



Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag

Idunn Seland, Joakim Caspersen,
Eifred Markussen og Astrid Sandsør


Rapport 2017:26

NIFU

 **NTNU**
Samfunnsforskning

Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag

Idunn Seland, Joakim Caspersen,
Eifred Markussen og Astrid J. Sandsør

Rapport 2017:26

Rapport 2017:26

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 12820583

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Schweigaards gt. 15 B, 0191 Oslo

Bilddesign Cathrine Årving
Foto Shutterstock

ISBN 978-82-327-0308-1
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY-NC 4.0

www.nifu.no

Forord

Evaluering av pilotering av ordning med lærerspesialister er utført i samarbeid mellom NIFU og NTNU Samfunnsforskning på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Dette er sluttrapporten fra evalueringen. Det ble også levert en delrapport etter første skoleår av pilotperioden, og i denne sluttrapporten sammenlignes data fra tidlig og sent i piloten.

Prosjektet har vært ledet av Idunn Seland ved NIFU. Prosjektet er utført av Joakim Caspersen ved NTNU Samfunnsforskning og Eifred Markussen og Astrid Jorde Sandsør ved NIFU. Caspersen og Markussen har i samarbeid skrevet kapittel 4 om skoleledernivået i denne rapporten, mens Sandsør står for alle lærerdata og har skrevet kapittel 5 til og med 8. Seland er ansvarlig for de øvrige kapitlene i denne rapporten.

Rapporten er kvalitetssikret av Jens B. Grøgaard, professor ved Høgskolen i Sør-Øst Norge og NIFU, og Kari Veia Salvanes, stedfortredende forskningsleder for fagområdet for grunnopplæring ved NIFU.

Prosjektleder takker Karin Vaagland ved NIFU for hjelp til gjennomføring av spørreundersøkelser til lærere og skoleledere samt Erik Markussen for hjelp til transkribering av forskningsintervjuer. Prosjektgruppa vil også gjerne takke alle lærere, skoleledere og skoleeiere som har bidratt med informasjon i evalueringen.

Oslo, desember 2017

Sveinung Skule
Direktør

Roger Andre Federici
Forskningsleder

6	Lærerspesialistenes kolleger	88
6.1	Å bli lærerspesialist	88
6.2	Opplevelse av lærerspesialistordningen	90
6.3	Holdninger til lærerspesialistordningen	92
6.4	Oppsummering	93
7	Sammenligning av skoler med og uten lærerspesialistordning	95
7.1	Å bli lærerspesialist	96
7.2	Holdninger til lærerspesialistordningen	97
7.3	Oppsummering	100
8	Forskjeller mellom skoletyper og over tid	101
8.1	Mål, metode og utvalg	101
8.1.1	Mål	101
8.1.2	Metode	103
8.1.3	Utvalg	104
8.2	Pilotskoler og sammenligningsskoler	105
8.3	Pilotskoler	108
8.3.1	Er det forskjeller i målene over tid for forsøksskolene?	108
8.3.2	Forskjell i målene over tid: realfagsspesialist vs. norskspesialist?	109
8.3.3	Forskjell i målene over tid: lærerspesialist på samme trinn og fagfelt?	110
8.4	Oppsummering	111
9	Kvalitativt casestudie: implementering av lærerspesialistordningen	113
9.1	Eksempler på implementering i videregående skole	113
9.1.1	Hvem er lærerspesialisten i videregående skole?	113
9.1.2	Hva gjør lærerspesialisten i videregående skole?	114
9.1.3	Hvilken støtte får lærerspesialisten i videregående skole?	115
9.1.4	Lærerspesialistens bidrag til faglig utvikling i videregående skole	118
9.1.5	Lærerspesialistordningen som alternativ karrierevei i videregående skole	120
9.1.6	Oppsummering: implementering i videregående skole	120
9.2	Eksempler på implementering i grunnskole	121
9.2.1	Hvem er lærerspesialisten i grunnskolen?	121
9.2.2	Hva gjør lærerspesialisten i grunnskolen?	123
9.2.3	Hvilken støtte får lærerspesialisten i grunnskolen?	125
9.2.4	Lærerspesialistens bidrag til faglig utvikling i grunnskolen	128
9.2.5	Lærerspesialistordningen som alternativ karrierevei i grunnskolen	131
9.2.6	Oppsummering: implementering i grunnskolen	133
9.3	Oppsummering	135
10	Hva kan vi lære av pilotering av lærerspesialistordningen?	137
10.1	Dette kjennetegner lærerspesialistene	137
10.2	Dette gjør lærerspesialistene	138
10.3	Slik støttes lærerspesialisten av skoleeier og skoleleder	140
10.3.1	Tilrettelegging fra skoleeier	140
10.3.2	Tilrettelegging fra skoleleder	140
10.3.3	Forholdet mellom lærerspesialisten og kollegene	142
10.3.4	Tidsbruk og fordelingen mellom undervisning og spesialistoppgaver	142
10.4	Slik bidrar lærerspesialisten til utvikling av skolen som kollektivt lærende organisasjon	143
10.5	Lærerspesialistordningen som karrierevei	145
10.6	Diskusjon	146
10.7	Anbefalinger for videre utprøving av ordningen	148
10.7.1	Rektors ansvar for å lede lærerspesialisten	149
10.7.2	Rektors ansvar for å legge til rette for lærerspesialistens arbeid i kollegiet	150
10.7.3	Våre anbefalinger	150
	Referanser	153
	Tabelloversikt	156
	Figuroversikt	157
	Vedlegg	158

Sammendrag

En lærerspesialist er en lærer som har bestemte faglige kvalifikasjoner, og som har søkt en etablert stilling som lærerspesialist ved egen skole. Spesialisten skal på ulike måter bidra til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Målgruppen for lærerspesialistens arbeid er derfor lærerkollegene, deres undervisning og videre utvikling som lærere.

Et annet mål med ordningen er å motvirke at dyktige lærere søker seg bort fra skolen fordi de savner utfordringer. I dette kan lærerspesialistordningen ses som en alternativ karrierevei. Det karrieremessige incentivet består av faglige utviklingsoppgaver understøttet av økt lønn, eventuelt i kombinasjon med nedsatt undervisningstid. Ved siden av de nye oppgavene skal lærerspesialisten fortsatt være vanlig lærer og undervise elever i klasserommet. Undervisning utgjør på denne måten hoveddelen av lærerspesialistens arbeidstid.

NIFU og NTNU Samfunnsforskning har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet evaluert de to første årene av piloteringen av lærerspesialistordningen med lærerspesialister i norsk og realfag.

Evalueringens hovedkonklusjon

I evalueringen ser vi lærerspesialistordningen som et tiltak for profesjonsutvikling, som kombinerer slik utvikling gjennom en tradisjonell, hierarkisk styringslinje (kalt profesjonalisering ovenfra) og profesjonsutvikling som genereres hos den enkelte lærer og i lærerkollegiet (kalt profesjonalisering innenfra).

Vår hovedkonklusjon er at lærerspesialistordningen, slik denne fremstår etter de to første årene av piloteringen, foreløpig synes svakt forankret i en strategi for profesjonalisering innenfra, og derfor har kommet forholdsvis kort med hensyn til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Det å la lærerspesialistens oppgaver og rolle bli del av en formalisert styringslinje i skolen, vil neppe bøte på dette. Ved en videreutvikling av lærerspesialistordningen er vår viktigste anbefaling derfor å styrke forankring av denne ordningen i selve lærerprofesjonen. En mulig fremgangsmåte i en slik prosess er beskrevet i slutten av dette sammendraget.

Nærmere om lærerspesialistordningen

De to første årene av pilotering av ordning med lærerspesialister har foregått i skoleårene 2015/2016 og 2016/2017 ved til sammen 168 barneskoler, ungdomsskoler, kombinerte barne- og ungdomsskoler og videregående skoler fordelt over hele landet. I disse to årene har piloteringen vært avgrenset til spesialister i fagfeltene realfag og norsk med vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Til sammen startet 216 lærerspesialister i disse to fagfeltene piloteringen høsten 2015 med oppgaver definert i et rammeverk utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Pilotering av ordning med

lærerspesialister er et av fem overordnede tiltak i Kunnskapsdepartementets strategi «Lærerløftet» fra 2014.

Nærmere om datagrunnlaget i evalueringen

Evalueringen bygger i hovedsak på spørreskjemasvar fra lærerspesialistene, deres rektorer og kolleger. Vi har også samlet spørreskjemadata fra et utvalg rektorer og lærere ved skoler som opprinnelig søkte Utdanningsdirektoratet om å få bli med i piloten, men som ikke fikk innvilget tilskudd til lærerspesialist. Vi har videre intervjuet lærerspesialister og rektorer ved til sammen syv pilotskoler. Datamaterialet omfatter også dokumentstudier av skoleeieres søknader om å få delta i piloteringen, og e-postintervjuer med et utvalg skoleeiere som har hatt ansvar for lærerspesialister.

Mens svarprosent fra lærerspesialistene og rektorer ved pilotskolene er svært høy og gir et meget godt grunnlag for å trekke slutninger på bakgrunn av resultatene, er svarprosenten fra lærerspesialistenes kolleger samt rektorer og lærere ved sammenligningsskoler lavere og gir et svakere grunnlag for generalisering med hensyn til disse gruppene.

Hovedfunn

- Lærerspesialistenes vanligste oppgaver er å oppdatere seg selv om emner som fagdidaktikk, skoleutvikling, skolefaglig forskning og nye undervisningsmetoder. Dette har ikke forandret seg gjennom de to første årene av pilotperioden. Rektorene svarer at de i størst grad har lagt til rette for at lærerspesialisten skal få oppdatere egen kunnskap og praksis.
- Når lærerspesialistene arbeider sammen med andre lærere, er dette som oftest kolleger i samme fagfelt. I disse møtene er lærerspesialistene opptatt av å utvikle og styrke en delingskultur mellom lærerne.
- Lærerspesialistene arbeider sjeldnere med hele kollegiet enn med kolleger i eget fagfelt. Rektorene oppgir også at de i mindre grad har lagt til rette for at lærerspesialisten skal bidra til styrking av hele kollegiet.
- Enkelte lærerspesialister som har blitt engasjert i satsinger som Ungdomstrinn i utvikling eller Språkløyper, har opplevd at dette har gitt dem «drahjelp» i å kunne bistå kolleger også i andre spørsmål som gjelder fag, fagutvikling, pedagogikk, undervisning, metoder eller klasseledelse.
- Lærerspesialistene og rektorene deres er svært positive til ordningen. Lærerspesialistenes kolleger er overveiende positive til ordningen i seg selv, men det er et mindretall blant kollegene som svarer at lærerspesialisten har vært en ressurs for dem.

Bidrar lærerspesialistordningen til å utvikle skolen som lærende organisasjon?

Lærerspesialistrollen er forholdsvis lite kjent når vi ser hele kollegiet på skolen under ett, og i vår spørreundersøkelse er det samtidig forholdsvis vanlig at kolleger som arbeider i samme fagfelt som spesialisten, svarer at lærerspesialisten ikke har vært en ressurs for dem. Dette tyder på at i de to første årene av piloteringen har lærerspesialistordningen hatt begrenset betydning med hensyn til å utvikle skolen som lærende organisasjon.

Fra vårt eget materiale vet vi at lærerspesialistene arbeider mest med egen faglig oppdatering og med kolleger i eget fagfelt. I kapittel 10 i denne rapporten legger vi derfor til grunn at pilotering av lærerspesialistordningen bare tilsvarer starten av en prosess der lærerspesialisten gradvis kan bli en ressurs for større deler av kollegiet. En slik prosess er beskrevet i litteratur om tilsvarende ordninger, og det at lærerspesialisten i begynnelsen vektlegger egen faglig oppdatering, er i tråd med denne litteraturen. Hvis lærerspesialisten etter hvert skal nå ut over egen praksis og inngå i mer omfattende samarbeid med kolleger, krever dette mer av lærerspesialisten selv og ikke minst av kollegene.

I litteratur om ordninger som ligner på den norske lærerspesialistordningen, er det vanlig å peke på skoleledelsens ansvar for å tilrettelegge for lærerspesialistens oppgaver og samarbeid med kollegiet. I denne evalueringen argumenterer vi for at dette tilsvarer mer profesjonalisering «ovenfra», og spør derfor hva som kan gjøres for at lærerspesialistordningen kan styrkes som profesjonsutvikling «innenfra».

Blir lærerspesialistordningen vurdert som en alternativ karrierevei?

Åtte av ti lærerspesialister svarer i vår spørreundersøkelse at de er positive til rollen, og 67 prosent av norskspesialistene og 79 prosent av realfagsspesialistene kunne ved avslutningen av de to første årene av piloteringen gjerne tenke seg å fortsette som lærerspesialist. Blant lærerspesialistenes kolleger er det til sammen 45 prosent som svarer at de i stor grad eller i noen grad kunne tenke seg å bli lærerspesialist. For en ikke ubetydelig andel av lærerne oppleves ordningen derfor som en alternativ og attraktiv karrierevei.

Våre spørreskjemadata viser at den viktigste grunnen til at lærere ønsker å bli lærerspesialister, er mulighet til egen faglig utvikling og det å få bidra til andres faglige utvikling. Økt lønn er ikke et argument for å velge lærerspesialistordningen som karrierevei, mens spørreskjemadata kombinert med intervjuer viser at dersom ordningen skal være attraktiv for lærere, må det settes av nok tid til lærerspesialistoppgaver.

Litteratur om ordninger som ligner lærerspesialistordningen, peker ofte på et ubehag disse lærerne kan oppleve fordi lærerprofesjonen er preget av krav til egalitet og solidaritet. Lærere som tar på seg ekstra oppgaver, kan derfor oppleve å bli møtt med motvilje og motstand av kolleger. Vi tolker våre funn om dette på en annen måte. Når norske lærerspesialistene sier at de helst ikke vil bli kalt for «spesialister», begrunner de dette med at de arbeider sammen med mange svært dyktige lærere – ja, lærere som er eksperter på sitt område. Lærerspesialistens oppgave blir da ikke å fortelle disse andre ekspertene hvordan de skal utvikle seg, men å få dem til å bruke seg selv i en delings- og refleksjonskultur til felles beste for andre. Dette krever noe annet enn tradisjonell, hierarkisk ledelse, og peker mot kjernen i hva som skal til for at et kollegium opplever profesjonsutvikling «innenfra».

I intervjuene understreker de samme lærerspesialistene at de ikke ønsker å fortsette i rollen dersom den blir gjort til en del av den formelle ledelsesstrukturen ved skolen. Dette tolker vi som en bekreftelse på at rollen ikke i seg selv krever tydeligere formalisering eller mer autoritet «ovenfra», men at nøkkelen til utvikling av lærerspesialistrollen ligger i hvordan denne forankres og forvaltes i selve lærerkollegiet og samarbeidet som foregår der.

Anbefalinger til videre utvikling av lærerspesialistordningen

Et utgangspunkt for å forankre lærerspesialistordningen «innenfra» finnes i det ståstedet mange av lærerspesialistene ser ut til å ha etablert for seg selv gjennom første del av piloten, nemlig å drive et faglig og pedagogisk utviklingsarbeid sammen med mindre grupper av kolleger. Dette samarbeidet kan settes inn i rammene for skolens samlede pedagogiske utviklingsarbeid, på en slik måte at lærerspesialisten utvider sin virksomhet til nye grupper av kolleger over tid. Arbeidet kan starte med å utvikle en delingskultur blant kolleger, og om ønskelig utvides til også å favne samarbeid om utvikling av vurderings- og undervisningspraksis på basis av lokale læreplanmål. Slik kan det å utvikle skolen som lærende organisasjon anses som en langsiktig hovedmålsetting, mens middelet for å oppnå denne målsettingen blir en prosess som verdsetter og utnytter kollegiets ekspertise gjennom lærerspesialistens tilrettelegging. Vi gir følgende anbefalinger for en slik prosess:

1. Vi anbefaler at rammeverket for lærerspesialistordningen setter større krav til hvordan det å ha lærerspesialist kan kobles til den enkelte skolens plan for skoleutvikling. En mulig modell er de svenske förstelärernas "utviklingsoppdrag". Dette kan bidra til at lærerspesialisten oppgaver konkretiseres *i samarbeid med kollegiet* istedenfor å bare *være rettet mot kollegiet*.

2. Skolens plan for skoleutvikling kan inneholde flere mindre utviklingsprosjekter/utviklingsoppdrag, som går ut på å etablere en delingskultur med mulig overgang til samarbeid om og utvikling av vurderings- og undervisningspraksis i mindre grupper av kolleger. Lærerspesialister kan arbeide med én gruppe kolleger av gangen med mål om å nå frem til flere slike grupper i kollegiet i løpet av en periode av rimelig varighet.

Styrket profesjonalisering «innenfra» utelukker ikke at skoleleder og rektor får tydeligere ansvar for å tilrettelegge for lærerspesialistens arbeid. Erfaringer fra Sverige viser at tilsvarende ordninger ikke minker omfanget av skoleleders ledelsesoppgaver, men at det å ha slike ordninger i kollegiet endrer innholdet i ledelsesoppgavene. Selv om lærerspesialisten skal arbeide i møte med kolleger og tilrettelegge for deres utvikling, kan rammeverket spesifisere at lærerspesialisten også skal involveres i de organer som er ansvarlige for skolens utviklingsarbeid. Dette for å sikre at lærerspesialisten har nødvendig informasjon og støtte i arbeidet, og at lærerspesialisten kan gi informasjon til ledelsen.

3. Vi anbefaler at rammeverket for lærerspesialistordningen spesifiserer at rektor har det overordnede ansvaret for det pedagogiske utviklingsarbeidet, slik at dette ansvaret ikke overlates til lærerspesialisten. Samtidig kan det vurderes om rammeverket bør sette krav om at lærerspesialisten blir inkludert i skolens utviklingsgruppe eller tilsvarende.
4. Skoleeiers ansvar er i liten grad regulert i rammeverket for lærerspesialistordningen. Når vi foreslår at lærerspesialisten inkluderes i skolens utviklingsgruppe, kan dette følges opp med et krav til skoleeier om å følge med på kvaliteten av utviklingsgruppens arbeid.

For at lærerspesialistordningen skal bidra til profesjonalisering «innenfra» er det nødvendig at lærerspesialisten faktisk kommer i kontakt med kolleger. Selv når lærerspesialistens oppgaver er koblet til skolens egen plan for skoleutvikling og at arbeidsoppgavene er konkretisert i samarbeid med kolleger, må lærerspesialisten selv ta skritt for å gjøre seg relevant i kollegasamarbeid. Dette er et naturlig emne for ledelse av lærerspesialistens arbeid fra skoleleders side.

5. Vi anbefaler at det i en videreutvikling av rammeverket for lærerspesialistordningen vies større oppmerksomhet til hvordan lærerspesialisten kan bevege seg fra oppgaver som går ut på å utvikle egen praksis til oppgaver som går ut på å påvirke kollegers praksis.
6. Hvis videre utprøving av lærerspesialistordningen legger opp til mer enn én lærerspesialist pr. skole, kan dette gi hver enkelt lærerspesialist økt støtte i arbeidet med å nå ut til kolleger.

Rammeverket for pilotering av lærerspesialistordningen prøver ut to finansieringsmodeller for tilrettelegging av ordningen. Selv om det finnes støtte for begge modeller i materialet, viser våre data en klar preferanse for nedsatt tid til å gjøre oppgavene som lærerspesialistordningen medfører. Fordi det samtidig er lærerspesialister som er tilfredse med lønnsøkning, kan vi ikke gi noen entydig anbefaling i et valg mellom de to modellene. Vår vurdering er likevel at nedsatt tid tilsvarende én undervisningstime pr. uke er for lite til at oppgavene kan bli utført på måter som er tilfredsstillende for lærerspesialisten. Det å ha nok tid til å gjøre oppgavene skikkelig vil også kunne bidra til at ordningen oppleves som en attraktiv, alternativ karrierevei for lærere.

Executive summary

A teacher specialist is a teacher that has certain professional qualifications and has applied to the position of teacher specialist at their school. The teacher specialist is supposed to contribute to developing the school as a learning organization.

Another goal for the teacher specialist program is to keep talented teachers from leaving the school due to a lack of challenges. The teacher specialist program can be viewed as an alternative career path. The career incentive includes professional development, supported by increased salary, possibly in combination with a decrease in time spent teaching. In addition to having these new responsibilities, the teacher specialist is still supposed to be an ordinary teacher and teach students in the classroom. In this way, teaching is still the main part of the teacher specialist's duties.

NIFU and NTNU Social Research have evaluated the first two years of the teacher specialist pilot program with teacher specialists in Norwegian, science and math on behalf of the Norwegian Directorate of Education and Training.

Main conclusion of the evaluation

The evaluation views the teacher specialist program as a measure for professional development, combining development through hierarchical school management (professionalization from above) and development which is generated by the individual teacher and through collaboration within the teaching staff (professionalization from within).

Our main conclusion is that the teacher specialist program so far, after the first two years of piloting, seems weakly rooted in a strategy for professionalization from within, and has therefore not come very far with regards to developing the school as a learning organization. Letting the teacher specialists' tasks and role become a part of a formalized management in school, will hardly remedy this. When further developing the teacher specialist program, our most important recommendation is to strengthen the anchoring of this program in the teaching profession itself.

Data sources for the evaluation

The evaluation is mainly based on questionnaires to the teacher specialists, their school leaders and their colleagues. We have also sent questionnaires to a selection of school leaders and teachers at schools which applied to the Norwegian Directorate of Education and Training to be a part of the teacher specialist program, but were not selected to participate. In addition, we have interviewed teacher specialists and school leaders at seven schools piloting the program. The data material also includes a document study of school owner applications to participate in the teacher specialist program and e-mail interviews with representatives from a selection of municipal or regional school owners who have been responsible for teacher specialists.

The response rates for teacher specialists and school leaders at schools piloting the teacher specialist program are high and give a very good basis for drawing conclusions based on the results. However, response rates for teacher specialists' colleagues as well as for school leaders and teachers at comparison schools are lower and there is a weaker basis for generalization with regard to these groups.

Does the teacher specialist program contribute to developing schools as a learning organization?

The role of teacher specialists is not well known among all teachers at the school. In our survey, it is common that colleagues with a teacher specialist working in their field answer that the teacher specialist has not been a resource for them. This implies that the teacher specialist program has had a limited contribution to developing the school as a learning organization during the first two years of piloting the program.

From our data material, we know that teacher specialists mostly work on their own professional development and with colleagues in their own field. In this report, we therefore assume that the teacher specialist program is at the beginning of a process where the teacher specialist can gradually become a greater resource for their colleagues.

Is the teacher specialist role considered to be an alternative career path?

In our survey, eight of ten teacher specialists say they are positive to the role, and 67 percent of specialists in Norwegian and 79 percent of science and math specialists say that they would like to continue as a teacher specialist after the piloting period is over. Among teacher specialists' colleagues, 45 percent answer that they would consider to some degree or to a large degree becoming a teacher specialist. For a significant proportion of teachers, the teacher specialist role is considered to be an alternative and attractive career path.

Recommendations for further developing the teacher specialist program

A starting point for anchoring the teacher specialist program in professionalization "from within" is based on the experience of how the teacher specialists have themselves developed their role during the first two years of the piloting period, which is to focus on contributing to professional and pedagogical development within a smaller group of colleagues.

1. We recommend that the framework for the teacher specialist program places a greater emphasis on how the teacher specialist can be part of to each school's plan for school development. In this way, teacher specialists' tasks can be shaped in cooperation with colleagues instead of just being aimed at colleagues.
2. The school's plan for school development may contain many smaller development projects or tasks consisting of establishing a sharing culture or cooperating on and developing assessment and teaching practices in smaller groups of colleagues. The model for this would be the Swedish institution of "förstelärare".
3. We recommend that the framework for the teacher specialist program should specify that the school leader has the overall responsibility for pedagogical development, as well as requiring that the teacher specialist is to be included in the school's development group or a similar group.
4. The school leader's responsibility is to a small degree regulated by the framework for the teacher specialist program. When we recommend that the teacher specialist be included in the school's development group, this can be followed up by a requirement that the school leader should follow up on the quality of the development group's work.
5. In the framework for the teacher specialist program, we recommend that a greater attention be devoted to how the teacher specialist can move from tasks that involve developing their own practice to tasks that involve affecting their colleagues' practices.
6. If the further piloting of the teacher specialist program plans on having more than one teacher specialist per school, this can increase the support each teacher specialist receives when working on reaching out to colleagues.

The framework for the teacher specialist program is piloting two financing models. Even though there is support for both models in our data material, our data show a clear preference for the model that includes a decrease in teaching time in order to have time to carry out the tasks the role of teacher specialist entails. Our assessment is that reducing teaching time by one teaching hour per week is too little for teacher specialists to be expected to carry out their tasks in a satisfactory way. Having enough time available to carry out their tasks in a satisfactory way will also contribute to making the role seem as an attractive and alternative career path for teachers.

1 Innledning

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har Utdanningsdirektoratet gjennomført pilotering av ordning med lærerspesialister i realfag og norsk, sistnevnte med særlig vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Piloteringen strakte seg over to skoleår fra og med høsten 2015 til og med våren 2017. NIFU og NTNU Samfunnsforskning har evaluert implementeringen og gjennomføringen av piloteringen av lærerspesialistordningen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Etter det første skoleåret av pilotperioden leverte NIFU og NTNU Samfunnsforskning en delrapport fra evalueringen (Seland, Caspersen, Markussen og Sandsør 2016). Evalueringen avsluttes høsten 2017 med den foreliggende rapporten.

Hensikten med lærerspesialistordningen er todelt:

- i) Å tilby en alternativ, faglig karrierevei for dyktige lærere uten at disse samtidig avslutter sin undervisningsgjerning i skolen
- ii) Å bidra til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon

På sikt er det meningen at lærerspesialistordningen på denne måten både skal bidra til å heve læreryrkets status og til å rekruttere og beholde gode lærere i skolen. Utvikling av skolen som kollektivt lærende organisasjon skal skje med utgangspunkt i alle lærernes bidrag til elevenes læring, skolens behov for kompetanse samt nasjonale og lokale målsettinger og satsinger.

Pilotering av lærerspesialistordningen inngår som et av fem overordnede tiltak i regjeringens strategi «Lærerløftet» (Kunnskapsdepartementet 2014), som springer ut av regjeringen Solbergs samarbeidserklæring fra 2013. Mål med lærerløftet er å heve lærernes faglige kompetanse og styrke skolen som lærende organisasjon.

I denne sluttrapporten gjør vi en sammenligning av data innsamlet tidlig og sent i pilotperioden og vurderer hvordan ordningen har forandret og utviklet seg under gjennomføring av piloten. På bakgrunn av den avsluttende datainnsamlingen som ligger til grunn for denne rapporten, skal vi også svare på to overordnede problemstillinger for evalueringen. Disse problemstillingene lyder: *Er det mulig å identifisere og beskrive eksempler på vellykket implementering av ordningen?* og *Kan disse eksemplene brukes som utgangspunkt for å utvikle modeller for videre utprøving av ordningen?*

I dette kapittelet presenterer vi først lærerspesialistordningen gjennom rammeverket som spesifiserer oppgaver, kvalifikasjonskrav og utlysnings-/ansettelsesprosedyrer for lærerspesialistene som deltok i piloteringen i perioden 2015-2017. Deretter viser vi omfanget av ordningen i form av antall lærerspesialister som inngikk i piloteringen, fordeling mellom fagområdene norsk og realfag, og fordeling av lærerspesialister mellom kommunale skoleeiere (ansvar for grunnskole),

fylkeskommunale skoleeiere (ansvar for videregående skole) og private skoleeiere ved starten av pilotperioden høsten 2015. Etter dette følger evalueringens forskningsspørsmål. Kapittelet avsluttes med en gjennomgang av hovedfunn fra delrapporten fra evaluering av lærerspesialistordningen fra 2016, før vi kort gjør rede for den videre oppbygningen av rapporten.

1.1 Rammeverket for pilotering av lærerspesialistordningen

Kunnskapsdepartementet kunngjorde rammeverket for pilotering av lærerspesialistordningen i et brev til skoleeiere 2. februar 2015.¹ Rammeverket angir hvilke oppgaver lærerspesialistene skulle utføre i pilotkolene, hvilke kvalifikasjoner som måtte oppfylles for ansettelse som lærerspesialist i pilotfasen, og hvordan skoleeier skulle gå frem for å lyse ut og rekruttere lærerspesialistene til piloten. Rammeverket fastslår også hvordan skoleeier skulle forvalte tilskuddet til lærerspesialistordningen under piloteringen.

Med hensyn til oppgaver skrev Kunnskapsdepartementet i brevet av 2. februar 2015 at lærerspesialistene som inngår i piloteringen skulle bidra på følgende felt som velges ut og prioriteres av skoleeier:

- Være faglig oppdatert innenfor skoleutvikling, forskning, fagdidaktikk og ny undervisningspraksis
- Vurdere behovet for og ta initiativ til at det gjennomføres faglig skolebasert vurdering²
- Vurdere behovet for og ta initiativ til at det gjennomføres skolebasert kompetanseutvikling³ og kollegaveiledning
- Vurdere behovet for, ta initiativ til og lede faglige prosjekter
- Samarbeide med universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren) i gjennomføringen av faglige prosjekter for å bidra til gjensidig kompetanseutvikling og kvalitet i prosjektene

Det var ifølge rammeverket situasjonen ved den enkelte skole, forstått som utfordringer, aktuelle initiativ og tiltak, som måtte ligge til grunn for utvalg og prioritering av oppgaver for den enkelte lærerspesialist.

Ifølge rammeverket ble det krevd både formell og erfaringsbasert kompetanse for tilsetting som lærerspesialist.

Lærerspesialistens formelle kvalifikasjoner ble i rammeverket spesifisert på følgende måte:

- Lærere i spesialiststillinger skal tilfredsstillende de formelle kravene for tilsetting i skolen, jf. Opplæringsloven § 10-1 og ha relevant kompetanse for undervisning i det faget som utgjør hovedinnholdet i spesialiststillingen, jf. Opplæringsloven § 10-2.
- Det stilles krav om 60/90 studiepoeng fordypning i spesialiseringsfaget⁴
- Det stilles krav om minst fem års erfaring som lærer

Med hensyn til erfaringsbasert kompetanse anbefalte rammeverket at det burde vurderes om søkeren:

- Har gjennomført faglige prosjekter innenfor spesialiseringsområdet sammen med andre, med henblikk på å utvikle skolens kollektive kultur

¹ Brev fra Kunnskapsdepartementet til landets skoleeiere 2. februar 2015/ref. 15/137 "Invitasjon til å delta i pilotering av funksjon som lærerspesialist" vedlagt "Rammer for utlysning av funksjon som lærerspesialist"

² Skolebasert vurdering: Skoleeierne er pålagt å vurdere i hvilken grad opplæringen bidrar til å nå målene i læreplanene. Skolebasert vurdering inngår slik i et system for internkontroll. Det er ingen pålagte metoder for slik skolevurdering, men det er utviklet flere verktøy som organisasjonsanalyse og ståstedanalyse (kilde: Ekspertgruppa om lærerrollen (2016: 79).

³ Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, det vil si ledelsen og alle ansatte, deltar i en faglig utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter knyttet til læring, undervisning og samarbeid (kilde: Utdanningsdirektoratet 2012: 8).

⁴ 60 studiepoeng for spesialist tilsatt i grunnskole, 90 studiepoeng for spesialist tilsatt i videregående skole.

- Har hatt særskilt ansvar for å følge med på, bruke og dele forskning/fagutvikling innenfor spesialiseringsområdet
- Har hatt spesielt ansvar for veiledning av kolleger innenfor spesialiseringsområdet
- Har deltatt aktivt i det lokale arbeidet med læreplaner innenfor spesialiseringsområdet
- Har i praksis vist en særlig evne til å utvikle og forbedre undervisningen og interesse for å vurdere mulige effekter/virkninger på elevenes resultater
- Har i praksis vist vilje og evne til å inngå i en åpen delingskultur, støtte kolleger i deres arbeid og bidra til skoleutvikling

I rammeverket blir det understreket at det er arbeidsgiver i samarbeid med hovedtillitsvalgt/tillitsvalgt og en eller flere fagpersoner i det aktuelle spesialiseringsområdet som bør vurdere søkere for tilsetning som lærerspesialist. Videre står det i rammeverket at piloteringen av lærerspesialistordningen ikke innebærer noen nyrekruttering til lærerstilling i skolen. I pilotfasen skal ordningen være for lærere som allerede er ansatt i kommunen/fylkeskommunen, og som ønsker nye arbeidsoppgaver og ansvarsområder kombinert med undervisningsstillingen. Lærerspesialistene skulle fortsatt arbeide som lærere i undervisningsstilling mens piloteringen pågikk.

Skoleeierne som ønsket å delta i piloteringen, ble i brevet fra Kunnskapsdepartementet 2. februar 2015 invitert til å sende søknad til Utdanningsdirektoratet. Søknaden skulle inneholde:

- En begrunnelse for skoleeiers ønske om å delta i piloteringen og en beskrivelse av hvilke utfordringer funksjonen som lærerspesialist er forventet å bidra til å løse
- En beskrivelse av hvordan skoleeier mener tiltaket skal bidra til å styrke kompetansen i lærerkollegiet og skolen som lærende organisasjon
- En beskrivelse av hvordan skoleeier og skolens ledelse ønsker å bruke, følge opp og vurdere betydningen av en slik funksjon

Skoleeierne som fikk innvilget tilskudd til lærerspesialistordningen, fikk tilsendt en mal for stillingsutlysning fra Utdanningsdirektoratet. Hvordan lærerspesialistene har blitt rekruttert av skoleeierne eller skolelederne, er et av spørsmålene som ble besvart i vår delrapport fra evalueringen (Seland m.fl. 2016, se også sammendrag av delrapporten senere i dette kapittelet).

Skoleeierne som ble innvilget tilskudd til pilotering av lærerspesialistordningen fra Utdanningsdirektoratet, fikk valget mellom to ulike modeller for å tilpasse lærerspesialistenes oppgaver til de ordinære lærerstillingene mens piloteringen pågikk:

Modell 1: Hele beløpet til finansiering av lærerspesialiststillingen settes av til lønn, det vil si 48 000 kroner per år i lønnstillegg (4000 kroner per måned). I denne modellen forventes det at lærerne bruker den tiden de allerede har til disposisjon til å utføre lærerspesialistoppgavene.

Modell 2: Kombinasjon av lønn og redusert undervisningstid. Beløpet på 48 000 kroner til finansiering av lærerspesialiststillingen deles om lag likt (i verdi) på lønnstillegg og redusert undervisningstid.⁵

Skoleeierne som søkte Utdanningsdirektoratet om å få delta i lærerspesialistordningen, oppga i søknaden hvilken modell de ønsket å benytte i piloteringen. I begge modellene er det forutsatt at skoleeierne (kommunene som skoleeiere for grunnskoler, fylkeskommunene som skoleeiere for videregående skoler samt private skoleeiere) bidrar med halvparten av finansieringen av lærerspesialistordningen. Kunnskapsdepartementet forutsatte videre i brevet av 2. februar 2015 at skoleeierne ville involvere berørte arbeidstakerorganisasjoner i prosessen med å velge modell og

⁵ Omfanget av reduksjon av undervisningstid er ikke angitt i rammeverket for pilotering av lærerspesialistordningen. I delrapport fra evalueringen (Seland m.fl. 2016) anslo vi at undervisningstiden i praksis reduseres med ca. én time pr. uke for lærerspesialister som er ansatt under denne finansieringsmodellen.

skoler som skulle få delta i piloteringen. I neste avsnitt viser vi fordelingen av de to modellene på skoleeier- og lærerspesialistnivå.

1.2 Omfang og utbredelse av ordningen i pilotfasen

Utdanningsdirektoratet valgte ut skoleeiere til pilotering av lærerspesialistordningen på bakgrunn av søknader fra skoleeierne. I utvelgelsen ble det lagt vekt på at utprøving av ordningen skulle fremvise variasjon med hensyn til kommunestørrelse, skolestørrelse og skoletype. Vi har fått tall fra Utdanningsdirektoratet som gjør det mulig å fremstille pilotering av lærerspesialistordningen fordelt på skoleeiere, antall skoler, skoletyper, antall lærerspesialister, valgt modell og fagområde.

Ved oppstart av pilotering av ordning med lærerspesialister høsten 2015 var 216 spesialister fordelt på 168 skoler. Av disse var 11 ansatt uten tilskudd fra Utdanningsdirektoratet, fordi skoleeier selv ønsket en utvidelse av ordningen lokalt. Ti av de 11 lærerspesialistene uten statlig tilskudd var ansatt ved like mange skoler i Oslo, og den siste var ansatt av Vest-Agder fylkeskommune.

I alt 37 skoleeiere fikk innvilget tilskudd til pilotering av ordning med lærerspesialister av Utdanningsdirektoratet. Blant disse skoleeierne var seks fylkeskommunale og 29 kommunale, i tillegg til Oslo kommune som deltar med både grunnskoler og videregående skoler i piloteringen. På skoleeiernivå befinner det seg også en privat videregående skole eid av en kristen organisasjon.

Tabell 1.1 viser fordelingen av lærerspesialister mellom skoleeiere og fylker høsten 2015, spesifisert i antall skoler under hver skoleeier, valgt finansieringsmodell og fagområde. Tabellen viser bare lærerspesialistene som finansieres med tilskudd fra Utdanningsdirektoratet. Med hensyn til fagområde betegner «No» norsk med særlig vekt på grunnleggende lese- og skriveopplæring, «Re» betegner realfag mens «Kb» indikerer at skoleeier har fått tillatelse til å prøve ut en kombinasjon av de to fagområdene.

Tabell 1.1 Fordeling av lærerspesialister med tilskudd fra Utdanningsdirektoratet høsten 2015.

Skoleeier	Fylke	Antall skoler	Antall lærerspesialister	Økonomisk modell	Fagområde
Akershus fylkeskommune	Akershus	7	7	2	Kb
Alta kommune	Finnmark	5	5	2	Kb
Audnedal kommune	Vest-Agder	3	3	2	No
Bærum kommune	Akershus	5	5	1	Re
Bardu kommune	Troms	4	5	2	No
Drammen kommune	Buskerud	10	18	1	Kb
Dyrøy kommune	Troms	1	1	2	No
Eidskog kommune	Hedmark	3	6	1	Kb
Hadsel kommune	Nordland	2	2	2	Kb
Hægebostad kommune	Vest-Agder	2	2	2	No
Harstad kommune	Troms	9	10	2	Kb
Hordaland fylkeskommune	Hordaland	3	6	2	Kb
Kragerø kommune	Telemark	5	5	2	No

Lillehammer kommune	Oppland	7	7	2	No
Lindås kommune	Hordaland	3	4	2	No
Lindesnes kommune	Vest-Agder	3	3	2	No
Målselv kommune	Troms	5	6	2	Sa*
Marnardal kommune	Vest-Agder	4	4	2	No
Melhus kommune	Sør-Trøndelag	2	3	2	Re
Molde kommune	Møre og Romsdal	4	6	2	Kb
Møre og Romsdal fylkeskommune	Møre og Romsdal	5	8	2	Kb
Nordland fylkeskommune	Nordland	3	8	2	Kb
Nøtterøy kommune	Vestfold	3	4	1 og 2	Kb
Oslo kommune	Oslo	16	20	2	Kb
Randaberg kommune	Rogaland	3	3	2	No
Ringsaker kommune	Hedmark	5	6	2	No
Salangen kommune	Troms	1	1	2	No
Sande kommune	Møre og Romsdal	5	6	1	No
Skedsmo kommune	Akershus	5	5	1 og 2	Kb
Spydeberg kommune	Østfold	3	4	2	No
Sør-Fron kommune	Oppland	2	2	1	No
Sør-Trøndelag fylkeskommune	Sør-Trøndelag	5	10	2	Kb
Tryggheim videregående skole (Norsk Luthersk Misjonssamband)	Rogaland	1	1	2	Re
Ullensaker kommune	Akershus	6	8	2	Re
Vest-Agder fylkeskommune	Vest-Agder	2	2	1	Kb
Vestfold fylkeskommune	Vestfold	4	8	1	Kb
Åseral kommune	Vest-Agder	1	1	2	No
SUM		157	205		

Forklaring til tabell 1.1: *) Sameskolen i Målselv deltok i piloten med lærerspesialist i samisk med vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving

Vi ser av tabell 1.1 at 28 skoleeiere med tilskudd fra Utdanningsdirektoratet fikk godkjent pilotering med finansieringsmodell 2, det vil si en kombinasjon av økt lønn og redusert undervisningstid. Inntil halvparten av lønnstillegget på 48 000 kroner pr. år pr. lærerspesialist kan i tråd med denne modellen brukes til reduksjon av undervisningstid. Syv skoleeiere med tilskudd fra Utdanningsdirektoratet prøvde ut finansieringsmodell 1, der det gis 48 000 kroner pr. år pr. lærerspesialist i lønnstillegg uten redusert undervisningstid. To skoleeiere prøvde ut en kombinasjon av disse modellene.

På skoleeiernivå ser vi at det i piloteringen var mest utbredt å kombinere spesialiseringsområdene norsk og realfag, mens 13 skoleeiere rendyrket lærerspesialistordningen i fagområdet norsk med vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. De resterende fire skoleeierne satset ensidig på lærerspesialister i realfag. I tallene vi har fått oppgitt fra Utdanningsdirektoratet, går det frem at blant de 205 lærerspesialistene med statlig tilskudd er 124 spesialister i norsk (vises ikke i tabellen). De øvrige er spesialister i realfag, med unntak av én lærerspesialist i samisk med vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving.

Oppsummert viser tabell 1.1 og de kommentarene til tabellen som vi har gitt i det ovenstående, at det i de første to årene av pilotfasen har vært flest lærerspesialister i grunnskolen, og det var også flest grunnskoler blant pilotskolene. Forholdet mellom lærerspesialister i videregående skoler og grunnskoler i piloteringen av denne ordningen kan beskrives som tilnærmet 1:3. Knappe to tredjedeler eller 60 prosent av lærerspesialistene med tilskudd fra Utdanningsdirektoratet var spesialister i norsk med vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Det store flertallet av skoleeierne prøvde ut finansieringsmodellen der inntil halvparten av lønnstillegget på 48 000 kroner pr. år kan brukes til reduksjon av undervisningstid (modell 2).

1.3 Evalueringens forskningsspørsmål

Utdanningsdirektoratet har utformet et sett med forskningsspørsmål som ligger til grunn for evalueringen av ordningen med pilotering av lærerspesialister. Forskningsspørsmålene, som er gjengitt nedenfor, skal samlet brukes til å drøfte to overordnede problemstillinger som er tema for denne sluttrapporten. Disse overordnede problemstillingene er:

Er det mulig å identifisere og beskrive eksempler på vellykket implementering av ordningen?

Kan disse eksemplene brukes som utgangspunkt for å utvikle modeller for videre utprøving av ordningen?

I kapittel 2 i denne rapporten gjør vi rede for hvordan vi ved bruk av en analytisk modell forbinder svar på forskningsspørsmål 1-4 (se nedenfor) med disse to overordnede problemstillingene. Gjennom den analytiske modellen søker vi svar på i) hvorvidt og i tilfelle hvordan lærerspesialistordningen bidrar til å utvikle skolen som lærende organisasjon og ii) hvorvidt og i tilfelle hvorfor lærerspesialistordningen oppfattes som en alternativ karrierevei for lærerne. Tabell 1.2 nedenfor gir en oversikt over hvordan forskningsspørsmålene er ordnet i den analytiske modellen, mens selve forskningsspørsmålene er gjengitt like etter tabellen. Den analytiske modellen presenteres og utdypes i kapittel 2 etter en litteraturgjennomgang.

Tabell 1.2 Oversikt over evalueringens forskningsspørsmål i analytisk modell.

Analytisk modell for studier av «teacher leadership» (York-Barr og Duke 2004)	Forskingsspørsmål for evaluering av lærerspesialistordningen (her kun tall/bokstav)
Hvem er lærerspesialistene?	4a, 2d
Hvilke oppgaver har lærerspesialistene i skoleorganisasjonen?	2a, 2c
Hvilken støtte og tilrettelegging har lærerspesialistene fra øvrig ledelse og kolleger i arbeidet?	1b, 2b, 2d-e, 3e (Her spør vi også om tidsbruk på oppgaver.)

Hvordan bidrar lærerspesialisten til utvikling av skolen som en kollektivt lærende organisasjon	3a-b, 3f
I hvilken grad oppfattes lærerspesialistordningen som en attraktiv karrierevei?	4b-e

Svar på spørsmålene i venstre kolonne i tabell 1.2 drøftes i denne rapportens avslutningskapittel gjennom våre svar på følgende spesifiserte forskningsspørsmål:

1. *Hvordan er ordningen med lærerspesialister implementert i skolen?*
 - a. Er implementeringen i tråd med rammeverket for ordningen?
 - b. Er det systematiske likheter mellom skoleeierne som deltar med hensyn til implementeringen av ordningen?
 - c. Er det systematiske forskjeller med hensyn til hvordan funksjonen som lærerspesialist blir implementert innenfor de to spesialiseringsområdene (realfag og norsk med særlig vekt på grunnleggende lese- og skriveferdigheter)?

2. *Hvilke oppgaver utfører lærerspesialistene i skolen, og hvor tidkrevende er disse oppgavene?*
 - a. Hvilke spesialistoppgaver har lærerspesialisten?
 - b. Hvordan fungerer fordelingen mellom undervisning og spesialistoppgaver?
 - c. Blir lærerspesialisten tildelt administrative oppgaver?
 - d. Hvilken rolle får lærerspesialisten i organisasjonen?
 - e. Hvordan er forholdet mellom funksjonen som lærerspesialist og skoleleders rolle?

3. *Hvordan bidrar lærerspesialistene til faglig styrking av skolen?*
 - a. Bidrar ordningen til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon?
 - b. Fører ordningen til endringer i arbeids- og samarbeidsformer ved skolen?
 - c. Videreføres primært tilsvarende ordninger som alt er i gang ved skolen?
 - d. Møter ordningen skolens behov for kompetanse?
 - e. Hvordan tilrettelegger henholdsvis skoleeier og skoleleder for læring i kollegiet?
 - f. I hvilken grad får lærerspesialistens innsats betydning for læreres samarbeids- og undervisningspraksis ved skolen?

4. *Oppfattes lærerspesialistordningen som en alternativ karrierevei for lærere, og hvilken betydning har finansieringsmodellene for slike oppfatninger?*
 - a. Hva kjennetegner lærerspesialistenes kvalifikasjoner?
 - b. Blir lærerspesialistfunksjonen vurdert som en reell karrieremulighet?
 - c. Bidrar lærerspesialistfunksjonen til rekruttering til yrket ved at dette fremstår som en attraktiv fremtidig karrierevei for nye lærere?
 - d. Bidrar spesialistordningen til at dyktige lærere blir i skolen?
 - e. Hva er mest attraktivt ved ordningen: lønnstillegg, redusert undervisningstid og/eller potensiell faglig utvikling?

Flere av disse spørsmålene belyses gjennom datainnsamling som har foregått på to ulike tidspunkt gjennom evalueringssperioden, hvorav delrapporten fra evalueringen (Seland m.fl. 2016) tok for seg situasjonen på det første tidspunktet (skoleåret 2015-2016). I denne første evalueringssfasen, som startet parallelt med at lærerspesialistene tok fatt på sitt virke i skolen, samlet vi inn data om planlegging og oppstart av piloteringen ved skolene. Ved avslutningen av de to første årene i piloteringsfasen våren 2017 har vi gjennom de samme respondentene på nytt samlet inn data for å kunne sammenligne utvikling over tid i lærerspesialistens rolle, oppgaver og tidsbruk, ledelsens

tilrettelegging for lærerspesialistens arbeid, og hvordan kolleger ser på lærerspesialistrollen. Spørsmål 1b) om systematiske likheter mellom skoleeierne som deltar med hensyn til implementeringen av rollen, er kun behandlet i delrapporten fra ordningen (Seland m.fl. 2016).

I kapittel 8 i den foreliggende rapporten bruker vi surveydata til å undersøke hvorvidt i) ordningen kan sies å ha bidratt til å utvikle skolen som lærende organisasjon og ii) om lærerspesialistordningen oppfattes som en alternativ karrierevei. Svarene på disse spørsmålene drøftes deretter i kapittel 10 i lys av litteraturgrunnlaget for evalueringen, hvor vi til sist bruker den samlede drøftingen til å svare på om det lar seg gjøre å identifisere og beskrive mulige eksempler på vellykket implementering av lærerspesialistordningen. Dette bruker vi som utgangspunkt for å gi anbefalinger til videre utvikling av ordningen.

1.4 Evalueringens datagrunnlag

Datagrunnlaget i denne evalueringen består av spørreskjemadata, intervjuer og dokumentstudier. Nedenfor diskuterer vi kort representativiteten i de kvantitative materialet og hva dette betyr for resultatene av evalueringen. Datagrunnlag og metode er ellers presentert i kapittel 3 i denne rapporten.

Høsten 2015 og våren 2017 samlet vi inn spørreskjemadata fra lærerspesialistene, fra deres skoleledere og deres kolleger. Som del av datainnsamlingen sendte vi samtidig ut spørreskjema til rektorer og lærere ved en gruppe skoler hvis skoleeier hadde søkt Utdanningsdirektoratet om å få bli med i piloteringen, men uten å få innvilget søknaden om tilskudd. Dataene fra disse skolene blir presentert først i denne sluttrapporten fra evalueringen, fordi de først og fremst får betydning når vi sammenligner de to tidspunktene for datainnhenting i pilotperioden.

Antall respondenter, svarprosent og utvalg for spørreundersøkelsene er omtalt nærmere i kapittel 3.2. Svarprosenten for **skoleledere** og **lærerspesialister** i 2015 og 2017 er svært høy og nesten alle respondenter har besvart alle spørsmålene. Dette gir god kvalitet på undersøkelsene og undersøkelsen representerer disse respondentgruppene meget godt. Svarprosenten for lærerspesialistens kolleger som underviser norsk og realfag er som forventet lavere, mellom 36 og 43 %. Basert på hvor bredt undersøkelsen gikk ut, mener vi at denne svarprosenten er rimelig, og at vi har et godt grunnlag for å kunne si noe om lærerspesialistenes kolleger. Svarprosenten for skoleledere og lærere som underviser norsk og realfag ved sammenligningsskoler er mellom 40 og 61 %. Utvalget består av skoler som søkte om å delta i lærerspesialistordningen men ikke fikk delta, og av 143 skoler som ble kontaktet var det bare 28 av disse som sa ja til å delta som sammenligningsskole. Det er derfor nødvendig å være forsiktig med tolkningen av resultatene fra disse undersøkelsene (se for øvrig kapittel 3.2.3).

I alt må vårt undersøkelsesdesign betegnes som et fremstilling av "best practice" og ikke som noen evaluering av effekt av lærerspesialistordningen. Slik vi for øvrig viser i kapittel 2 i denne rapporten, er det også internasjonalt svært få studier som har undersøkt effekt av lignende ordninger, og noe av årsaken til dette er mangfoldet ikke bare i type av ordninger, men også i skoler og oppgaver som lærerspesialistene skal gjøre. Vårt materiale gir imidlertid en rekke *indikasjoner* både om hva lærerspesialistordningen er og hvilken betydning den har i skolen. Indikasjonene bygger på ytringer eller oppfatninger av forhold og sammenhenger fremstilt gjennom spørreundersøkelser og intervjuer.

1.5 Hovedpunkter fra delrapporten etter første skoleår

Delrapporten etter det første av i alt to skoleår av pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag ble levert i oktober 2016 (Seland m.fl. 2016). I det følgende gir vi et kort sammendrag av hovedfunn i delrapporten.

1.5.1 Den typiske lærerspesialisten

Ved hjelp av spørreskjemadata tegnet vi i delrapporten et bilde av den «typiske» lærerspesialisten. Denne spesialisten er en kvinne, og det er en overveiende sjans for at hun er lærerspesialist i norsk.⁶ Hvis hun er norskspesialist, er det størst sjans for at hun underviser på en barneskole, men hvis hun er realfagsspesialist, øker sjansene for at hun underviser på en ungdomsskole eller videregående skole. Av utdanning har hun halvannet år med studier innenfor sitt spesialiseringsområde (norsk, matematikk og/eller realfag) og et år med studier innenfor pedagogikk. Dette tilsvarer en bachelorgrad eller cand.mag. som høyeste utdanningsnivå kombinert med allmennlærerutdanning eller en annen lærerutdanning. Den typiske lærerspesialisten har 15 års erfaring som lærer, ti av dem som lærer ved skolen hvor hun er ansatt som lærerspesialist. Hun har sannsynligvis erfaring fra andre administrative eller faglige lederstillinger i skolen. Hun ble rekruttert ved å sende søknad til skoleeier. Skoleledelsen oppfordret eller foreslo for henne at hun skulle søke stillingen.

Denne typiske lærerspesialisten ble lærerspesialist først og fremst for å styrke egen faglig utvikling. Dernest så hun mulighet til å øke eller styrke lærersamarbeidet ved skolen. Økt lønn, redusert undervisningstid, anseelse fra skoleledelsen og anseelse blant kolleger var i mindre grad årsaker til at hun ønsket å bli lærerspesialist. Hun mener at utvikling av lærerspesialistrollen bør bestå av kompetanseheving innenfor fagdidaktikk og fag, og det er svært sannsynlig at hun er involvert i et nettverk med andre lærerspesialister som skal støtte hverandre i utvikling av rollen. Disse nettverkene er opprettet av skoleeier.

Den typiske lærerspesialisten har mye erfaring fra å gjennomføre faglige prosjekter sammen med lærerkolleger i samme fagfelt, og fra å delta aktivt i det lokale arbeidet med læreplaner. Ved tidspunktet for oppstart av pilotering av lærerspesialistordningen hadde hun samtidig mindre erfaring fra å delta aktivt i skolebasert vurdering, gjennomføre tverrfaglige prosjekter sammen med lederkolleger og det å ha ansvar for veiledning av kolleger.

1.5.2 Lærerspesialistens kvalifikasjoner

Spørreskjemadataene som ble samlet inn høsten 2015 viser at piloteringen av lærerspesialistordningen ble gjennomført med en større andel norskspesialister på barnetrinnet enn på de høyere trinnene. Andelen realfagsspesialister stiger jo lenger vi kommer oppover i skolesystemet.

Sett under ett hadde lærerspesialistene som ble ansatt i denne delen av piloteringen av ordningen ett år med studier innenfor pedagogikk og halvannet år med studier innenfor spesialiseringsområdet som del av den formelle utdanningen. Som gruppe fremstår realfagsspesialistene med noe høyere formell utdanning enn norskspesialistene, og tendensen viser at sett under ett hadde realfagsspesialistene noe mer formell erfaring fra andre lederstillinger i skolen sammenlignet med norskspesialistene.

Realfagsspesialistene rapporterte derimot at de hadde noe mindre erfaring enn norskspesialistene fra alle typer oppgaver som er relevante for lærerspesialistordningen (se presentasjonen av rammeverket for piloteringen av ordningen tidligere i dette kapittelet).

1.5.3 Lærerspesialistenes oppgaver

På det første undersøkelsestidspunktet i november 2015 hadde lærerspesialistordningen nettopp kommet i gang ved skolene, og lærerspesialistene oppga derfor i spørreskjema at de hyppigste oppgavene var knyttet til oppdatering, til det å skaffe seg informasjon og oversikt og det å planlegge videre arbeid. Det var mindre aktivitet knyttet til mer utadvendte oppgaver rettet mot kolleger, ledelse

⁶ Det er flest kvinner i piloteringen av lærerspesialistordningen. Fordelt på fagområde var det ved oppstarten av piloten 113 kvinner og 11 menn blant de i alt 124 norskspesialistene med statlig tilskudd, mens det var 46 kvinner og 36 menn blant de 82 realfagsspesialistene med statlig tilskudd (Seland m.fl. 2016).

og miljøer utenfor skolen som UH-institusjoner, selv om også slike oppgaver var i gang ved en rekke skoler høsten 2015.

En kvalitativ registrering av tidsbruk på lærerspesialistoppgaver våren 2016 foretatt blant seks spesialister/åtte arbeidsuker viste at disse lærerspesialistene brukte mellom to og fem timer på oppgavene hver uke. Lærerspesialistene som deltok i denne tidsregistreringen, understreket i intervju at antallet timer kunne variere mye fra uke til uke. Ifølge disse intervjuene kunne enkelte uker kreve 10-15 timers arbeidsinnsats til lærerspesialistoppgaver, avhengig av møter og kurs.

Realfagsspesialister som deltok i vår spørreundersøkelse høsten 2015, oppga i større grad at de skulle jobbe med kolleger innenfor samme fagområde enn hva lærerspesialistene i norsk så for seg at de kom til å gjøre. Norskspesialistene svarte i større grad at de skulle arbeide med alle lærerne i kollegiet. Denne avgrensningen for realfagsspesialistenes vedkommende gjorde seg sterkest gjeldende i de videregående skolene i ordningen, som også huser den største andelen av realfagsspesialistene.

Gjennomgang av skoleeiersøknadene viste at mange norsklærere skulle arbeide med lese- og skriveprosjekter som allerede var i gang før pilotering av lærerspesialistordningen var i planleggingsfasen, mens realfagsspesialistene i større grad selv skulle opprette nye prosjekter eller satsinger i sitt fagfelt.

Rundt en av ti lærerspesialister oppga i spørreundersøkelsen høsten 2015 at de ble brukt til administrative oppgaver. Fra besvarelsene kan vi se at enkeltrespondenter oppgir at de blir brukt til å administrere og følge opp tester, skrive møteinnkallinger og –referater, arrangere planleggingsdager, drive mailkorrespondanse, bestille utstyr og bøker, fordele elevene på grupper, planlegge og administrere kurs.

1.5.4 Planlegging og tilrettelegging fra skoleeier

Mens søknadene fra de fylkeskommunale skoleeierne begrunnet ønsket om lærerspesialist ved å vise til generelle utfordringer knyttet til gjennomføring av videregående opplæring, var de kommunale skoleeierne i søknadene mer opptatt av elevenes læringsresultater. Arbeidet for å styrke slike resultater er i søknadene fra kommunale skoleeiere konkretisert i særskilte satsinger som faller inn under lærerspesialistenes kompetanseområde i enten norsk eller realfag, som for eksempel å styrke elevens grunnleggende ferdigheter i lesing eller regning. De kommunale skoleeierne viste gjerne til nasjonale prøver som utgangspunkt for disse satsingene, og for manges vedkommende var satsingene allerede i gang da piloteringen av lærerspesialistordningen var under planlegging. De kommunale skoleeierne ville gjerne bruke lærerspesialister til å videreføre og utvikle igangværende tiltak når andre satsinger fra Utdanningsdirektoratet opphørte og/eller eksterne samarbeidspartnere avsluttet sitt arbeid. De fleste av disse satsingene var knyttet til lese- og skriveopplæring.

Selv om de kommunale skoleeierne i søknadene var langt mer spesifiserte i bruken av lærerspesialistordningen enn de fylkeskommunale skoleeierne, finnes det i sistnevnte gruppe mer konkrete eksempler på hvordan ordningen skal følges opp og evalueres av skoleeier. Gruppen av fylkeskommunale skoleeiere teller bare seks søknader (pluss en søknad fra en privat videregående skole), men her så vi likevel eksempler på at skoleeier ville styre skolens bruk av tid for å sikre at lærerspesialisten blir brukt til lærerkollegiets beste. Blant de i alt 30 kommunale skoleeierne (Oslo kommune medregnet) er det bare ett eksempel på at skoleeier vil sette av tid i skolen som skal disponeres til lærerspesialistens arbeid.

Så godt som alle skoleeiersøknadene oppga i søknaden hvilken finansieringsmodell de foretrakk, men det var sjelden at søknadene ga noen begrunnelse for valget. Vanligste finansieringsmodell er modell 2, som innebærer frikjøp av undervisningstid kombinert med et mindre lønnstillegg.

I delrapporten skrev vi at skoleeiersøknadene tydet på at skoleeierne hadde forstått og tolket beskrivelsene av lærerspesialistenes oppgaver i lokal kontekst, og at de ville bruke ordningen i

samarbeid med skolene for å oppnå målsettinger som lå innenfor rammeverkets beskrivelser. I delrapporten viste vi samtidig til at bare et fåtall av disse søknadene nevnte faglig skolebasert vurdering som del av lærerspesialistens oppgaver, og det var også bare et mindretall som omtalte kontakt mellom lærerspesialisten og aktører i UH-sektoren.

1.5.5 Tilrettelegging og tidlige erfaringer fra skoleledernivå

Spørreskjemaundersøkelsen blant rektorene ved pilotskolene høsten 2015 bekreftet at det er modell 2 (økt lønn kombinert med redusert undervisningstid) som er den mest brukte modellen. Av undersøkelsen gikk det videre frem at deltagelse i ordningen og valg av fordeling av ressurser først og fremst var skoleeiers initiativ og ansvar, og at det var på dette nivået planlegging og organisering av ordningen hadde foregått. Mange av rektorene svarte samtidig at de hadde tilpasset ordningen til skolen de leder, basert på tidligere lokale modeller med lærere med spesialiserte eller differensierte oppgaver. Flere rektorer oppga at de hadde lagt egne midler til finansiering av ordningen, slik at lærerspesialistene kunne få mer tid til oppgavene frikjøpt fra undervisningen.

Rektorene oppga videre i spørreundersøkelsen at de hadde høye forventninger til ordningen, særlig når det gjaldt de faglige resultatene av ordningen. Når rektorene ble spurt om hva de ventet seg av ordningen på skolen de leder, så de for seg at ordningen kom til å gi størst utbytte i lærernes undervisning, men også for lærerkollegiets faglige oppdatering og samarbeid.

Rektorene ville høsten 2015 i stor grad forsøke å legge til rette for den fagspesifikke kompetansehevingen og oppdateringen som de mente at lærerspesialistene trengte, og også den veiledningen og samordningen som de mente ville kreves på skolen i forbindelse med ordningen. Analyser i delrapporten viste at rektorer som legger mye vekt på utvikling på skolenivået, også forventer noe mer utbytte på det vi har kalt karriere og tilrettelegging.

I kvalitative intervjuer med i alt syv skoleledere ved like mange pilotskoler kom det frem at de fleste av disse skolene hadde hatt lignende ordninger tidligere. Dette understøttes også i det kvantitative materialet. Lederne vi snakket med, pekte særlig på to forventninger til hva lærerspesialistordningen kan bidra til på egen skole. Den første handlet om faglig utvikling: Mer utviklingsarbeid og etablering av en delings- og samarbeidskultur. Den andre om økt lærerengasjement, som i sin tur skal bidra til økt læringsutbytte for elevene.

Ved disse syv pilotskolene var lærerspesialistenes målgruppe definert på to måter. Enten jobbet de med en liten gruppe lærere som underviste i enten norsk eller realfag, eller de jobbet med hele kollegiet. Det varierte hvor mye fellestid lærerspesialistene fikk til rådighet fra rektor for å arbeide med kollegene. På noen skoler brukte de ikke av fellestid til dette formålet i det hele tatt, mens på andre brukte de mye av fellestiden. Det var ikke vanlig blant de rektorene vi snakket med å ha faste møter med lærerspesialistene. Disse rektorene ga uttrykk for at lærerspesialistene er flinke folk, at de hadde stor tillit til dem og forventet at de ville klare seg selv uten ledelse.

Ingen av de syv skolene hvor intervjuene fant sted, hadde lagt administrative oppgaver til lærerspesialiststillingen. Ingen av disse rektorene så noen fare for at lærerspesialistopp gavene skulle gå ut over undervisningen. Det ble tvert imot pekt på at de to funksjonene (spesialistopp gaver og vanlig undervisning) kan gi input til og styrke hverandre gjensidig.

De syv skolelederne som ble intervjuet, var delt med hensyn til hvorvidt lærerspesialistordningen kan være en alternativ karrierevei for lærere, og om ordningen kan bidra til å holde på dyktige lærere som vurderer å slutte i skolen. Blant disse skolelederne var det utbredt skepsis til at økt lønn er en viktig faktor for å motivere til å bli lærerspesialist. Synspunktet blant disse var at lærerspesialistene tar oppgaven fordi den gir interessante og faglige utfordringer, og at det derfor er viktig at lærerspesialistene får tid nok til å gjøre jobben ordentlig. Også blant de syv besøkte pilotskolene var det eksempler på rektorer som brukte av skolens egne midler for at lærerspesialistene skulle få ytterligere nedsatt undervisningstid.

1.5.6 Læreres holdninger til lærerspesialistrollen ved oppstarten

Resultatene fra den første spørreundersøkelsen høsten 2015 viste at lærerspesialistene først og fremst så på stillingen som en mulighet til faglig utvikling, og at de ønsket å bidra til lærersamarbeidet ved skolen. I surveyen var det et mindretall blant lærerspesialistene som oppga å ha søkt stillingen på grunn av lønnsøkningen eller muligheten til redusert undervisningstid. Samtidig gikk det frem at mer enn en tredjedel av både norskspesialistene og realfagsspesialistene oppga at de «i noen grad» motiveres av lønnstillegget. Realfagsspesialistene synes å være noe mer motivert av økt lønn enn norskspesialistene. Mellom 36 prosent (norskspesialister) og 40 prosent (realfagsspesialister) oppga at de «i noen grad» søkte stillingen på grunn av muligheten til økt lønn, og litt over en fjerdedel av norskspesialistene (27 prosent) oppga at de «i noen grad» søkte stillingen på grunn av muligheten til redusert undervisningstid. Lønn og redusert undervisningstid er altså ikke uviktige begrunnelser for å søke lærerspesialistordningen, men ifølge surveyresultatene er dette betydelig mindre viktig enn for eksempel muligheten til egen faglig utvikling. Også lærerspesialistenes kolleger satte høsten 2015 de faglige begrunnelsene høyere enn lønn og redusert undervisningstid, hvis de skulle vurdere å søke stilling som lærerspesialist.

Både lærerspesialistene og kollegene deres svarte i spørreundersøkelsen at de foretrakk finansieringsmodell 2. Blant lærerspesialistene som fortrakk finansieringsmodell 1, var det en merkbart større andel realfagsspesialister enn norskspesialister. Både norskspesialistene og realfagsspesialistene mente imidlertid at det er modell 2 som er best egnet til å kombinere lærerspesialistoppgaver med undervisning, men vi fikk også kommentarer som tydet på at reduksjonen i undervisningstid ble opplevd som for liten til at det reelt er mulig å få gjennomført lærerspesialistoppgavene på tiden som på denne måten blir stilt til rådighet.

De kvalitative intervjuene avdekket et tvisyn som kan se ut til å hefte ved finansieringsmodellene for lærerspesialistordningen, og som også kan utdype den preferansen for modell 2 som kommer frem i spørreundersøkelsen. Lærerspesialistene som ble intervjuet, syntes enige om at lønnsøkning ikke i seg selv motiverer for å søke seg til lærerspesialistoppgaver, men også at lønnsøkningen i seg selv var kjærkommen. Langt viktigere for lærerne var likevel tidsressursen, men denne ble omtalt som for knapp for lærerspesialister under begge modeller. Noen av disse syntes å ha funnet seg strategier for å leve med misforholdet mellom oppgaver og tid, mens andre syntes å streve med å få den frikjøpte tiden til å strekke til. Oppsummert kan vi si at lærerspesialistene foretrekker økt tid til å utføre oppgaver fremfor lønn, men hvis de ikke kan få nok tid stilt til rådighet innenfor rammen av arbeidsdagen, er flere av dem tilfredse med lønnsmessig påskjønnelse for å yte en ekstra innsats.

1.5.7 Tidlig implementering av lærerspesialistordningen – en oppsummering

I delrapporten vurderte vi situasjonen for implementering av lærerspesialistordningen det første skoleåret. Vi skrev i delrapporten at ved oppstarten av pilotering av ordning med lærerspesialister i norsk og realfag syntes rammeverket for ordningen i all hovedsak å være oppfylt. Denne konklusjonen bygde vi på følgende funn:

- Det store flertallet av lærerspesialistene i piloten er formelt kvalifisert i tråd med rammeverket, og mange av dem er i tillegg valgt ut av rektorene til jobben på basis av faglig og personlig egnethet. Samtidig viste våre spørreskjema at i alt 13 norskspesialister ikke oppfylte de formelle vilkårene for antall studiepoeng i spesialiseringsområdet nedfelt i rammeverket for ordningen.
- Skoleeierne syntes å ha forstått rammeverkets formulering av målsettinger og operasjonalisering av lærerspesialistenes oppgaver, med vekt på lokal prosjektledelse, skoleutvikling og kollegaveiledning.
- I søknadene fra skoleeierne var det samtidig generelt få eksempler på hvordan skoleeier ville legge til rette for læring i hele kollegiet. Unntakene var de tre skoleeierne (to

fylkeskommunale, en kommunal) som ville sørge for at det ble satt av fellestid på skolene for å understøtte lærerspesialistens arbeid.

- Vi fant i datamaterialet en del eksempler på at skoler hadde gjort lokale tilpasninger av finansieringsmodell 2 (lønnstilskudd kombinert med redusert undervisningstid). Den vanligste tilpasningen var å skjøte på ordningen med egne midler slik at lærerspesialisten får ytterligere nedsatt undervisningstid. Vi så imidlertid også tilpasninger av finansieringsmodell gjort i henhold til lokale avtaler, som gjorde at lærerspesialisten i realiteten ikke fikk noen lønnsøkning. Dette passer ikke med verken av modell 1 eller 2, og må derfor sies å være utenfor rammeverket.

1.6 Rapportens oppbygning

Videre i denne rapporten følger en fremstilling av litteraturgrunnlaget for evalueringen strukturert i en analytisk modell for vårt arbeid (kapittel 2) og en redegjørelse for datagrunnlag og metode (kapittel 3). Deretter følger i alt fire kapitler som presenterer spørreskjemadata fra henholdsvis rektorer (kapittel 4), lærerspesialistene (kapittel 5), lærerspesialistens kolleger (kapittel 6) og lærere ved sammenligningsskolene (kapittel 7).

I kapittel 8 brukes statistiske teknikker for å sammenligne svar fra henholdsvis lærerspesialistenes kolleger og lærere ved sammenligningsskoler som et bidrag til å belyse hvorvidt ordningen har bidratt til å utvikle skolen som lærende organisasjon og hvorvidt lærerspesialistordningen ses som en attraktiv karrierevei.

I kapittel 9 presenterer vi en kvalitativ casestudie av implementering av lærerspesialistordningen i henholdsvis videregående skole og grunnskolen. Kapitlet gir en rik fremstilling av lærerspesialistenes hverdag og arbeidsforhold, og lesere som ønsker mer inngående beskrivelser av hva lærerspesialistordningen er før man eventuelt starter på fremstillingen av spørreskjemadata i kapittel 4-8, kan med fordel lese kapittel 9 først.

I kapittel 10 vender vi tilbake til evalueringens forskningsspørsmål og vår analytiske modell for å søke svar på hvorvidt det er mulig å identifisere eksempler på vellykket implementering av ordningen og om disse eksemplene kan brukes for å utvikle videre modeller for utprøving av ordningen.

2 Litteraturbidrag og analytisk modell for evalueringen

Lærerspesialistordningen er ny i Norge, mens lignende ordninger har eksistert i andre land over tid, ikke minst i USA som ulike former for «teacher leadership». Også i Sverige finnes en lignende ordning, kalt «förstelärary».

I dette kapitlet viser vi først til kontekst og kjennetegn ved lærerrollen i den norske skolen, og plasserer lærerspesialistordningen som et tiltak for profesjonsutvikling. Vi refererer kunnskap om försteläraryordningen i Sverige før vi presenterer hovedfunn fra fagfeltet «teacher leadership», slik dette har tatt form innenfor en primært amerikansk utdanningspolitisk kontekst. Vi begrunner og utdyper vårt valg av analytisk modell for evalueringen med sentrale bidrag i dette fagfeltet. Til sist i kapitlet viser vi hvordan vår modell med tilhørende litteraturbidrag overføres til evalueringens forskningsspørsmål.

2.1 Lærerrollen i den norske skolen

En evaluering av hva som skjer under utprøving av lærerspesialistordningen må ta utgangspunkt i forståelser av lærerrollen i den norske skolen, sett i lys av reformene for grunnsopplæringen. Her møtes profesjon og politikk, og i praksis glir disse to feltene over i hverandre slik at det kan være krevende å gjøre et skille mellom dem. For fremstillingens skyld tar vi likevel først kort for oss hovedtrekk ved de siste tiårenes reformer i grunnsopplæringen, og viser deretter til hvordan lærerprofesjonen kan forstås delvis i kraft av samfunnsopdraget og den historiske konteksten, delvis som utviklingsprosesser i dialog med utdanningspolitikken.

2.1.1 Reformen i den norske grunnsopplæringen

Reformer kan ifølge Røvik (2014: 15) forstås som «et faktisk iverksatt endringsforsøk, en handling med målsetting om å endre en eller flere organisasjoners funksjonsmåte». Røviks inndeling og beskrivelse av tre hovedtyper av norske skolereformer illustrerer hvordan reformene består av knipper av ideer om utvikling og styring, som delvis vil være overlappende og som delvis griper inn i hverandre. Han kategoriserer disse reformene som henholdsvis a) utdannings- og læreplanreformer, b) lokale skoleutviklingstiltak og c) reformer som indirekte berører skolefeltet, og som har resultert i konkretisering av skoleeier- og skolelederrollen. Vi viser kort til hver av disse i det følgende.

Utdannings- og læreplanreformer er politiske, nasjonalt initierte reformer som tar sikte på å påvirke skolens organisering, struktur og innhold (Røvik 2014: 16). Pilotering av lærerspesialistordningen skjer i forlengelse av utdanningsreformen Kunnskapsløftet fra 2006, som endret styringsstrukturen i grunnsopplæringen ved å styrke skoleeierens beslutningsmyndighet og handlefrihet. Ansvaret for

beslutninger og gjennomføring av disse i forvaltningen av skolen skal foretas så lokalt som mulig, for å legge til rette for en kultur for læring og utvikling av skolen som lærende organisasjon (Møller, Prøitz, Rye og Aasen 2013: 24, 26). Sentrale virkemidler i reformen er blant annet å innføre kompetansemål i læreplanene, vektlegging av resultat kvalitet og dokumentasjon av oppnådde resultater (Møller m.fl. 2013: 27). En hovedmålsetting med reformen er å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter, det vil si lesing, skriving, regning, det å kunne uttrykke seg muntlig og det å kunne bruke digitale verktøy (Røvik 2014: 19).

Røvik (2014: 21) definerer den andre hovedtypen av reformer, *lokale skoleutviklingstiltak*, som organisatorisk, ledelsesmessig og pedagogisk reformarbeid på den enkelte skole, som oftest i nært samarbeid med skoleeier. Røvik trekker trådene i slike skoleutviklingsprosjekter tilbake til 1970-tallet, og fastslår at omfanget av slikt utviklingsrettet arbeid har vært og er betydelig i Norge. Skoleutviklingsprosjektene kan ha svært ulikt innhold, men mange av dem har vært knyttet til de store læreplanreformene, som på den måten har preget form og innhold i det lokale utviklingsarbeidet. Tradisjonelt har norske skoleutviklingsprosjekter ifølge Røvik hatt en «bottom-up»-innretning, initiert lokalt og innrettet mot lokale utfordringer og problemformuleringer. De senere årene har slike prosjekter imidlertid antatt sterkere karakter av å være initiert av nasjonale myndigheter, etter et «top down»-mønster. Lærerspesialistordningen kan sies å kombinere disse to tilnærmingene til lokal skoleutvikling. Ordningen dreier lokal skoleutvikling i en bestemt retning ved å styrke skolen som en lærende organisasjon («top-down»), mens det er opp til skoleeier og skoleleder hvordan denne faglige styrkingen skal finne sted så lenge den er i tråd med rammeverket for ordningen («bottom-up»). Skoleeier, skoleleder og lærerspesialisten selv kan i prinsippet velge mellom mange ulike oppgaver og arbeidsmåter i en slik innsats.

Røvik (2014: 23) skriver at en betydelig del av forandringene som har preget det norske skolefeltet de siste tiår, har skjedd gjennom *reformer som indirekte berører skolesektoren*. Dette er den tredje hovedtypen reformer i Røviks kategorisering. Den kommunale forvaltningen i Norge har gjennomgått store endringer i retning av flatere styringsstruktur og nedbygging av fagetater. Begge deler har fått konsekvenser for skolefeltet, som har fått et annerledes støttesystem på eiersiden og et langt tydeligere ledelsesansvar for hver enkelt skole med resultatkrav, resultatansvar og resultatmålinger. Fagfeltene som er valgt for pilotering av lærerspesialistordningen – realfag og norsk med vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving – er gjenstand for nasjonale og internasjonale målinger av elevresultater.⁷ Med lærerspesialistordningen kan skolene sies å ha fått et nytt virkemiddel for å forbedre elevenes læringsresultater gjennom innsats for faglig styrking av skolen som en lærende organisasjon.

Pilotering av ordning med lærerspesialister springer på denne måten ut fra alle disse kategoriene av reformer på følgende måter: Satsingen er innrettet mot grunnleggende ferdigheter slik dette er nedfelt i læreplanene etter Kunnskapsløftet, satsingen dreier seg eksplisitt om faglig styrking av skolen gjennom lokal skoleutvikling og skolen som lærende organisasjon, og satsingen mobiliserer skoleeiers og skoleleders ansvar for slik skoleutvikling. I lokal implementering av lærerspesialistordningen aktualiseres derfor utdanningsreformen Kunnskapsløftet som *innholdsreform* i kraft av fagområdene så vel som *styringsreform* (Aasen, Møller, Rye, Ottesen m.fl. 2012). Disse forskerne understreker at resultatene av denne reformen vil avhenge av ledelse.

Ekspertgruppa om lærerrollen (heretter EOL), som leverte sin rapport til Kunnskapsdepartementet i 2016, identifiserer tre sentrale utviklingstrekk i det norske skolefeltet. Disse utviklingstrekkene defineres av henholdsvis en internasjonal kontekst der det reises nye spørsmål om skolen holder den kvaliteten som forventes, nye styringsformer i offentlig forvaltning og dessuten «school effectiveness». De to førstnevnte utviklingstrekkene er politisk-administrative, og gjenfinnes i omtalen av Kunnskapsløftet (Møller m.fl. 2013; Aasen m.fl. 2012) og Røviks (2014) beskrivelse av reformer som

⁷ Nasjonale prøver i lesing og regning på 5. og 8. trinn i grunnskolen, PISA-undersøkelsen av 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag, TIMMS-undersøkelsen av elevers kompetanse i matematikk og naturfag på 4./5. trinn og 8./9. trinn.

indirekte berører skolefeltet. «School effectiveness» skriver seg fra utdanningsforskningen, hvor primært kvantitative forskere har vært opptatt av å studere og isolere kjennetegn ved skoler, lærerprofesjonen og undervisning som kan bidra til å forbedre elevers læringsutbytte. En eksponent for dette internasjonale forskningsfeltet, kjent fra norsk debatt, er newzealandske John Hattie, med boken *Visible Learning* (2009). Boken sammenfatter 800 metastudier av i alt 138 tiltak i skolen og i undervisningen, rangert etter statistisk effekt på elevers læringsutbytte. «School effectiveness» har på denne måten også fått gjennomslag i et politisk-administrativt felt.

Lærerspesialistordningens andre målsetting om å gi lærere utvidede karrieremuligheter kan sies å bygge på et langvarig, nasjonalt arbeid for å styrke profesjonalisering av lærerrollen (se nedenfor), men kan også betraktes i forlengelse av den internasjonale «school effectiveness»-forskningen. Hattie (2009) peker i så måte på betydningen av karrieremuligheter for lærere som vil fortsette å undervise, slik at skolen kan beholde disse lærerne. Tilsvarende resonnementer har preget blant annet OECDs utredninger og anbefalinger siste tiår, gjennom bidrag som *Teachers matter* (OECD 2005) og *Evaluating and rewarding the quality of teachers* (OECD 2009).

Det svenske Utbildningsdepartementet viste i innledningen til budsjettproposisjonen om førstelærere i 2012 hvordan lignende initiativ har blitt institusjonalisert i England ("Excellent teachers" og "Advanced teachers"), i New Zealand ("Specialist classroom teachers") og Skottland ("Chartered teachers"). Også Polen og Australia har ifølge det svenske Utbildningsdepartementet (2012) etablert hva de kaller for karrieresteg for lærere innenfor skolen. Et fellestrekk ved alle disse ordningene og programmene er ønsket om å gjøre læreryrket attraktivt, beholde dyktige lærere i undervisningsrelaterte stillinger og å utvikle og gi anerkjennelse til disse lærerne.

2.1.2 Lærerprofesjonen og profesjonalisering av lærerrollen

EOL (2016: 40) definerer lærerprofesjonalitet ved et litteraturbidrag fra Lund, Jakhelln og Rindal (2015) som «yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning.» EOL (2016: 40) viser videre til at denne profesjonaliteten har en individuell og en kollektiv side, hvor et profesjonsfelleskap (kollektivet) danner grunnlaget for den profesjonelle læreren (individet). Profesjonsfelleskapet kjenner i utgangspunktet ingen geografisk begrensning, men i arbeidshverdagen vil lærerne antagelig oppleve dette sterkest i lærerkollegiet på den enkelte skole. Samtidig består profesjonsfelleskapet i skolen også av lærerutdanningen og fagforeningene i utdanningsfeltet.

EOL (2014: 20) slår fast at i Norge så vel som internasjonalt har krav om høyere kvalitet i opplæringen skapt økende oppmerksomhet om lærerprofesjonen og videre innsats for profesjonalisering av lærerrollen. Her aktualiseres lærernes samarbeidsformer og innholdet av dette samarbeidet, i kombinasjon med ledelse av lærerprofesjonen.

Den kollektive dimensjonen ved lærerprofesjonen er ifølge EOL (2016: 40) en forutsetning for «profesjonalisering innenfra». Dette begrepet forklares ikke i EOLs rapport, men kan forstås som profesjonens eget ansvar for utvikling av lærerrollen. Dette ansvaret kan ses som en forventning om at lærerne selv skal bidra til å utvikle profesjonen til det beste for skolen, undervisningen og elevene ved at slik utvikling overlates til lærerne og den enkelte skole, støttet av skoleeier. EOL (2016: 41) peker på hvordan Kunnskapsløftet med tilhørende kompetansemål og resultatansvar for skoleeier er nært forbundet med et mål om å profesjonalisere lærerrollen.

I diskusjonen av lærerprofesjonalitet viser EOL (2016) til hvordan norske lærere tradisjonelt har hatt et stort pedagogisk og metodemessig handlingsrom i undervisningen. Slik utfører læreren arbeidet i klasserommet basert på faglig og didaktisk kunnskap, mens staten har satt de overordnede målene for undervisningen gjennom læreplanen. Lillejord (2011) beskriver på samme måte skolen som en løst koblet organisasjon der skolen har svært stramt politisk styrt, mens lærerne samtidig har hatt en selvstendig og sterk posisjon. Denne «arbeidsdelingen» i styringen av skolens innhold gir også mening i Røviks (2014) beskrivelse av den lange tradisjonen for lokale skoleutviklingstiltak i Norge,

hvor denne typen reformarbeid gjennom flere tiår har vært basert på lokale initiativ og innretning mot de enkelte skolenes behov og problemforståelse. Samtidig kan statlige myndigheters interesse og initiativ i skoleutvikling utfordre hva EOL (2016: 27) betegner som den historiske «kontrakten» mellom stat og lærerprofesjon.

Lillejord (2011) viser hvordan det har skjedd en parallell utvikling i skolen de siste år, der rektor har fått økt ansvar for elevenes resultater mens lærerne har fått mer ansvar for ledelse gjennom at klasseledelse fremheves som en viktig del av deres kompetanse. Lillejord (2011: 293) skriver at distribuerte ledelsesoppgaver, med klasseledelse som eksempel, kan gjøre koblingen mellom administrasjon og ledelse tettere fordi det kreves tettere kommunikasjon mellom ledelse og lærere. Dette kan også bidra til å bryte ned gamle skillelinjer mellom rektor og lærerprofesjonen.

Lærerrollen utvikler seg i dag, ifølge EOL, både mot sterkere faglig forankring og spesialisering for den enkelte, samtidig som spesialiseringen vektlegger forskning som en del av lærernes kunnskapsbase (EOL 2016: 73; 75). Stortingsmelding nr. 11 (2008-09) *Læreren – rollen og utdanningen* slo fast at lærere har ansvar ikke bare for egen utvikling, men også for å bidra aktivt til det profesjonelle fellesskapet ved skolen. Fra politisk hold kan lærerne derfor ses som forpliktet til å inngå i slik profesjonalisering.

Lærerspesialistrollen fremstår på denne bakgrunnen som et tiltak konstruert for profesjonsutvikling, både individuelt med tanke på den enkelte spesialist, og for lærerkollegiet under påvirkning av lærerspesialisten og tilrettelegging fra skoleleder og skoleeier. EOLs (2016) fremlegging av det historiske grunnlaget for slik profesjonalisering viser samtidig at et slikt krav og statlig tilrettelegging av slik innsats for utvikling av lærerrollen kan utfordre selve profesjonen.

2.2 Förstelärarna i Sverige

Pilotering av den norske lærerspesialistordningen kan ses som en parallell til ordningen med «förstelärare» i den svenske skolen, etablert fra skoleåret 2013/2014. Der inngår ordningen i de såkalte «karriärtjänsterna» for lærere, som godtgjøres med et lønnstilskudd. Det svenske Utbildningsdepartementet viste i budsjettproposisjon fra 2012 til behov for å styrke lærernes kompetanse og læreryrkets attraktivitet, både for å fremme elevenes læringsresultater og for at lærerne selv skulle gis mulighet til karriereutvikling. Regjeringen foreslo derfor en «karriärutvecklingsreform med utvecklingssteg för yrkesskickliga lärare inom hela grund- och gymnasieskolan. Syftet är att premiера de bästa lärarna.»⁸ Ordningen bygger ifølge Alvunger (2015) på 20 års forutgående innsats og politisk oppmerksomhet om læreres karrieremuligheter og et ønske om å gjøre læreryrket attraktivt.

Ifølge det svenske Skolverket⁹ er det skoleeiermyndigheten (svensk: huvudmannen) som avgjør hva försteläraren skal gjøre som del av karriærtjensten. Oppgavene skal tilpasses huvudmannens satsing på utviklingsområder, samtidig som disse lærerne skal fortsette med vanlig undervisning eller undervisningsrelaterte oppgaver i minst 50 prosent av arbeidstiden. Typiske oppgaver vil være veiledning av kolleger, det å skape pedagogiske møteplasser og utvikle undervisningen (Skolverket 2014).

To rapporter fra det svenske Skolverket gir et inntrykk av hvem förstelärarna er og hva de gjør. Ved oppstart av ordningen i Sverige ble det ansatt 3040 förstelärare,¹⁰ hvorav nesten to tredjedeler ble ansatt i den svenske förskolan eller grundskolan. De øvrige arbeidet i gymnasieskolan, som vil tilsvare studiespesialiserende utdanningsprogram i norsk videregående opplæring. En femtedel av förstelärarna arbeidet med særskilt innretning mot fag. De vanligste fagene var svensk, svensk som

⁸ <http://www.regeringen.se/rapporter/2012/09/u20124904s/>

⁹ <https://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/karriartjanster-for-larare>

¹⁰ Allerede i 2014 ble antall förstelärare økt til ca. 14 000. Etter regjeringsskiftet samme år ble dette antallet «frosset» (Alvunger 2015).

andrespråk og matematikk (Skolverket 2014). I den norske piloteringen av lærerspesialistordningen finner vi på samme måte innretningen mot nasjonalspråket (norsk) og realfagene (som inkluderer matematikk), men i Norge har piloteringen i skoleårene 2015/2016 og 2016/2017 vært begrenset til disse fagfeltene samtidig som alle lærerspesialistene i pilotordningen skal arbeide med slik faglig innretning.

Skolverket (2014) gjennomførte en undersøkelse blant den svenske skolens huvudmän etter det første skoleåret med förstelärare. Undersøkelsen viste at disse lærerne arbeidet med oppgaver som omfattet fagutvikling, didaktikk, bruk av støttemateriell og læremidler, støtte for nye lærere, utvikling av vurderingsarbeid og klasseledelse, være involvert i forskning og selv studere kollegers undervisningsmetoder med et vitenskapelig utgangspunkt. Förstelärarna var også samtalepartnere og faglige støttespillere for rektor, og de deltok i ulike skoleutviklingsprosjekter.

En intervjustudie blant ca. 70 förstelärare gjennomført av Skolverket (2015) to år etter at ordningen ble innført, gikk dypere inn i spørsmålet om hvilke oppgaver som er knyttet til disse stillingene og hvilke valg og prioriteringer rektorer og huvudmän gjør for förstelärarna. Her gikk det frem at försteläraren utførte oppgaver med basis i ett bestemt skolefag i kombinasjon med ulike utviklingsoppdrag. Utviklingsoppdragene tok utgangspunkt i skolens egne behov og förstelärarens særlige kompetanse, men ville også «ha koppling till de behov huvudmännen har identifierad» (Skolverket 2015: 4). Slike utviklingsoppdrag kunne bestå av det rapporten betegner som «kollegialt lärande», språkutvikling eller IKT. «Kollegialt lärande» er særlig relevant for den norske lærerspesialistordningens målsetting om å bidra til utviklingen av skolen som en lærende organisasjon. Når de svenske förstelärarna inngikk i slike aktiviteter, dreide dette seg om veiledning av kolleger, det å forberede og lede møter med pedagogisk innhold, gjøre klasseromsobservasjoner og delta i pedagogiske diskusjoner med kolleger for å følge opp observasjonene med tanke på å forbedre undervisningen. De fleste förstelärarna som fortalte om slike utviklingsoppdrag, hadde hatt lignende oppgaver som del av lærerjobben før de ble förstelärare.

Alvunger (2015) har likeledes samlet intervju- og spørreskjemadata blant rektorer, huvudmän og förstelärare (til sammen ca. 75 personer) for å undersøke hvordan förstelärarna forstår og utøver lederskap i samarbeid med rektor. Han skriver at förstelärarna oppfatter at de utfører ledelsesoppgaver, primært forstått som prosessledelse. Prosessene som förstelärarna leder, skal legge til rette for en arbeidskultur kjennetegnet av gjensidig tillit og et utviklingsarbeid hvor initiativ, interesse og ansvar forankres i lærerstaben fremfor å bli pålagt lærerne fra ledelsen. Förstelärarna bringer nye perspektiver inn i kollegiet og tar selv ansvar for å gjøre disse perspektivene relevante og tilgjengelige for lærerne gjennom å delta i faglige diskusjoner og gi konkrete forslag – for eksempel med hensyn til vurderingspraksis. Problemer som förstelärarna opplever i arbeidet, er imidlertid mangel på tid til å utføre oppgavene, mangel på interesse fra lærerkollegene eller mangel på støtte fra skoleledelsen. Förstelärarna kan også oppleve at deres oppgaver er mangelfullt definert (Alvunger 2015).

2.3 Teacher leadership

Etter vår oppfatning bør rammeverket for pilotering av lærerspesialistordningen særlig ses i lys av fagfeltet «teacher leadership», som kan spores tilbake til reformtanker om skoleutvikling og utvikling av lærerprofesjonen i USA i 1980-årene (York-Barr og Duke 2004; Margolis 2012). York-Barr og Duke publiserte i 2004 en såkalt review over 100 studier foretatt i fagfeltet mellom 1980 og 2000, hvorav de aller fleste var kvalitative intervjustudier. Årsaken til at vi anbefaler «teacher leadership» som utgangspunkt for en drøfting av pilotering av den norske lærerspesialistordningen, er hvordan York-Barr og Duke har arbeidet for å definere og systematisere dette fagfeltet. Disse forskerne foreslår en analytisk modell for å generere teori på bakgrunn av det som i all hovedsak er empirisk baserte, enkeltstående studier. Senere internasjonale forskningsarbeidere som orienterer seg innenfor samme

fagfelt, har lagt York-Barr og Dukes arbeid fra 2004 til grunn¹¹ «Teacher leadership» som fagfelt favner i særlig grad arbeidssituasjonen, oppgavene og rollen som disse «lærer-lederne» inngår i, og søker et grunnlag for å etablere effekter av dette.

York-Barr og Duke (2004) refererer Silva, Gimbert og Nolans (2000) beskrivelse av hvordan «teacher leadership» har blitt utviklet gjennom tre faser. Disse tre fasene, som også tar empirisk utgangspunkt i den amerikanske utdanningspolitiske konteksten før årtusenskiftet, viser til hvordan lærere først trådte inn i formelle lederroller for å bidra til økt effektivitet i driften av skolene. Deretter kommer hva Silva m.fl. (2000) betegner som «the second wave», hvor lærere fikk lederoppgaver knyttet til læreplanimplementering, personalutvikling og som veiledere for nye lærere. Den tredje «bølgen» i den konseptuelle utviklingen av rollen som «teacher leader» tok sikte på å etablere, omforme eller videreutvikle en skolekultur som legger til rette for konkret læreplanimplementering og personalutvikling gjennom samarbeid og utvikling av skolen som lærende organisasjon. Margolis (2012) gir følgende situasjonsbeskrivelse av skolen og lærerprofesjonen på bakgrunn av York-Barr og Dukes arbeid:

The “new normal” is that teachers can no longer work in isolation, detached from their colleagues and the larger curriculum. To assist in deepening these idealized connections between teacher development, collaborative school reforms and student achievement, teacher leaders are increasingly being called into action.

Margolis 2012: 292

York-Barr og Duke (2004) identifiserer videre tre begrunnelser for «teacher leadership» i skolen. Den første begrunnelsen viser til fordelene ved å involvere lærere i skolens beslutningsprosesser, integrere faglig støtte for rektorene i lærerkollegiet og for å styrke kollektiv forpliktelse til beslutninger – særlig med hensyn til implementering av reformtiltak i skolen. En annen begrunnelse finnes i lærernes åpenbare ekspertise i det å undervise andre, og som gir «teacher leaders» legitimitet når de skal demonstrere og diskutere pedagogisk praksis med kolleger som selv har pedagogisk utdanning og erfaring. Til sist har en viktig begrunnelse for «teacher leadership» ifølge York-Barr og Duke (2004: 259) vært behovet for å rekruttere, videreutvikle, beholde og motivere dyktige lærere i skolen.

På bakgrunn av den samlede litteraturgjennomgangen slår York-Barr og Duke slår fast at til tross for den forholdsvis hyppige forekomsten av «teacher leaders» i amerikanske skoler, fremstår «teacher leadership» i seg selv som et svakt definert begrep. Empirisk vil «teacher leadership» innebære at lærere, enten individuelt eller i fellesskap, påvirker kolleger, rektorer og andre aktører i skolen for å utvikle og forbedre undervisningspraksis med mål om å forbedre elevenes læring (York-Barr og Duke 2004: 288). Overordnet innebærer dette:

Teacher leadership reflects teacher agency through establishing relationships, breaking down barriers, and marshalling resources throughout the organization in an effort to improve students’ educational experiences and outcomes.

York-Barr & Duke 2004: 263

I dette ser vi et relasjonelt aspekt (establishing relationships) og et aspekt som kan favne både organisasjonsutvikling og faglig utvikling (breaking down barriers, marshalling resources) ved rollen som «teacher leader». Begge deler rommes i utdypingen av den norske lærerspesialistordningens målsetting om å utvikle skolen som kollektivt lærende organisasjon. Ifølge rammeverket for lærerspesialistordningen skal dette arbeidet ta utgangspunkt i alle læreres bidrag til elevenes læring og skolens behov for kompetanse.

¹¹ Se også Marte Lorentzen (2017), som i en kommende ph.d.-avhandling undersøker lærerspesialistordningen i Norge. <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/22/contribution/40600/> (lesedato: 28. september 2017)

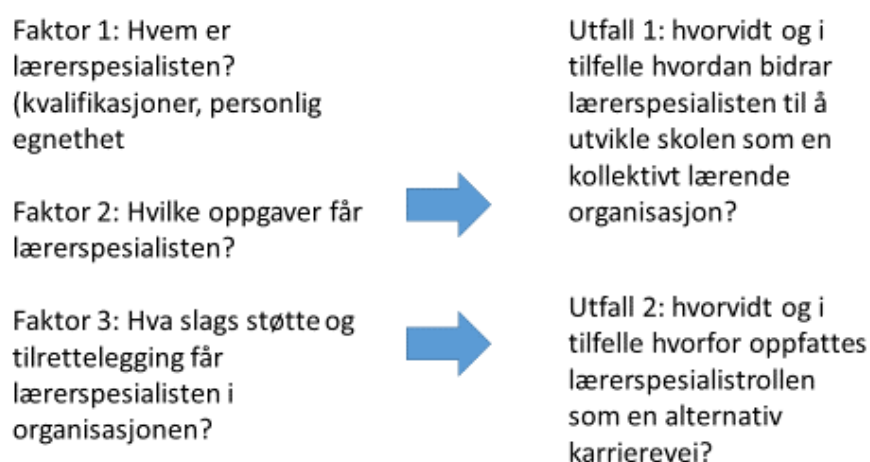
Ifølge York-Barr og Duke (2004) har det også blitt hevdet i litteraturen at «only when teachers learn, students learn.» I dette ligger en forventning om at elevene skal lære mer eller bedre gjennom undervisningen som følge av at skolen organiserer og fremmer «teacher leadership». En parallell til dette argumentet finnes som tidligere nevnt hos Hattie (2009). Blant de 100 studiene som York-Barr og Duke har gjennomgått, er det imidlertid de færreste som kan påvise slik direkte og etterprøvable effekt av «teacher leadership» på elever. Hensikten med York-Barr og Dukes artikkel fra 2004 var derfor å etablere et utgangspunkt for videre studier av «teacher leadership» med tanke på å kunne undersøke effekter av slike ordninger på kolleger og elever. I den foreliggende evalueringen av lærerspesialistordningen har vi latt oss inspirere av York-Barr og Dukes forslag til variabelrekkefølge i slike studier.

2.4 Analytisk modell for evaluering av lærerspesialistordningen

For å kunne studere en eventuell effekt av «teacher leaders» må man ifølge York-Barr og Duke (2004) først undersøke følgende tre bakgrunnsfaktorer, her oversatt til norsk og presentert som tre empiriske forskningsspørsmål:

- 1) Hvem er «teacher leaders» og hva kjennetegner disse lærerne?
- 2) Hvilke oppgaver har «teacher leaders» i skoleorganisasjonen?
- 3) Hvilken støtte eller tilrettelegging har «teacher leaders» fra øvrig ledelse og kolleger i arbeidet?

I York-Barr og Dukes (2004) anbefalte modell for fremtidige studier av «teacher leadership» følges disse tre bakenforliggende faktorene opp av mål for lederskap, inspirert av internasjonal ledelsesteori. Vårt forskningsdesign i denne evalueringen har en annen målsetting, nemlig å studere hvorvidt og på hvilken måte lærerspesialister bidrar til å utvikle skolen som lærende organisasjon og hvorvidt og på hvilken måte lærerspesialistordningen bidrar til at dyktige lærere ønsker å bli i skolen (se målsettinger med ordningen, kapittel 1). Dette gir oss et sett med tre bakenforliggende faktorer og to utfall. Slik kan en analytisk modell for evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen illustreres som i figur 2.1.



Figur 2.1 Illustrasjon av analytisk modell for evaluering av pilotering av ordning med lærerspesialister

Flere andre forskere har tatt utgangspunkt i York-Barr og Dukes artikkel fra 2004 når de har levert nye bidrag til den amerikanske akademiske og faglige debatten om «teacher leadership». Disse bidragene er skrevet inn i fremstillingen av York-Barr og Dukes gjennomgang av de tre anbefalte forskningsspørsmålene/bakenforliggende faktorene i det følgende. I disse bidragene omtales «teacher leaders» også som «hybrid teachers leaders» (Margolis 2012). «Hybridiseringen» viser til at lærerne fortsetter i en undervisningsstilling samtidig som de utfører ulike typer lederoppgaver ved skolen. Begrepet «lærerspesialist» signaliserer noe litt annet enn en ordrett oversettelse av ordet «teacher leader» til det norske «lærer-leder», mens termen «exemplary teachers» (Collinson 2012), som opptrer innenfor det samme fagfeltet, viser til hvordan disse lærerne kan oppfattes som uformelle ledere ved å være eksempler til etterfølgelse for kollegiet. Derfor lar vi i det følgende «teacher leader» favne både hybridiseringen av oppgavene i stillingen og det uformelle lederskapet som disse lærerne utfører ved å bli oppfattet som eksempler for andre lærere. Vi mener at dette er dekkende for rollebeskrivelsen for de norske lærerspesialistene. Vi vil i teksten likevel skille mellom «teacher leader» og lærerspesialister når vi refererer henholdsvis internasjonal litteratur og operasjonaliserer litteraturen til evalueringen av den norske ordningen.

2.4.1 Bakenforliggende faktor 1: Hvem er teacher leaders?

Hvem som får posisjonen, rollen eller jobben som «teacher leader» fremstår i litteraturgjennomgangen av York-Barr og Duke (2004) som et overveiende empirisk spørsmål. Et fellestrekk ved disse lærerne er imidlertid at de selv ønsker å lære og utvikle seg gjennom arbeidet, og at de gjennom arbeidet kan fremvise og demonstrere kunnskaper, ferdigheter og faglig interesse. Litteraturgjennomgangen viser i tillegg til et normativt trekk ved posisjonen som «teacher leader», forstått som at disse lærerne nyter særlig respekt både fra kolleger og fra ledelsen for øvrig. I evalueringen av pilotering av lærerspesialistordningen i Norge vil også dette siste bli et empirisk spørsmål, altså hvorvidt lærerspesialistene kan sies å ha en særlig posisjon blant kollegene. I tillegg kommer spørsmålet om i hvilken grad lærerspesialisten selv har interesser, forkunnskaper og ferdigheter som gjør at han eller hun ønsker å lære og utvikle seg gjennom rollen. I noen grad pålegger rammeverket for pilotering av lærerspesialister skoleeiere og skoleledere å legge disse egenskapene til grunn når lærerspesialisten skal velges ut for ansettelse. Rammeverket angir også hvilke formelle kvalifikasjoner de norske lærerspesialistene skal ha.

Det kan være grunn til å nevne at studier av «teacher leaders» fra USA avdekker en viss motvilje hos disse lærerne mot å bli kalt for ledere eller eksperter. Fairman og Mackenzie (2015) erfarte at disse lærerne tonet ned de formelle aspektene ved ledelsesoppgavene og for eksempel kalte seg for «innovatører». Årsaken var at disse lærerne fryktet at det å gjøre seg til «ekspert» ville skade forholdet til kollegene, som både var deres målgruppe og viktigste samarbeidspartnere når de skulle initiere og drive utviklingsarbeid ved skolen. Hvis spørsmålet om hvem lærerspesialistene er stilles til lærerspesialistene selv, kan vi derfor støte på heller subtile beskrivelser av kvalifikasjoner, evner og egenskaper som skal begrunne hvorfor denne læreren har fått slike oppgaver, fordi fremheving av de samme kvalifikasjonene og evnene kan hindre læreren i å gjøre en god jobb som lærerspesialist

Dette understøttes av Collinson (2012), som har studert 81 «exemplary secondary school teachers» i USA. Disse «exemplary teachers» hadde ikke formelt stilling som «teachers leaders», men agerte som uformelle ledere i lærerkollegiet og utførte ledelsesoppgaver også i nettverk med andre skoler. Disse lærerne var også anerkjent blant kolleger som «exemplary». Et kjennetegn ved disse lærerne var videre at de ikke hadde planlagt å ende opp som slike uformelle ledere i kollegiet, men gled gradvis inn i slike roller fordi de kombinerte en sterk interesse for elevenes læring med egen læring og utvikling. Collinson (2012: 247) understreker at “[these] teachers are learners first, leaders second.” “Their intent,” skriver Collinson (2012: 248), “was to learn in order to better help students learn.” Ingen, heller ikke ledelsen, hadde gitt disse lærerne formelle lederoppgaver, men de fant selv muligheter for å utvikle egen læring som i neste omgang påvirket kollegenes interesse for læring og undervisning på nye måter. Collinson beskriver egenskapene ved disse «exemplary teachers» på følgende måte:

Beyond pedagogical skills, successful exemplary teachers and distinguished leaders appear to share the same attitudes: commitment to education, a love of learning, doing one's best, curiosity and open-mindedness. Additionally, because successful leadership involves healthy and supportive relationships, to help others develop and to influence improvement, development of caring (empathy and respect) along with communication and collaborative skills, seem vital.

Collinson 2012: 263

Collinson (2012) beskriver her egenskaper som vanligvis fremheves ved lærerprofesjonen, nemlig ledelse som aspekt ved lærerens arbeid i klasserommet. Når disse «exemplary teachers» bruker tilgjengelige muligheter for å utforske læring, er dette først og fremst myntet på elevenes læring. Fordi de gjennom dette er opptatt av egen læring og utvikling, blir de også forbilder for kolleger som på mer uformelt vis lar seg inspirere og lede til ytterligere læring. Collinson (2012) kan derfor tolkes som at «exemplary teachers» eller en uformell lærerleder-posisjon ikke er en posisjon man søker seg til, men noe man blir eller utvikler seg til over tid, basert på særlige egenskaper, evne til å utnytte disse egenskapene til egen læring og derigjennom påvirke andre. Collinson (2012: 264) slår imidlertid fast at uten muligheter til å praktisere lederskap gjennom «exemplary teaching», vil man heller ikke kunne lære dette.

2.4.2 Bakenforliggende faktor 2: Hva gjør teacher leaders?

«Teacher leaders» fremstår i York-Barr og Dukes (2004) litteraturgjennomgang som en svært diversifisert gruppe av lærere, både med og uten undervisningsplikt, som utførte lederoppgaver ved skolen. Også oppgavene som disse «teacher leaders» utførte, var forskjelligartede. Noen av dem deltok i skolens formelle ledelsesorganer, mens andre drev kollegaveiledning («mentoring») og oppgaver knyttet til utvikling av lærernes felles undervisningspraksis. De mer uformelle ledelsesoppgavene kunne oppstå ad hoc, som når en kollega ba om hjelp til å løse et konkret problem i undervisningen, eller når en mindre gruppe lærere arbeidet sammen i team for å løse en problemstilling. Litteraturgjennomgangen (York-Barr og Duke 2004) viser også eksempler på at «teacher leaders» arbeidet for seg selv med å konkretisere planer for utvikling av fag eller undervisning, uten at dette nødvendigvis var knyttet til skolens formelle ledelsesorganer. Vektlegging av kollegialt samarbeid og utvikling av relasjoner til kolleger er fellesnevner for mange av «teacher leader»-oppgavene som nevnes i litteraturgjennomgangen. Dette finner vi også igjen i det svenske Skolverket (2014; 2015) og Alvungers (2015) beskrivelse av de svenske førstelærernes oppgaver. Det svenske Skolverket understreker også i sin rapport fra 2015 hvor viktig det er at førstelærernes oppdrag er klart og tydelig formulert. Dette er en ledelsesoppgave, og vi kommer nærmere tilbake til dette senere i kapitlet.

Fairman og Mackenzie (2015) har på bakgrunn av intervjuer med 24 amerikanske «teacher leaders» gitt et forslag til utvikling av York-Barr og Dukes (2004) modell for analyse av effekter av «teacher leadership». I dette bidraget har de spesifisert og kategorisert «teacher leaders'» oppgaver, og trekker på grunnlag av sitt eget materiale den konklusjonen at disse kan ses som et kontinuum. Med dette mener Fairman og Mackenzie (2015) at «teacher leaders» starter med å oppdatere sin egen praksis gjennom å lese forskning, prøve ut nye metoder og reflektere over resultatene. På grunnlag av dette kan «teacher leaders» ifølge Fairman og Mackenzie (2015: 63) rette virksomheten mot kolleger. Dette kan foregå trinnvis på følgende måte:

1. Teachers show ideas and learning, mentor or coaches other teachers
2. Teachers collaborate and reflects collectively on collective work
3. Teachers interact in groups and through relationships to re-culture the school
4. Teachers question, advocate, build support and organizational capacity

5. Teachers engage in collective school-wide improvements, focus resources, and distribute leadership

Fairman og Mackenzie (2015) utvider deretter «teacher leadership» til kontakt med andre aktører i skolens omgivelser, som foreldre og yrkesfaglige organisasjoner. Dette har mindre relevans for piloteringen av lærerspesialistordningen i Norge, men illustrerer ytterligere hvordan Fairman og Mackenzie (2015) mener at «teacher leaders'» oppgaver kan sies å spre seg utover i en vifteform. Innerst i viftens smaleste ende er den enkelte lærer, som forsker på egen undervisningspraksis. Når læreren flytter denne forskningen ut av eget arbeidsrom eller klasserom, kan oppgaven bre seg ut til å omfatte stadig flere personer og dimensjoner ved lærerkollegiet ved skolen.

2.4.3 Bakenforliggende faktor 3: Hva slags støtte og tilrettelegging har teacher leaders?

York-Barr og Duke (2004) deler støtte eller tilrettelegging for «teacher leaders» i henholdsvis skolekultur, personlige relasjoner og strukturelle forhold, og understreker samtidig at disse tre størrelsene må ses som nært forbundet med hverandre.

Skolekultur

Skolekultur brukes av York-Barr og Duke (2004) for å beskrive forståelser av og kjennetegn ved utøvelse av lærerrollen på den enkelte skole. I den amerikanske konteksten som er utgangspunktet for disse forskernes litteraturgjennomgang, har lærernes arbeid tradisjonelt vært avgrenset til klasserommet. Dette innebærer at lærerrollen har vært tydelig og eksplisitt underordnet skoleledelsen, fremfor at man som lærer inviteres til eller har mandat til å ta ansvar for oppgaver som dreier seg om skolen som helhet. York-Barr og Duke (2004) beskriver derfor den tradisjonelle lærerrollen som privat og isolert. Samtidig, skriver disse forskerne, har lærerprofesjonen vært særmerket av en oppfatning av likhet («egalitarianism») mellom kolleger, «which fosters the view that teachers who step up to leadership, are stepping out of line» (York-Barr og Duke 2004: 272). Vi kan forstå dette som at lærere som viser interesse for ledelsesoppgaver, bryter en norm for hvordan kolleger forventer at lærere skal oppføre seg. Kolleger kan derfor møte denne læreren med mishag og mistillit.

York-Barr og Duke (2004) bruker betegnelsen «school culture», mens andre forskere mener at det bør skilles mellom «culture» og «climate» når det dreier seg om karakteristikk av arbeids- og læringsmiljø ved skoler. Stolp (1994) definerer skolekultur som gjentakende mønstre («patterns») i forståelser av normer, oppfatninger og tradisjoner som er felles for kollegiet, og som bidrar til å forme deres tanker og handlinger. Van Houth (2005: 85) skriver at skoleklima: «[generally refers to] the shared beliefs, the relations between individuals and groups in the organization, the physical surroundings, and the characteristics of individuals and groups participating in the organization». Her blir klima noe mer enn kultur, men omfatter stadig kultur, slik som Stolp (1994) beskriver denne. Stoll (1999) sammenfatter disse posisjonene når hun beskriver «school climate» som forbundet med skolekultur og den *ethos* (stemning, følelse, kjennetegn, essens) som bidrar til å definere skolen som sosial organisasjon, samtidig som disse kjennetegnene skiller hver enkelt skole fra andre.

Vi vil ikke i denne evalueringen skille mellom skolekultur og skoleklima slik disse forskerne delvis gjør, men bruker i det følgende skolekultur som en betegnelse på holdninger og normer som preger den daglige virksomheten ved skolen sett som arbeidsplass, og som former relasjonene mellom lærerne og ledelsen og mellom lærerkollegene. De fysiske aspektene ved «school climate» (Van Houth 2005) blir diskutert under overskriften «tid og rom» lenger ute i dette kapittelet.

Relasjoner til ledelsen

Med hensyn til disse relasjonene peker York-Barr og Duke (2004) på betydningen av samhandling og kommunikasjon mellom «teacher leaders» og skolens rektor, og av tilbakemeldinger fra kolleger. Rektor blir på bakgrunn av disse forskernes litteraturgjennomgang sett som hovedansvarlig for å skape og utvikle en skolekultur som fremmer «teacher leaders'» posisjon, ansvar og oppgaver i møte

med kollegiet. Dette arbeidet må også omfatte de faktiske strukturer som omgir «teacher leaders» i utøvelsen av rollen, og den mer uformelle omgangstonen i kollegiet.

I møte med «teacher leaders» må rektor ifølge York-Barr og Duke (2004) gi avkall på noe av den formelle autoriteten som tradisjonelt preger rektors rolle og posisjon i skolen, slik at «teacher leaders» opplever å ha tillit fra ledelsen i oppgavene som han eller hun skal utføre. «Overall,» skriver York-Barr og Duke (2004: 274), «the development of solid relationships between the principals and teacher leaders was dependent on effective communication and on intentional tending of the relationship.»

Det øverste ansvaret for å drive pedagogisk skoleutvikling må likeledes være klart forankret hos skolens øverste ledelse, fremholder York-Barr og Duke (2004). Dette utviklingsarbeidet må være bygget på krav eller forventninger til skolens øvrige lærere om deltakelse, erfaringsdeling og felles refleksjon med mål om å styrke undervisningen på hele skolen, i alle fag og til nytte for alle elever. Skolekulturen som rektor må bygge, skal ifølge York-Barr og Duke (2004) på denne måten fremme en felles ambisjon for elevenes læring gjennom å styrke hele lærerkollegiets kompetanse og ønske om læring og utvikling innenfor rammene av lærerprofesjonen. Rektor med ansvar for «teacher leaders» må derfor ikke bare forberede disse lærerne på oppgavene som venter dem, men også kunne forberede hele organisasjonen på hva det betyr å ha «teacher leaders» i kollegiet. Hvis noe ikke går som forventet i «teacher leaders'» oppgaver, må rektor stå klar til å dele dette ansvaret.

Også det svenske Skolverket (2015) omtaler betydningen av forholdet mellom de svenske förstelärarna og deres rektorer, og Alvungers (2015) arbeid er i sin helhet viet denne relasjonen. Skolverket (2015) slår fast at det er rektors oppgave å formidle förstelärarens oppdrag til resten av kollegiet. Årsaken til dette er at kollegene skal godta förstelärarens mandat, rolle og ansvar, og de skal samarbeide med försteläraren. Rektor må også sørge for at det blir satt av tid til at försteläraren kan få gjort de oppgavene som ligger i hans eller hennes mandat. Også Collinson (2012) understreker at det må gis faktiske muligheter til å lede. I dette ligger rektors og den øvrige skoleledelsens ansvar for å gi lærerspesialisten reelle ledelsesoppgaver samt tid og rom for å utøve disse oppgavene i møte med kollegene.

Alvunger (2015) hevder at de svenske förstelärarna representerer en utfordring i møte med den tradisjonelle skolelederrollen i den svenske skolen. Alvunger beskriver organisasjonsstrukturen i skolen som flat, det vil si at det ikke er praksis for å ha et hierarki av ledere. Likevel virker de svenske förstelärarna ifølge Alvunger (2015) i tråd med delegert lederskap, idet de overtar pedagogiske ledelsesoppgaver fra rektor. Alvungers (2015) viktigste funn er at dette ikke reduserer rektorenes lederoppgaver, men derimot endrer disse. Årsaken er at förstelärarrollen stiller rektor overfor nye krav til samarbeid og interaksjon som krever ledelse. Kvaliteten av dette ledelsessamarbeidet får ifølge Alvunger kritisk betydning for graden av suksess i skolens utviklingsarbeid. På den andre siden avlastet förstelärarna rektorene for konkrete ledelsesoppgaver knyttet til de pedagogiske og faglige utviklingsoppgavene ved skolen.

Relasjoner til kollegene

En skolekultur som sanksjonerer lærere som tar på seg ledelsesansvar, vil nødvendigvis legge mange hindringer i veien for «teacher leaders» som skal utføre oppgaver i møte med kollegene. Samtidig vil det, selv når en skolekultur legger til rette for «teacher leaders'» arbeid, ifølge York-Barr og Duke (2004) være et kontinuerlig behov for at «teacher leaders» får jevnlig tilbakemelding fra kollegene. Åpen og konstruktiv kommunikasjon mellom kolleger og «teacher leaders» kan ikke bare øke forståelsen for sistnevntes oppgaver og ansvar, men også bidra til at resultatene av dette arbeidet blir mer synlig for kollegene. Dette skjer både fordi kollegene blir bedre kjent med «teacher leaders'» rolle, men også fordi «teacher leaders» kan bruke tilbakemeldingene til å justere arbeidet og oppgavene slik at de i større grad tar hensyn til kollegenes behov i skolen. York-Barr og Duke skriver i litteraturgjennomgangens konklusjon:

Teacher leadership roles are often ambiguous. The likelihood of being successful as a teacher leader is increased if roles and expectations are mutually shaped and negotiated by

teacher leaders, their colleagues and principals on the basis of context-specific instructional and improvement needs.

York-Barr og Duke 2004: 288

Både det svenske Skolverkets rapport fra 2015 og Alvunger (2015) nevner de hindringer som førstelærerne kan møte gjennom et dårlig forhold til kolleger. Alvunger (2015) beskriver en skandinavisk parallell til York-Barr og Dukes (2004) omtale av «egalitarianism» som kjennetegn ved amerikansk skolekultur. Ifølge Alvunger har introdueringen av førstelærerordningen i Sverige bidratt til å utfordre forestillinger om hva som kjennetegner lederskap i en skolekultur preget av solidaritet og jevnbyrdighet mellom kolleger. Dette øker ifølge Alvunger (2015) betydningen av hvordan førstelærarrollen er definert i skoleorganisasjonen og i relasjon til den øvrige ledelsen, og at førstelæreren blir tildelt tid hvor han eller hun kan møte og arbeide med hele personalet. Dette siste kan sies å falle inn under strukturelle faktorer som legger til rette for disse lærernes arbeid, og vi kommer straks tilbake til dette.

I Norge har Lund, Storvoll og Dagsvik (2016) foretatt en studie av to ressurslæreres hverdag og erfaringer i satsingen «Ungdomstrinn i utvikling». Ressurslærernes rolle har fellestrekk med «teacher leadership» idet ressurslærerne skal initiere og tilrettelegge for skolebasert kompetanseutvikling. Lund m.fl. (2016) beskriver dette som at ressurslærerne lever i to verdener. I den ene verdenen underviser de i sitt eget klasserom, mens i den andre verdenen skal de overføre sine egne erfaringer fra klasserommet til kolleger. En av ressurslærerne forteller i denne studien at istedenfor å gratulere henne med stillingen, spurte kollegene om hva stillingen innebar, hvorfor hun hadde fått stillingen og hvilke kvalifikasjoner hun hadde som gjorde at hun kunne påta seg en slik jobb. Dette gjorde at ressurslæreren først kjente seg nedslått og full av tvil over hvorvidt hun ville være egnet til de nye oppgavene, deretter en periode med faglig famling og flere tilbakeslag hvor kollegers tilbakemelding og av og til ubetenksomme kommentarer gjorde at hun tok oppgavene til stadig revisjon. Små seire og «gjennomslag» hos kolleger fikk videre stor betydning for ressurslæreren i arbeidet med å bygge faglig selvtilit og skape seg en plattform for å veilede og tilrettelegge for kollegers utvikling og læring. Hun måtte også akseptere at hun ikke kunne få alle med seg. Lund m.fl. (2016) konkluderer at ressurslærerne har måttet reforhandle sin identitet og relasjon til kollegene, noe som henger sammen med York-Barr og Dukes (2004: 288) påstand om at «[d]eveloping trusting and collaborative relationships is the primary means by which teacher leaders influence their colleagues.»

Margolis (2012) refererer til Penuel, Riel, Krause og Frank (2009) og Coburn og Russel (2008) i en beskrivelse av hvordan sosiale forhold og grad av tillit mellom kolleger kan avgjøre utfallet av «hybrid teacher leaders'» arbeid. På bakgrunn av litteratur og intervju med til sammen seks slike «hybrid teacher leaders» konstruerer Margolis en typologi over slike kollegiale relasjoner. Den mest personlige formen for en slik relasjon er preget av gjensidig opplevelse av vennskap, tillit og respekt. Et mindre personlig forhold mellom kolleger betegnes av Margolis (2012) som «potential partner». Dette forholdet er ikke kjennetegnet av personlig vennskap, men av respekt og en viss grad av tillit. Margolis mener at begge disse kategoriene av kollegiale relasjoner er potensielt åpne for at «hybrid teacher leaders» påvirker kollegers praksis. Den tredje formen for kollegiale relasjoner, kjennetegnet ved fravær av vennskap og respekt så vel som tillit, vil derimot ifølge Margolis (2012) være uimottagelig for slik påvirkning. På den annen side, tilføyer Margolis (2012), kan denne gruppen i personalet selv ha stor innvirkning på skolekulturen.

Som en innvending mot Margolis' (2012) vektlegging av de positive personlige relasjonene mellom kolleger for å skape resultater av «hybrid teacher leaders'» arbeid, kan nevnes Collinsons (2012) påpekningen av at «exemplary teachers» vil være svært forsiktige med å fremheve egen ekspertise overfor kolleger. Disse lærerne ønsker ikke å sette forholdet til kolleger i fare, og da kan vennskap og dypere personlige relasjoner til kolleger bli en hindring for utøvelse av «teacher leadership». Derfor kan vi kanskje forvente at Margolis (2012) type 2 av sosiale relasjoner – «the potential partner» – vil være den mest nøytralt innstilte målgruppen i møte med «teacher leaders» eller lærerspesialister.

Strukturelle forhold: tid og rom

I den amerikanske konteksten beskrevet av York-Barr og Duke (2004) vil det at lærerrollen karakteriseres ved at lærerne arbeider isolert og privat – altså uten utstrakt kontakt med kolleger i det som skjer i klasserommet – være til hinder for en åpen kommunikasjon med kolleger. I dette finnes en overgang fra skolekultur til de fysiske strukturene som omgir lærerne i arbeidshverdagen i skolen, av Van Houth (2005) innlemmet i begrepet «school climate». York-Barr og Duke (2004: 276) skriver: «Unless we create structures that empower teachers to collaborate with one another, (...) we will discourage true educational leadership». I disse strukturene inngår ifølge York-Barr og Duke «time, space, and access for collaboration», men også «existing physical structures (e.g. architecture) that perpetuate isolation and autonomy among teacher leaders» (ibid.)

I litteraturgjennomgangen av York-Barr og Duke (2004) og i andre bidrag vi har lest i forbindelse med denne evalueringen, er det lite forskning som gjelder nettopp disse strukturene. Artiklene og studiene har et normativt preg, og nøyer seg generelt med å slå fast at «dette er viktig». Eksempler på dette finnes også hos det svenske Skolverket (2015) og Alvunger (2015) i omtale av erfaringene fra ordningen med förstelärare. Også Poekert (2009) nevner på bakgrunn av en litteraturstudie¹² hvor viktig det synes å være å sette av tid og ressurser og organisere lærere i team for å opprettholde kollegialt samarbeid når man skal legge til rette for «teacher leaders», men uten å anvende disse variablene i ny forskning. York-Barr og Duke (2004) så vel som Collinson (2012) legger til at «teacher leaders» selv må oppleve at de har mulighet til å lære og utvikle seg på måter som støtter deres lederoppgaver.

Fra norske forhold er det kjent at profesjonalisering av lærerrollen generelt utfordres av hvordan arbeidshverdagen er lagt opp og blir tatt i bruk i lærerkollegiene på mange skoler. I en undersøkelse av lærersamarbeid om vurdering (Sandvik og Fjørtoft 2014) ble det tydelig at lærere ved ungdomsskoler ofte er organisert i trinnteam mens lærere ved videregående skole ofte er organisert i fagteam (Sandvik og Fjørtoft 2014). Ifølge Sandvik og Fjørtoft (2014: 117) gjør dette at ungdomsskolelærere kan ønske sterkere samarbeid om fag, siden trinnteam gjerne blir brukt til praktisk organisering av undervisning og aktiviteter. Lærere i videregående skole samarbeider på den annen side mindre om den faktiske undervisningen, men opplever samtidig at arbeidet i fagteam er nyttig for egen utvikling. Sandvik og Fjørtoft (2014: 117) skriver også at lærere i videregående skoler i større grad synes å være individuelt orientert enn lærere enn andre skoleslag.

Mens St. meld. nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring* slo fast at organiseringen av arbeidet på skolen vil ha stor betydning for lærernes kompetanseutvikling, viste Nyen, Jordfald og Seip (2009) i en undersøkelse av norske læreres tidsbruk at tid til felles refleksjon og utvikling av egen praksis var noe lærerne savnet. Dette til tross for at analyser av norske TALIS-data viser at norske lærere bruker mye arbeidstid på fellesmøter i personalet.¹³ Mange skoler bruker imidlertid mye samarbeidstid på å la lærerne koordinere undervisning, men ikke nødvendigvis samarbeide om innhold eller metodebruk i undervisningen. I en reanalyse av TALIS-data foretatt av EOL (2016) slås det fast at det i mange skoler er misnøye blant lærerne med hvordan fellestiden benyttes, og at det bare er noen skoler som synes å lykkes med å få til samhandling av en slik art at dette får betydning for undervisningen. Slik samhandling krever tid, skriver EOL (2016: 171), og selv om dette vil være avhengig av ledelse, kan verken innhold eller resultat underlegges total styring. For at lærerne skal oppleve utbytte av samhandlingen, må de først og fremst oppleve denne som meningsfull og relevant. Først da vil det som skjer i fellestiden, kunne få betydning for det som skjer i undervisningen.

Denne beskrivelsen av utbredte rutiner for bruk av fellestid og læreres ønsker for utvikling av lærersamarbeid innad på skoler bidrar til å tydeliggjøre spenninger som synes innebygd i profesjonalisering av lærerrollen så vel som i lærerspesialistordningen og oppgavene og forventningene

¹² Poekerts litteraturstudie fra 2009 omfatter 29 artikler om «teacher leadership» fra USA, Canada, Storbritannia og Australia

¹³ TALIS. Teaching and Learning International Survey (OECD) om læringsmiljø og lærernes arbeidsforhold. Norge har deltatt i TALIS I 2008 og 2013. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/talis/>

knyttet til denne. Hvis skoleledelsen pålegger lærerne å bruke fellestid til å samarbeide om undervisning, reflektere, dele erfaringer og utvikle felles praksis, kan dette bli oppfattet som styring av lærerprofesjonen «ovenfra». Hvis lærerne selv ønsker å bruke tiden på denne typen samarbeid, engasjerer seg og deltar aktivt med formål om refleksjon om å utvikle egen og felles praksis, kan dette derimot ses som profesjonalisering «innenfra». EOL (2016: 207) understreker i sin rapport at spørsmålet om innsats for profesjonalisering ikke bør stilles opp som et enten-eller, men som utvikling av profesjonsfelleskap i forvaltning av normer og standarder, kunnskap og utviklingsarbeid i et samarbeid mellom lærerne som yrkesutøvere, skoleledere, skoleeiere og andre interessenter.

2.4.4 Utfall: lærende organisasjoner og alternativ karrierevei

Pilotering av lærerspesialistordningen i Norge skal ifølge målsettingen bidra til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon. Begrepet «lærende organisasjon» er kjent fra forskningsfelt som beskjeftiger seg med organisasjon og ledelse, men har en kortere historie i skolefeltet. Utdanningsdirektoratet har utgitt flere artikler under tittelen «En lærende skole». I det følgende har vi brukt Glosvik, Roald og Fossøys (2009) bidrag til denne serien, «Lærende leiing – i eit systemisk perspektiv» fra 2009. Det systemiske perspektivet er hentet fra Senge (2006), som skiller mellom fem prinsipper for at en organisasjon skal virke «lærende». Disse prinsippene kan kort beskrives som henholdsvis styrking av medarbeidernes personlige opplevelse av mestring; etablering eller endring av virkelighetsforståelse av organisasjonen og utviklingsarbeidet (mentale modeller); etablering eller utvikling av felles visjon; teamlæring og systemtenkning.

I introduksjonen til lærende organisasjoner refererer Glosvik m.fl. (2009) til Shirastava (1983) og sistnevntes beskrivelse av ulike sider ved lærende organisasjoner. Organisasjonslæring kan forstås som henholdsvis tilpasning, innsats for endring av medarbeidernes antakelser og oppfatninger, kunnskapsutvikling samt erfaringslæring, institusjonalisering av erfaringer og evne til å utnytte erfaringene i nye situasjoner. Å utvikle skolen som en lærende organisasjon er derfor et omfattende og kontinuerlig arbeid som forutsetter at skolen forstås som et helhetlig system. I dette systemet inngår medarbeiderne, deres kunnskaper, erfaringer, forestillinger om virkeligheten, deres visjoner og forståelser av fortid, nåtid og fremtid, samt de ressurser og strukturer som preger samhandlingen mellom dem og mellom medarbeiderne og ledelsen. Dette tangerer (om ikke overlapper) våre bakenforliggende faktorer 1-3 for denne evalueringen, mens vi kan operasjonalisere vår evaluering av hvordan lærerspesialisten virker i skolen til å se på hvordan lærerspesialisten bidrar til kollektiv kunnskapsutvikling og erfaringsdeling. Her befinner vi oss innenfor Senges (2006) prinsipp om teamlæring og Shirastavas (1983) beskrivelse av kunnskapsutvikling og erfaringslæring som kjennetegn ved lærende organisasjoner.

Teamlæring hos Senge (2006) baseres både på personlig mestring og felles visjon (se over), hvor deltakerne går i dialog for å lytte til hverandre og om mulig legge egne overbevisninger til side. Nøkkelen til slik prosesser ligger ifølge Glosvik m.fl. (2009) i en balanse mellom hensynet til kollektivet og hensynet til de enkelte deltakerne som skal utvikle sine personlige evner og kunnskaper. Hvis prosessen er vellykket, kan individuell kunnskap ordnes og utvikles i og gjennom et sosialt fellesskap, ved at gruppen reflekterer seg frem til ny, felles kunnskap og handlemåter som den enkelte ikke hadde oppnådd på egen hånd.

Faglig utvikling av skolen som strukturert og ustrukturert læring i et kollegium

Både Senge (2006) og Shirastava (1983) viser til omfattende prosesser for at organisasjoner skal virke som «lærende», og som derfor ikke er enkle å operasjonalisere. Til vårt formål velger vi derfor det svenske Skolverkets (2015) definisjon av «kollegialt lärande», slik dette er formulert i forbindelse med målsetting for förstelärare i den svenske skolen. Begrepet «kollegialt lärande» kan her oversettes til læring innenfor et fellesskap eller kollegium:

Kollegialt lärande är en sammanfattande term för olika former av kompetensutveckling där kollegor genom strukturerad samarbete tillägnar sig kunskap och färdigheter. Kollegialt lärande

betoner vägen framför att lösa uppgifter, formulera problem och kritisk granskande inte bare andras uten även sitt eget arbete.

Skolverket 2015: 8

Slik vil vi i denne evalueringen forstå lærerspesialistens bidrag til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon som *lærerspesialistens bidrag til samarbeid mellom kolleger for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter*. Målet for denne kollektive læringen er å fremme og utvikle kunnskap i en prosess som strekker seg ut over det enkelte individ – her forstått som den enkelte lærer. Det å ta initiativ til og gjennomføre prosesser for kollektiv læring gjennom strukturert samarbeid (Skolverket 2015) faller inn under flere punkter i rammeverket for pilotering av lærerspesialistordningen. Dette kan gjelde det å gjennomføre skolebasert kompetanseheving, ta initiativ til og lede faglige prosjekter og det å samarbeide med UH-sektoren om gjennomføring av faglige prosjekter. Vi må imidlertid oppheve Skolverkets (2015) understrekning av at dette samarbeidet må være *strukturert*, og også la mer uformell og ustrukturert kontakt mellom lærerspesialist og kolleger inngå i denne evalueringens diskusjon av kollektiv læring. Dette begrunner vi med henvisning til Fairman og Mackenzie (2015) og Poekert (2012), som i det følgende.

Under gjennomgangen av bakenforliggende faktor 2 (hva gjør «teacher leaders»?) tidligere i dette kapittelet viste vi til Fairman og Mackenzies (2015) kategorisering av «teacher leaders'» oppgaver og hvordan disse kan ses som et kontinuum. Disse forskerne fremhever og understreker hvordan bevegelse fra ett trinn til et annet i dette kontinuum av oppgaver som retter seg mot det kollegiale læringsfellesskapet ved skolen, er betinget av relasjonene mellom «teacher leaders» og kollegene:

Across our cases, we found that collegial climate was an important condition supporting teacher leadership and school-wide improvement across most spheres of leadership action (...) Collegiality provided a foundation of trust and supportive relationships to foster teacher leadership opportunities and activity, but teacher leadership also helped establish trust, collegiality and collaboration where it was not strong.

Fairman og Mackenzie 2015: 72

Jo mer overgripende utviklingsarbeidet som tilligger «teacher leaders» kan sies å være, jo mer kritisk blir ulikheter mellom denne personen og de øvrige kollegene i personlighet, pedagogiske synspunkter og oppfatning av mål for pedagogikken og skolens virksomhet, fremholder Fairman og Mackenzie (2015). Disse ulikhetene kan sies å få økt betydning jo mer overgripende utviklingsarbeidet blir, fordi arbeidet involverer flere mennesker. På den annen side kan det å forske på egen praksis og fortelle om dette til kolleger, være mindre utfordrende og provoserende for kollegene. Her kan «teacher leaders» eller lærerspesialister navigere mer forsiktig blant de personlige og faglige konfliktlinjene som finnes i kollegiet, men til gjengjeld blir modelleringen av ønsket profesjonell utvikling (forskning på egen praksis, refleksjon) langt mindre skoleomfattende. Det å la «teacher leaders» lede arbeid i strukturer som er etablert for samarbeid og utvikling, for eksempel team, vil formalisere disse lederoppgavene og gi «teacher leaders'» mer formell status. Dette gir mer autoritet til rollen og oppgavene, men kan på den annen side skape mer motstand fra dem som skal bli ledet. Fairman og Mackenzie (2015: 73) skriver: "Teachers emphasized that informal leadership had greater potential than formal leadership to influence improvement in teaching and student learning. Informal leaders, while they may or may not hold a defined leadership position, are always effective."

Poekert (2012) viser på bakgrunn av en litteraturgjennomgang at for å skape endring i undervisningspraksis og elevers læringsresultater, er det nødvendig at den profesjonelle utviklingen hos lærerne er basert på samarbeid, at den er samstemt («coherent»), at den er basert på det som skal være innholdet i undervisningen og at dette endringsarbeidet opprettholdes over tid. Hvis vi ser på dette som ideal for utviklingsarbeid ved skolene, konkluderer Poekert (2012) samtidig med at «teacher leaders» ser ut til å velge ulike strategier for å komme i kontakt med kolleger for å starte og opprettholde et slikt utviklingsarbeid. Poekert (2012: 181-182) deler disse strategiene inn i fire, og vi

kan se for oss at «teacher leaders» velger strategier delvis basert på hvilket forhold de har til kollegene (Fairman og Mackenzie 2015). Her er Poekerts (2012) beskrivelse av strategier oversatt til norsk:

1. «Teacher leaders» venter på å bli engasjert til lederroller. De tar bare på seg en slik rolle når andre og mer erfarne kolleger ikke viser initiativ eller ansvar for spørsmål som skal løses.
2. «Teacher leaders» arbeider bare med interesserte og velvillige, mindre grupper av kolleger.
3. «Teacher leaders» tar ansvaret for utviklingsarbeidet fullt ut, de tar risiko for å bli avvist og gjør seg selv sårbare i dette.
4. «Teacher leaders» arbeider tett med enkeltkolleger for å etablere og utdype relasjoner til dem. Her blir lederrollen svært subtil, og får ikke preg av å være egentlig veiledning. Når forholdet deretter er etablert, kan «teacher leaders» drive såkalt «nudging» (dvs. henlede oppmerksomhet uten å stille krav) for å peke kollegaene i retning av faglig utvikling og refleksjon.

Det å ta initiativ til og gjennomføre felles læring med kolleger viser konkret til overgangen mellom lærerspesialistens oppgaver knyttet til egen utvikling og kompetanseheving på den ene siden, og på den andre siden oppgaver som er innrettet mot fellesskapet i skoleorganisasjonen. Poekerts (2012) empirisk baserte strategier for «teacher leaders'» atferd i møte med kolleger viser samtidig at innsats for å utvikle skolen som lærende organisasjon kan omfatte relativt få mennesker. York-Barr og Dukes litteraturgjennomgang fra 2004 har heller ikke avdekket mange studier som viser effekt av «teacher leadership» i lærerkollegier. Endringer i lærerkollegers undervisningspraksis som følge av «teacher leadership» inntraff først og fremst der hvor beslutninger om slikt endringsarbeid tok utgangspunkt i kollektivets ønske, ansvar og forpliktelse, og der hvor endringsarbeidet dreide seg om undervisning («instruction») fremfor organisatoriske tiltak (ibid. 284). York-Barr og Duke (2004) viser her tilbake til betydningen av skolekultur og ledelse for at «teacher leadership» skal ha virkninger i skoleorganisasjonen og lærerkollegiet.

Med hensyn til å se på «teacher leadership» som en alternativ karrierevei, peker York-Barr og Duke (2004) på at det å bli involvert i beslutninger, delta i faglig profesjonsutvikling og stake ut kurs i utviklingsarbeid som gjelder hele skolen kan øke opplevelsen av mening i arbeidshverdagen for den enkelte lærer. Litteraturstudien som disse forskerne står bak, nevner imidlertid ikke enkeltstudier som har tatt for seg «teacher leaders» som karrierevei i form av et eget forskningsspørsmål.

I denne evalueringen kan det imidlertid være naturlig å undersøke lærerspesialistenes holdninger til ordningen som karrierevei gjennom å se på hvordan lærerspesialisten har opplevd rollen. I litteraturstudien (York-Barr og Duke 2004) omtales dette som *effekter* av ordninger med «teacher leaders» for de enkelte lærere som tar på seg denne oppgaven. Disse lærerne fremhever hvordan de selv har lært gjennom rollen og oppgavene, og hvordan de selv har utviklet og forbedret sin undervisningspraksis. Dette skjer fordi «teacher leaders» får tilgang på mer og oppdatert informasjon som de kan bruke i eget lærings- og utviklingsarbeid, de har hyppigere faglig kontakt med kolleger enn de hadde som vanlige lærere, de har kanskje observert kollegers undervisning og mange av dem velger å følge med på ny forskning om fag og undervisning.

Litteraturstudien (York-Barr og Duke 2004) nevner imidlertid også negative effekter som enkeltlærere kan oppleve som «teacher leaders». Disse effektene er knyttet til stress og en opplevelse av rollekonflikt idet de skal fortsette med vanlige undervisningsoppgaver og være del av kollegiet samtidig som de har fått lederoppgaver. Rollekonfliktene oppstår idet et kollegialt forhold som i utgangspunktet var tuftet på en opplevelse av jevnbyrdighet, kan anta en mer hierarkisk karakter når én eller flere lærere i kollegiet får lederoppgaver. Mangel på tid og mangel på tilrettelegging fra rektor kan videre være faktorer som skaper stress for lærerspesialistene, og som påvirker holdningen til rollen som karrierevei.

2.5 Oppsummering og relevans for evalueringens innretning

I dette kapittelet har vi gått gjennom ulike litteraturbidrag som kan ha relevans for evaluering av lærerspesialistordningen. Blant disse er tre studier av den svenske ordningen med förstelärare. Videre har vi i dette kapittelet begrunnet vårt valg av fagfeltet «teacher leadership» som utgangspunkt for å strukturere evalueringen i form av en analytisk modell. Dette fagfeltet har i hovedsak studert hva som kjennetegner lærere som har formelle eller uformelle lederoppgaver i skoleorganisasjonen, hva disse oppgavene består av og hvilken tilrettelegging som er nødvendig for at «teacher leaders» kan utføre oppgavene til beste for utvikling av egen og kollegenes undervisningspraksis. Av slik tilrettelegging nevnes tid, møteplasser, formalisert kontakt med rektor og åpne kommunikasjonslinjer til kollegene for informasjons- og meningsutveksling om «teacher leaders'» arbeid.

Begrunnelsen for ordningen med svenske förstelärare er overlappende med den norske lærerspesialistordningen, idet begge ordninger skal styrke lærernes kompetanse og læreryrkets attraktivitet. De to ordningene skiller seg samtidig noe fra hverandre i innretning. De svenske förstelärarna godtgjøres med et lønnstilskudd, mens norske lærerspesialister kan få enten lønnstilskudd eller et mindre lønnstilskudd i kombinasjon med nedsatt undervisningstid. Denne nedsettelsen tilsvarer imidlertid ikke mer enn omtrent én undervisningstime, hvis tilskuddet omregnes (Seland m.fl. 2016). De svenske förstelärarna skal undervise i minst 50 prosent av arbeidstiden, noe som i prinsippet også gjelder for de norske lærerspesialistene (disse skal undervise i «hoveddelen av stillingen»). Når vi vet hvor lite nedsatt undervisningstid som de norske lærerspesialistene kan få, gjør det imidlertid vanskelig å se for seg at lærerspesialistenes undervisningsforpliktelser reduseres merkbart som følge av ordningen. Det kan være verd å merke seg at de svenske förstelärarna opplever mangel på tid til å utføre oppgavene under de betingelser som de er underlagt (Alvunger 2015).

Empiriske studier viser at de svenske förstelärarna har mange arbeidsoppgaver som skjer i møte med og i samarbeid med andre lærere, blant annet fagutvikling, utvikling av vurderingsarbeid og utvikling av undervisning. Vi merker oss særlig «utviklingsoppdragene», beskrevet av Alvunger (2015). Utviklingsoppdragene tar utgangspunkt i ett bestemt skolefag, og bygger på skolens egne behov, förstelärarens kompetanse samt de behovene som skoleeiermyndighetens («huvudmännens») kjenner til og prioriterer for skoleutvikling. Förstelärarna ser her på seg selv som prosessledere hvor initiativ, interesse og ansvar skal forankres i lærerstaben fremfor å bli pålagt lærerne fra ledelsen. Dette samstemmer med idealer for profesjonalisering «innenfra», slik vi har beskrevet dette med data fra den norske Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) tidlig i dette kapittelet, og med Poekerts (2012) beskrivelse av hva som må til for å skape endring i undervisningspraksis.

Fagfeltet «teacher leadership», som springer ut av en amerikansk utdanningspolitisk kontekst og som svarer på holdninger og tradisjoner som preger den amerikanske lærerprofesjonen, legges det stor vekt på forholdet mellom «teacher leaders» og kolleger. Dette forholdet beskrives ofte som kritisk eller i det minste sentralt for at «teacher leaders» skal kunne lykkes i oppgavene. Den amerikanske lærerprofesjonen beskrives også som svært egalitær, og at den som stikker seg frem for å ta på seg ledelsesoppgaver «steps out of line,» slik York-Barr og Duke (2004) formulerer dette. Lund m.fl. (2016) rapporterte erfaringer fra norske ressurslæreres hverdag gir en pekepinn om hvilke utfordringer det kan innebære for en lærer å skulle «belære» kolleger, og Alvunger (2015) viser hvordan förstelärarna i Sverige kan støte på lignende holdninger. Vi vil i vår evaluering holde fast ved den amerikanske litteraturens påpekning av at forholdet til kolleger vil få avgjørende betydning for i hvilken grad lærerspesialisten lykkes.

Forholdet mellom «teacher leaders»/lærerspesialister og kolleger samt den tilretteleggingen som skolen gjør for kollegasamarbeidet, kan være viktige forklaringsvariabler når vi i de neste kapitlene skal se hva lærerspesialistene gjør og hvilke erfaringer de har gjort seg under piloteringen. Fairman og Mackenzie (2015) har foreslått at «teacher leaders'» utvidelse av aktiviteten fra å forske på egen praksis til å nå stadig flere kolleger og dimensjoner ved kollegasamarbeidet, kan ses som et kontinuum. Poekert (2012) har vist hvordan forholdet til kolleger kan styre «teacher leaders'» valg av

strategier for å arbeide med andre for å bidra til faglig utvikling. Slik blir lærerspesialistenes bidrag til å utvikle skolen som lærende organisasjon mediert gjennom en rekke forhold ved skolen, som skolekulturen, selve oppgavene, den praktiske og ledelsesmessige tilretteleggingen for arbeidet, kontakten med ledelsen og tidsressursene (både egen tidsressurs og fellestid). Ikke minst vil det ifølge litteraturgjennomgangen ha betydning hvorvidt skolens ledelse har definert mål for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen, at ledelsen har forankret dette arbeidet i lærerkollegiet og følger opp utviklingsarbeidet over tid.

Vi har lagt i denne evalueringen lagt York-Barr og Dukes (2004) arbeid til grunn når vi har satt opp tre bakenforliggende faktorer som vi mener kan bidra i en drøfting drøfte hvorvidt pilotering av lærerspesialistordningen har lyktes med å oppnå målsettingene 1) å tilby en faglig, alternativ karrierevei for dyktige lærere uten at disse samtidig avslutter undervisningsgjerningen i skolen, og 2) å bidra til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon. Denne modellen vil bli lagt til grunn i diskusjonen av våre egne data i kapittel 10 i denne rapporten. Det er samtidig nødvendig å minne om at York-Barr og Dukes (2004) litteraturgjennomgang av 100 studier av «teacher leadership» bare har avdekket et fåtall som kan vise *effekter* av slike ordninger på elevers læring. Elevers læring er ikke objekt for vår evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen, og vårt evalueringsdesign er heller ikke er laget for å påvise formelle og statistisk målbare utfall av lærerspesialistordningen forstått som effekter. Det vi presenterer og analyserer i denne rapporten, er lærerspesialisters, rektorers og andre læreres *ytringer* om utfall av ordningen, slik dette er samlet inn gjennom spørreskjema og forskningsintervjuer (se kapittel 3 for nærmere beskrivelse av metode). Vi kan, i likhet med litteraturbidragene som er referert i dette kapitlet, ikke måle om praksis i skoleorganisasjonen faktisk er endret som følge av ordningen, men vi kan analysere læreres og lederes utsagn om endring. Dette må likevel forstås som subjektive, og ikke objektive resultater av lærerspesialistordningen.

3 Metode

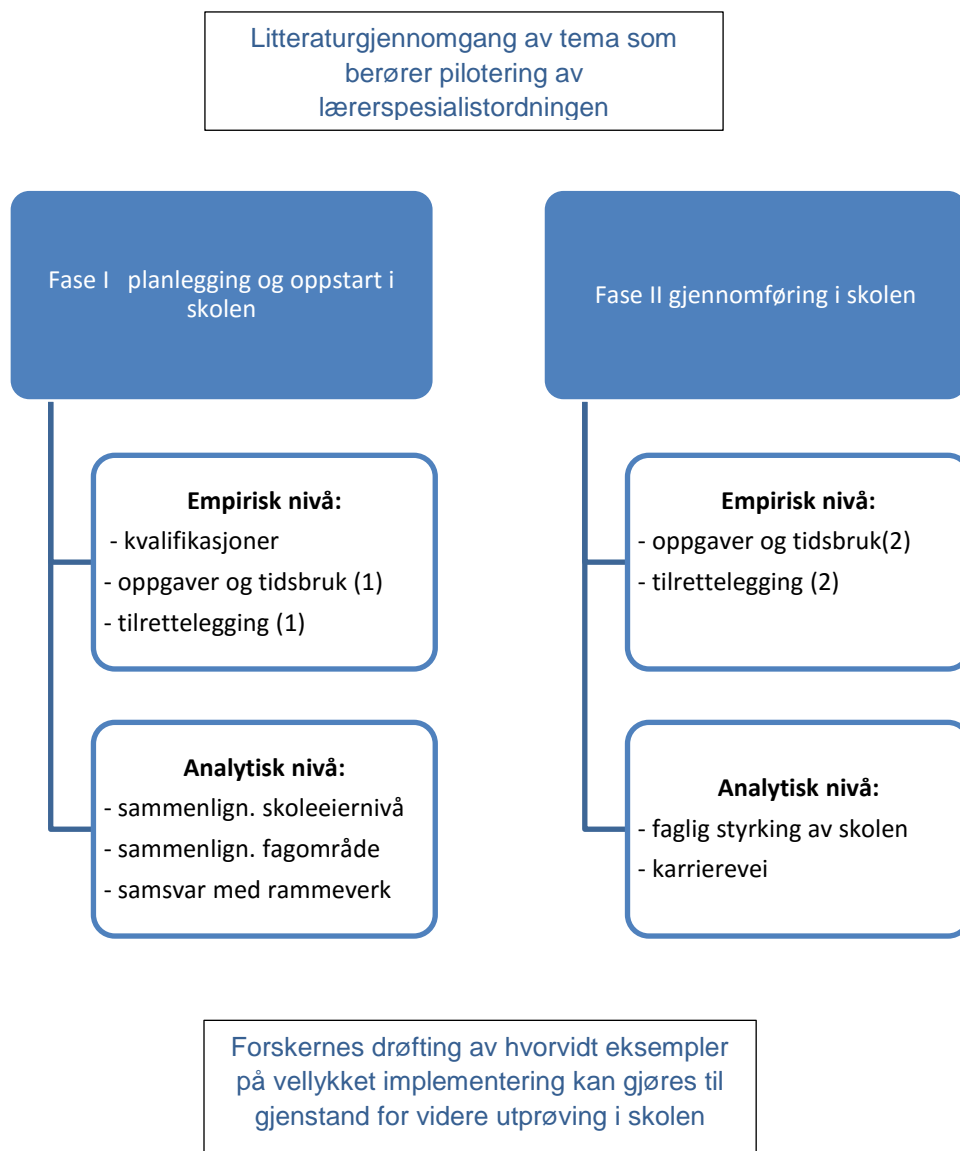
I dette kapitlet gir vi først en oversikt over vårt forskningsdesign i form av datakilder for de to fasene av evalueringen. Deretter tar vi for oss henholdsvis innsamling av spørreskjemadata og innsamling og bruk av kvalitative data i form av forskningsintervjuer utfylt av skjema for tidsregistrering og metoder for å snakke om lærersamarbeid ved skolen. Mot slutten av kapitlet beskriver vi hvordan de kvalitative dataene er brukt for å konstruere et casestudium av implementering av lærerspesialistordningen, og vi gir en oversikt over hvordan datakilder og metoder er brukt for å besvare de ulike forskningsspørsmålene i evalueringen.

3.1 Forskningsdesign

Evaluering av pilotering av ordning med lærerspesialister (høst 2015 – vår 2017) er gjennomført i to faser, der første fase av datainnsamling og analyse ble gjennomført i perioden 2015-2016 (Seland m.fl. 2016). Her undersøkte vi grunnlaget for planlegging og oppstart av ordningen i skoler og hos skoleeierne, samt de erfaringer som lærerspesialister, lederne og kollegene deres hadde gjort seg i løpet av de første månedene av ordningen. Viktige spørsmål i denne fasen var hvilke kvalifikasjoner lærerspesialistene hadde, hvordan de var rekruttert, hvilke forventninger lærerspesialistene, lederne deres og kollegene hadde til arbeidet, hva som kjennetegnet samarbeid mellom rektor og lærerspesialister, og ikke minst hvilke oppgaver spesialistene hadde ved oppstarten av ordningen. Vi undersøkte også hvor lang tid lærerspesialistene brukte på disse oppgavene. I tillegg undersøkte vi preferanser for de to økonomiske modellene som skal styre bruk av tilskudd til lærerspesialistordningen (lønnstilskudd vs. en kombinasjon av lønnstilskudd og frikjøpt undervisningstid), og vi undersøkte skoleeiers planer og tilrettelegging for ordningen.

I denne sluttrapporten fra evalueringen ser vi igjen på oppgaver, støtte og tilrettelegging fra ledelse inkludert tidsbruk for lærerspesialistene samt alle aktørenes (lærerspesialister, rektorer, kolleger) holdninger til ordningen. Dataene i sluttrapporten er samlet inn våren 2017. De to tidspunktene for datainnsamling i evalueringen gir mulighet til å sammenligne svar fra oppstart med svar fra avslutningen av pilotperioden. I tillegg har vi i den kvantitative datainnsamlingen benyttet spørreskjema til rektorer og lærere ved et utvalg skoler som opprinnelig søkte om å få delta i pilotering av ordningen, men som fikk avslag. Slik har sluttrapporten fra denne evalueringen flere komparative dimensjoner: 1) mellom lærerspesialister, rektorer og kolleger, 2) mellom data fra tidlig og sent i pilotperioden, 3) mellom respondenter på skoler med og uten lærerspesialist.

Overordnet kan vårt design evalueringen illustreres som i figur 3.1 nedenfor:



Figur 3.1 Illustrasjon av faser og elementer i evaluering av lærerspesialistordningen

Vårt forskningsdesign rammes inn av henholdsvis en litteraturgjennomgang (se kapittel 2) og en avsluttende drøfting av evalueringens overordnede problemstillinger (se kapittel 10).

Datagrunnlaget for evalueringen er i all hovedsak spørreskjemadata fra lærerspesialistene, deres rektorer og kolleger samt rektorer og lærere ved et utvalg skoler som søkte om å få delta i pilotering av ordningen, men som fikk avslag. Vi har også foretatt forskningsintervjuer med et utvalg lærerspesialister og rektorer ved til sammen syv skoler som deltar i ordningen. Vi lot lærerspesialistene i det kvalitative utvalget fylle ut et skjema for å registrere tid brukt til lærerspesialistoppgaver i en tilfeldig valgt uke. Vi ba også lærerspesialistene i dette utvalget om å tegne et grunnriss over skolen som arbeidsplass, der arbeidsrom, møterom og områder for samtale og samarbeid mellom lærere ble tegnet inn. Vi forklarer og utdyper grunnlaget for valg av disse metodene senere i dette kapitlet.

I delrapporten (Seland m.fl. 2016) gikk vi også gjennom dokumenter fra de 37 skoleeierne som fikk innvilget tilskudd til lærerspesialistordningen fra Utdanningsdirektoratet. Vi kartla skoleeierne situasjonsbeskrivelse, oppgaveprioriteringer og begrunnelser for lærerspesialistordningen.

I det følgende tar vi for oss utvalg og metode som vi har benyttet i datainnsamling og analyse i denne delrapporten.

3.2 Spørreskjemadata

Høsten 2015 samlet vi første gang inn spørreskjemadata fra lærerspesialistene, fra deres skoleledere og deres kolleger samt rektorer og lærere ved et utvalg sammenligningsskoler. Spørreskjema ble fremlagt for oppdragsgiver i forberedelse av datainnsamlingen, og undersøkelsene ble pilotert på et utvalg lærere høsten 2015. Tilsvarende skjema ble sendt ut med små endringer våren 2017. Endringene besto i at vi utelot spørsmål knyttet til bakgrunnsvariabler (kjønn, ansiennitet, kvalifikasjoner, erfaring) og spørsmål om hvordan lærerspesialisten var blitt rekruttert i spørreskjemaene til lærerspesialistene. Alle som har startet undersøkelsen og svart på ett eller flere spørsmål er med i utvalget.

3.2.1 Spørreundersøkelse til lærerspesialister og skoleledere

En liste med deltakerskoler og kontaktinformasjon for rektorer og lærerspesialister som omfattes av piloteringen, ble høsten 2015 gjort tilgjengelig for oss fra Utdanningsdirektoratet. Til sammen inneholdt listen navn på 218 lærerspesialister fordelt på 169 skoler med tilhørende kontaktinformasjon for rektor. Tallet på skoler og skoler/skoleledere inkluderer lærerspesialistene som er finansiert utenom den statlige ordningen.

Kontaktinformasjonen fra Utdanningsdirektoratet ble brukt til å sende ut to spørreundersøkelser til henholdsvis skolelederne ved pilotskolene og lærerspesialistene som omfattes av piloteringen (med og uten tilskudd fra Utdanningsdirektoratet).

Den første spørreundersøkelsen til skoleledere ble sendt ut 21. oktober 2015 med påminnelse 10. november og 1. desember. 149 rektorer gikk gjennom hele undersøkelsen og sendte den inn, noe som gir en svarprosent på 88 prosent. Noen har likevel hoppet over enkeltspørsmål, slik at antall respondenter i hver figur og tabell stort sett ligger noe lavere.

Oppfølgingsundersøkelsen ble sendt ut 7. mars, med påminnelse 15. mars og 3. april. Etter dette fulgte vi opp med direkte telefonsamtaler og kontakt for å ytterligere styrke svarprosenten. Totalt har 134 rektorer svart på undersøkelsen, og 114 av disse har besvart hele undersøkelsen. I og med at noen skoler ikke hadde fortsatt med ordningen gjennom hele perioden ble svarprosenten på 82 prosent, men også her har noen hoppet over enkeltspørsmål.

Spørreundersøkelsen til lærerspesialistene ble første gang sendt ut 4. november 2015 med en påminnelse 17. november. Dersom besvarelsen fremdeles manglet etter påminnelsen, ble det sendt en personlig påminnelse til lærerspesialisten. 211 lærerspesialister besvarte deler av eller hele undersøkelsen, som resulterte i en svarprosent på 97 prosent.

Andre runde med spørreundersøkelse til lærerspesialistene ble sendt ut 8. mars 2017 med påminnelser 21. mars og 28. mars. På grunn av at noen skoler hadde blitt lagt ned og noen skoler ikke lenger hadde lærerspesialist, besto utvalget i 2017 av 205 lærerspesialister. For å øke svarprosenten ble en ekstra påminnelse sendt ut 9. mai til de som enda ikke hadde svart. 185 lærerspesialister svarte på deler av eller hele undersøkelsen, som resulterte i en svarprosent på 90 prosent.

Svarprosenten for skoleledere og lærerspesialister i 2015 og 2017 er svært høy, og nesten alle respondenter har besvart alle spørsmålene. Dette gir god kvalitet på undersøkelsene, og vi legger til grunn at undersøkelsen representerer disse respondentgruppene meget godt.

Kapittel 5 omhandler svarene fra lærerspesialistene, hvor svarene fra 2017 sammenlignes med svarene fra 2015 der dette er hensiktsmessig. Lærerspesialistordningen blir prøvd ut innenfor to spesialiseringsområder, norsk med særlig vekt på grunnleggende lese- og skriveopplæring og realfag.

Førstnevnte omtales i rapporten som "norskspesialist" og sistnevnte omtales som "realfagsspesialist". Av de totalt 211 respondentene som besvarte lærerspesialistundersøkelsen i 2015, oppgir 121 lærere at de er norskspesialister og 86 lærere at de er realfagsspesialister, mens to lærere oppgir at de er spesialister innenfor begge felt. Av totalt 185 respondenter i 2017 oppgir 108 at de er norskspesialister, 106 at de er realfagsspesialister mens én person er spesialist i innenfor begge felt. For de fleste spørsmålene i kapittelet rapporteres svarene separat for norsk- og realfagsspesialister, der spesialistene som oppgir at de er spesialist innenfor begge felt, inkluderes i begge kategorier.

3.2.2 Spørreundersøkelse til lærerspesialistens kolleger

For å få tak i kontaktinformasjonen for lærerspesialistens kolleger kontaktet vi høsten 2015 skolelederne ved de deltagende skolene og ba dem om å sende e-postlister over alle lærere som underviste ved skolen. Av de 168 skolene var det 162 skoler som besvarte henvendelsen og sendte oss e-postlister. Vi gjorde ingen avgrensning på dette tidspunktet om hvem som skulle få undersøkelsen. I noen få tilfeller der skoleledere tok kontakt for å si ifra at de mente det var mange lærere som ikke hadde noe med lærerspesialistordningen å gjøre, sa vi at de kunne begrense seg til å gi oss e-postene til lærere som underviste i norsk eller realfag. Spørreundersøkelsen ble dermed sendt bredt ut, og mange lærere fikk muligheten til å svare på spørsmål om lærerspesialistordningen. Samtidig innebærer denne strategien at mange lærere ikke synes det var relevant for dem å svare på undersøkelsen fordi de ikke kjente til ordningen, ikke visste at de hadde en lærerspesialist, eller ikke hadde noe med lærerspesialisten å gjøre. Dette fikk vi en del tilbakemeldinger på. Det er alltid en avveining mellom å gå bredt ut, og forvente lavere svarprosent, eller å gå snevert ut og forvente høyere svarprosent. Vi valgte den første tilnærmingen. Dette har gitt oss N som overstiger 1000, men dette utvalget har viktige svakheter med hensyn til generalisering. Dette diskuteres i det følgende.

I 2015 ble spørreundersøkelsen til lærerspesialistens kolleger sendt ut samtidig som undersøkelsen til lærerspesialistene (4. november), med to påminnelser (17. november og 2. desember). I alt 6136 kolleger av lærerspesialister mottok spørreundersøkelsen. Av disse startet 2216 lærere å besvare undersøkelsen (36 prosent), mens 1746 lærere fullførte undersøkelsen (28 prosent). Tallene inkluderer ikke feilsendinger og personer som har bedt om å bli fjernet fra listen. Vi minner om at alle som har startet undersøkelsen og svart på ett eller flere spørsmål er med i utvalget.

I 2017 ble spørreundersøkelsen til lærerspesialistens kolleger igjen sendt ut samtidig som undersøkelsen til lærerspesialistene (8. mars), med to påminnelser (21. og 28. mars). Grunnet lav svarprosent ble det besluttet å gjenåpne undersøkelsen med en ny henvendelse 11. mai. I alt 6126 kolleger mottok undersøkelsen. Av disse startet 1863 lærere å besvare undersøkelsen (30 prosent), mens 1445 lærere fullførte undersøkelsen (24 prosent). Tallene inkluderer ikke feilsendinger og personer som har bedt om å bli fjernet fra listen. Vi minner om at alle som har startet undersøkelsen og svart på ett eller flere spørsmål er med i utvalget. I og med at kontaktinformasjonen vi brukte til utsendingen i 2017 er den samme som i 2015, er det rimelig å anta en lavere svarprosent da noen lærere antageligvis ikke arbeider ved skolene lenger.

I og med at vi valgte å gå bredt ut for å få respondenter, forventet at svarprosenten kunne bli lav, og ba dermed skoleledere om å oppgi antall lærere som underviste i norsk, naturfag og matematikk, der lærere som underviste i mer enn et fag skulle føres opp flere ganger. Dette gjør det mulig å beregne en svarprosent for de lærerne vi faktisk bruker i analysene i denne rapporten, kolleger i norsk, naturfag og matematikk. Svarprosenten i 2015 (basert på antall som startet undersøkelsen) er 41 prosent (norsk), 42 prosent (matematikk) og 43 prosent (naturfag). Tilsvarende tall for 2017 er 36 prosent (norsk), 36 prosent (matematikk) og 37 prosent (naturfag). Selv når vi begrenser oss til norsk- og realfagskolleger har vi svarprosenter på 36–43 prosent, og disse undersøkelsene er derfor mindre representative enn undersøkelsene som gjelder skoleledere og lærerspesialister. Samtidig, basert på hvor bredt undersøkelsen gikk ut, mener vi at denne svarprosenten er rimelig, og at vi har et godt grunnlag for å kunne si noe om lærerspesialistenes kolleger.

Kapittel 6 oppsummerer de viktigste funnene fra undersøkelsen blant lærerspesialistenes kolleger i 2017, hvor vi sammenligner med svarene fra 2015 der det er hensiktsmessig. Kapitlet bruker data fra alle lærerkolleger som underviser i norsk, matematikk eller naturfag.

I kapittel 7 knyttes kollegene til skolene sine slik at vi kan undersøke om det er forskjeller mellom pilotskoler og sammenligningsskoler, og om disse forskjellene endrer seg over tid. Deretter undersøker vi om det er forskjeller i pilotskoler over tid, og om denne forskjellen avhenger av hva slags type lærerspesialist skolen har hatt, eller om forskjellen er avhengig av om man har eller ikke har hatt en lærerspesialist på sitt trinn og fagfelt.

3.2.3 Spørreundersøkelse til sammenligningsskoler

Utdanningsdirektoratet ga oss i 2015 tilgang til søknadene fra skoleeiere som ikke fikk innvilget søknad om å delta i pilotering av lærerspesialistordningen. Totalt inkluderte dette 20 skoleeiere fordelt på syv kommuner, ni fylkeskommuner og fire private videregående skoler. I søknader der det ble spesifisert hvilke skoler som skulle få en lærerspesialist, fikk disse skolene en henvendelse fra oss om å være med i sammenligningsgruppen. I søknader der det ikke ble spesifisert hvilke skoler som skulle få en lærerspesialist, forespurte vi alle skoler i kommunen/fylkeskommunen om å være med i sammenligningsgruppen. I ett tilfelle hadde en stor kommune spesifisert et kriterium for tildeling, men svarte ikke på videre henvendelser om hvilke skoler som fylte dette kriteriet, og det ble besluttet å ikke ha med kommunen i sammenligningsgruppen. Til sammen ble 143 skoler kontaktet, og 28 av disse svarte ja til å delta i sammenligningsgruppen og ble kontaktet både i 2015 og 2017.

Alle rektorer ved disse skolene, som ikke hadde sagt aktivt nei til å delta i sammenligningsgruppen, fikk tilsendt undersøkelsen (altså både de som svarte ja, og de som ikke svarte). Rektorer ved 91 skoler som hadde søkt, men ikke blitt plukket ut, fikk dermed tilsendt spørreundersøkelsen for kontrollskoler. Undersøkelsen ble sendt ut den 21. oktober 2015, med påminnelse 10. november og første desember. 41 av rektorene hadde da fylt ut hele undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 45 prosent.

Oppfølgingsundersøkelsen ble sendt ut til de samme 91 rektorene den 7. mars 2017, med oppfølging 15. mars og 3. april. Vi brukte også etter dette telefonoppfølging for å øke svarprosenten. 53 svarte på undersøkelsen, og 42 av disse svarte på hele undersøkelsen. Dette gir en svarprosent på 58 prosent.

Spørreundersøkelsen og påminnelsene til sammenligningsskolene ble sendt ut samtidig som undersøkelsen til lærerspesialistenes kolleger. I 2015 og 2017 mottok 1889 lærere ved de 28 sammenligningsskolene vår spørreundersøkelse. I 2015 startet 737 lærere på undersøkelsen (39 prosent), mens 557 lærere fullførte undersøkelsen (29 prosent). I 2017 startet 650 lærere på undersøkelsen (34 prosent), mens 490 lærere fullførte undersøkelsen (26 prosent). Tallene inkluderer ikke feilsendinger og personer som har bedt om å bli fjernet fra listen.

Skoleledere ble også bedt om å oppgi antall lærere som underviste i norsk, naturfag og matematikk, der lærere som underviste i mer enn et fag skulle føres opp flere ganger. Dette gjør det mulig å beregne en svarprosent for sammenligningskolleger i norsk, naturfag og matematikk, som er dem vi i det følgende vil regne som sammenligningskolleger. Svarprosenten i 2015 (basert på antall som startet undersøkelsen) er 52 prosent (norsk), 61 prosent (matematikk) og 49 prosent (naturfag). Tilsvarende tall for 2017 er 40 prosent (norsk), 44 prosent (matematikk) og 43 prosent (naturfag). Merk at disse tallene er høyere enn tilsvarende tall for pilotskolene.

I dette må det igjen bemerkes at kun 28 av 143 mulige skoler sa ja til å delta som sammenligningsskole. Det kan være at sammenligningsskolene skiller seg fra pilotskolene langs andre dimensjoner enn det som handler om lærerspesialistordningen og det er dermed ikke sikkert at det er en god sammenligningsgruppe. Svarprosenten innad i skolene når vi begrenser oss til norsk- og realfagskolleger er på 43-61 prosent, som er høyere enn svarprosenten for lærerspesialistens kolleger. De 28 skolene som huser dette utvalget av lærere, er ikke nødvendigvis representative som

sammenligningsutvalget. Det er derfor nødvendig å være forsiktig med tolkningen av resultatene fra disse undersøkelsene. Samtidig er denne gruppen skoler sannsynligvis mer sammenlignbar enn en tilfeldig gruppe skoler ville ha vært, da alle skolene har det til felles at skoleeierne søkte om å delta på ordningen. I tillegg, selv om det er skjevheter i hvem som sa ja til å være sammenligningsskole, trenger ikke dette å reflektere skjevheter i utvalget så lenge hver skole er nokså representativ når det gjelder holdninger til lærerspesialistordningen.

I kapittel 7 sammenlignes svarene fra 2015 og 2017 til skoler med og uten lærerspesialistordning. Lærerne ved sammenligningsskoler omtales som "sammenligningskolleger" mens lærere som jobber ved skoler som huset en lærerspesialist, omtales som "kolleger" og er for øvrig de samme lærerne som omtalt i kapittel 6.

I kapittel 8 knyttes sammenligningskollegene til skolene sine slik at vi kan undersøke om det er forskjeller mellom pilotskoler og sammenligningsskoler og om disse forskjellene endrer seg over tid.

3.3 Kvalitativ datainnsamling

Våren 2016 besøkte vi et utvalg på syv skoler for å intervju rektor og lærerspesialist som deltar i pilotering av lærerspesialistordningen. De samme personene ble intervjuet på telefon våren 2017.

3.3.1 Kvalitativt utvalg

Utvalget av skoler måtte fremvise variasjon med hensyn til valg av spesialiseringsområde og finansieringsmodell, ettersom disse variablene inngår i oppdragsgivers forskningsspørsmål. Vi ønsket også å undersøke implementeringen av lærerspesialistordningen i ulike skoleslag for å se om dette kunne bringe frem mer kunnskap om interessante forskjeller i materialet. Forskjellene vi på forhånd kjente til, var at det er flere realfagsspesialister i videregående skole, og disse spesialistene skal ofte selv skape prosjekter på skolen der de jobber. I grunnskolen er det flest norskspesialister, og disse skal ofte fortsette et arbeid som skolen eller skoleeier allerede har satt i gang (Seland m.fl. 2016).

Ettersom vi på bakgrunn av Utdanningsdirektoratets opplysninger kjente finansieringsmodell, spesialiseringsområde og skoletype for alle skolene som deltar i piloteringen, valgte vi ut i alt tolv skoler under seks skoleeiere ulike steder i landet som til sammen matchet disse kriteriene. Våren 2016 tok vi først kontakt med skoleeier hvor vi fremla vårt ønske om å få besøke en av to skoler (foreslått i prioritert rekkefølge). Alle de seks skolene som vi deretter kontaktet som første ledd i rekrutteringen, samtykket til å få besøk av forskerne og bidra med intervjuer. En av skoleeierne foreslo for oss å inkludere en ekstra ungdomsskole i kommunen i utvalget, fordi denne ungdomsskolen er tett knyttet til vårt opprinnelige valg av barneskole i kommunen gjennom såkalt sonesarbeid.¹⁴ Sonesamarbeidet innebar i dette tilfellet en felles plan for lærerspesialistene på de to skolene. Da det er kort geografisk avstand mellom de to skolene og det lot seg gjøre å besøke begge innenfor en arbeidsdag, utvidet vi vårt utvalg med denne ungdomsskolen. De syv skolene hadde til sammen ni lærerspesialister ansatt.

Våren 2017 tok vi på nytt kontakt med de syv rektorene og de ni lærerspesialistene på e-post og spurte om å få gjøre et oppfølgingsintervju på telefon. Det lyktes oss å få avtale og gjennomføre intervju med seks av de syv rektorene og åtte av de ni lærerspesialistene i denne runden.

Når vi kombinerer utvalgskriteriene, er disse fordelt på de syv skolene slik tabell 3.1 viser. I tabellen er «lærerspesialist» forkortet med bokstavene LSP.

¹⁴ Sonesamarbeid betyr her at en ungdomsskole arbeider sammen med en eller flere barneskoler innenfor samme skolekrets for å gjøre elevenes overgang fra barneskole (avgiverskole) til ungdomsskole (mottakerskole) så hensiktsmessig som mulig. Sonesamarbeid koordineres gjennom skoleeier, og kan anta ulike former og innhold.

Tabell 3.1 Utvalg av skoler for forskningsintervjuer av rektorer og lærerspesialister våren 2016 og våren 2017.

Skole nr.	Skoletype	Finansieringsmodell	Antall LSP	Spesialiseringsområde	Intervju 2016	Intervju 2017
1	Videregående skole	1	2	Realfag	Rektor og LSP	Rektor og LSP
2	Videregående skole	2	1	Norsk	Rektor og LSP	Kun rektor
3	Ungdomsskole	1	1	Norsk	Rektor og LSP	Kun LSP
4	Kombinert barne- og ungdomsskole	2	1	Norsk	Rektor og LSP	Rektor og LSP
5	Ungdomsskole	2	2	Realfag og norsk	Rektor og LSP	Rektor og LSP
6	Barneskole	1	1	Norsk	Rektor og LSP	Rektor og LSP
7	Ungdomsskole	1	1	Norsk	Rektor og LSP	Rektor og LSP

Vi ser av tabell 3.1 at utvalget inneholder to videregående skoler, tre ungdomsskoler, en kombinert barne- og ungdomsskole og en barneskole. Det er flere grunnskoler enn videregående skoler i utvalget, noe som gjenspeiler det totale bildet av pilotskoler. Vi ser også at mens vi har lyktes i å få en fordeling i spesialiseringsområde som ligner alle skolene som deltar i piloteringen, er fordelingen av utvalgsskolenes finansieringsmodell skjev sammenlignet med alle pilotskolene sett under ett. Ideelt sett burde flertallet av skolene i utvalget følge finansieringsmodell 2, i likhet med flertallet av skolene som inngår i piloteringen. For skole nr. 6 kjente vi ikke til skoleeiers valg av finansieringsmodell på forhånd. Ved minst en av de øvrige skolene var det manglende samsvar mellom skoleeiers søknad om å delta i ordningen med en ønsket finansieringsmodell og den faktiske finansieringsmodellen som ble brukt ved implementeringen av ordningen i den aktuelle skolen. Den siste ungdomsskolen som ble lagt til i utvalget (se over), hadde samme finansieringsmodell som barneskolen i samme skolekrets (modell 1). Vi anser likevel ikke dette for å være noen alvorlig skjevhet så lenge begge modeller er representert i utvalget.

Utvalget av skoler har også geografisk spredning, men for å sikre skolenes anonymitet har vi valgt å utelate opplysninger om landsdel eller fylke i tabell 3.1.

3.3.2 Forskningsintervjuer

De aller fleste forskningsintervjuene er gjennomført som individuelle intervjuer. Unntaket er de to skolene hvor det er ansatt to lærerspesialister. Her gjennomførte vi intervju med lærerspesialistene som et gruppeintervju når vi besøkte skolen i 2016. Årsakene til dette er i noen grad praktiske, fordi det sparer tid og belaster lærernes øvrige arbeid i skolen minst mulig. Det gir også god mening å intervju to personer som fyller de samme oppgavene og rollene ved samme institusjon samtidig, fordi de kan utfylle opplysninger for hverandre og bygge på den andres utsagn i samtalen slik at mer informasjon bringes frem gjennom intervjuet. Mot dette kan det hevdes at innvendinger og kritikk kanskje ikke kommer like lett til overflaten når to (eller flere) personer intervjues samtidig. Alle lærerspesialistene, også på skoler hvor det er ansatt to slike spesialister, ble imidlertid intervjuet hver for seg på telefon våren 2017.

Vi kontaktet lærerspesialistene på e-post første gang i januar 2016, hvor vi spurte om å få intervju vedkommende om rollen og om ordningen ved skolen. Vi anga overordnede tema for intervjuet, men spesifiserte ikke spørsmålene for lærerspesialistene på forhånd. Gjennom en parallell henvendelse til

rektor ba vi også skoleledelsen om et intervju, og dessuten om hjelp til å organisere besøket på skolen. Alle intervjuene våren 2016 fant sted i løpet av vanlig arbeidstid på skolen hvor lærerspesialisten er ansatt, og hvert intervju tok om lag 30 minutter.

For oppfølgingsintervjuet våren 2017 tok vi på samme måte kontakt med de ni lærerspesialistene fra første runde og spurte om et telefonintervju som oppfølging av det første intervjuet. Åtte av de opprinnelige ni spesialistene svarte og samtykket, mens vi ikke mottok svar fra den niende spesialisten. Etter ytterligere to ubesvarte henvendelser til lærerspesialisten, utelot vi denne fra utvalget. I det opprinnelige forskningsdesignet hadde vi estimert intervju med minimum seks lærerspesialister ved like mange skoler. Dette målet er oppfylt når vi før sluttrapporten har intervjuet åtte lærerspesialister ved til sammen seks skoler.

Intervjuguiden fra 2016 tok for seg oppstarten av ordningen, med vekt på hvem lærerspesialistene er, hvilke oppgaver de har, hvilken støtte de har i organisasjonen og holdninger til ordningen. Intervjuguiden for telefonintervjuene våren 2017 følger opp disse spørsmålene, men la mer vekt på å la lærerspesialisten fortelle og komme med eksempler på oppgaver som han/hun var særlig fornøyd med og reflektere over bidrag til faglig utvikling av skolen. Begge guidene hadde en semistrukturert form. Intervjuguiden for intervjurunde 2 følger denne rapporten som vedlegg, mens intervjuguiden fra 2016 er vedlegg i delrapporten fra evalueringen (Seland m.fl. 2016).

Alle intervjuene, både første og andre runde, ble tatt opp som elektronisk lydfil. Intervjuene fra første runde ble transkribert i fulltekst, mens kun rektorintervjuene fra den andre intervjurunden ble transkribert på denne måten. For lærerspesialistintervjuene i andre runde skrev forskeren en første analyse ved å lytte gjennom lydfilen og ta notater, som er arkivert i elektronisk form. Med basis i transkripsjon og lydfil skrev begge forskerne som hadde ansvar for de kvalitative analysene en mellomnivåanalyse for hver av de syv skolene vi hadde besøkt, der vi samlet utdrag fra både rektorintervjuer og lærerspesialistintervjuer som gjaldt de samme analytiske spørsmålene. Dette la grunnlag for casestudien som presenteres i kapittel 9 i denne rapporten.

De fem spørsmålene vi konsentrerte oss om i mellomanalysen fra første intervjurunde var:

1. Beskrivelser av «før-situasjonen» ved skolen
2. Hvem er lærerspesialisten og hvordan ble vedkommende rekruttert?
3. Hvilke oppgaver utfører lærerspesialisten ved skolen?
4. Hva slags støtte har lærerspesialisten fått fra skoleleder og skoleeier i implementeringen? (herunder: tidsbruk)
5. Hvordan bidrar lærerspesialisten til faglig styrking av skolen?

I mellomnivåanalysen fra første runde av datainnsamlingen kartla vi også synspunkter på finansieringsmodell og holdninger til ordningen for lærerspesialister og rektorer.

I mellomanalysen fra andre intervjurunde la vi den analytiske modellen (se kapittel 2) fra evalueringen til grunn, og skrev analysen basert på disse spørsmålene:

1. Hvordan opplever lærerspesialisten sin egen rolle?
2. Hvilke oppgaver får lærerspesialisten, og hvor lang tid går med til dette?
3. Hvilken støtte og tilrettelegging har lærerspesialisten i organisasjonen?
4. Hvordan bidrar lærerspesialisten til faglig styrking av skolen?
5. Oppfattes lærerspesialistordningen som en alternativ karrierevei?

I forbindelse med forberedelse av casestudien våren 2017 har vi også gjennomført korte e-postintervjuer med et utvalg skoleeiere som piloterer ordningen. Dette har skjedd ved at vi på nytt kontaktet skoleeierne for skolene hvor vi har intervjuet rektorer og lærerspesialister, og anmodet om svar på tre spørsmål. Spørsmålene til skoleeierne lød:

1. Har skoleeier iverksatt særlige tiltak for oppfølging av lærerspesialistordningen ved skolene i fylket/kommunen i pilotperioden?
2. Har skoleeier hatt særskilt oppfølging av rektorene som har ansvar for lærerspesialistene ved skolene i fylket/kommunen i pilotperioden?
3. Hva er skoleeiers viktigste erfaringer med pilotering av lærerspesialistordningen i realfag og norsk?

Fire skoleeiere (to fylkeskommuner og to kommuner) besvarte spørsmålene våre, og disse er inkorporert i casestudien i kapittel 9.

3.3.3 Tidsregistrering

Før første intervjurunde våren 2016 fikk alle lærerspesialistene tilsendt et excel-skjema for registrering av tid brukt på lærerspesialistoppgaver i en vanlig arbeidsuke. De kunne selv velge ut en arbeidsuke for slik registrering. En utskrift av et tomt skjema fulgte delrapporten (Seland m.fl. 2016) som vedlegg. Utformingen av skjemaet var inspirert av AFI-rapporten *Tidsbruk, arbeidstid og tidskonflikter i den norske universitets- og høyskolesektoren* (Egeland og Bergene 2012), og vi redegjorde for bruken av skjemaet i delrapporten.

Som Egeland og Bergene (2012: 27) skriver, vil det være usikkerhet og feilkilder knyttet til innsamling av data om tidsbruk gjennom selvrappotering. Respondentene kan ha ulik forståelse av hvilke oppgaver som faller inn under undersøkelsens kriterier, og hver individuelle rapport vil på denne måten være utformet på grunnlag av skjønn. Uklarhet om oppgaver kan videre føre til skjeverapportering. Det er også mulig å se for seg at respondentene vil overrapportere oppgaver og tidsbruk fordi de ønsker å illustrere vanskelige arbeidsvilkår. Endelig kan det å registrere tid i seg selv påvirke respondentenes atferd fordi de blir mer oppmerksomme på tidsbruk. Vår innsamling av data om tidsbruk for lærerspesialister må derfor betegnes som en kvalitativ, eksplorerende tilnærming som kan bidra til å gi et tidlig inntrykk både av typen oppgaver lærerspesialister utfører og tid som går med til disse oppgavene.

Gjennom intervjuene våren 2016 fikk vi samlet inn utfylt registreringsskjema fra seks av de i alt ni lærerspesialistene. De øvrige tre hadde ikke fylt ut skjemaet, men oppgaven bidro til at de hadde tenkt tilstrekkelig gjennom problemstillingen til at vi kunne snakke om tidsbruk som del av intervjuet. De samme lærerspesialistene fikk tilsendt det samme skjemaet våren 2017 med tilsvarende anmodning om å velge en tilfeldig arbeidsuke og registrere tid brukt til ulike oppgaver. Da tidspunkt for telefonintervju nærmet seg, viste det seg imidlertid at bare tre av de i alt åtte lærerspesialistene som ble intervjuet i denne runden, hadde fylt ut et slikt skjema. Dette var på den annen side de samme lærerspesialistene som avsto fra slik registrering i 2016.

Tabell 3.2 Tidsregistrering fra lærerspesialister ved syv skoler vår 2016 og vår 2017

Lærerspesialister ved caseskolene som har levert tidsregistrering	Skole	Tidsregistrering 2016	Tidsregistrering 2017
LSP realfag	1	Ja	-
LSP realfag	1	Ja	-
LSP norsk	2	Ja	-
LSP norsk	3	-	Ja
LSP norsk	4	Ja	-
LSP norsk	5	Ja	-
LSP realfag	5	Ja	-
LSP norsk	6	-	Ja
LSP norsk	7	-	Ja

Slik tabell 3.2 viser, hadde vi tidsregistreringsdata fra både realfagsspesialister og norskspesialister i 2016, mens vi i 2017 bare har denne typen tidsregistrering fra norskspesialister. De fem lærerspesialistene som ikke leverte, nevnte alle at de hadde merket seg denne oppgaven, men at de mente det var alt for vanskelig å skille mellom oppgaver knyttet til lærerspesialistrollen og andre oppgaver de utførte som del av et lærerkollegium. Dette er i seg selv et kvalitativt funn i evalueringen. Dessuten mente de at omfanget av lærerspesialistoppgaver varierte for mye fra uke til uke til at en tilfeldig valgt uke kunne være representativ for dette. Denne tilbakemeldingen var lik uavhengig av lærerspesialistens fagområde. På samme måte som i første intervjurunde fungerte likevel oppgaven og skjemaet (uansett om dette var fylt ut eller ikke) som et grunnlag for å diskutere tidsbruk og oppgaver under intervjuene med lærerspesialister i begge fagområder.

I spørreskjemaundersøkelsen har vi også spurt samtlige lærerspesialister om tidsbruk tidlig og sent i pilotperioden. Disse dataene presenteres og sammenlignes i denne sluttrapporten.

3.3.4 Map-task teknikk

Under intervjuene med lærerspesialistene ønsket vi å skaffe oss kunnskap om hvordan lærerspesialisten arbeider sammen med kolleger for å oppfylle oppgavene som er tillagt lærerspesialistrollen lokalt. På forhånd hadde vi bare de brede kategoriene av oppgaver å forholde oss til (se rammeverket for lærerspesialistordningen presentert i kapittel 1). Vi hadde også en antagelse om at lærersamarbeidet er organisert forskjellig på ulike skoler (Sandvik og Fjørtoft 2014). Den fysiske utformingen av skolen som arbeidsplass kan videre regnes som en av flere strukturelle betingelser for lærerspesialistens arbeid (York-Barr og Duke 2004). Vi ønsket følgelig å undersøke hvordan spesifiserte og individuelt tilpassede eller prioriterte arbeidsoppgaver for den enkelte lærerspesialist blir utført på en arbeidsplass preget av fysiske betingelser i form av bygninger og rom, i kombinasjon med normer for samhandling og sosial kontakt. Hensikten var å få lærerspesialisten til å fortelle særlig om samhandlingen, men også få et inntrykk av hvorvidt og i tilfelle hvordan de fysiske strukturene og eventuell tilrettelegging fra rektor for fellesmøter og lignende la premisser for denne.

Samtidig forestilte vi oss at mye av samhandlingen i et lærerkollegium skjer i stadig skiftende grenseflater mellom formell og uformell kontakt, det vil si gjennom avtalte møter og «i forbifarten».

Disse mangfoldige og av og til svært kortvarige situasjonene ville følgelig også være interessante for å forstå hvordan lærerspesialistordningen blir utformet på den enkelte skole. Vi sto dermed overfor en utfordring i det å skaffe oss informasjon om en rekke samhandlingssituasjoner i lærernes arbeidsdag, som foregår i en veksling mellom formelle, avtalte møter og en rekke uformelle samtaler og avklaringer mellom to eller flere enkeltlærere og eventuelt representanter for ledelsen. Vi så for oss at disse situasjonene avløser hverandre i en jevn strøm gjennom de delene av arbeidsdagen som lærerne tilbringer utenfor klasserommet, og at samhandlingsmønstrene vil være styrt av en rekke betingelser og behov som ikke alltid er klarlagt på forhånd.

Ravn og Duff (2014) gir i sitt etnometodologiske¹⁵ arbeid om ungdommers festkultur en utfyllende og detaljert beskrivelse av hvordan de som del av forskningsintervjuer lot ungdommene «tegne festen» i form av en enkel plantegning over leiligheten der festen hadde foregått noen dager i forveien. Sammen med intervjuene ga dette forskerne en visuell og utvidet forståelse av handlingsforløp så vel som samhandling mellom aktører, som de ikke hadde kunnet observere uten selv å påvirke festen. Ravn og Duff (2014: 124) anbefaler teknikken som et tillegg til feltarbeid og intervjuer om fenomenet man ønsker å undersøke, og at map-task tilbyr en form for «observation from a distance in hard-to-access places». Metoden har tidligere vært anvendt i studier av sosiale nettverk og i samfunnsgeografi, hvor sted, tilhørighet og mobilitet har vært viktige emner.

I vårt tilfelle forberedte vi til hvert besøk på en skole våren 2016 en plantegning¹⁶ over skolen hvor lærerspesialisten var ansatt. Vi forklarte for informanten at vi ville bruke tegningen til å få en bedre forståelse av hvor og hvordan lærersamarbeidet foregår på denne skolen. Vi stilte deretter spørsmålet: «Når du ikke underviser, hvor oppholder du deg mest i løpet av arbeidsdagen?» Alle informantene svarte at de oppholdt seg mest på arbeidsrommet når de ikke underviste. Vi ga dem en penn og ba dem tegne inn hvor i bygningen arbeidsrommet var plassert. Deretter spurte vi dem om de hadde arbeidsrom alene eller om de delte dette arbeidsrommet med andre. Alle informantene delte arbeidsrom med andre, noe som ga anledning til å spørre om fag- og trinntilhørighet for lærerne som deler arbeidsrom.

Deretter spurte vi om lærerspesialisten arbeider mye sammen med andre lærere som er plassert andre steder i bygningen. Disse arbeidsrommene og kollegaene ble indikert på tegningen. Vi fortsatte å spørre om arbeidsrom, pauserom, kjøkkenkrok, møterom, kontorer for ledelsen og andre deler av «backstage-området» i skolebygningen. Gjennom dette kom vi «inn i skolen» og ble «tatt med» på faste og tilfeldige møter mellom kolleger, fellestid, tid avsatt til fagsamarbeid og trinnsamarbeid, løpende kontakt på arbeidsrom, i fellesarealer og ad hoc-møter som blir avtalt og deretter avholdt på et grupperom eller ved et bord i personalrommet.

Enkelte lærerspesialister fortalte også om vennskap mellom kolleger som var utviklet over tid, og som førte til kontakt på fritiden. Selv om vi ikke spør om læreres kontakt med kolleger utenfor arbeidstiden i denne evalueringen, kan slike opplysninger bidra til å gi inntrykk av samarbeidskultur og nære samarbeidspartnere i miljøet som lærerspesialisten er del av (Margolis 2012).

Når arbeidsdagene og skolens fysiske omgivelser på denne måten var kartlagt, kunne vi bruke tegningen til å snakke om de tingene som opptok oss mest med henblikk på evaluering av lærerspesialistrollen, som *når* i løpet av alle disse møtene og dagligdagse oppgavene informant

¹⁵ Etnometodologi (H. Garfinkel (1967) *Studies in Ethnomethodology*) brukes om de oppfatninger eller den metodiske kompetansen som et medlem av samfunnet trenger for å kunne handle og samhandle med andre på måter som oppfattes som adekvate og meningsfulle for den enkelte og av den sosiale gruppen. Etnometodologiske metoder har som mål å avdekke kunnskap om slike oppfatninger og kompetanse som styrer atferd i dagliglivet. Informantenes utsagn hvor de forteller om deres egen forståelse av handlinger, tanker og reaksjoner i dagligdagse gjøremål, blir en hovedkilde til data om slik kompetanse (Korsnes, O.; Andersen, H og Brante, Ø. (red.) (2004) *Sosiologisk leksikon*, Oslo: Universitetsforlaget).

¹⁶ Dette kan enkelt gjøres ved å søke opp skolen på nettsiden gulesider.no, hvor man umiddelbart får et tegnet kart hvor formen på selve skolebygningen er sett ovenfra. Vi kopierte dette risset over skolebygningen til et vanlig A4-ark, og presenterte dette for informantene på et fast tidspunkt i intervjuet.

mener at han eller hun opptrer som lærerspesialist, *hvem* hun er mest i kontakt med som lærerspesialist og *hva* han eventuelt snakker om eller gjør da.

I likhet med Ravn og Duff (2014) opplevde også vi at det var forskjeller i hvordan informantene grep oppgaven med å fylle ut plantegningen. Enkelte lærerspesialister tok oppgaven svært alvorlig og ga grundige omriss supplert av tekst for å vise hvem som arbeider hvor og hvor ofte ulike aktører med ulik fagtilhørighet møtes, mens andre lot det bli med å tegne inn det strengt nødvendige (et arbeidsrom, et møterom) og tok resten muntlig. I begge tilfeller ga tegningen oss mulighet til å stille mer konkrete spørsmål om samarbeid og samarbeidskultur under selve intervjuet, fordi vi kunne peke på tegningen og følge opp utsagn basert på vår forforståelse for å få opplysninger bekreftet eller avkreftet. Dette er også årsaken til at vi ikke vil bruke tegningene som en form for «billedanalyse» i evalueringen. Årsaken til dette er at det ikke er tegningen i seg selv som er det primære resultatet av denne datainnsamlingen. Det primære resultatet vil være forskningsintervjuet som baseres på map-task som hjelpemiddel, i den grad forskeren får hjelp til tolkningen av informasjonen ved å følge med på og se på tegningen under og etter intervjuet.

I ett tilfelle, der vi først hadde brukt map-task i intervjusituasjonen som beskrevet over, ble vi umiddelbart etter intervjuet invitert med på en omvisning i den delen av skolebygningen som huset lærernes arbeidsrom. Der fikk vi se hvordan arbeidsrommene var organisert etter trinn, og kunne stille spontane spørsmål til lærerspesialisten om hvordan denne organiseringen la til rette for mønstre i formell så vel som uformell kontakt mellom kolleger i det daglige arbeidet. Til sammenligning har vi også besøkt skoler hvor lærernes plassering på arbeidsrommene er organisert på mer tilfeldig vis etter hvor det er ledig plass når en ny lærer kommer til skolen. Denne observasjonen kan være interessant hvis det er slik at fysisk og praktisk organisering av lærere på arbeidsrom kan ha betydning for grad av systematikk i lærersamarbeidet, som igjen kan tenkes å påvirke lærerspesialistens rolle og oppgaver.

3.3.5 Konstruksjonen av en kvalitativ casestudie

I kapittel 9 i denne sluttrapporten har vi kombinert alle de kvalitative dataene (forskningsintervjuer med lærerspesialister og rektorer, e-postintervjuer med skoleeiere, lærerspesialistenes tidsregistrering og lærerspesialistenes map-task-tegninger) i et casestudium av hvordan lærerspesialistordningen har blitt implementert i henholdsvis videregående skole og grunnskole. Dette har vi gjort ved å skrive sammen informasjon for hvert av skoleslagene i to sammenhengende fortellinger som kan representere henholdsvis videregående skole og grunnskole.

Eksempel på implementering av lærerspesialistordningen i videregående skole i kapittel 9 er på denne bakgrunnen satt sammen av data fra i alt tre lærerspesialister, to rektorer og to skoleeiere. Eksempel på implementering av lærerspesialistordningen i grunnskolen er på samme måte konstruert ved hjelp av data fra seks lærerspesialister, fem rektorer og to skoleeiere. Disse informantene representerer en barneskole, to ungdomsskoler og en kombinert skole, og vi nevner disse skoleslagene der hvor det har relevans for dataene. Casestudien inkorporerer kvalitative data fra både første og andre runde av datainnsamlingen, og er strukturert i tråd med den analytiske modellen for evalueringen presentert i kapittel 2 i denne sluttrapporten. Slik vil casestudien først prøve å vise hvem lærerspesialistene er og hvordan de oppfatter rollen, hvilke oppgaver de utfører og hva slags tilrettelegging og støtte de har fra ledelsen og ved skolen for øvrig. Deretter drøfter vi i casestudien hvordan lærerspesialistene i de to skoleslagene kan sies å ha bidratt til den faglige utviklingen av skolen, og hvorvidt de anser lærerspesialistrollen som en attraktiv, alternativ karrierevei.

Casestudien må på denne måten betraktes som en illustrasjon som kommer i tillegg til den analysen vi har gjort av de kvantitative dataene i denne rapporten. Casestudien foregir ikke å være representativ for verken de to skoleslagene eller alle lærerspesialistene i ordningen, men kan gi eksempler på hvordan ordningen er forstått og mottatt ved noen skoler som har deltatt i piloteringen.

3.4 Bruk av datakilder og metoder i lys av forskningsspørsmål og analytisk modell: en oppsummering

Vår bruk av metoder for å samle og analysere data om de ulike forskningsspørsmålene kan illustreres slik vi har gjort i tabell 3.3. Tabellen viser en oppstilling av forskningsspørsmål og metoder i forlengelse av den analytiske modellen som vi har valgt for evalueringen.

Tabell 3.3 Oversikt over evalueringens datakilder og metodebruk ordnet etter forskningsspørsmål og analytisk modell.

Variabler fra analytisk modell for studier av «teacher leadership» (York-Barr og Duke 2004)	Forskningsspørsmål for evaluering av lærerspesialistordningen (her kun tall/bokstav)	Datakilder og metoder
Hvem er lærerspesialistene?	4a, 2d	Survey *), intervju *)
Hvilke oppgaver har lærerspesialistene i skoleorganisasjonen?	2a, 2c	Survey, intervju, casestudie, tidsregistrering
Hvilken støtte og tilrettelegging har lærerspesialistene fra øvrig ledelse og kolleger i arbeidet?	1b, 2b, 2d-e, 3e Her spør vi også om tidsbruk på oppgaver.	Survey, intervju, casestudie, tidsregistrering og map-task
Hvordan bidrar lærerspesialisten til utvikling av skolen som en kollektivt lærende organisasjon	3a-b, 3f	Survey, intervju, casestudie, regresjon
I hvilken grad oppfattes lærerspesialistordningen som en attraktiv karrierevei?	4b-e	Survey, intervju, casestudie, regresjon

*) Data kun innsamlet 2016

I diskusjonen av hvorvidt det er mulig å identifisere og beskrive eksempler på vellykket implementering av ordningen og om disse eksemplene kan brukes som modeller for videre utprøving av ordningen, kommer i vi rapportens avslutningskapittel tilbake til forskningsspørsmålene 1a og 1c. Dette vil skje i vår oppsummering og sammenligning av tidlig implementering og senere gjennomføring av pilotering av ordningen på to tidspunkt for datainnsamling. Her kommer vi også inn på forskningsspørsmålene om hvorvidt ordningen kan sies å oppfylle skolens behov for kompetanse og om ordningen implementeres ulikt for de to spesialiseringsområdene.

I kapittel 8 brukes regresjonsanalyse for å se om det er signifikante forskjeller mellom pilotskoler og sammenligningsskoler i ulike mål og om det er signifikante endringer i målene mellom de to gruppene av lærere (som ikke er lærerspesialister) over tid. Målene som benyttes er fra NDLOQ (dialog, kontinuerlig læring og samarbeid og teamlæring) og NTSES (samarbeid med kolleger og evnen til å takle forandringer og utfordringer), i tillegg til spørsmål knyttet til hvor positive respondentene er til lærerspesialistordningen og om de selv ønsker å bli lærerspesialist. Regresjonsanalyse benyttes også for å se om det er signifikant forskjell i målene fra 2015 til 2017 blant kollegene ved pilotskolene, om denne forskjellen avhenger av typen spesialist man har hatt ved skolen og om denne forskjellen avhenger av om man har hatt en lærerspesialist på sitt trinn og fagområde. Målene og metoden beskrives nærmere i kapittel 8.

4 Skolelederes tilrettelegging og erfaringer med lærerspesialistordningen

Som det tidligere har blitt redegjort for, har vi i evalueringen spurt rektorene om tilrettelegging for lærerspesialistenes arbeid. Vi har også gjennomført en spørreundersøkelse til rektorer ved et utvalg skoler som ikke har deltatt i lærerspesialistordningen (men som søkte om å være med). Resultatene fra disse undersøkelsene presenteres i dette kapittelet. I tillegg presenterer vi data fra intervjuene med rektorer ved pilotskolene.

Fremstillingen vil forsøke å gi svar som kan belyse det som i figur 2.1 er bakenforliggende faktor 2, det vil si hvilke oppgaver lærerspesialistene får, og bakenforliggende faktor 3, altså hva slags støtte og tilrettelegging lærerspesialisten får i egen organisasjon. I tillegg har vi tatt med spørsmål om skolen som kollektivt lærende organisasjon, med det formål å gi svar på hvorvidt lærerspesialistene er med på å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon. Dette er presentert som utfall 1 i den analytiske modellen i figur 2.1. Dette svarer til forskningsspørsmål 1a til 1c, 2a til 2e og 3a til f.

De kvantitative analysene bygger i stor grad på de samme spørsmålene som ble gjennomgått og testet ut i den første delrapporten (Seland m. fl. 2016). Det vil si at vi har slått sammen en rekke enkeltspørsmål til samlemål, basert på faktoranalyser. Vi presenterer i noen tilfeller både enkeltspørsmålene og samlemålene, slik at leseren skal ha en mulighet til å se både detaljer og helhet på en enkel måte. For å sammenligne forskjeller mellom første og andre delundersøkelse har vi brukt signifikanstester (t-test). Dette har vi gjort både på enkeltspørsmål og samlemål. Ved å undersøke om endringer på enkeltmål er signifikante, øker sannsynligheten for at vi plukker opp signifikante forskjeller av ren tilfeldighet. Vi legger dermed mest vekt på endringer i samlemålene, og det er knyttet større sikkerhet til at forskjellene er signifikante dersom de overordnede samlemålene også er det.

4.1 Hvilke oppgaver har lærerspesialistene fått?

Som beskrevet i kapittel 1 har lærerspesialistenes arbeid i de første to årene av piloteringen vært avgrenset til noen særskilte oppgaver eller områder. Ifølge rammeverket for piloteringen skulle lærerspesialistene arbeide med en eller flere av følgende oppgaver:

- Være faglig oppdatert innenfor skoleutvikling, forskning, didaktikk og ny undervisningspraksis
- Vurdere behovet for og ta initiativ til at det gjennomføres faglig skolebasert vurdering
- Vurdere behovet for og ta initiativ til at det gjennomføres skolebasert kompetanseheving og kollegaveiledning
- Vurdere behovet for, ta initiativ til og lede faglige utviklingsprosjektet

- Samarbeide med universitets- og høyskolesektoren i gjennomføringen av faglige prosjekter for å bidra til gjensidig kompetanseutvikling og kvalitet i prosjektene

I delrapporten (Seland m.fl. 2016) spurte vi rektorene i hvilken grad de hadde tilrettelagt for lærerspesialistenes ulike oppgaver, gjennom å be dem ta stilling til 17 ulike påstander. De samme påstandene er de bedt om å ta stilling til ved slutten av perioden, og resultatene fra dette presenteres i tabell 4.1.

Den oppgaven rektorene i størst grad opplever at de har lagt til rette for, er at lærerspesialistene kan oppdatere seg på fagdidaktiske tema og på skolefaglig forskning. De har også i stor grad lagt til rette for at lærerspesialistene kan oppdatere seg på skoleutvikling. Oppgavene de i minst grad oppgir å ha lagt til rette for, er å samordne kriterier for elevvurdering, samarbeide med universitets- og høyskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter og å holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen.

Tabellen viser også at det er en del oppgaver rektorene har tilrettelagt for i mindre grad enn det de oppga i starten av pilotperioden. Planlegge og/eller gjennomføre utviklingsprosjekter knyttet til satsingsområder ved skolen; ta initiativet til og gjennomføre pedagogisk kompetanseheving hos kollegaer i samme spesialiseringsfelt; veilede lærere i team, holde forelesninger eller seminarer for lærerteam; veilede lærere en-til-en; samordne kriterier for elevvurdering og holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen, er oppgaver som rektorene i mindre grad oppgir å ha lagt til rette for ved slutten av pilotperioden enn ved starten av perioden.

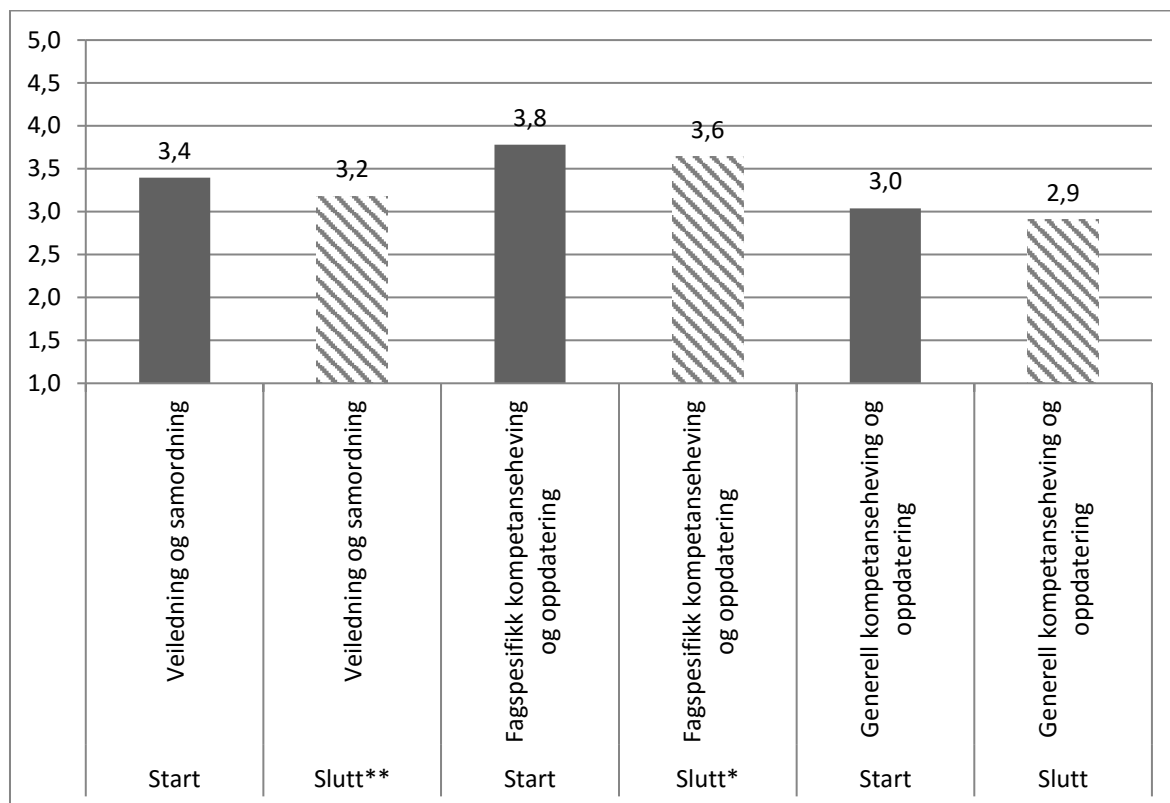
Tabell 4.1 Rektors tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene. Sortert etter gjennomsnittsverdi ved slutten av pilotperioden. P-verdi for t-test av gjennomsnittsverdier, avhengig utvalg. For detaljert tabell, se vedlegg.

	I hvilken grad tilrettelegger du for at lærerspesialisten er i stand til å ...	Gj. snitt start	Gj. snitt slutt	P-verdi diff.
1	oppdatere seg på fagdidaktiske tema	3,8	3,7	0,085
2	oppdatere seg på skolefaglig forskning	3,7	3,7	0,381
3	oppdatere seg på skoleutvikling	3,7	3,6	0,488
4	planlegge og/eller gjennomføre utviklingsprosjekt knyttet til satsingsområder ved skolen	3,8	3,6	0,037
5	oppdatere seg på alternative undervisningsformer	3,7	3,6	0,416
6	ta initiativet til og gjennomføre faglig kompetanseheving hos kollegaer i samme spesialiseringsfelt	3,6	3,5	0,100
7	ta initiativet til og gjennomføre pedagogisk kompetanseheving hos kollegaer i samme spesialiseringsfelt	3,7	3,5	0,026
8	veilede lærere i team	3,7	3,5	0,000
9	holde forelesninger eller seminarer for lærerteam	3,6	3,3	0,039
10	holde forelesninger eller seminarer for hele lærerkollegiet	3,4	3,2	0,152
11	veilede lærere en-til-en	3,3	3,2	0,035
12	observere andre læreres undervisning og bidra med tilbakemeldinger	3,1	3,1	0,218
13	ta initiativet til og gjennomføre pedagogisk kompetanseheving hos kolleger i alle fagfelt	3,0	3,0	0,930
14	ta initiativet til og gjennomføre faglig kompetanseheving hos kolleger i alle fagfelt	2,9	3,0	0,646
15	samordne kriterier for elevvurdering	3,2	2,9	0,007
16	samarbeide med universitets- og høyskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter	3,1	2,9	0,181
17	holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen	2,8	2,4	0,009

Resultatene i tabell 4.1 viser en lavere tilrettelegging på seks av områdene som inngår i arbeidsoppgavene til lærerspesialistene i slutten av perioden enn ved starten. Dette er tilrettelegging for planlegging og/eller gjennomføring av utviklingsprosjekter knyttet til satsingsområder i skolen,

tilrettelegging for å ta initiativ til og gjennomføre pedagogisk kompetanseheving hos kollegaer i samme spesialiseringsfelt, tilrettelegging for å veilede lærere i team, tilrettelegging for å holde forelesninger eller seminarer for lærerteam, tilrettelegging for veiledning en til en, tilrettelegging for samordning av kriterier for elevvurdering og tilrettelegging for å holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen.

Ser vi nærmere på hvilke områder disse temaene hører til (figur 4.1), er det særlig på områdene som faller innunder samlemålet¹⁷ veiledning og samordning, men også fagspesifikk kompetanseheving og oppdatering vi ser mindre tilrettelegging mot slutten. På samlemålet generell kompetanseheving og oppdatering er det ingen signifikant forskjell mellom starten og slutten av perioden.



Figur 4.1 Gjennomsnitt for tilrettelegging for tre samlemål ved starten av pilotperioden og ved slutten av pilotperioden. T-test for avhengige utvalg **p<,001, *p<0,05.

Et spørsmål man kan stille seg basert på dette er hva endringene kan skyldes. Er dette et resultat av en «glidning» i oppgaver, der de områdene skolelederne anså som viktigst å tilrettelegge for i starten av perioden ikke har vært like enkle å følge opp? Eller skyldes det en prioritering i tilrettelegging ut fra det arbeidet lærerspesialistene faktisk har prioritert? I så fall er det verdt å merke seg at det fortsatt er den fagspesifikke kompetansehevingen som rektorene i størst grad tilrettelegger for, mens det i minst grad blir tilrettelagt for generell kompetanseheving.

4.2 Lærerspesialistenes oppgaver – uttrykt gjennom intervjuer med seks ledere

Over har vi sett på hvordan lærerspesialistene utfører sine oppgaver, slik dette kommer til uttrykk gjennom en spørreskjemaundersøkelse til et utvalg rektorer. Vi har også gjennomført muntlige intervjuer med seks skoleledere om lærerspesialistenes oppgaver.

¹⁷ Som det ble redegjort for i metodekapittelet er samlemålene basert på faktoranalyse av resultatene i delrapport 1, og presentert der.

Være faglig oppdatert innenfor skoleutvikling, forskning, fagdidaktikk og ny undervisningspraksis

Alle lederne mener at lærerspesialistene deres er faglig oppdatert innenfor skoleutvikling, forskning, fagdidaktikk og ny undervisningspraksis. En lærerspesialist har vært aktiv i *Ungdomstrinn i utvikling* (UiU), og vært med i nasjonale, regionale og lokale nettverk i utviklingsarbeid, og derigjennom fått godt innblikk i ny undervisningspraksis. En annen sier at lærerspesialistene har satt seg inn i relevant forskning i realfagene, og også satt seg inn i metoden «Lesson study», for å få et verktøy til arbeid i faggruppene. På en annen skole har lærerspesialisten tatt videreutdanning for lærerspesialister og at hun er med i et nettverk av lærerspesialister. På to av skolene slår rektor fast at lærerspesialistene er så interessert i faget sitt at det går nærmest av seg selv at de er faglig oppdatert.

Vurdere behovet for, og ta initiativ til at det gjennomføres skolebasert kompetanseheving og kollegaveiledning

Hovedinntrykket er at dette skjer i begrenset grad, om det i det hele tatt skjer. På et par av skolene deltar lærerspesialistene aktivt i arbeid med skolebasert kompetanseutvikling, men de er ikke initiativtakere. De deltar i et pågående kompetanseutviklingsarbeid, hvor initiativet kommer fra skolens ledelse.

Vurdere behovet for, ta initiativ til og lede faglige prosjekter

Alle seks lederne sier at lærerspesialistene deres gjør dette. Noen er litt vage på hva dette innebærer. Eksemplene er at de har tatt initiativ til et romanprosjekt (hvor alle elevene som har norsk skal lese en roman), eller at de har delt undervisningsopplegg på en delingsplattform på nettet. Vi vil ikke uten videre si at dette faller inn under å vurdere behovet for, ta initiativ til, og lede faglige prosjekter. På andre skoler er det tydeligere: «Både at vi jobber internt på vår skole, vi samarbeider med naboskolen og med ungdomsskolen. Og dette er jo lærerspesialister en viktig bit av. Og vår lærerspesialist har absolutt en ledende rolle her». En av skolelederne problematiserer dette punktet ved å peke på at det kan være vanskelig for lærerspesialistene å lede prosjekter, ettersom de ikke formelt er ledere, og at de dermed verken autoritet eller legitimitet som ledere blant kollegene.

Samarbeide med UH-sektor i gjennomføringen av faglige prosjekter for å bidra til gjensidig kompetanseutvikling og kvalitet i prosjektene

Lærerspesialistene har i svært liten grad samarbeidet med universiteter og høyskoler.

Er lærerspesialistenes oppgaver endret underveis?

Ingen av lederne mener at det har vært en endring. Flere mener imidlertid at rollen, som var uklar i starten, har befestet seg etter hvert. Rollen har blitt tydeligere, og man har blitt flinkere «til å bruke lærerspesialisten til det lærerspesialisten skal brukes til».

Forholdet mellom undervisning og lærerspesialistoppgaver

Alle lederne mener at lærerspesialistene makter både undervisningen sin og å fylle funksjonen som lærerspesialist, og at det ikke er noen konflikter her. Ingen av lederne mener at andre oppgaver må lide for at lærerspesialisten skal få utført lærerspesialist-oppgavene sine.

Flere ledere mener at lærerspesialisten ikke bruker mer tid på jobb nå enn før han/hun ble lærerspesialist. En annen er uenig og mener at begge lærerspesialistene på hennes skole bruker mer tid på jobb nå enn før. Hun sier at «100 prosent stilling i tillegg til jobb som lærerspesialist, det har jeg fått masse tilbakemeldinger om at det er ikke en fornuftig måte å gjøre det på, i forhold til tidspress».

Administrative oppgaver og avlastning av rektor

De seks skolelederne er unisont enige i at lærerspesialistene ikke har administrative oppgaver. Flere av lederne opplever imidlertid at lærerspesialisten avlaster dem faglig. På en skole tar

lærerspesialistene ansvar for intern kursing, mens på en annen jobber spesialistene fokusert med fagdidaktikk og undervisningspraksis. På en tredje har lærerspesialistene prioritert å være oppdatert faglig og bidra med planlegging av faglige satsingsområder.

Pådriver i pedagogisk utviklingsarbeid

Alle de seks lederne sa at forventningene til lærerspesialistordningen og lærerspesialistene er oppfylt. Alle mente også at lærerspesialistene er pådrivere og har innflytelse på det faglig-pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen. En sier at lærerspesialisten alltid har vært en pådriver, men i enda større grad nå som lærerspesialist. «Jeg tror kanskje at ordninga har gjort at han føler et ansvar for å drive frem mer nå». En annen sier om sin lærerspesialist: «Hun er en som går i front, og en som også evner å få frem kompetanse, utvikle kompetansen i fellesskapet». En annen leder forteller at de hadde en person som gjorde lærerspesialistoppgaver før ordningen kom, og at ordningen ga en mulighet til å finansiere en funksjon de allerede hadde. Rollen var ikke så avklart, og er blitt tydeligere nå som den er formalisert.

Lærerspesialistenes konkrete arbeid i lærerkollegiet

Det varierer skolene i mellom hvordan lærerspesialistene arbeider i forhold til lærerkollegiet. På noen av skolene bruker lærerspesialistene tid på individuell veiledning av kolleger. På andre skoler har de ikke lagt dette inn i lærerspesialist-oppgavene, men også her veiledes enkeltlærere som spør om råd.

På noen av skolene arbeider lærerspesialistene hovedsakelig i nettverk på de ulike trinnene, eller i fagteam på tvers av trinn. På noen skoler skjedde dette etter behov, mens på en skole var det faste teammøter med norsklæreren to ganger i måneden, hvor man jobber mye med å drøfte og lage undervisningsopplegg som kan deles med alle. Slikt teamarbeid skjedde ikke på alle skolene.

Det er også ulikt i hvor stor grad lærerspesialistene får bruke fellestida. På en skole fikk de bruke fellestida bare til å orientere om ordningen, mens den faglige jobbinga ble lagt til andre arenaer, som bl.a. jobbing i team og individuell veiledning. På andre skoler ble fellestida brukt som arena for lærerspesialistenes faglige arbeid.

Holdningen til lærerspesialistordningen i kollegiene

Holdningen til ordningen i kollegiene er positiv, ifølge lederne. En rektor mener at en forklaring på dette er at det er «en av deres egne» som presenterer nye metoder og undervisningsopplegg. Lederne har ikke oppfattet misunnelse i personalet, heller ikke når det gjelder de ekstra pengene.

Ordningen er, fordi den organiseres og praktiseres ulikt, kjent i varierende grad på skolene. Ytterpunktene er en skole hvor lærerspesialistene i realfag bare jobber mot tre grupper realfagslærere og en skole hvor lærerspesialistene jobber mot hele personalet. På disse skolene er ordningen kjent i ulik grad.

Forholdet mellom leder og lærerspesialist

Ingen av de seks skolelederne inntar en tydelig faglig lederrolle ovenfor lærerspesialistene. Disse nyter stor tillit hos sine ledere og får i stor grad styre arbeidet sitt selv og er sine egne faglige ledere. Lederne uttrykker imidlertid at de er til stede som faglige støttespillere for lærerspesialistene, og bruker dem også som innflytelsesrike samtalepartnere i det faglig pedagogiske utviklingsarbeidet. Lederne uttrykker også at de har god kommunikasjon med lærerspesialistene og at de holder seg orientert om innhold, status og fremdrift i arbeidet deres. Dette skjer gjerne uformelt eller når de møtes i andre formelle fora. To av de seks rektorene hadde faste møter med lærerspesialistene annen hver uke. De fire øvrige hadde ikke faste møter. Lærerspesialistene deltar ikke i noen formelle beslutningsprosesser på noen av de seks skolene, og de fleste i kollegiene ser på lærerspesialisten som en kollega og ikke som en leder.

4.3 Rektorens opplevde utbytte av ordningen på skolen

Rektorene har også blitt bedt om å ta stilling til i hvilken grad deltagelse i pilotordningen for lærerspesialister har bidratt til å skape positive endringer på en rekke områder på deres skole. Ved starten av pilotperioden ble rektorene bedt om å ta stilling til de samme områdene, men da i hvilken grad de hadde forventninger til positive endringer. Dette gjør det mulig å sammenligne forventninger med opplevd utbytte. Fremgangsmåten er mye brukt i undersøkelser av utbytte over tid, for eksempel i evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen (Caspersen, Federici, og Røsdal 2017). Resultatene er presentert i tabell 4.2.

Rektorene oppgir høyest utbytte på områdene god undervisningskvalitet, motivere personalet, samarbeid internt og ledelse av læringsprosesser. På områder som kan kalles faglige, er utbyttet mer midt på treet, mens vi finner det laveste utbyttet på områdene: lettere hverdag for nye lærere, styring og administrasjon, skole-hjem samarbeid og ekstern skolevurdering.

Det er vanlig i slike sammenligninger av forventninger og utbytte at utbyttet får et lavere gjennomsnitt enn forventningene. Dette kan forklares med høye forventninger til en ordening man har valgt å bli med på, samtidig som erfaringene gjør at realitetene i arbeidet setter sine spor. En slik forskjell finner vi også her. Jevnt over er utbyttet lavere enn forventningene for gruppen som har deltatt i piloteringen i de to skoleårene.

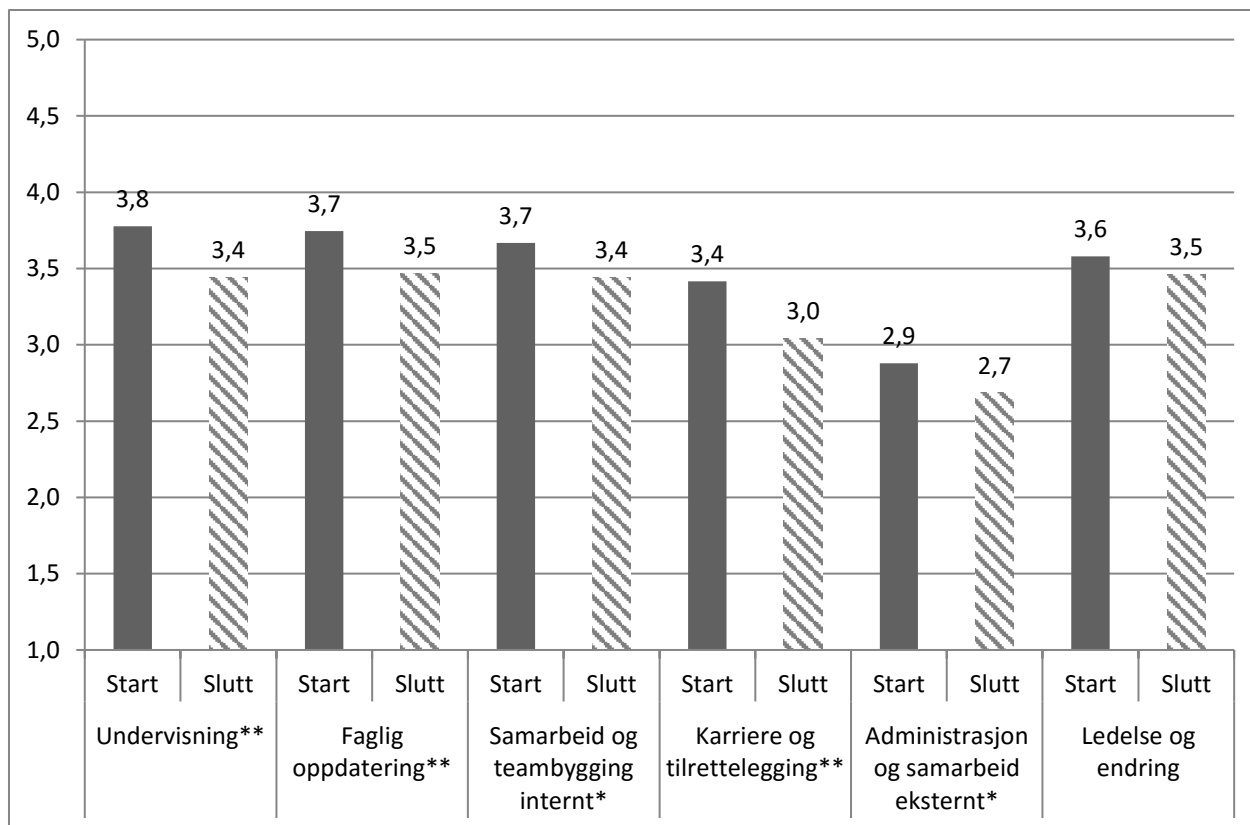
Den største differanse mellom start og slutt i perioden finner vi på påstanden om at ordningen med lærerspesialister skal gjøre det enklere å beholde gode lærere i yrket. Her faller gjennomsnittet fra 3,4 til 2,9 på skalaen fra 1 (i svært liten grad) til 5 (i svært stor grad). Det virker dermed rimelig å si at rektorenes forventninger til ordningen som en alternativ karrierevei, i liten grad blir oppfylt. Også påstandene om at ordningen har skapt positive endringer på elevenes læringsresultater; beholde gode lærere i klasserommet; elevenes engasjement og motivasjon; ekstern skolevurdering; faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk; lettere hverdag for nye lærere; faglig oppdatering av personalet innenfor ny undervisningspraksis; og mer samkjørt undervisning på tvers av klasser, har et utbytte som er klart lavere enn forventningene. Alle disse påstandene har differanser mellom forventninger og utbytte på over 0,3 skalapoeng. På påstandene: beholde gode lærere i læreryrket; elevenes læringsresultater; elevenes engasjement og motivasjon; og faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk finner vi en effektstørrelse over 0,5, noe som indikerer ganske tydelige forskjeller mellom starten og slutten av perioden.

Kontrollutvalget er blitt stilt det samme spørsmålet om forventninger til ordningen, men har naturlig nok ikke blitt spurt om sine erfaringer med ordningen ved avslutning. I stedet har de blitt spurt om i hvilken grad ordningen *kunne skapt* positive endringer på skolen. Kontrollutvalget har ganske like gjennomsnitt som pilotskolene ved starten av perioden, men har ikke den samme nedgangen mot slutten av perioden. I og med at spørsmålsformuleringen er noe annerledes for de to gruppene ved avslutning, er det ikke helt enkelt å tolke hva forskjellene betyr. Men det kan se ut til at forventningene er store hos lederne for skoler som ikke deltar i ordningen (men som ønsket å delta), samtidig som utbyttet ikke når helt opp til forventningene for rektorene ved skoler som faktisk har deltatt. En annen måte å si dette på er at der man undersøker resultatet av forventningers møter med realitetene (skolene som deltar i ordningen), reduseres utbyttevurderingen. Men der forventningene måles to ganger (skolene som ikke deltar, men som ønsket å delta) er forventningene forholdsvis robuste over tid. Dermed kan endringene kanskje sees som et mål på de utfordringer aktører møter når tiltak som man i utgangspunktet har høye forventninger til, skal iverksettes i skolen.

Tabell 4.2 Rektorenes opplevde utbytte og forventninger til lærespesialistordningen ved sin egen skole. Sortert etter gjennomsnittsverdi i pilotkolene ved slutten av pilotperioden. P-verdi for t-test av gjennomsnittsverdier, avhengige utvalg. **= $p < 0,001$, *= $p < 0,05$.

I hvilken grad tror du deltagelse i lærespesialistordningen vil være med på å skape positive endringer på følgende områder på din skole?	Gj.snitt start pilot	Gj.snitt slutt pilot	diff pilot	Gj.snitt start kontroll	Gj.snitt slutt kontroll	diff kontroll
Motivere personalet	3,8	3,7	0,10	3,8	3,7	0,09
God undervisningskvalitet	4,0	3,7	0,27*	4,0	4,0	-0,05
Ledelse av læringsprosesser	3,7	3,6	0,16	3,9	3,9	-0,06
Samarbeid internt	3,9	3,6	0,27*	3,7	3,9	-0,21
Lærernes samarbeidsformer	3,6	3,5	0,11	3,6	3,8	-0,17
Faglig oppdatering av personalet innenfor skoleutvikling	3,6	3,5	0,19	3,8	3,8	-0,06
Lærernes arbeidsformer	3,7	3,4	0,27*	3,6	3,7	-0,04
Faglig oppdatering av personalet innenfor relevant forskning	3,7	3,4	0,23*	3,7	3,6	0,12
Faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk	3,8	3,4	0,35**	3,7	3,8	-0,05
Faglig oppdatering av personalet innenfor ny undervisningspraksis	3,8	3,4	0,33**	3,9	3,8	0,06
Felles kultur	3,6	3,4	0,15	3,4	3,6	-0,21
Ledelse av endringsprosesser	3,4	3,3	0,15	3,5	3,6	-0,09
Læreplanarbeid	3,6	3,3	0,27*	3,8	3,8	0,07
Engasjerte og motiverte elever	3,6	3,3	0,27**	3,6	3,6	-0,02
Elevenes læringsresultater	3,8	3,3	0,44**	3,8	3,7	0,04
Teambygging	3,4	3,2	0,20*	3,5	3,6	-0,14
Elevenes engasjement og motivasjon	3,6	3,2	0,44**	3,6	3,5	0,07
Mer samkjørt undervisning på tvers av klasser	3,5	3,2	0,32*	3,5	3,4	0,04
Beholde gode lærere i klasserommet	3,5	3,1	0,44*	3,7	3,7	0,07
Samarbeid eksternt	3,2	2,9	0,21*	3,2	3,1	0,13
Beholde gode lærere i læreryrket	3,4	2,9	0,49**	3,6	3,6	0,02
Lettere hverdag for nye lærere	3,3	2,9	0,34*	3,4	3,6	-0,16
Styring og administrasjon	2,4	2,4	-0,02	2,7	2,6	0,12
Skole-hjem samarbeid	2,6	2,3	0,25*	2,9	2,8	0,04
Ekstern skolevurdering	2,7	2,3	0,38**	3,1	3,1	0,09

Også spørsmålene om forventninger og utbytte er det laget sammensatte mål av, basert på en faktoranalyse gjennomført på spørsmålene i starten av perioden (presentert i delrapport 1). Analysene viser i grove trekk selvsagt det samme som i tabell 4.2, men det blir nå tydelig at det på området kalt undervisning er et relativt stort gap mellom forventninger og utbytte, og at det på dette området var høye forventninger. På området karriere og tilrettelegging er det også et stort gap mellom forventninger og utbytte, men her var ikke forventningene like høye.



Figur 4.2 Gjennomsnitt for seks samlemaal på forventninger ved starten av pilotperioden og utbytte ved slutten av pilotperioden, rektor svarer for egen skole. T-test for avhengige utvalg **p<,001, *p<,0,05.

4.4 Lærerspesialistenes bidrag til faglig styrking av skolen - uttrykt gjennom intervjuer med seks ledere

Vi har snakket med seks ledere om deres vurdering av ulike aspekter ved lærerspesialistordningens betydning for den faglige styrkingen av skolen.

Utvikling av skolen som en kollektivt lærende organisasjon

Lederne mener at skolene utvikles som kollektivt lærende organisasjon, men vil ikke nødvendigvis tilskrive dette lærerspesialistordningen. En leder peker på at denne utviklingen skyldes praksisen med skolebasert kompetanseutvikling, og en annen påpeker at jobbing med å utvikle en kollektivt lærende organisasjon noe de har holdt på med lenge. En tredje leder mener at ordningen vil bidra til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon, men understreker også at skolen er kollektivt innrettet i utgangspunktet, slik at lærerspesialistordningen har gitt skolen muligheten til spisse ytterligere noe man allerede jobber med.

Endrede undervisnings-, arbeids- og samarbeidsformer

Noen skoleledere mener at undervisningen og undervisningsformene i norsk og realfag kommer til å endre seg vesentlig på skolen som helhet som følge av ordningen. En rektor mener at både Ungdomstrinn i Utvikling og lærerspesialistordningen har bidratt til større fokus på lesestrategi og skrivestrategi, og at dette har ført til mer praktisk undervisning. En annen mener at hun observerer endring i holdningen til nye ting. Lærerne starter å bruke ting som har vært tema i fellestiden, man tar det til seg og gjør det om og bruker det på sin måte, slik at det passer inn i undervisninga. Sakte men sikkert er det dreining over til at man er mer lydhør for innspill.

To rektorer påpeker at selv om ordningen bidrar i stor grad, er det å ta for sterkt i å si at undervisningen og undervisningsformene i norsk kommer til å endre seg vesentlig som følge av lærerspesialistordningen, fordi det foregår så mange utviklingsinitiativer og så mye annet utviklingsarbeid samtidig.

En rektor mener at når et personale utvikler seg sammen og har noen som går foran, noen som kan litt mer, som prøver ut og er åpen for ny forskningsbasert undervisning, gjør det personalet sterkere. Det gir også elevene mer læring. Han mener dessuten at han ser endring i undervisningsmåtene i klasserommene.

Flere ledere tror også at ordninga på lang sikt vil føre til endret arbeidsform og samarbeidsform på skolen. En mener man har blitt bedre på å dele både innenfor norsk, lesing og skriving, men også på andre områder. «Så jeg tror det blir en liten kulturendring». En annen leder ser også endrede arbeidsformer og samarbeidsformer, men understreker at dette sannsynligvis ikke bare skyldes lærerspesialistordningen, men også andre satsinger som f.eks. UiU. Endringer hun ser på egen skole er endret leseopplæring, og hun ser at skolen får bedre til å jobbe med systematisk begrepslæring og med grunnleggende ferdigheter i norsk fordi alle på huset er norsklærere.

Bedre lærere?

En leder mener at flere lærere vil bli dyktigere undervisere i naturfag og matematikk, og at ordningen vil bidra til økt kompetanse på matematikk og naturfagundervisning i kollegiet som helhet. Det diskuteres mer fagmetodikk i fagteamene enn før, så det har skjedd en endring, mener hun. En annen leder ser også flere dyktige lærere, men siden det foregår mye utviklingsarbeid parallelt med lærerspesialistsatsningen, kan man ikke vite sikkert hva som virker. En rektor mener at lærerne vil bli dyktigere undervisere i norsk, og han understreker viktigheten av dette. For elevene er lesing og skriving viktig kompetanse i alle fag, og når flere lærere blir bedre i undervisning i lesing og skriving, så vil kanskje særlig de svakeste elevene nyte godt av det.

En rektor mener at ordningen bidrar til at man blir veldig bevisst på hvordan man underviser og hva man skal undervise i og hvordan man skal tilpasse undervisningen til de læreforutsetninger elevene har. Den siste rektoren tror også flere lærere blir bedre undervisere.

Vil elevene lære mer?

Lederne mener at elevene vil lære mer som følge av lærerspesialistordningen. En rektor sier at han tror elever opplever en endring i klasserommet, ved at undervisninga er mer praktisk og variert enn den var tidligere. Han mener at elevene merker forandring, at lærerne jobber på en annen måte nå enn før. En annen leder mener at ordningen vil føre til endringer i undervisningen i klasserommene og at elevene vil lære mer. En tredje leder mener at det å jobbe systematisk med skrive- og leseopplæring er viktig for elevenes læring, og at det å ha en lærerspesialist i norsk derfor har direkte påvirkning på elevenes læring.

En fjerde påpeker at når lærerspesialistene hjelper til med å lage nye opplegg for lærerne, bidrar det til mer bevisste lærere som igjen bidrar til et bedre læringsmiljø for elevene, og forhåpentligvis med bedre resultater som konsekvens.

Drivkrafta for å bli lærerspesialist

En rektor tror kanskje at helheten er viktigst, det vil si i at lærerspesialisten får gjøre noe nytt og får kompetanseutvikling, men også at lønna spiller en rolle. En annen sier at hoveddrivkraften «faktisk er at de ønsker å bidra til fagutvikling», men at pengene selvsagt også spiller en rolle. Samtidig tror hun at de ville valgt redusert tid og ikke lønnstillegg dersom det hadde vært mulig. Det viktigste er å få tid til å utføre oppgavene. En annen rektor sier at lærerspesialisten er en person som liker å utvikle seg, liker å lære noe nytt, og som liker å bidra til andres læring. Rektor tror ikke pengene er noen drivkraft.

En annen sier at den viktigste drivkraften deres er at de er genuint interessert i faget og det å undervise elever. Det å finne nye måter å nå elevene på, det er noe av drivkraften som de har. Det å ha et ønske om at en hver elev skal gå ut med best mulig resultater, tror hun utgjør mye av

drivkraften. Hun tror ikke pengene er en drivkraft, men samtidig tror hun pengene synliggjør at de har en viktig rolle, at de faktisk føler et ansvar for at man har sagt ja til å gjøre en jobb som sådan. Men hun tror ikke at de hadde vært mindre interessert i å finne på nye ting inne i klasserommet. Nå har man på en måte fått et ansvar også, ikke bare for seg selv, men for andre også.

En annen rektor sier at noen lærere har et inderlig ønske om å være en god lærer, og et inderlig ønske om at det de gjør skal bety noe ekstra for elevene der ute. Det er dette som driver lærerspesialisten på hans skole. Og så er det bra at de får den påskjønnelsen som ligger i de 40000. Han tror ikke hans lærerspesialist hadde blitt lærerspesialist uten pengene, men hun ville vært en pådriver uansett. Det er han overbevist om.

Én rektor understreker at det er en suksess at de får penger og ikke tid. «Jeg mener at det er en suksess at vi ikke hele tiden spør, har jeg tid til det. Her må vi søke fleksible løsninger, og at man i en periode kan jobbe mer, også kan du få ut det i en annen periode med noen fordeler da, da blir oppgavene løst».

Rektorene er delte i spørsmålet om ordningen vil bidra til å rekruttere og beholde lærere. Men flere mener at det er positivt med alternative karriereveier. En sier at det er fint med «en karriereveg for fagnerdene og de som gjør det lille ekstra». En annen uttrykker at det er en del lærere som ønsker utviklingsmuligheter, å få litt mer ansvar og andre typer oppgaver uten å måtte velge en lederstilling. De som taler varmt om den alternative karriereveien, mener at lærerspesialistordningen kan bidra til å rekruttere og beholde lærere, til at flinke, utviklingsorienterte lærere blir i skolen.

Videreføring av ordningen

Alle skolene skal videreføre lærerspesialistordningen, fem etter samme modell. De samme personene fortsetter stort sett. Unntakene skyldes at de har fått andre oppgaver. En skole har søkt og fått innvilget å endre til modellen med kombinasjon av lønn og redusert undervisningstid. Skolen har også fått innvilget ytterligere en lærerspesialist fra neste skoleår.

Den viktigste virkningen av ordningen rektor ønsker å se på egen skole

Flere ledere trekker frem at det viktigste er at ordningen bidrar til økt læringsutbytte, at elevene lærer mer. Lærerspesialistene i videregående skole utdypet dette med at ordningen bør bidra til at enda flere fullfører og består.

Videre er lederne enige om at endringene som skjer i organisasjonen, kulturendringen som skjer og som gjør at det skapes en kultur blant lærerne for å dele mer, er viktige og kommer til å være en fordel for hele skolen. De ønsker også at ordningen skal bidra til utvikling av fagene, fagdidaktikken og ny undervisningspraksis. En rektor sier at den viktigste virkningen er at vi har noen lærere som gjør et ekstraarbeid for å jobbe med det aller viktigste på skolen, nemlig elevenes utvikling i muntlighet, lesing, skriving, digitale ferdigheter og regning.

Det trekkes også frem at det å styrke skolen som lærende organisasjon, at man klarer å styrke den grunnleggende lese- og skriveopplæringa som potensielt hjelper elevene veldig i norskfaget, men også styrker deres forutsetninger for å prestere i andre fag. Da er det tosidig, både sånn overordnet, lærende organisasjonstenkning, men også at man opplever styrking av læringsarbeidet i norsk.

En leder trekker frem at en viktig effekt av ordningen, er at man videreutvikler denne kulturen med at det er lov å være god. Dette er et sterkt signal om at den gode læreren som tar initiativ til å drive prosesser, som har nok kompetanse, som har nok erfaring, som virkelig kan bidra, også kan få en økonomisk fordel, økt status og kompetanse.

4.5 Rektors forventninger til ordningen generelt sett

Spørsmålene i forrige avsnitt var stilt med utgangspunkt i at rektorene skulle svare for sin egen skole, og det som har foregått der. Men forventninger og oppfatninger om utbytte av ordningen er også

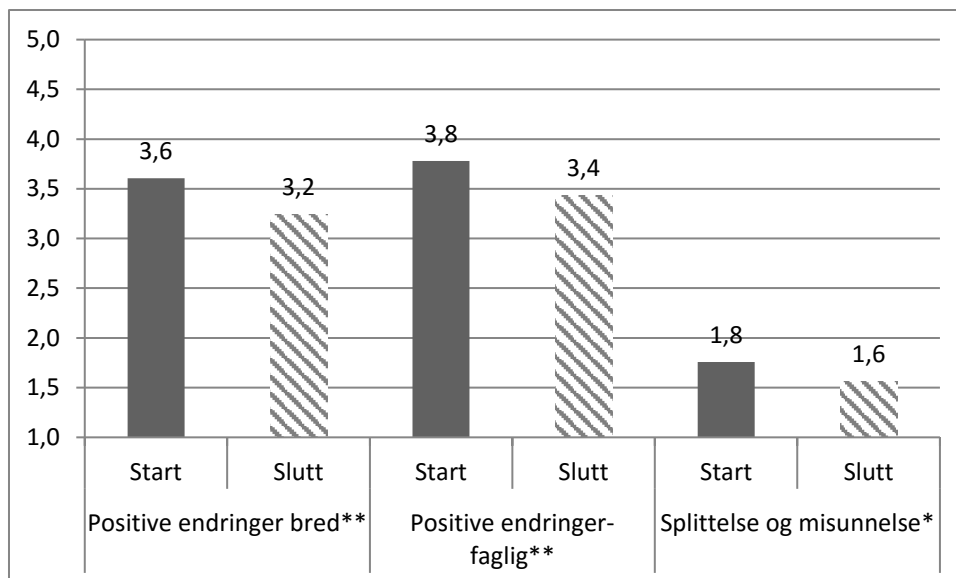
undersøkt for ordningen generelt, uten at spørsmålene er knyttet til den aktuelle skolen. Svarene er presentert i tabell 4.3.

Tabell 4.3 Rektorenes opplevde utbytte og forventninger til lærespesialistordningen generelt. Sortert etter gjennomsnittsverdi i pilotskolene ved slutten av pilotperioden. P-verdi for t-test av gjennomsnittsverdier, avhengige utvalg. **= $p < 0,001$, *= $p < 0,05$.

I hvilken grad mener du at lærespesialistordningen kan....	Gj. snitt start pilot	Gj. snitt slutt pilot	diff pilot	Gj. snitt slutt kont	Gj. snitt start kont.	diff kontroll
bidra til god undervisningskvalitet	3,9	3,5	0,38**	3,8	3,9	-0,06
skolen utvikler en felles kultur for læring	3,6	3,5	0,12	3,6	3,8	-0,14
bedre lærernes arbeidsformer i klasserommet	3,7	3,4	0,34*	3,8	3,8	-0,02
bedre lærersamarbeid	3,7	3,4	0,26*	3,6	3,6	0,00
bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk	3,8	3,4	0,40**	3,7	3,8	-0,10
bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor ny undervisningspraksis	3,8	3,4	0,43**	3,8	3,9	-0,12
bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor relevant forskning	3,7	3,4	0,29*	3,6	3,7	-0,11
bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor skoleutvikling	3,6	3,4	0,21*	3,6	3,8	-0,22
bidra til mer samkjørt undervisning på tvers av klasser	3,5	3,3	0,25*	3,5	3,5	-0,06
øke elevenes engasjement og motivasjon	3,6	3,2	0,45**	3,6	3,6	0,05
øke elevenes læringsresultater	3,6	3,1	0,52**	3,6	3,5	0,03
bedre samhold i personalet	3,2	3,0	0,21*	3,2	3,2	-0,05
gjøre hverdagen lettere for nye lærere	3,3	3,0	0,31*	3,3	3,6	-0,32
gjøre at gode lærere blir værende i læreryrket	3,3	2,8	0,52**	3,4	3,6	-0,19
føre til misunnelse fra kollegaer	2,1	1,8	0,33*	2,1	2,2	-0,04
føre til dårligere forhold mellom kollegaer	1,7	1,5	0,22	1,9	1,9	-0,05
føre til splittelse i personalet	1,8	1,5	0,28	2,0	2,1	-0,10

Det er på de to alternativene som beskriver at ordningen har bidratt til god undervisningskvalitet, og at skolen har utviklet en felles kultur for læring vi finner at utbyttet oppleves som høyest ved slutten av perioden. Samtidig er det også på området «bidra til god undervisningskvalitet» at avstanden mellom forventninger og utbytte er størst, men det hører med at forventningene her også var svært høye. Det er også et relativt stort sprik mellom forventninger og utbytte på å bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk og ny undervisningspraksis, og også til å bedre lærernes arbeidsformer i klasserommet. Et annet stort sprik finner vi på utsagnet om at ordningen har bidratt til at gode lærere blir værende i læreryrket. Det virker rimelig å si at slik rektorene vurderer det, har lærespesialistordningen i mindre grad enn de forventet bidratt til faglig utvikling blant lærerne, og i mindre grad fungert som en alternativ karrierevei. Dette understrekes av at det kun på tre av påstandene ikke er signifikante forskjeller mellom forventninger og oppfatning om utbytte av ordningen.

Samtidig ser vi i figur 4.3 at avstanden mellom forventninger og utbytte er klart mindre på det området vi har kalt splittelse og misunnelse. Her var også forventningene lave, noe som innebærer rektorene i liten grad forventet dette som et resultat av deltagelse i lærespesialistordningen, og i enda mindre grad synes det har vært resultatet av ordningen på slutten av pilotperioden.



Figur 4.3 Gjennomsnitt for tre samlemål på forventninger ved starten av pilotperioden og utbytte ved slutten av pilotperioden, rektor svarer generelt. T-test for avhengige utvalg **p<,001, *p<,05.

Også på disse områdene er kontrollutvalget av rektorer spurt om sitt syn på hva de forventet av ordningen, og hva de opplever i etterkant. Rektorene i skoler som ikke har hatt lærerspesialister skiller seg ikke nevneverdig fra rektorene som har hatt lærerspesialister ved sin skole i starten av perioden. Men på slutten er det tydelig at vi ikke gjenfinner den samme nedgangen i kontrollutvalget som i pilotkolene (siste kolonne i tabell 4.3). Den positive holdningen holder seg blant rektorene som ikke har deltatt i ordningen, mens utbyttet er lavere enn forventningene blant dem som har deltatt.

4.6 Hva skal til for at ordningen skal lykkes?

Et annet viktig spørsmål som er stilt til både rektorer ved skoler som har hatt lærerspesialister og rektorer ved skoler som ikke har hatt lærerspesialister, er hva de tror skal til for at ordningen skal lykkes. Formuleringen av spørsmålet er de samme både ved start og slutt i pilotperioden, og lik til de to gruppene med rektorer. Resultatene er presentert i tabell 4.4.

Tabell 4.4. Rektorenes syn på hva som skal til for at ordningen skal lykkes. Sortert etter gjennomsnittsverdi i pilotskolene ved slutten av pilotperioden. P-verdi for t-test av gjennomsnittsverdier, avhengige utvalg. **= $p < 0,001$, *= $p < 0,05$.

Hvor viktig er følgende for at lærerspesialistordningen skal lykkes?	Gj. Snitt start pilot	Gj. Snitt slutt pilot	diff pilot	Gj. Snitt slutt kont.	gj. snitt start kont.	diff kontroll
At det tilbys faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialisten	4,2	4,4	-0,2	4,2	4,3	0,10
At det stilles krav om undervisningsbakgrunn i spesialisingsfeltet for å bli lærerspesialist	4,4	4,3	0,1	4,0	4,0	-0,08
At lærerspesialisten får redusert undervisningstid for å utøve rollen	4,0	4,2	-0,2	3,9	3,9	0,04
At det stilles krav om PPU/allmennlærerutdanning for å bli lærerspesialist	4,1	4,2	-0,1	3,9	4,2	0,30
At det stilles krav om avlagte studiepoeng i spesialisingsfeltet for å bli lærerspesialist	3,8	3,9	-0,1	3,7	3,6	-0,08
At lærerspesialisten får økt lønn for å utøve rollen	3,4	3,3	0,2	3,4	3,3	-0,07
At det stilles krav om ansiennitet for å bli lærerspesialist	3,0	3,1	-0,2	2,9	2,5	-0,36
At det stilles krav om ledelseserfaring for å bli lærerspesialist	2,1	2,2	-0,1	2,5	2,4	-0,12

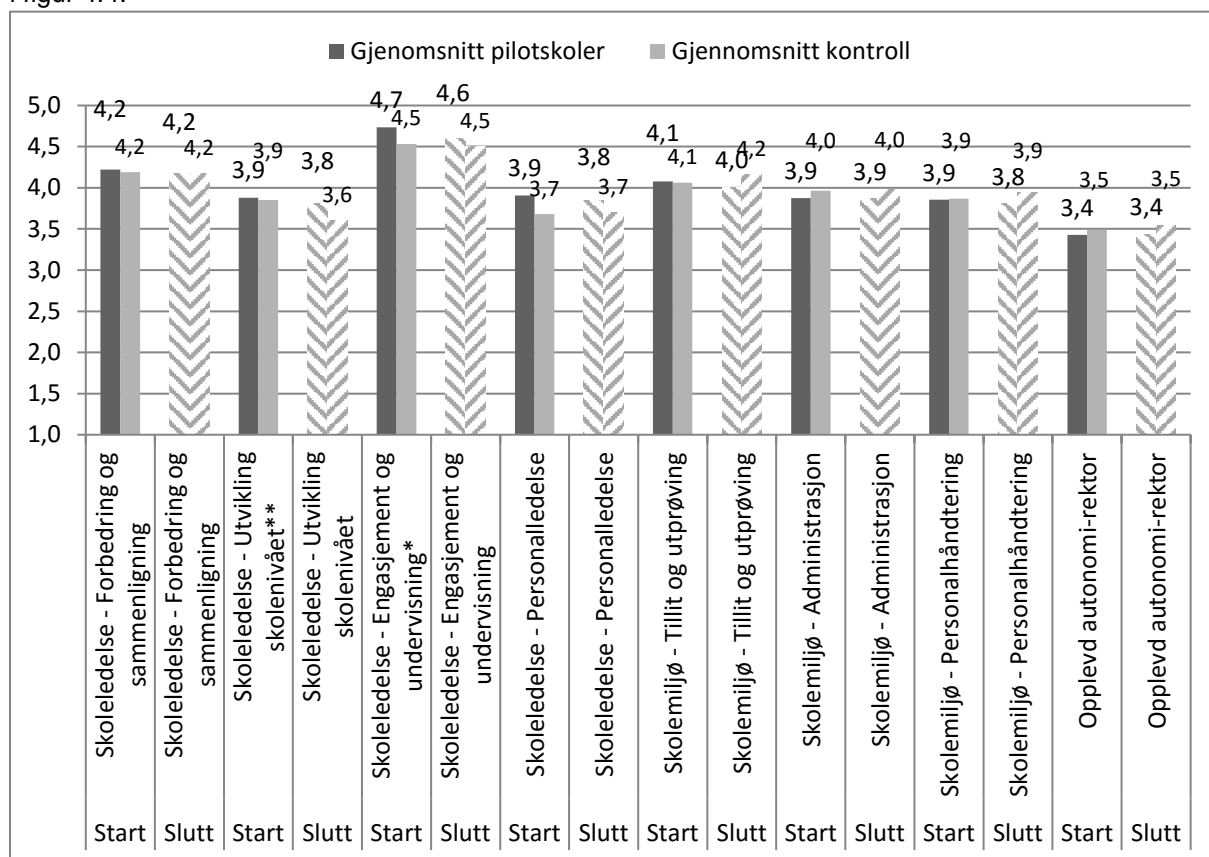
I tabell 4.4 kommer det fram at det viktigste for at ordningen skal lykkes, slik rektorene ser det, er at det tilbys faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialistene. Dette gjelder begge gruppene av rektorer, i tillegg til at det ikke er noe særlig endring av dette gjennom pilotperioden. I så fall er det heller en økt vektlegging av dette gjennom prosjektperioden, selv om forskjellene i bunn og grunn kan kalles små. Det er også tydelig at krav om undervisningsbakgrunn i spesialisingsfeltet oppleves som viktig for begge gruppene med rektorer. Det aller minst viktige av alternativene for rektorene er at det stilles krav om ledelseserfaring for å bli lærerspesialist, men heller ikke krav om ansiennitet eller økt lønn tillegges særlig stor vekt sett opp mot de andre alternativene.

4.7 Endringer i rektors oppfatning av skolen?

Så langt har vi sett på ulike påstander om tilrettelegging, forventninger og utbytte og rektorenes syn på hva som skal til for at ordningen skal lykkes. De neste delene vi skal se nærmere på er av en litt annen karakter. Spørsmålene som nå skal presenteres er ikke direkte knyttet til vurdering av lærerspesialistordningen, men er heller knyttet til rektorenes vurdering av skolemiljøet, deres måte å arbeide på som skoleledere, og deres mulighet til å ha en viss grad av frihet og selvbestemmelse over skolens utvikling, altså autonomi.

I og med at alternativene her ikke dreier seg direkte om lærerspesialistordningen, har vi valgt å presentere kun samlemål, ikke enkeltpåstander som utgjør samlemålene. Samlemålene er basert på faktoranalysene som ble gjort i delrapport 1, og presentert i vedleggene der. Resultatene er presentert

i figur 4.4.



Figur 4.4 Rektorerens syn på skoleledelse, skolemiljø og opplevd autonomi, i start og slutten av prosjektperioden. * =signifikant endring i pilotskolene, $p < 0,05$. **signifikant endring i kontrollutvalget, $p < 0,05$.

Rektors vurdering av skolemiljøet er basert på 19 påstander, som etter en faktoranalyse er sortert i tre sammensatte mål kalt tillit og utprøving, felles refleksjon og personalhåndtering. Rektorer som sier at samarbeidet på skolen preges av personalhåndtering, vektlegger samarbeid med personalet («ledelsen ved skolen er svært opptatt av å følge lover og regler»; «ledelsen løser opp i konflikter umiddelbart når de kommer til syne»; «på denne skolen får alle lærerne uttale seg i viktige saker» og «på denne skolen tas de fleste beslutninger i fellesskap»). Rektorer som sier at de er opptatt av det som vi har kalt felles refleksjon, er i stor grad enige i påstandene om at de «oppnår gode resultater ut fra skolens økonomiske forutsetninger»; «ledelsen stiller høye forventninger til personalets arbeidsinnsats»; «ved denne skolen legges det stor vekt på personalets faglige utvikling»; «vi oppnår gode resultater ut fra skolens økonomiske forutsetninger» og «på skolen bruker vi ofte felles refleksjon for å drøfte skolens mandat». Rektorer som beskriver skolens miljø som preget av tillit og utprøving er i stor grad enige i påstander som at «skolen er preget av tillitsfulle relasjoner», at «skolen har et godt samarbeidsklima», at «skolekulturen gir rom for prøving og feiling», og at «skolen har en kultur som gir støtte til nye initiativ».

Som det fremgår i figur 4.4 er det ikke noen endring på noen av disse målene, verken blant rektorene som har hatt lærerspesialister eller på skoler som ikke har hatt lærerspesialister.

Rektors syn på skoleledelse er satt sammen av 17 påstander som rektor skal ta stilling til. Alle påstandene handler om hva som er viktig for rektor for å lykkes som skoleleder. Rektorer som legger mye vekt på utvikling på skolenivået, legger vekt på administrative rutiner, vellykket utviklingsarbeid, utarbeidelse av strategiplan, god ekstern skolevurdering, god intern vurdering (som f.eks. HMS og lavt sykefravær). Rektorer som legger vekt på samarbeid, er opptatt av gode tilbakemeldinger fra foreldre, gode personlige tilbakemeldinger fra personalet og føler at de har lykkes når de har løst en

personalsak. Rektorer som er opptatt av forbedring og sammenligning, synes de har lyktes når skolen kommer godt ut på nasjonale tester sammenlignet med andre skoler, når elevenes trivselsundersøkelser blir forbedret og når elevenes læringsresultater blir forbedret. Rektorer som legger vekt på engasjement og undervisning, er opptatt av at de har lyktes når de ser elever som er engasjerte og viser mestring, når de observerer lærere som gir god undervisning, og når de opplever at det er et godt samarbeidsklima på skolen.

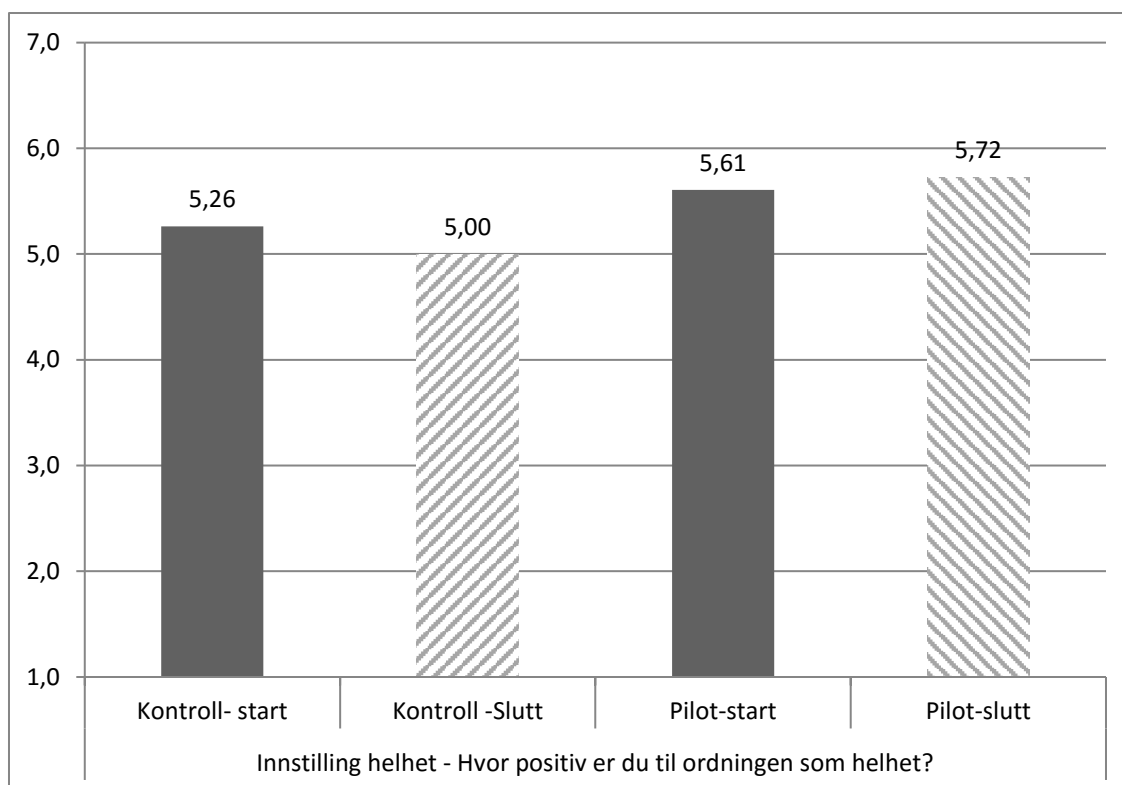
På påstandene om skoleledelse finner vi heller ingen store endringer fra start til slutt av perioden. De eneste endringene er at rektorer som ikke har hatt lærerspesialister ved skolen, er blitt mindre opptatt av utvikling på skolenivået i perioden, mens den samme nedgangen ikke er gjenfunnet hos skoler med lærerspesialister. I tillegg ser vi at det er en liten, men signifikant, tendens til at skoleledere som har hatt lærerspesialister ved skolen har blitt noe mindre opptatt av engasjement og undervisning. En tolkning her kan være at der man har valgt å være med i ordningen, og fått lov til dette, har det også vært mer «trøkk» mot å fokusere på skoleutvikling. Der man ikke har deltatt har oppmerksomheten blitt redusert.

Målet på skolens autonomi er sammensatt av tre påstander som rektor skal ta stilling til: «Jeg føler at jeg har stor frihet til å prioritere hva jeg skal bruke tiden min til», «I min stilling har jeg stor frihet til å arbeide med det som interesserer meg» og «I mitt arbeid står jeg ganske fritt til å prioritere det jeg selv synes er viktig». Det er ingen endring i rektorenes syn på dette i løpet av pilotperioden, verken hos skoler med lærerspesialister eller uten lærerspesialister.

En spekulativ tolkning av resultatene i dette avsnittet er at deltagelse i lærerspesialistordningen har "vaksinert" mot en generell nedgang i vektlegging av utvikling på skolenivået, men at rektorene ved skoler med lærerspesialister også har blitt mindre opptatt av elevengasjement og undervisning. En mer nøktern, og sannsynligvis mer korrekt, beskrivelse, er at deltagelse i lærerspesialistpiloten i liten eller ingen grad har påvirket rektorenes ledelsesstil eller deres opplevelse av skolemiljøet. Samtidig er dette ikke et helt trivielt funn, da skoleledernes oppfattelse av hvordan skolen fungerer må sies å være et relevant mål på eventuell endring i perioden som lærerspesialistordningen har foregått. Samtidig må det understrekes at vi her kun undersøker oppfatninger om endringer, ikke faktiske endringer, noe som ville være mer robuste mål, men kreve mer omfattende datainnsamlingsmetoder enn denne evalueringen har hatt rom for.

4.8 Holdning til ordningen som helhet

Det siste spørsmålet vi presenterer i dette kapittelet er hvorvidt deltakelse har ført til endrede holdninger til ordningen som helhet blant rektorene. Dette er undersøkt ved hjelp av en enkeltpåstand, der skalaen går fra 1 (svært lite positiv) til 7 (svært positiv).



Figur 4.5 Vurdering av ordningen som helhet, rektorer med (pilot) og uten (kontroll) lærerspesialister. Gjennomsnitt.

Resultatene viser at rektorene i all hovedsak er positive til ordningen, men at det ikke er endring fra starten av pilotperioden til slutten når rektorene vurderer hva som har skjedd på den enkelte skole. Dette gjelder både rektorer som har hatt lærerspesialister ved skolen, og rektorer som ikke har hatt lærerspesialister. Samtidig er det over perioden utviklet en signifikant forskjell mellom kontrollutvalget og pilotutvalget, noe som innebærer at rektorene ved skoler med lærerspesialister er mer positive til ordningen ved slutten av perioden enn rektorer som ikke har hatt lærerspesialister ved skolen.

4.9 Hovedinntrykk av ordningen - uttrykt gjennom intervjuer med seks ledere

Vurderingen til alle de seks lederne er at ordningen har fungert bra på deres skole, og at lærerspesialistene deres har gjort en god jobb.

På alle skolene vurderer lederne lærerspesialistene som sentrale i skolens utviklingsarbeid. Lederne mener at uten lærerspesialistene hadde det vært mindre omfang og lavere kvalitet på skolens utviklingsarbeid. En leder beskriver lærerspesialisten som en positiv kraft i arbeidet med skoleutvikling og utviklingen av undervisningen i lesing og skriving. En annen poengterer at lærerspesialistene tar ansvar for utviklingsoppgaver hun som leder selv burde tatt ansvar for, men som hun ikke får tid til: «Sånn sett synes jeg vi har fått et løft på de to fagene som vi har valgt ut, som er matematikk og naturfag».

En leder, som var ny i jobben dette skoleåret, beskriver lærerspesialisten som «primus motor» i mye av utviklingsarbeidet, og sier hun har hatt stor nytte av lærerspesialisten med tanke på å holde den røde tråden i utviklingsarbeidet som var startet opp på skolen før hun kom. Leder på en annen skole vurderer lærerspesialisten som viktig for å drive skolen videre: «Hun var en endringsagent før hun fikk lærerspesialiststatus, og den endringsagentfunksjonen har blitt enda bedre». En annen leder forteller at lærerspesialisten allerede hadde ressurs som faglig pedagogisk leder, med ytterligere ressurs som

lærerspesialist har hun fått «enda bede muligheter til å drive faglig pedagogisk utviklingsarbeid». Samtidig kan dette føre til at vanskeligheter med å rendyrke lærerspesialist-rollen.

I tillegg til å være sentrale i utviklingsarbeidet på skolene, har lærerspesialistene også jobbet med å utvikle faglige opplegg som lærerkollegene kan benytte. På en skole jobbet de med praktisk matte og naturfag med tanke på relevant undervisning, laget forslag til aktiviteter for bruk i klasserommet, organisert kollegaobservasjon av hverandres undervisning med tanke på gjensidig læring samt organiserte erfaringsdeling. På andre skoler har lærerspesialistene drevet med faglig støtte og kollegaveiledning.

En av skolelederne mener at en svakhet med ordningen har vært uklarhet omkring hvilke oppgaver som skulle tilligge lærerspesialist-funksjonen, og at lærerspesialisten derfor har måttet utforme stillingen ganske mye selv. En annen er inne på det samme når han mener at de sleit litt det første året, men at de nå er kommet mye lenger. Han mener at når det gjelder skoleutvikling begynner skolen nå å finne en god løsning på hvordan de skal jobbe for å få til positiv utvikling blant lærerne.

En leder trekker frem at i en region der det er fokus på lesing og skriving, kan lærerspesialisten i matematikk ha vanskeligheter med å synliggjøre matematikk og regning. To ledere etterlyser mer engasjement, interesse og skolering i ordningen og funksjonen fra skoleeier. En legger vekt på at lærerspesialisten ikke er kontaktlærer. Det gir en fleksibilitet som er en stor fordel i denne funksjonen. Da kan hun bidra der det trengs og når det trengs.

4.10 Oppsummering av skolelederens tilrettelegging og erfaring

I dette kapittelet har vi sett nærmere på rektorers erfaringer med ordningen, ved å se på deres forventninger i starten av perioden, og vurdert disse opp mot deres opplevde utbytte. Det er på områdene god undervisningskvalitet, det å kunne motivere personalet, samarbeid internt og ledelse av læringsprosesser rektorene oppgir at deltagelse i lærerspesialistordningen har gitt størst endringer. På områder som kan kalles faglige er det opplevde utbyttet mer midt på treet. Det er samtidig dette området, altså faglig utvikling, at rektorene opplever at de har lagt til rette for lærerspesialistenes arbeid i størst grad, men tilretteleggingen ser ut til å ha vært rettet i større grad mot lærerspesialistenes individuelle faglige utvikling enn mot utvikling av det faglige på skolenivået. Rektorenes laveste utbyttet finner vi på områdene lettere hverdag for nye lærere, styring og administrasjon, skole-hjem samarbeid og ekstern skolevurdering. Rektorene får i minst grad forventningene innfridd på området som handler om å beholde flinke lærere i klasserommet, men det skal understrekes at rektorene jevnt over ikke har fått innfridd sine relativt høye forventninger til ordningen. Det er imidlertid slik at når rektorene bes om å vurdere utbyttet av ordningen generelt, oppgir de at ordningen har bidratt til god undervisningskvalitet, og at skolene har utviklet en felles kultur for læring.

Et viktig element i debatten om lærerspesialistordningen har vært at det å skape nye karriereveier med egne lønnsstillegg vil være med på å slå en sprekk i solidaritet og kollegialitet blant lærerne. Slik rektorene vurderer det, har dette i liten grad vært en *forventning* de har hatt til ordningen, og dette oppfattes også i liten grad å være et resultat. Rektorer som har hatt lærerspesialister ved skolen og rektorer som ikke har hatt dette, deler denne oppfatningen.

Ser vi på rektorenes opplevelse av skolemiljøet, deres autonomi og deres utøvelse av lederrollen, er det lite som tyder på at deltagelse i lærerspesialistpiloten har hatt særlig betydning.

Lærerspesialistene har noen definerte oppgaver de skal utføre. Av våre muntlige intervjuer med seks skoleledere kommer det frem at det bare er en av disse oppgavene lærerspesialistene utfører fullt ut, nemlig det er å være faglig oppdatert innenfor skoleutvikling, forskning, fagdidaktikk og ny undervisningspraksis. Andre oppgaver, som å vurdere behovet for og ta initiativ til a) at det gjennomføres skolebasert kompetanseheving og kollegaveiledning, og b) å lede faglige prosjekter utføres i begrenset grad. Samarbeid med universiteter og høgskoler skjer i svært liten grad.

Lærerspesialistenes oppgaver har ikke endret seg underveis, men rollen, som var uklar i starten, har blitt tydeligere. Lærerspesialistene makter både undervisningen og å fylle funksjonen som lærerspesialist uten at det oppstår konflikter. Ingen av lærerspesialistene har administrative oppgaver, men avlaster lederne faglig.

Ingen av de seks skolelederne inntar en tydelig faglig lederrolle ovenfor lærerspesialistene. Disse nyter stor tillit hos sine ledere og får i stor grad styre arbeidet sitt selv og er sine egne faglige ledere. Lærerspesialistene er pådrivere og har innflytelse på det faglig-pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen, og de vurderes som sentrale i skolens utviklingsarbeid. Det varierer hvordan de arbeider i møte med kollegiet. På noen av skolene bruker de tid på individuell veiledning, mens de på andre skoler hovedsakelig arbeider i nettverk. Noen lærerspesialister får omfattende adgang til fellestida, andre bare i begrenset grad.

Noen skoleledere mener at undervisningen og undervisningsformene i norsk og realfag kommer til å endre seg vesentlig på skolen som helhet som følge av ordningen. Flere ledere tror også at ordninga på lang sikt fører til endret arbeidsform og samarbeidsform på skolen. Lederne mener også at flere lærere vil bli dyktigere undervisere i naturfag og matematikk, og at ordningen vil bidra til økt læringsutbytte. Andre påpeker at det foregår mye annet utviklingsarbeid samtidig, slik at det vil være vanskelig å si hvilke endringer som skyldes lærerspesialistordningen.

Rektorene er samstemte i at hoveddrivkraften bak å ville bli lærerspesialist er et ønske om å bidra til fagutvikling og en bedre skole, men at lønnsøkningen selvsagt også spiller en rolle. Rektorene er delte i spørsmålet om ordningen vil bidra til å rekruttere og beholde lærere, men flere mener at det er positivt med alternative karriereveier. Alle skolene skal videreføre lærerspesialistordningen.

Lederne trekker frem at den viktigste virkningen av ordningen bør være at den bidrar til økt læringsutbytte, at elevene lærer mer.

Vurderingen til alle de seks lederne er at ordningen har fungert bra på deres skole, og at lærerspesialistene deres har gjort en god jobb.

5 Lærerspesialistene

Høsten 2015 tok vi kontakt med de 218 lærerspesialistene som omfattes av piloteringen og ba dem om å besvare en spørreundersøkelse. Tilsvarende undersøkelser ble sendt ut til de samme lærerspesialistene våren 2017. Dette kapittelet omhandler svarene til lærerspesialistene der svarene fra 2017 sammenlignes med svarene fra 2015 der det er hensiktsmessig. Svarprosenten for lærerspesialister i 2015 og 2017 er svært høy og nesten alle respondenter har besvart alle spørsmålene. Metode for spørreundersøkelsene og svarprosent er beskrevet nærmere i kapittel 3.

Av de totalt 211 respondentene som besvarte lærerspesialistundersøkelsen i 2015, oppgir 121 lærere at de er norskspesialister og 86 lærere at de er realfagsspesialister, mens to lærere oppgir at de er spesialister innenfor begge felt. Av totalt 185 respondenter i 2017, oppgir 108 at de er norskspesialister, 106 at de er realfagsspesialister mens 1 er spesialist i innenfor begge felt. For de fleste spørsmålene i dette kapittelet rapporteres svarene separat for norsk- og realfagsspesialister, der spesialistene som oppgir at de er spesialist innenfor begge felt, inkluderes i begge kategorier. På denne måten undersøker vi om det er systematiske forskjeller med hensyn til hvordan funksjonen som lærerspesialist blir implementert innenfor de to spesialiseringsområdene.

Vi oppsummerer spørsmålene fra undersøkelsen som belyser lærerspesialistenes oppgaver og aktiviteter og lærerspesialistens holdninger og opplevelse av lærerspesialistordningen. Spørsmålene er inkludert i den grad de kan si noe interessant om lærerspesialistordningen og svarer i ulik grad på evalueringens forskningsspørsmål (kapittel 1.3).

5.1 Lærerspesialistens oppgaver og aktiviteter

Lærerspesialistene ble i 2015 og 2017 spurt om hvor mange timer de brukte på undervisning i uken. I 2015 svarte norskspesialister 17,2 timer i snitt mens realfagsspesialister svarte 17,5 timer i snitt. I 2017 svarte norskspesialister 16,7 og realfagsspesialister 16,5 på det samme spørsmålet. Begge grupper svarer at de har noe mindre undervisningstid i 2017 enn i 2015. I 2015 ble lærerspesialistene spurt om hvor mye tid de forventet å bruke i uken på å utøve rollen som lærerspesialist. Norskspesialister svarte 3,4 timer i snitt og realfagsspesialister svarte 3,3 timer i snitt. I 2017 ble spørsmålet omformulert til å spørre om hvor mange timer de brukte i uken på å utøve rollen som lærerspesialist. Norskspesialistene svarte 2,9 timer i snitt mens realfagsspesialistene svarte 2,5 timer i snitt. Begge grupper bruker færre timer enn det de forventet å bruke på å utøve rollen, og norskspesialistene rapporterer å bruke mer timer på å utøve rollen i 2017 enn det realfagsspesialistene gjør.

I 2015 og 2017 ble lærerspesialistene stilt følgende spørsmål, «Funksjonen som lærerspesialist skal bidra til faglig styrking av skolen, og ikke være en administrativ ressurs. Blir du likevel pålagt

administrative oppgaver som lærerspesialist?». Svaralternativene var ja eller nei. I 2015 svarte 88 % av norskspesialister og 91 % av realfagsspesialister ja. I 2017 svarte 88 % av norskspesialister og 92 % av realfagsspesialister ja. De fleste opplever ikke å bli brukt som administrativ ressurs, men andelen som opplever det er stabil fra 2015 til 2017.

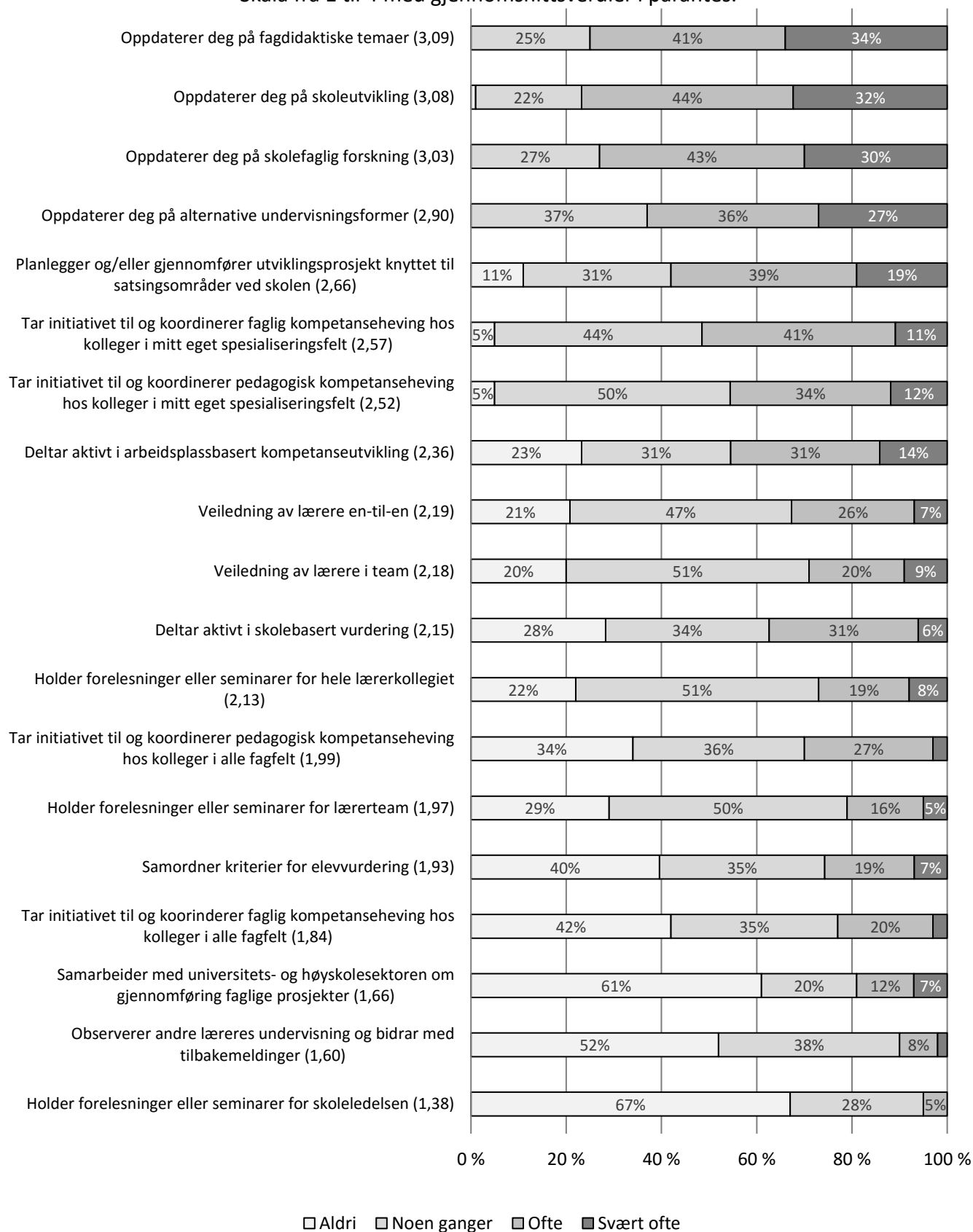
I spørreskjemaet kunne lærerspesialistene skrive inn eksempler på administrative oppgaver som de ble tildelt. I alt 19 lærerspesialister ga slike utfyllende kommentarer. Rundt halvparten av disse kommentarene viser imidlertid til at lærerspesialistene deltar i skolens plan- eller utviklingsgruppe og i utviklingsarbeidet for skolen, leder fagteam, har ansvar for leseprosjekt/språkprosjekt og deltar i utforming av plandokumenter for lesing og skriving. Vår vurdering i denne evalueringen er at disse oppgavene faller innenfor rammeverket for pilotering av lærerspesialistordningen, og vi vil derfor ikke kategorisere disse oppgavene som "administrative" på en måte som bryter med intensjonen for ordningen. Andre eksempler på kommentarer fra dette åpne feltet i spørreskjema er analyse av nasjonale prøver, oppfølging av kurs og administrasjon av planleggingsdager. Dette er oppgaver som etter vår vurdering kan falle naturlig inn under rammeverket for ordningen, alt etter hvorvidt analysen av prøveresultatene og innholdet i planleggingsdagen kan sies å inngå i et overgripende arbeid for å utvikle skolen som lærende organisasjon. Hvis en slik innretning av arbeidet ikke er til stede, er vi enige i at slike oppgaver kan ha karakter av å være administrative. En tredje kategori av administrative oppgaver oppgitt i det åpne feltet i spørreskjema er "administrere informasjonsmøter, observasjoner, møter" og "organisering av kartleggingsprøver og terminprøver". Hvis dette er aktiviteter som ikke har forbindelse til det å utvikle skolen som lærende organisasjon, er vi enige i at dette er oppgaver som kan sies å falle utenfor rammeverket for lærerspesialistordningen.

Lærerspesialistene ble i 2015 og 2017 bedt om å svare hvor ofte de gjør bestemte oppgaver i rollen som lærerspesialist. Svaralternativene er basert på oppgavene Kunnskapsdepartementet beskrev at piloteringen skulle bidra til (se kapittel 1.1). Lærerspesialistene ble bedt om å krysse av for om de gjorde den bestemte oppgaven «aldri» (1), «noen ganger» (2), «ofte» (3) og «svært ofte» (4). To figurer viser den totale svarfordelingen for 2017 for henholdsvis norskspesialister (figur 5.1) og realfagsspesialister (figur 5.2) med hensyn til oppgaver. Se Seland m.fl. (2016) for tilsvarende figurer for 2015. I disse figurene er spørsmålene rangert i synkende rekkefølge basert på gjennomsnittlig svarverdi, som også finnes i parentes i teksten i det følgende. Fra figurene ser vi at rangeringen stort sett gjenspeiler fordelingen til de ulike svaralternativene, og resultatene oppsummeres ved å henvise til gjennomsnittlig svarverdi. Der det er to tall i parentes, refererer det første tallet til gjennomsnittlig svarverdi for norskspesialister og det andre til gjennomsnittlig svarverdi for realfagsspesialister.

Rangeringen for 2017 er svært lik rangeringen for 2015, så selv om lærerspesialistordningen var i startfasen høsten 2015, ser det ikke ut til at oppgavene har endret seg i alt for stor grad frem til våren 2017. Norskspesialistene rapporterer nesten alltid at de oftere har gjort oppgaver enn det realfagsspesialistene rapporterer, men rangeringen av oppgaver er nokså lik mellom de ulike spesialiseringsområdene. Dette understøttes av at norskspesialistene rapporterer å bruke flere timer enn realfagsspesialistene på å utøve rollen som lærerspesialist (se over).

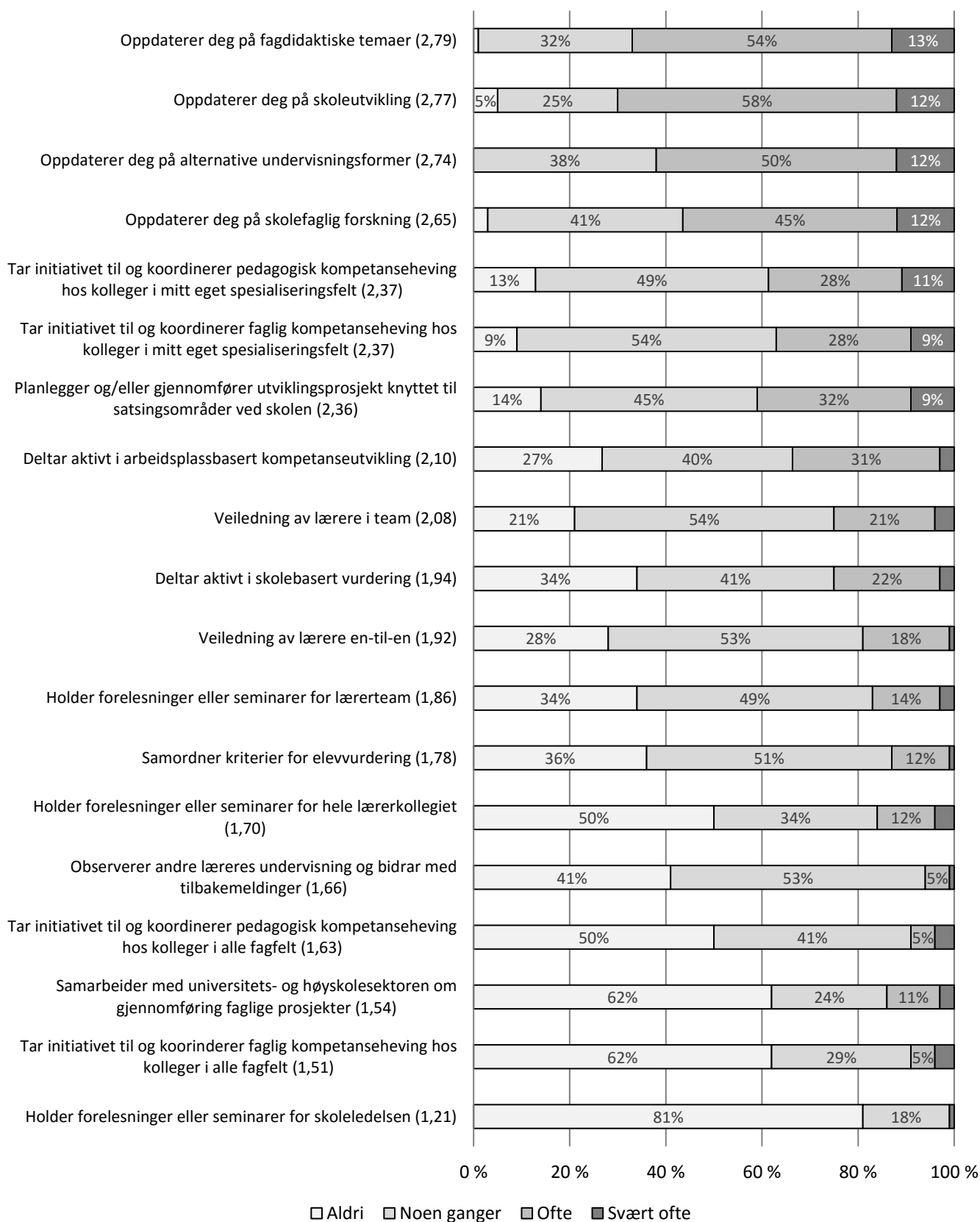
Opgavene lærerspesialistene oftest rapporterer at de holder på med, er de samme som i 2015 og handler om å oppdatere seg: på fagdidaktiske temaer (3,09/2,79), på skoleutvikling (3,08/2,77), på skolefaglig forskning (3,03/2,65) og på alternative undervisningsformer (2,90/2,74). Deretter følger det å planlegge og/eller gjennomføre utviklingsprosjekt(er) knyttet til satsingsområder ved skolen (2,66/2,36), å ta initiativet til og koordinere faglig eller pedagogisk kompetanseheving hos kolleger i deres eget spesialiseringsfelt (2,57/2,37 og 2,52/2,37) og å delta aktivt i arbeidsplassbasert kompetanseutvikling (2,36/2,10). Blant de middels hyppig forekommende oppgaver finner vi veiledning av lærere en-til-en (2,19/1,92), veiledning av lærere i team (2,18/2,08) og å delta aktivt i skolebasert vurdering (2,15/1,94).

Norskspesialister 2017: Hvor ofte gjør du følgende i din rolle som lærerspesialist?
Skala fra 1 til 4 med gjennomsnittsverdier i parentes.



Figur 5.1 Rangering av ulike oppgaver etter hyppighet. Norskspesialister.

Realfagsspesialister 2017: Hvor ofte gjør du følgende i din rolle som lærerspesialist?
Skala fra 1 til 4 med gjennomsnittsverdier i parentes.



Figur 5.2 Rangering av ulike oppgaver etter hyppighet. Realfagsspesialister.

Norskspesialister holder oftere forelesninger eller seminarer for hele lærerkollegiet enn for lærerteam (henholdsvis 2,13 og 1,97), mens det motsatte er tilfellet for realfagsspesialister (henholdsvis 1,86 og 1,70). Norskspesialister rapporterer oftere om at de tar initiativet til å koordinere pedagogisk og faglig kompetanseheving hos kolleger i alle fagfelt enn det norskspesialistene gjør (henholdsvis 1,99/1,84 og 1,63/1,51).

Realfagsspesialistene har oftere observert andre læreres undervisning og bidratt med tilbakemeldinger (1,60 /1,66). I og med at realfagsspesialistene rapporterer lavere hyppighet på alle andre oppgaver kan vi regne med at dette faktisk gjenspeiler at oppgaven gjennomføres relativt oftere blant realfagsspesialister.

Opgavene som gjøres sjeldnere er å samordne kriterier for elevvurdering (1,93/1,78), å samarbeide med universitets- og høyskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter (1,66/1,54) og å holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen (1,38/1,21).

Spørsmål om tidsbruk og oppgaver ble også stilt til de i alt ni lærerspesialistene som er intervjuet to ganger i forbindelse med denne evalueringen. I forbindelse med intervjuene ble disse lærerspesialistene også bedt om å registrere tid brukt til oppgaver for én tilfeldig valgt arbeidsuke. Mens seks lærerspesialister registrerte slik tidsbruk våren 2016, var det bare tre av de ni spesialistene som fylte ut et tilsvarende skjema våren 2017. Dette var til gjengjeld de samme tre spesialistene som ikke ga oss slike data i første intervjurunde (se kapittel 3 for nærmere beskrivelse av utvalg og metode for kvalitative intervjuer og tidsregistrering). I tabell 5.1 gir vi en sammenlignende oversikt over eksempler på oppgaver og tidsbruk samlet inn gjennom tidsregistreringsskjema våren 2016 og våren 2017. Bemerk i dette at lærerspesialist 3 (Spes3 i tabell 5.1) i 2016 leverte registreringskjema for hele tre ulike arbeidsuker.

Tabell 5.1 Eksempler på arbeidsoppgaver og tidsbruk i løpet av én arbeidsuke for ni lærerspesialister på to tidspunkt

	Oppgaver	Tidsbruk 2016	Tidsbruk 2017
Skole1 (realfag)	Forberede fagteam møte, lede fagteam møte, skrive referat Følge opp ny kollega Møte med spesialistkollega Forberede avdelingsmøte	4 timer	---
Skole1 (realfag)	Presentere FYR-metodikk for skoleledelsen Møte med spesialistkollega Møte med ledelsen	2 timer	---
Skole2 uke a) (norsk)	Samtale med rektor, ped-ledere, elever om mal for skriving i kroppsøvingfaget Nettverksmøte (skoleeier)	3,3 timer	---
Skole2 Uke b) (norsk)	Samtale med lærere Låne fagbøker Lede seksjonsmøte Møte med spesialistkollega (veiledningsspesialist)	3,5 timer	---
Skole2 Uke c) (norsk)	Forberedelse til konferanse Delta på konferanse	16,5 timer	---
Skole3 (norsk)	Funnet gode skriveoppgaver, delt med kolleger i læringsportal Kontakt med ny kommunalsjef om lærerspesialistordningen Jobbet med videreutdanning for flere i personalet (bl.a. søke om midler) Jobbet med nye elevoppgaver på skolen, involvere elevene mer i trivselstiltak, rydding osv.	---	7 timer

	Diskutert undervisning og diskutert faglig opplegg med norskkollega Lett etter app'er for elever som har lav lesefart		
Skole4 (real FAG)	Møte i utviklingsgruppe Planlegge undervisningsopplegg («baklengsplanlegging») Lese fag litteratur, forskningsrapporter og lignende	5,5 timer	---
Skole4 (norsk)	Forberede samtale og gjennomføre samtale med lærer (nasjonal prøve i lesing) Forberede og gjennomføre møte med to norsklærere (undervisningsopplegg kåseri)	2,25 timer	---
Skole5 (norsk)	Individuell veiledning av kollega Nettverksmøte (skoleeier) Prosjektgruppemøte	4,25 timer	---
Skole6 (norsk)	SOL-vurdering med kontaktlærer på 5. trinn: hvordan få til dette som en del av undervisningen? Samarbeid med ledelsen om hvordan bruke språkløyper og veien videre. Veiledning av lærere på 1. trinn om hvordan bruke leseleksa hele uken, deling av grupper Observasjon/samtale av elev på 2. trinn, hvordan motivere og hjelpe videre med lesing og skriving. Besøk fra en annen skole som vil se hvordan vi jobber med SNO og testmateriell Veiledning på 2. trinn med tilpassing av lekser til elevene Bistå i periodeplanlegging i norsk sammen med en nu kontaktlærer Føre inn kartlegging av elever i (...) som er gjort i løpet av uken. Lage agenda til møte i Språkgruppen	---	11,5 timer
Skole7 (norsk)	Veiledning med (...) i forbindelse med kommunens språksatsing Lede seksjonsmøte Møte med ressurspersoner i UiU, oppsummere veiledning med (...), finne ut hva vi vil forske på til neste veiledning Begynne på veiledningsdokument til neste veiledning	---	4,5 timer

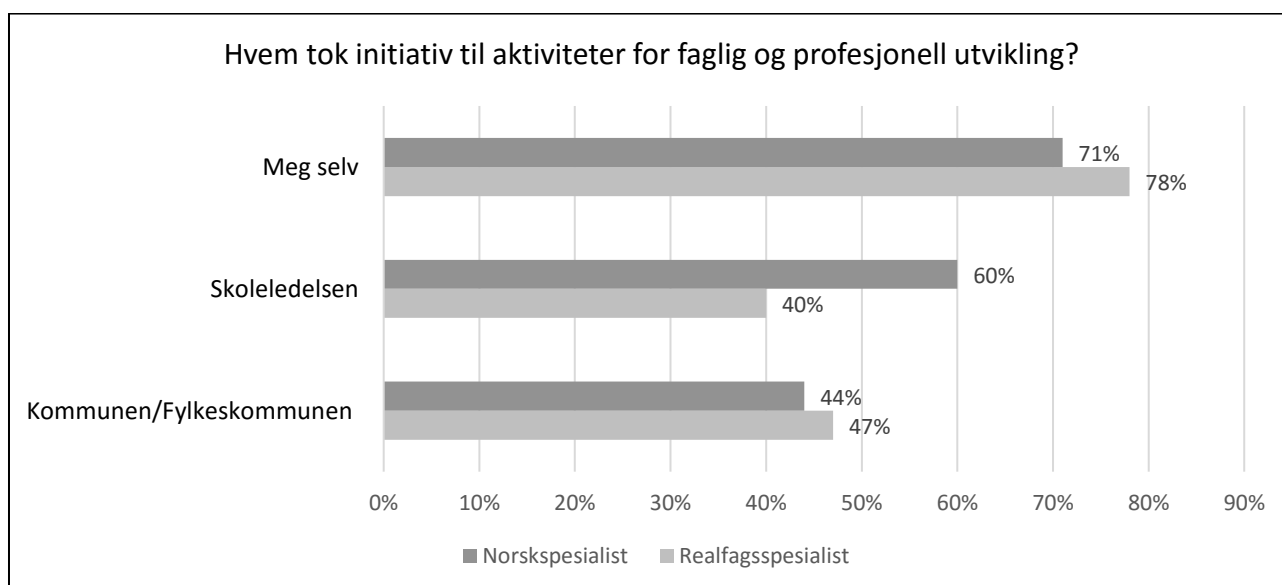
Tabell 5.1 sammenligner data fra to tidspunkt, men det er ikke data fra de samme personene som sammenlignes. Derfor er det begrenset hva disse opplysningene kan fortelle om utvikling i lærerspesialistenes oppgaver og tidsbruk over tid. Det er likevel mulig å si at særlig spesialisten på skole 3 og skole 6 gir svært utfyllende beskrivelser av arbeidsoppgavene i løpet av en uke, sammenlignet med hva som er tilfelle for de seks spesialistene som svarte på oppgaven i 2016. Dette kan naturligvis skyldes trekk ved disse personene og skolene de arbeider ved, men det kan også være en mulig indikasjon på at lærerspesialistenes oppgaver har utviklet seg til å bli både mer konkrete og nyanserte gjennom pilotperioden. Begge disse personene oppgir at de har gjort lærerspesialistoppgaver så å si hver arbeidsdag gjennom uken, og de har brukt mer tid på dette enn kollegene gjorde i 2016. Til sammen gir tabellen etter vårt inntrykk et realistisk bilde av hva lærerspesialister gjør og hvor mye tid som går med til dette. Alle de intervjuede lærerspesialistene, også dem som ikke leverte tidsregistreringsskjema i 2017, understreket at det kunne variere mye fra uke til uke hvor mye tid som går med til lærerspesialistoppgaver.

I spørreundersøkelsen ble lærerspesialistene videre spurt om hvordan lærerspesialistordningen har blitt organisert på skolen deres (der flere kryss var mulig), og 68 % av realfagsspesialistene svarer at de har jobbet med kolleger innenfor samme fagområde mens kun 38 % av norskspesialistene har svart det samme. 74 % av norskspesialistene svarer at de har jobbet med alle lærerne på skolen mens 40 % av realfagslærerne har svart det samme. Rangeringen av oppgaver gjenspeiler denne forskjellen. Begge forskjellene er signifikant forskjellige på 1 % nivå.

Lærerspesialistene ble videre spurt om hvilken type hvilke aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling de hadde deltatt på i sin rolle som lærerspesialist (figur 5.3) og hvem som tok initiativ til aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling (figur 5.4). Flest lærerspesialister har deltatt i nettverk av lærerspesialister. Deretter følger faglig kompetanseheving, fagdidaktisk kompetanseheving og tilslutt pedagogisk kompetanseheving. Det er flere norskspesialister enn realfagsspesialister som svarer at de har vært en del av et nettverk (82 %/73 %) og også flere som svarer at de har fått faglig kompetanseheving (66 %/ 58 %) og pedagogisk kompetanseheving (48 %/42 %). Det er flere norskspesialister enn realfagsspesialister som svarer at de selv tok initiativet til aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling (71 %/ 78%) mens det er flere norskspesialister enn realfagsspesialister som svarer at skoleledelsen tok initiativet til det samme (60 %/40 %). Sistnevnte forskjell er signifikant forskjellig på 1 % nivå mens ingen av de andre forskjellene i figur 5.3 og 5.4 er signifikante på konvensjonelle nivå.



Figur 5.3 Deltakelse i aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialistrollen. Begge fagområder. Andel deltakelse i prosent.



Figur 5.4 Hvem tok initiativ til faglig og profesjonell utvikling. Begge fagområder. Andel som tok initiativ i prosent.

5.2 Lærerspesialistens holdninger til og opplevelse av lærerspesialistordningen

Lærerspesialistene ble spurt om hvor enige de var i ulike påstander om lærerspesialistordningen (figur 5.5). Lærerspesialistene kunne krysse av for gradering fra «svært uenig» (1) til «svært enig» (5) i tillegg til «vet ikke» (ikke gjengitt her). Tallet i parentes i figuren oppgir gjennomsnittlig svarverdi for hvert spørsmål og spørsmålene er rangert i synkende rekkefølge basert på dette gjennomsnittet. Fra figuren ser vi at rangeringen stort sett gjenspeiler fordelingen til de ulike svaralternativene, og resultatene oppsummeres ved å henvise til gjennomsnittlig svarverdi. Svarene er gjengitt samlet for norsk- og realfagsspesialister da det ikke er store forskjeller mellom dem i hvordan de svarer.

Lærerspesialistene er mest enige i at lærerspesialistordningen kan bidra til god undervisningskvalitet (3,97), bedre lærernes arbeidsformer i klasserommet (3,91), bedre lærersamarbeid (3,89), øke elevenes læringsresultater (3,87) og bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk (3,90), skoleutvikling (3,88), ny undervisningspraksis (3,87), og relevant forskning (3,85). Deretter følger påstander om at lærerspesialistordningen kan øke elevenes engasjement og motivasjon (3,82), bidra til mer samkjørt undervisning på tvers av klasser (3,80) gjøre at skolen utvikler en felles kultur for læring (3,79) og gjøre at gode lærere blir værende i læreryrket (3,50). De er minst enige i at lærerspesialistordningen kan bedre samholdet i personalet (3,27), føre til misunnelse fra kolleger (3,04), føre til splittelse i personalet (2,69) og føre til dårligere forhold mellom kolleger (2,57).

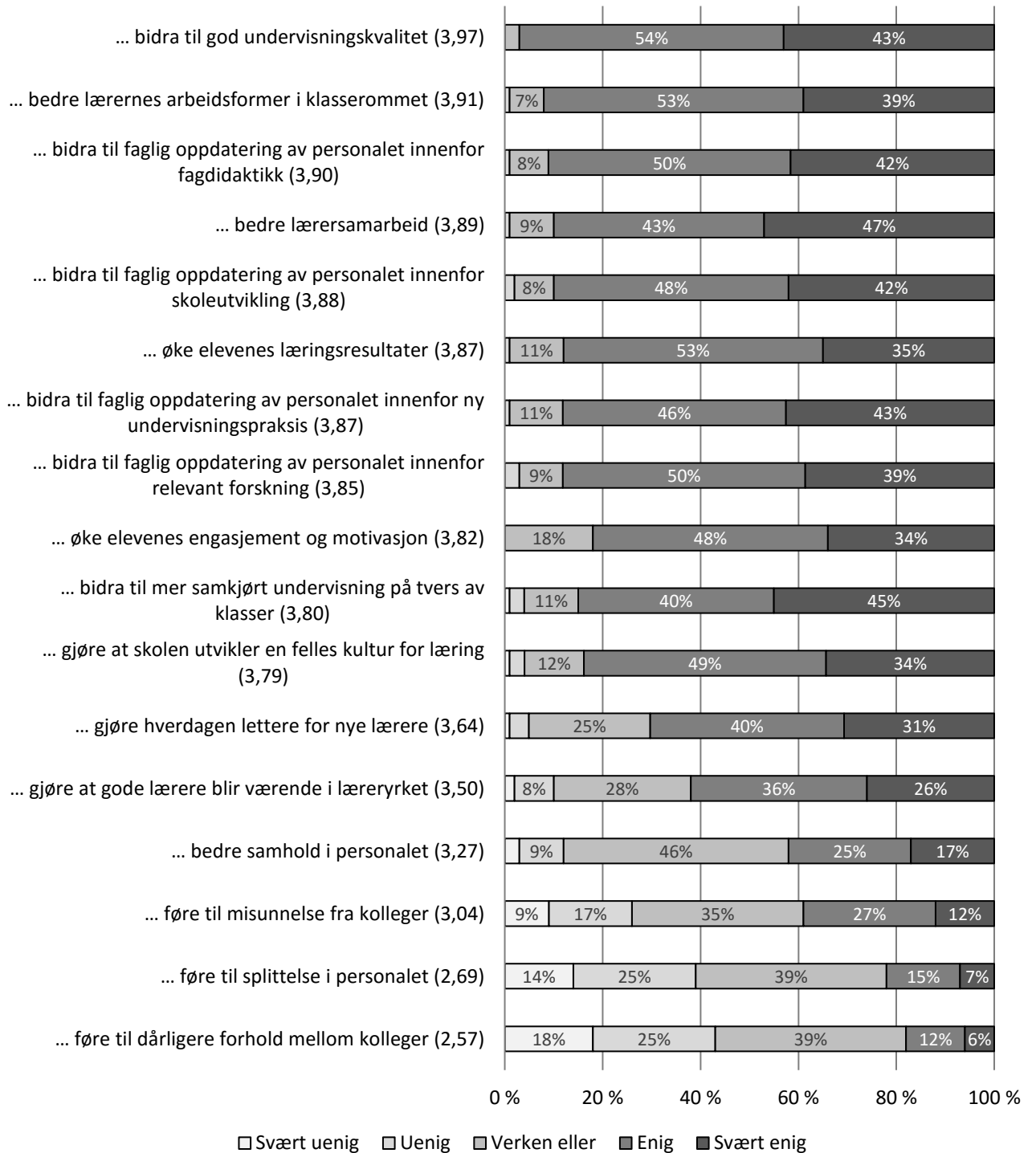
Lærerspesialistene har stort tiltro til lærerspesialistordningen. De er noe mindre enige i at ordningen kan gjøre hverdagen lettere for nye lærere, gjøre at gode lærere blir værende i yrket eller bedre samholdet i personalet. De er delt i synet på om ordningen fører til misunnelse fra kolleger, men er mer uenige enn enige i at den fører til splittelse i personalet og dårligere forhold mellom kolleger.

Lærerspesialistene ble videre spurt om hvor enige de var i ulike påstander om støtte fra skoleledelse og kolleger og om de har tilstrekkelig tid til å utføre rollen som lærerspesialist. Lærerspesialistene kunne krysse av for gradering fra «svært uenig» (1) til «svært enig» (5). Svarene er gjengitt i figur 5.6 for norskspesialister og figur 5.7 for realfagsspesialister. Tallet i parentes i figurene oppgir gjennomsnittlig svarverdi for hvert spørsmål og spørsmålene er rangert i synkende rekkefølge basert på dette gjennomsnittet. Fra figuren ser vi at rangeringen stort sett gjenspeiler fordelingen til de ulike svaralternativene, og resultatene oppsummeres ved å henvise til gjennomsnittlig svarverdi. Der det er to tall i parentes i teksten, refererer det første tallet til gjennomsnittlig svarverdi for norskspesialister og det andre til gjennomsnittlig svarverdi for realfagsspesialister.

Over 60 % av lærerspesialistene i norsk og realfag svarer at de er enige eller svært enige i at skoleledelsen har vist interesse for skolens deltakelse i lærerspesialistordningen (4,09/3,78), at de får nødvendig støtte hos skoleledelsen (4,08/3,79) og at det er lett å kommunisere med skoleledelsen (4,08/3,93). De er også stort sett enige i at de oppfatter at deres forventninger til lærerspesialistrollen samsvarer med forventningene skoleledelsen stiller til rollen (3,39/3,27). Det er mindre enighet i at skoleledelsen har utarbeidet en plan eller strategi for rollen som lærerspesialist (3,16/2,95), med 30–38 % som har svart at de er svært uenige eller uenige i denne påstanden.

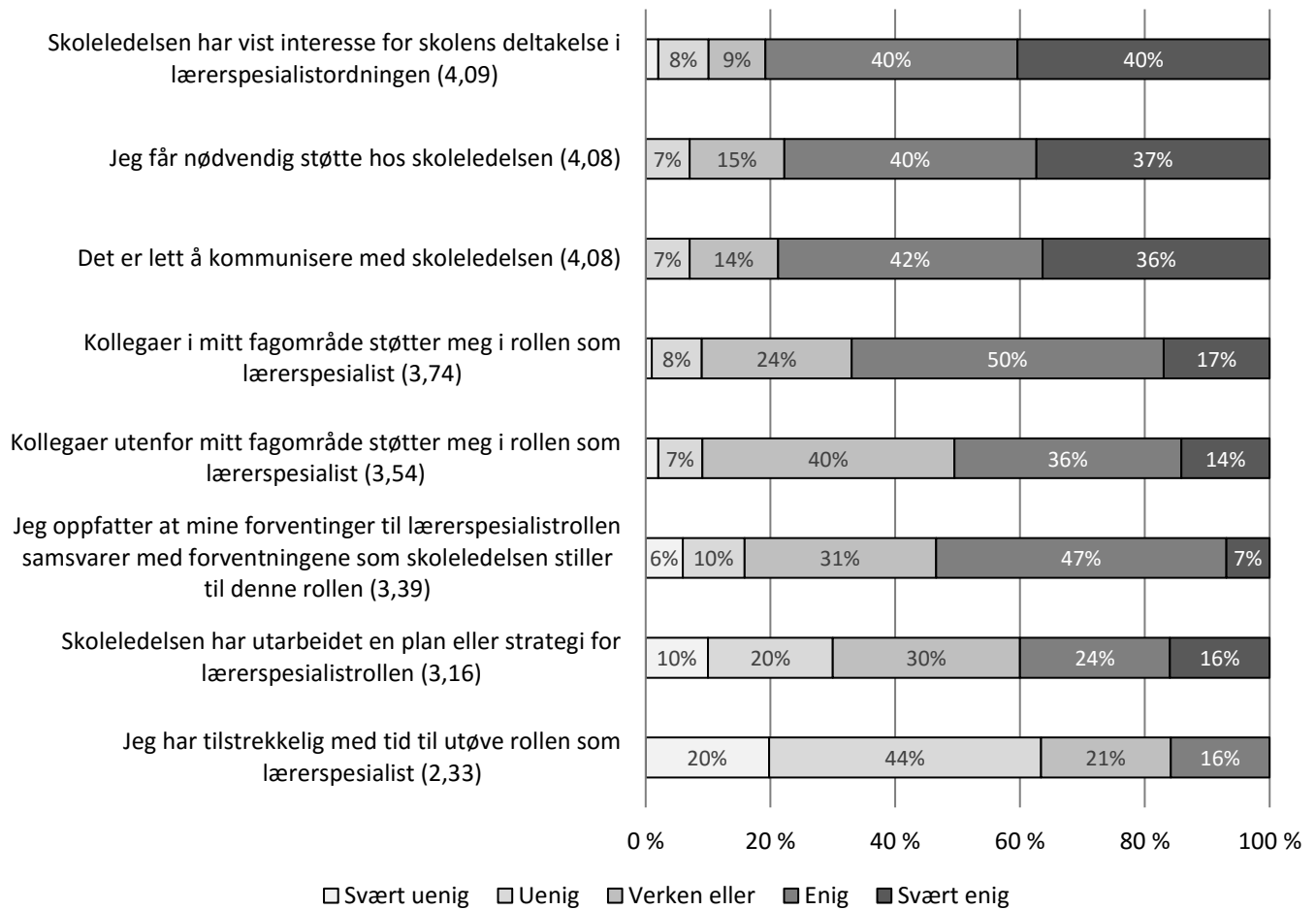
Lærerspesialistene svarer oftere at kollegene innen deres eget fagfelt støtter dem (3,74/3,65) enn kolleger utenfor fagfeltet deres (3,54/3,14). Over 50 % er svært uenige eller uenige i at de får nok tid til å utøve rollen som lærerspesialist. Realfagsspesialistene er noe mer enige i at de har tilstrekkelig tid til å utøve rollen som lærerspesialist enn det norskspesialistene er (2,33/2,52).

Lærerspesialistordningen kan...
Skala fra 1 til 5 med gjennomsnittsverdi i parantes.

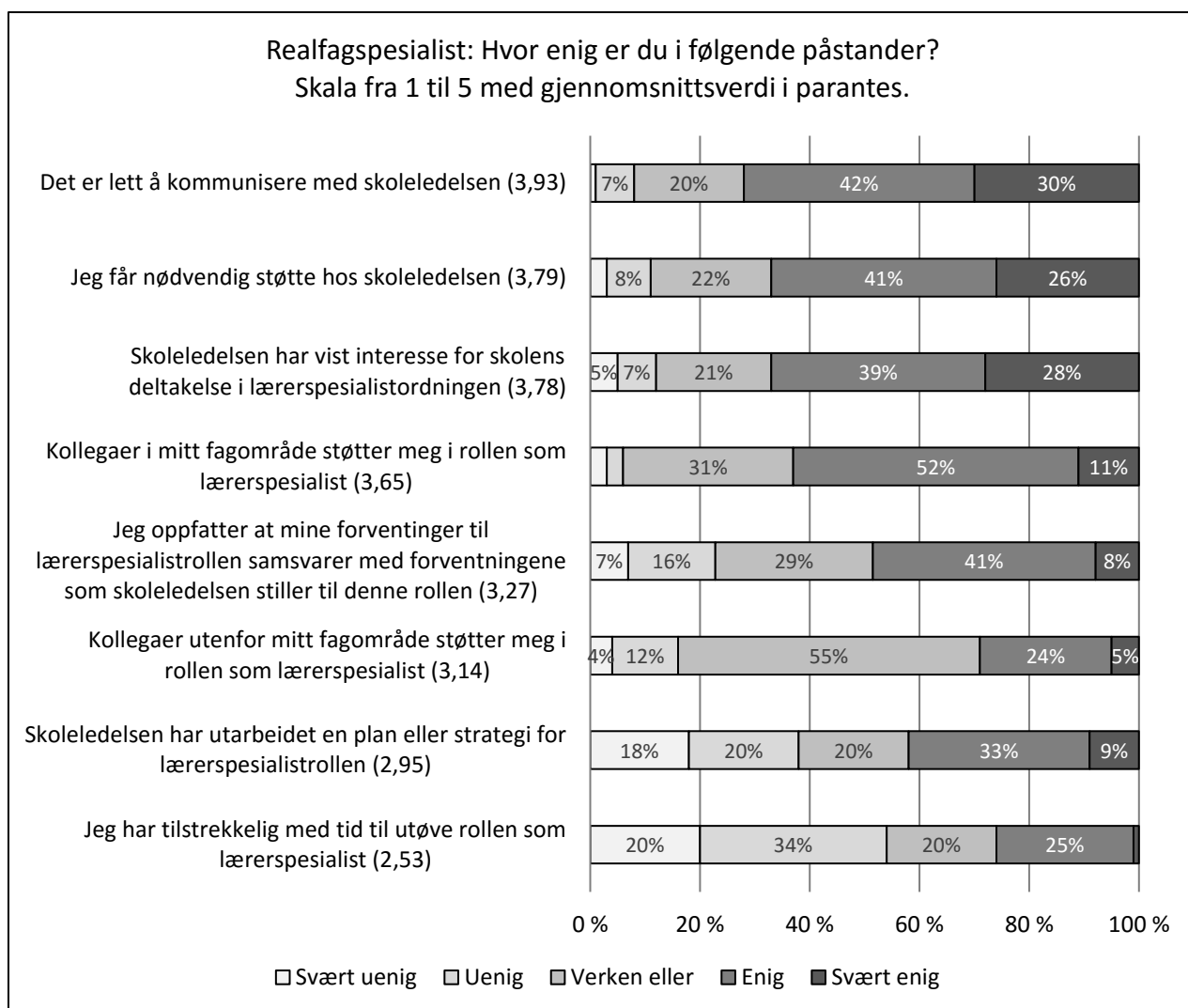


Figur 5.5 Påstander om lærerspesialistordningen (1)

Norskspesialist: Hvor enig er du i følgende påstander?
Skala fra 1 til 5 med gjennomsnittsverdi i parantes.



Figur 5.6 Påstander om lærerspesialistordningen (2). Norskspesialister

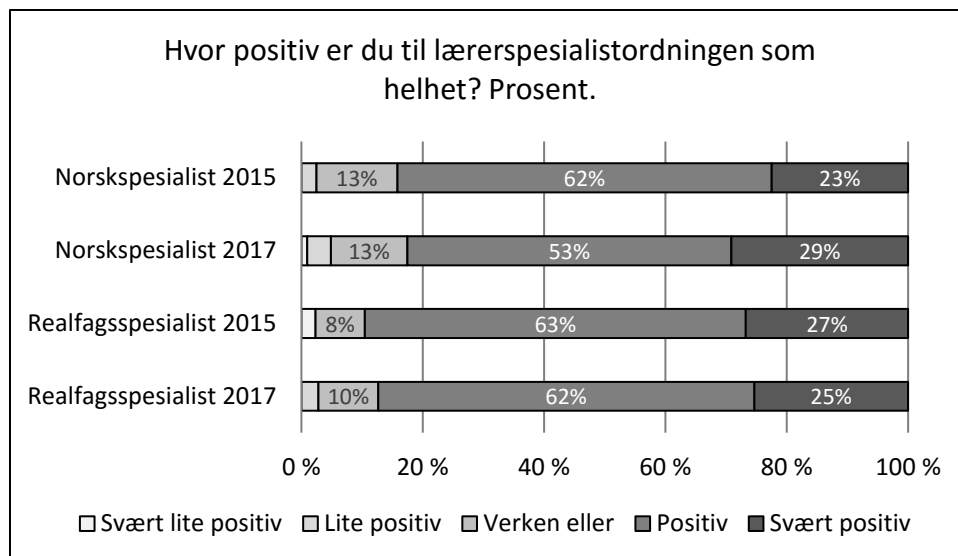


Figur 5.7 Påstander om lærerspesialistordningen (2). Realfagsspesialister

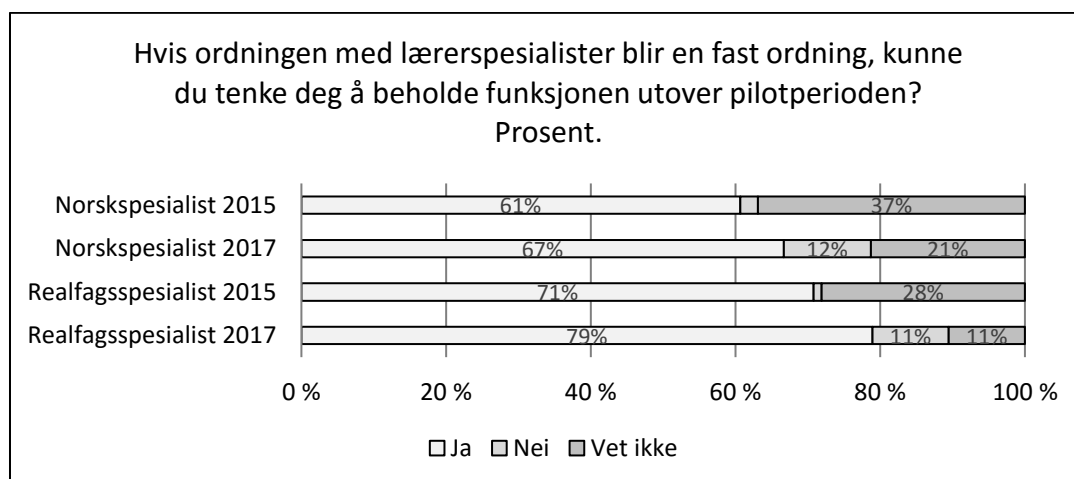
Lærerspesialistene ble i både 2015 og 2017 spurt om hvor positive de er til lærerspesialistordningen som helhet og om de kunne tenke seg å beholde funksjonen som lærerspesialist utover pilotperioden. Dette er de samme spørsmålene som ble stilt til kolleger og som sammenlignes over tid i kapittel 8, og svarene oppgis derfor for både 2015 og 2017 for å gjøre det mulig å sammenligne også svarene over tid for lærerspesialister. Svarene for begge år fordelt på spesialiseringsområde er gjengitt i henholdsvis figur 5.8 og figur 5.9. Både norsk- og realfagsspesialistene er omtrent like positive til lærerspesialistordningen som helhet i 2017 som de var i 2015. Over 80 % er positive eller svært positive til lærerspesialistrollen. Flere av norskspesialistene svarer «svært positive» i 2017 enn i 2015 mens det er omtrent likt for realfagsspesialister. Når det gjelder hvorvidt de kunne tenke seg å beholde funksjonen utover pilotperioden, er det mer merkbare endringer. Det er flere som svarer ja, flere som svarer nei og færre som svarer vet ikke. Andelen som svarer ja har økt med 8 prosentpoeng i begge grupper fra 2015 til 2017. I 2017 svarer 67 % av norskspesialistene og 79 % av realfagsspesialistene ja. 2015 svarte 1–2 % nei, mens denne andelen har økt til 11–12 % i 2017. I 2017 svarer 12 % av norskspesialistene og 11 % av realfagsspesialistene nei. Forskjellen fra 2015 til 2017 i andelen som har svart nei i forhold til ja eller vet ikke er statistisk signifikant på 1 % nivå.¹⁸ Lærerspesialistene har

¹⁸ Signifikans er undersøkt ved å konstruere en variabel lik 1 om man svarer nei og lik 0 om man svarer vet ikke eller ja. Denne variabelen er inkludert som utfallsvariabel i en regresjonsligning mens en indikator for hvorvidt svartidspunkt er 2015 eller 2017 er inkludert som forklaringsvariabel. Regresjonen inkluderer alle som har svart på spørsmålet i 2015 eller 2017.

sannsynligvis blitt mer klar over hva rollen innebærer i løpet av pilotperioden og som følge av det endret svar fra vet ikke til ja eller nei.



Figur 5.8 Holdning til lærerspesialistordningen som helhet. Spesialister i begge fagområder, 2015 og 2017.



Figur 5.9 Interesse for lærerspesialistordningen dersom dette hadde vært en fast stilling. Spesialister i begge fagområder, 2015 og 2017.

5.3 Oppsummering

Norskspesialisten bruker i snitt ca. 3 timer og realfagsspesialister bruker i snitt ca. 2,5 timer hver uke på å utøve rollen som lærerspesialist. Denne tiden bruker de hovedsakelig på å oppdatere seg på relevante temaer samt ta initiativet til og gjennomføre utviklingsprosjekter, ta initiativet til og koordinere kompetanseheving hos kolleger innenfor deres spesialiseringsfelt og delta aktivt i arbeidsplassbasert kompetanseheving. Norskspesialistene jobber oftere med hele lærerkollegiet enn det realfagsspesialister gjør, men dette gjenspeiler at størsteparten av realfagsspesialistene svarer at de skal jobbe med kolleger innenfor samme fagfelt, mens størsteparten av norskspesialistene svarer at de skal jobbe med kolleger innenfor alle fagfelt. Det er sjeldnere at de observerer andre læreres undervisning og bidrar med tilbakemelding, men dette forekommer relativt oftere hos realfagsspesialister.

Over 70 % av lærerspesialistene har deltatt på nettverk av lærerspesialister. I tillegg har de fleste deltatt på faglig kompetanseheving eller fagdidaktikk kompetanseheving, mens rett under halvparten svarer at de har deltatt på pedagogisk kompetanseheving. Over 70 % svarer at de selv tok initiativet til slike aktiviteter. Det er flere realfagsspesialister som svarer at de selv tok initiativet enn norskspesialister, mens flere norskspesialister enn realfagsspesialister svarer at skoleledelsen tok initiativet.

Lærerspesialistene har stort tiltro til lærerspesialistordningen og nesten alle svarer at de er enige eller svært enige i at ordningen kan føre til positive ting: god undervisningskvalitet, bedre arbeidsformer i klasserommet, mer faglig oppdatert personale, bedre lærersamarbeid, øke elevenes læringsresultater, øke elevenes engasjement og motivasjon, mer samkjørt undervisning og gjøre at skolen utvikler en felles kultur for læring. De er noe mindre enige i at ordningen kan gjøre hverdagen lettere for nye lærere, gjøre at gode lærere blir værende i yrket eller bedre samholdet i personalet. De er delt i synet på om ordningen fører til misunnelse fra kolleger, men er mer uenige enn enige i at den fører til splittelse i personalet og dårligere forhold mellom kolleger. Alt i alt har lærerspesialistene stor tro på at lærerspesialistordningen kan bidra til faglig styrking av skolen.

Flertallet av lærerspesialistene er enig i at de kan kommunisere med og får støtte fra skoleledelsen, og at skoleledelsen har vist interesse for skolens deltakelse i ordningen. De er litt mindre enige i at deres forventninger til ordningen samsvarer med skoleledelsens forventninger og til at skoleledelsen har utarbeidet en plan eller strategi for rollen. Norskspesialister er noe mer enige i disse påstandene enn realfagsspesialister, men forskjellene er små.

Flertallet svarer at de er enige eller svært enige i at kolleger fra fagområdet støtter dem i rollen som lærerspesialist. De er noe mindre enige i at de opplever samme støtte fra kolleger utenfor fagområde. Flertallet av lærerspesialister mener at det ikke er tilstrekkelig tid til å utøve rollen som lærerspesialist.

Over 80 % av lærerspesialistene er positive eller svært positive til lærerspesialistordningen som helhet, og 67 % av norskspesialistene og 79 % av realfagsspesialistene svarer at de kunne tenke seg å beholde funksjonen utover pilotperioden.

Selv om spesialistene ofte opplever at tiden for å utøve rollen ikke strekker til, har de stor tro på ordningen og de fleste kunne tenke seg å beholde stillingen utover perioden. For lærerspesialistene selv fremstår lærerspesialistordningen som en attraktiv ordning og dermed også en attraktiv karrierevei.

6 Lærerspesialistenes kolleger

I 2015 og 2017 sendte vi en spørreundersøkelse til lærere som jobbet ved skolene som huset en lærerspesialist. Dette kapittelet oppsummerer de viktigste funnene fra undersøkelsen i 2017 og sammenligner med svarene fra 2015 der det er hensiktsmessig. Kapittelet bruker data fra alle lærerkolleger som underviser i norsk eller realfag. Svarprosentene er på 36–43 %, og undersøkelsene er derfor mindre representative enn tilsvarende undersøkelser besvart av skoleledere og lærerspesialister i denne evalueringen.

Lærere ble spurt om hvilke fag de underviser i. Vi bruker i dette kapittelet bare svarene fra lærere som svarer at de underviser i enten matematikk, naturfag eller norsk. Dette gjør at svarene er mer sammenlignbare mellom pilot- og sammenligningsskoler, og at analysen fanger opp svar fra lærere som har samme fagfelt som lærerspesialistene. Det er liten forskjell mellom svarene fra lærere som underviser realfag og lærere som underviser norsk, og svarene er derfor slått sammen. Kapittel 8 inkluderer en analyse av om hvorvidt det er forskjeller avhengig av om det er norsk- eller realfagskolleger for utvalgte utfallsmål.

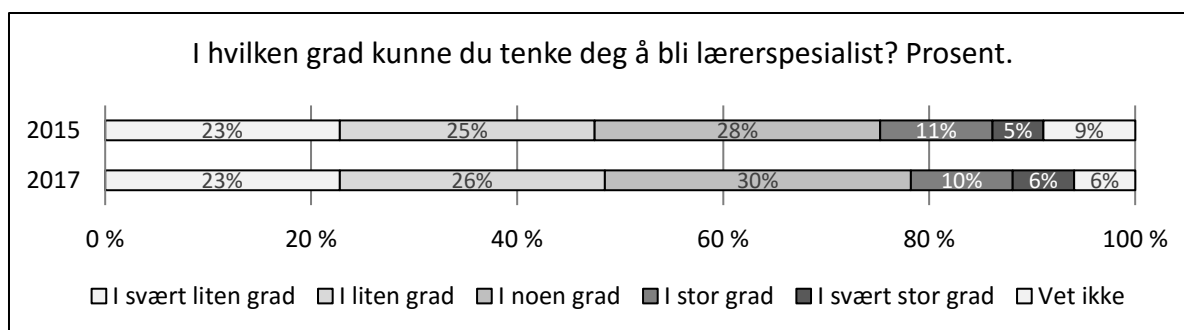
Metode og utvalg for spørreundersøkelsene til kolleger er nærmere beskrevet i kapittel 3.

Undersøkelsen inkluderte en tekst som beskrev lærerspesialistordningen, slik at alle hadde muligheten til å svare på spørsmål om ordningen uavhengig av om de hadde hørt om den fra før eller ikke.

I det følgende presenterer vi svar på spørsmålene fra undersøkelsen som belyser kollegenes ønsker å bli lærerspesialist, opplevelse av lærerspesialistordningen og holdninger til lærerspesialistordningen. Spørsmålene er inkludert i den grad de kan si noe interessant om lærerspesialistordningen og svarer i ulik grad på evalueringens forskningsspørsmål (kapittel 1.3).

6.1 Å bli lærerspesialist

Kollegene ble spurt i hvilken grad de kunne tenke seg å bli lærerspesialister (figur 6.1). I 2017 svarer 49 % at de i svært liten eller liten grad kunne tenke seg å bli lærerspesialister, mens kun 15 % svarer at de i stor grad eller svært stor grad kunne tenke seg det samme. 30 % svarer at de kunne tenke seg det i noen grad. Fordelingen er nokså lik som i 2015, men det er færre som svarer «vet ikke.»

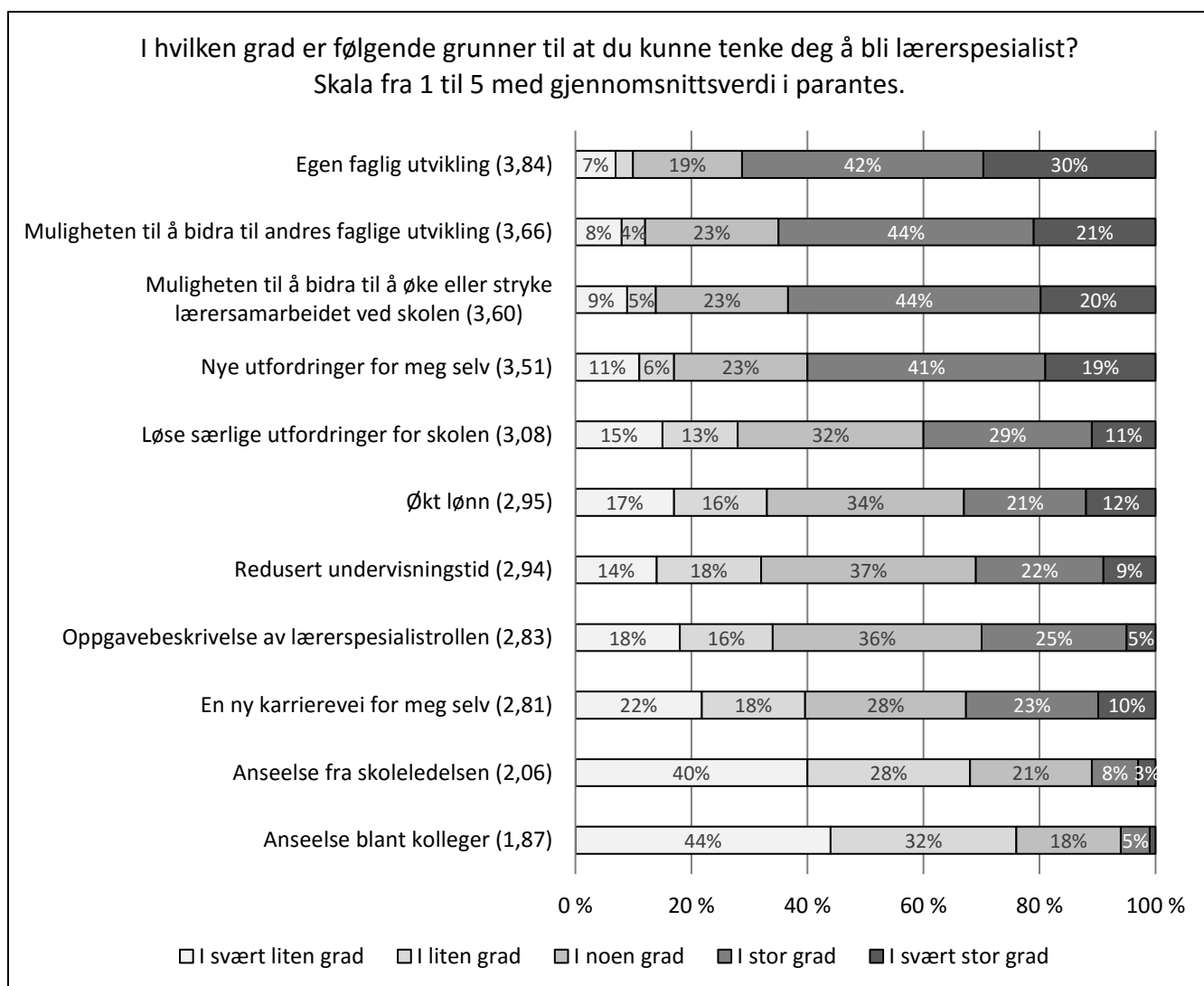


Figur 6.1 I hvilken grad kolleger kunne tenke seg å bli lærerspesialister. 2015 og 2017.

Videre ble kollegene bedt om å krysse av for begrunnelser for hvorfor de kunne tenke seg å bli lærerspesialister. Her hadde vi i spørreskjemaet foreslått en rekke mulige begrunnelser, hvor kollegene kunne krysse av for gradering mellom «i svært liten grad» (1) til «i svært stor grad» (5) som svar på spørsmålet eller utsagnet. Tallet i parentes i figur 6.2 nedenfor oppgir gjennomsnittlig svarverdi for hvert spørsmål. Spørsmålene er rangert i synkende rekkefølge basert på dette gjennomsnittet, og svarene er oppgitt samlet for norsk- og realfagskolleger. Fra figurene ser vi at rangeringen stort sett gjenspeiler fordelingen i de ulike svaralternativene, og resultatene oppsummeres ved å henvise til gjennomsnittlig svarverdi.

Kollegene vil i størst grad bli lærerspesialister for egen faglig utvikling (3,84), for muligheten til å bidra til andres faglige utvikling (3,66), for muligheten til å bidra til å øke eller styrke lærersamarbeidet ved skolen (3,60), og for nye oppfordringer for dem selv (3,51). I midten finner vi begrunnelser som går ut på å løse særlige utfordringer for skolen (3,08), økt lønn (2,95), redusert undervisningstid (2,94), oppgavebeskrivelse av lærerspesialistrollen (2,83), og en ny karrierevei for dem selv (2,81). Nederst rangert er anseelse fra skoleledelsen (2,06) og anseelse blant kolleger (1,87), som har betydelig lavere gjennomsnittsverdi enn de andre kategoriene.

Det samme spørsmålet ble stilt til lærerspesialistene i 2015 (se delrapporten, Seland m.fl. (2016)). Både kolleger og lærerspesialister har rangert de samme fire begrunnelsene øverst, og de samme to begrunnelsene nederst. I midten er rangeringen noe forskjellig; lærerspesialistene rangerer det å løse særlige utfordringer for skolen, oppgavebeskrivelse av lærerspesialistrollen og en ny karrierevei for dem selv høyere enn økt lønn og redusert undervisningstid, mens kollegene rangerer alle disse begrunnelsene nokså likt.



Figur 6.2 Grunner til å bli lærerspesialist

6.2 Opplevelse av lærerspesialistordningen

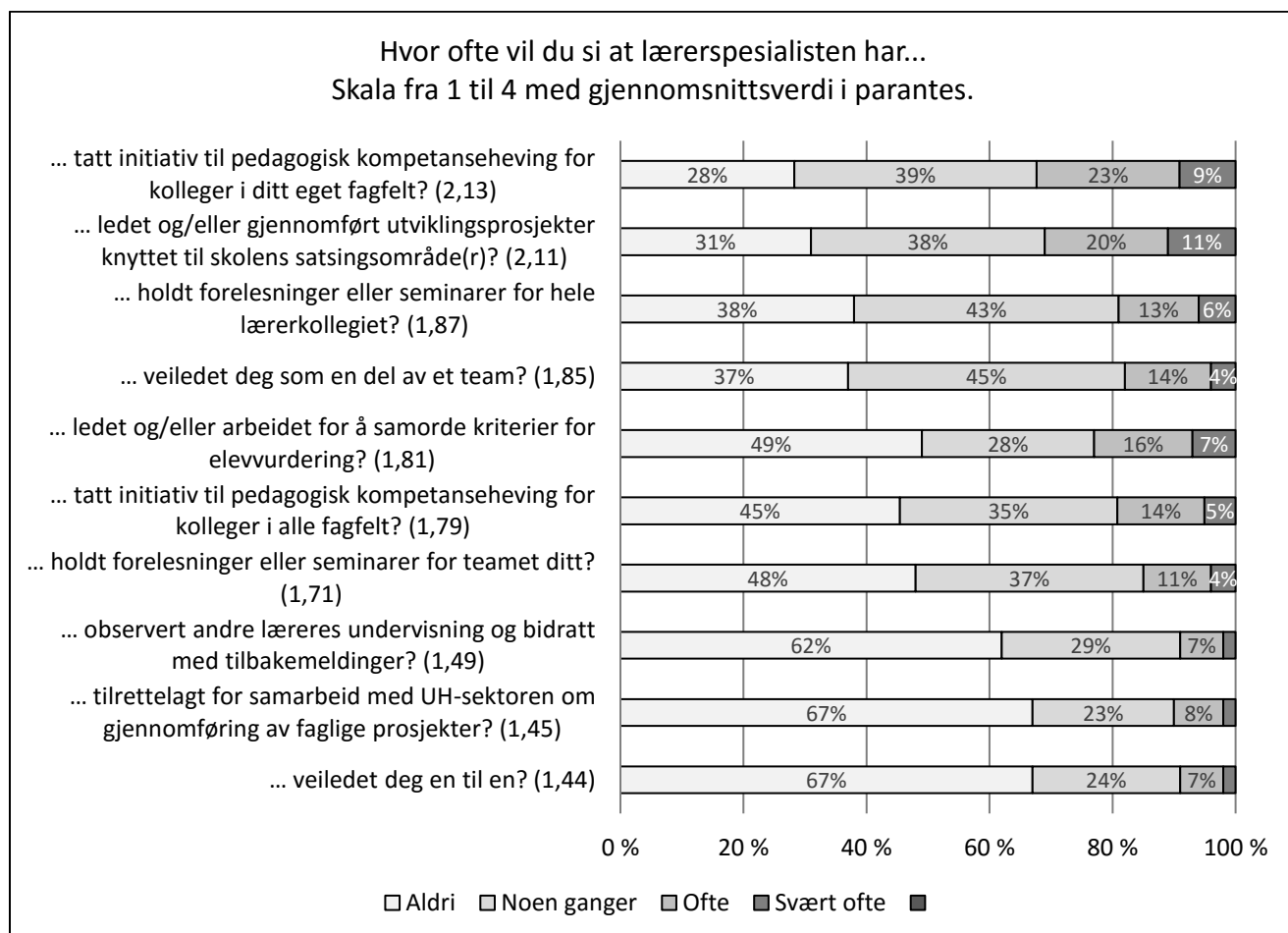
Kollegene ble spurt om det var en lærerspesialist knyttet til deres trinn og fagområde, og 67 % av kollegene har svart ja. Deretter ble de spurt om lærerspesialisten hadde vært en ressurs for dem. Av dem som hadde svart ja på det første spørsmålet, var det over 50 % som svarte nei på det neste. Det er altså svært mange lærere som lærerspesialisten burde ha vært en ressurs for som ikke opplever dette som tilfellet. Samtidig er det 11 % av kollegene som svarer nei på det første spørsmålet og ja på det neste, og dermed opplever lærerspesialisten som en ressurs selv om lærerspesialisten ikke er knyttet til deres trinn og fagområde.

Vi har også spurt kollegene om hvor ofte de vil si at lærerspesialisten har gjort ulike oppgaver. Svaralternativene samsvarer med oppgavene lærerspesialistene selv svarte at de har brukt tid på (figur 5.1 og 5.2), og som er basert på oppgavene som er angitt i rammeverket for ordningen (se kapittel 1.1). Dette spørsmålet ble stilt til kolleger som svarte at det var en lærerspesialist ved skolen knyttet til deres trinn og fagområde. Kollegene kunne krysse av for «aldri» (1), «noen ganger» (2), «ofte» (3), «veldig ofte» (4) og «vet ikke» (ingen verdi). Tallet i parentes i figur 6.3 oppgir gjennomsnittlig svarverdi for hvert spørsmål, og spørsmålene er rangert i synkende rekkefølge basert på dette gjennomsnittet. Fra figurene ser vi at rangeringen stort sett gjenspeiler fordelingen til de ulike

svaralternativene, og resultatene oppsummeres ved å henvise til gjennomsnittlig svarverdi. Svarene bør sees i sammenheng med hva lærerspesialistene selv har svart at de har brukt tid på i kapittel 5.

Oppgavene kollegene oftest sier at lærerspesialistene har gjort, er å ta initiativ til pedagogisk kompetanseheving for kolleger i eget fagfelt (2,13) og ledet og/eller gjennomført utviklingsprosjekter knyttet til skolens satsingsområde (2,11). Deretter følger holdt forelesninger eller seminarer for hele lærerkollegiet (1,87), veiledet deg som en del av et team (1,85), ledet/og eller arbeidet for å samordne kriterier for elevvurdering (1,81), tatt initiativ til pedagogisk kompetanseheving for kolleger i alle fagfelt (1,79) og holdt forelesninger eller seminarer for teamet ditt (1,71). Det er sjeldnere at kollegene sier at lærerspesialistene har observert andre læreres undervisning og bidratt med tilbakemeldinger (1,49), tilrettelagt for samarbeid med universitets- og høgskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter (1,45) og veiledet deg en til en (1,44).

For alle spørsmålene er det en stor andel (fra 28 % til 67 %) som har svart at lærerspesialisten aldri har gjort oppgaven. Dette kan tyde på at lærerspesialistene har konsentrert seg om utvalgte oppgaver, og at dette enten varierer fra skole til skole eller at lærerspesialisten gjør mange oppgaver som ikke er synlig for kollegiet. Det kan også ha sammenheng med den store andelen kolleger som svarer at lærerspesialisten ikke har vært en ressurs for dem, og bør være en bekymring dersom man håper at lærerspesialistordningen skal ha positiv innvirkning på kollegene og ikke bare for lærerspesialisten selv.



Figur 6.3 Kollegers opplevelse av hvor ofte lærerspesialisten har gjort ulike oppgaver

6.3 Holdninger til lærerspesialistordningen

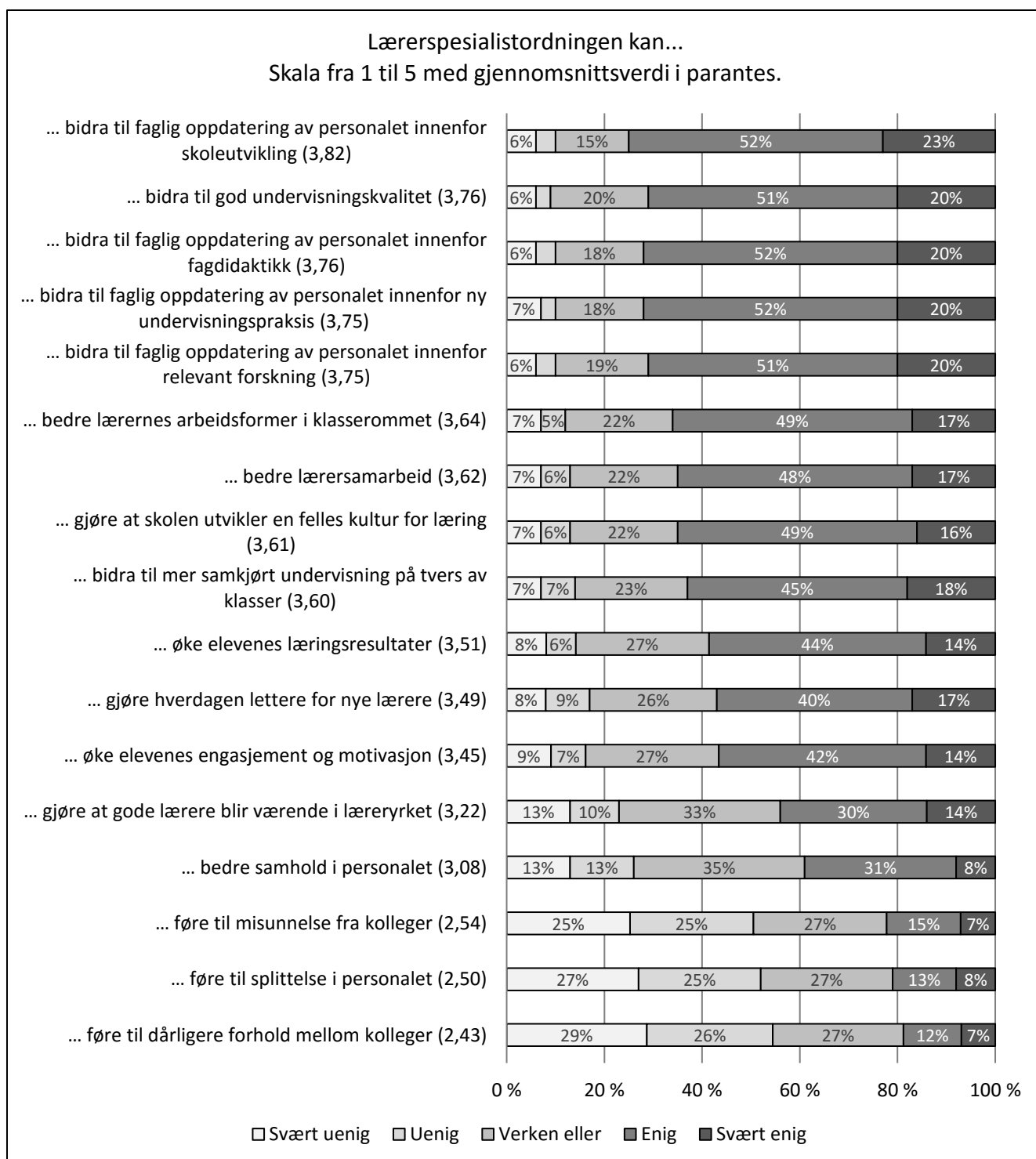
Kollegene ble spurt hvor positive de var til lærerspesialistordningen som helhet. 44 % svarer at de er positive eller svært positive til ordningen, mens 22 % svarer at de er lite positive eller svært lite positive til ordningen.

Kollegene ble spurt om hvilken modell de foretrekker, og de fleste kollegene foretrekker modell 2 som kombinerer lønn og redusert undervisningstid (78 %) fremfor modell 1 der alle midlene settes av til lønn (12 %).

Kollegene ble spurt om hvor enige de var i ulike påstander om lærerspesialistordningen. Kollegene kunne krysse av for gradering mellom «svært uenig» (1) til «svært enig» (5) i tillegg til vet ikke (ikke gjengitt her). Tallet i parentes i figur 6.4 nedenfor oppgir gjennomsnittlig svarverdi for hvert spørsmål, og spørsmålene er rangert i synkende rekkefølge basert på dette gjennomsnittet. Fra figurene ser vi at rangeringen stort sett gjenspeiler fordelingen til de ulike svaralternativene, og resultatene oppsummeres ved å henvise til gjennomsnittlig svarverdi.

Kollegene er mest enige i at lærerspesialistordningen kan bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor skoleutvikling (3,82), fagdidaktikk (3,76), undervisningspraksis (3,75) og relevant forskning (3,75) i tillegg til å bidra til god undervisningskvalitet (3,76). Deretter følger det å (for)bedre lærernes arbeidsformer i klasserommet (3,64), bedre lærersamarbeid (3,62), gjøre at skolen utvikler en felles kultur for læring (3,61), bidra til mer samkjørt undervisning på tvers av klasser (3,60), øke elevenes læringsresultater (3,51), gjøre hverdagen enklere for nye lærere (3,49) og øke elevenes engasjement og motivasjon (3,45). Nederst finner vi det å gjøre at gode lærere blir værende i læreryrket (3,22), bedre samhold i personalet (3,08), at ordningen kan føre til misunnelse fra kolleger (2,54), ordningen kan føre til splittelse i personalet (2,50) eller dårligere forhold mellom kolleger (2,43).

Kollegene er stort sett enige i at lærerspesialistordningen kan føre til positive ting. Svarene kan sammenlignes med hva lærerspesialistene selv svarer (se figur 5.5 i kapittel 5), og vi ser at kollegenes holdninger til ordningen stort sett reflekterer lærerspesialistenes holdning til ordningen. Vi legger merke til at lærerspesialister har noe større tro på at lærerspesialistordningen kan bidra til å øke elevenes læringsresultater, mens både lærerspesialister og deres kolleger har de samme tre svaralternativene nederst: føre til misunnelse fra kolleger, føre til splittelse i personalet og føre til dårligere forhold mellom kolleger.



Figur 6.4 Kollegers svar på påstander om lærerspesialistordningen

6.4 Oppsummering

Å være lærerspesialist er ikke en rolle alle kolleger kunne tenke seg å ha. Halvparten av kollegene svarer at de i liten eller svært liten grad kunne tenke seg å bli lærerspesialister. Av mulige grunner til å bli lærerspesialist, er de i størst grad villige til å bli det for egen faglig utvikling, muligheten til å bidra til andres utvikling, muligheten til å bidra til å øke eller styrke lærersamarbeid ved skolen og for å få nye utfordringer for dem selv. De svarer i mindre grad at de kunne tenke seg å bli lærerspesialister for å få økt lønn, redusert undervisningstid eller på grunn av oppgavebeskrivelsen av lærerspesialistrollen.

Anseelse fra skoleledelse og kolleger er ikke en viktig grunn. På spørsmålet om de kunne tenke seg å bli lærerspesialist fordi dette representerer en ny karrierevei, er det 33 % som i stor grad eller svært stor grad svarer at de er enige.

Når det gjelder opplevelsen av lærerspesialistordningen er det bekymringsverdig bekymringsfullt at av dem som har en lærerspesialist innenfor sitt fagfelt og trinn, svarer så mange som 50 % at de ikke opplever at lærerspesialisten har vært en ressurs for dem. Det er også bekymringsverdig at en stor andel svarer at lærerspesialisten aldri har gjort oppgavene som er nevnt i spørreundersøkelsen, der de fleste valgalternativene er oppgaver man kan forvente at lærerspesialisten har gjort (se tabell 6.3). Dette kan tyde på at lærerspesialistene har konsentrert seg om utvalgte oppgaver, og at dette enten varierer fra skole til skole eller at lærerspesialisten gjør mange oppgaver som ikke er synlig for kollegiet. Det kan også ha sammenheng med den store andelen kolleger som svarer at lærerspesialisten ikke har vært en ressurs for dem, og bør være en bekymring dersom man håper at lærerspesialistordningen skal ha positiv innvirkning på kollegene og ikke bare for lærerspesialisten selv. Det kollegene oftest observerer, er at lærerspesialisten har tatt initiativet til pedagogisk kompetanseheving i eget fagfelt, ledet og/eller gjennomført utviklingsprosjekter, holdt forelesninger eller seminarer for hele lærerkollegiet og veiledet dem som en del av et team. Det er sjeldnere at de observerer at lærerspesialisten har observert andre læreres undervisning og bidratt med tilbakemeldinger, og veiledet dem en til en.

Kollegene er derimot stort sett enige i at lærerspesialistordningen kan føre til positive ting, og dette gjenspeiler lærerspesialistenes holdninger til ordningen. Over 50 % svarer at de er enige eller svært enige i at lærerspesialistordningen kan føre til mer faglig oppdatert personale, god undervisningskvalitet, bedre arbeidsformer i klasserommet, bedre lærersamarbeid, gjøre at skolen utvikler en felles kultur for læring, mer samkjørt undervisning, øke elevenes læringsresultater, gjøre hverdagen lettere for nye lærere og øke elevenes engasjement og motivasjon. Kollegene er mindre enige i at lærerspesialistordningen kan bidra til at gode lærere blir værende i yrket og bedre samholdet i personalet, samtidig som de ikke er veldig bekymret for misunnelse, splittelse eller dårligere forhold mellom kolleger.

Selv om mange kolleger svarer at lærerspesialisten aldri har gjort ulike oppgaver, skal vi ikke se bort fra at mange kolleger har svart at de noen ganger, ofte eller svært ofte har gjort oppgavene. I den grad vi tror at disse oppgavene bidrar til faglig styrking av skolen, og i den grad det gjøres oftere på grunn av lærerspesialistordningen, uten at det går på bekostning av andre relevante oppgaver, kan vi håpe at lærerspesialistordningen har gjort nettopp det.

Lærerspesialistordningen oppleves ikke som en karrierevei for alle. Samtidig er det over 30 % som svarer at de i stor eller svært stor grad kunne tenke seg å bli lærerspesialister som en ny karrierevei for dem, og 15 % svarer at de kunne tenke seg å bli lærerspesialister i stor eller svært stor grad. For en ikke ubetydelig andel lærere oppleves ordningen som både attraktiv og som en ny karrierevei.

7 Sammenligning av skoler med og uten lærerspesialistordning

I 2015 ble 143 skoler som ikke fikk innvilget søknad om å delta i pilotering av lærerspesialistordningen forespurt om å være med i sammenligningsgruppen av skoler i denne evalueringen. 28 av disse skolene svarte ja. Disse skolene kalles i dette kapitlet for sammenligningsskoler, og lærerne ved disse sammenligningsskolene fikk tilsendt en spørreundersøkelse både i 2015 og 2017. Svarprosenten innad i skolene når vi begrenser oss til norsk- og realfagskolleger er på 43–61 %, som er noe høyere enn svarprosenten for lærerspesialistens kolleger. Utvalg og metode og er nærmere beskrevet i kapittel 3.

I dette kapitlet sammenlignes svarene fra 2015 og 2017 mellom skoler med lærerspesialistordningen (pilotskoler) og uten lærerspesialistordning (sammenligningsskoler). Lærerne ved sammenligningsskoler omtales i det følgende som sammenligningskolleger. Lærere som jobber ved skoler som huser en lærerspesialist, omtales som kolleger og er de samme lærerne som er omtalt i kapittel 6. Vi bruker svarene for sammenligningskolleger som svarer at de enten underviser i matematikk, naturfag eller norsk, som er det samme utvalget som vi bruker i kapittel 6. Dette gjør at svarene er mer sammenlignbare mellom pilot- og sammenligningsskoler, og at analysen fanger opp svar fra lærere som har samme fagfelt som lærerspesialistene.

Spørreundersøkelsen inkluderte en beskrivelse av lærerspesialistordningen, slik at alle hadde muligheten til å svare på spørsmål om ordningen uavhengig av om de hadde hørt om den fra før eller ikke.

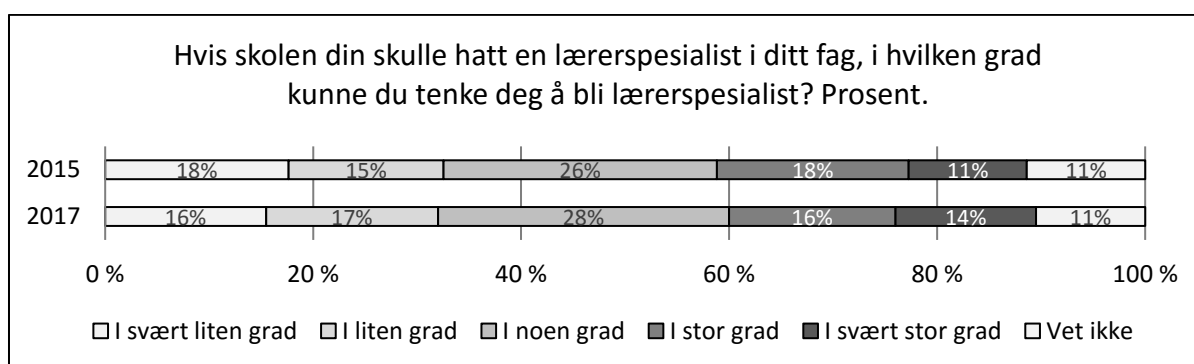
Det er ingen grunn til å tro at pilotskolene er direkte sammenlignbare med sammenligningsskolene. Dette skyldes at (1) det er ikke tilfeldig hvilke skoleeiere og dermed skoler som ble valgt til å delta i lærerspesialistordningen, (2) av skolene som ikke ble valgt til å delta i ordningen er det ikke tilfeldig hvilke skoleledere som sa ja til at skolen kunne delta som sammenligningsskole og (3) lærere som svarte på undersøkelsen ved sammenligningsskoler, kan være systematisk forskjellige fra lærere som svarte på undersøkelsen ved pilotskoler. Det er derfor nødvendig å være forsiktig med tolkningen av resultatene fra disse undersøkelsene. Samtidig er denne gruppen skoler sannsynligvis mer sammenlignbar enn en tilfeldig gruppe skoler ville ha vært, da alle skolene har det til felles at skoleeierne søkte om å delta på ordningen. I tillegg, selv om det er skjevheter i hvem som sa ja til å være sammenligningsskole, trenger ikke dette å reflektere skjevheter i utvalget så lenge hver skole er nokså representativ når det gjelder holdninger til lærerspesialistordningen.

I dette kapitlet oppsummerer vi spørsmålene fra undersøkelsen som belyser kollegenes/pilotkollegenes ønsker om å bli lærerspesialist og holdninger til lærerspesialistordningen.

Spørsmålene er inkludert i den grad de kan si noe interessant om lærerspesialistordningen og svarer i ulik grad på evalueringens forskningsspørsmål (kapittel 1.3).

7.1 Å bli lærerspesialist

Sammenligningskollegene ble spurt i hvilken grad de kunne tenke seg å bli lærerspesialister (figur 7.1). Fordelingen for sammenligningskolleger er tilnærmet lik i 2015 som i 2017. I 2017 svarte 33 % av sammenligningskolleger at de i svært liten eller liten grad kunne tenke seg å bli lærerspesialister. For kolleger er tilsvarende tall for 2017 49 %. 30 % av sammenligningskollegene svarer at de i stor eller svært stor grad kunne tenke seg å bli lærerspesialist i 2017, mens tilsvarende tall for kollegene i 2017 er 16 %. Med forbehold om at lærere ved sammenligningskolleger ikke nødvendigvis er direkte sammenlignbare med kolleger, kan det tyde på at lærere som har opplevd å være kollega med lærerspesialist, og dermed sett hva rollen innebærer, kunne tenke seg å bli lærerspesialist i mindre grad enn det sammenligningskolleger gjør. Svaret på spørsmålet analyseres ved hjelp av regresjonsanalyse i kapittel 8, og der undersøkes det om forskjellene er signifikante.

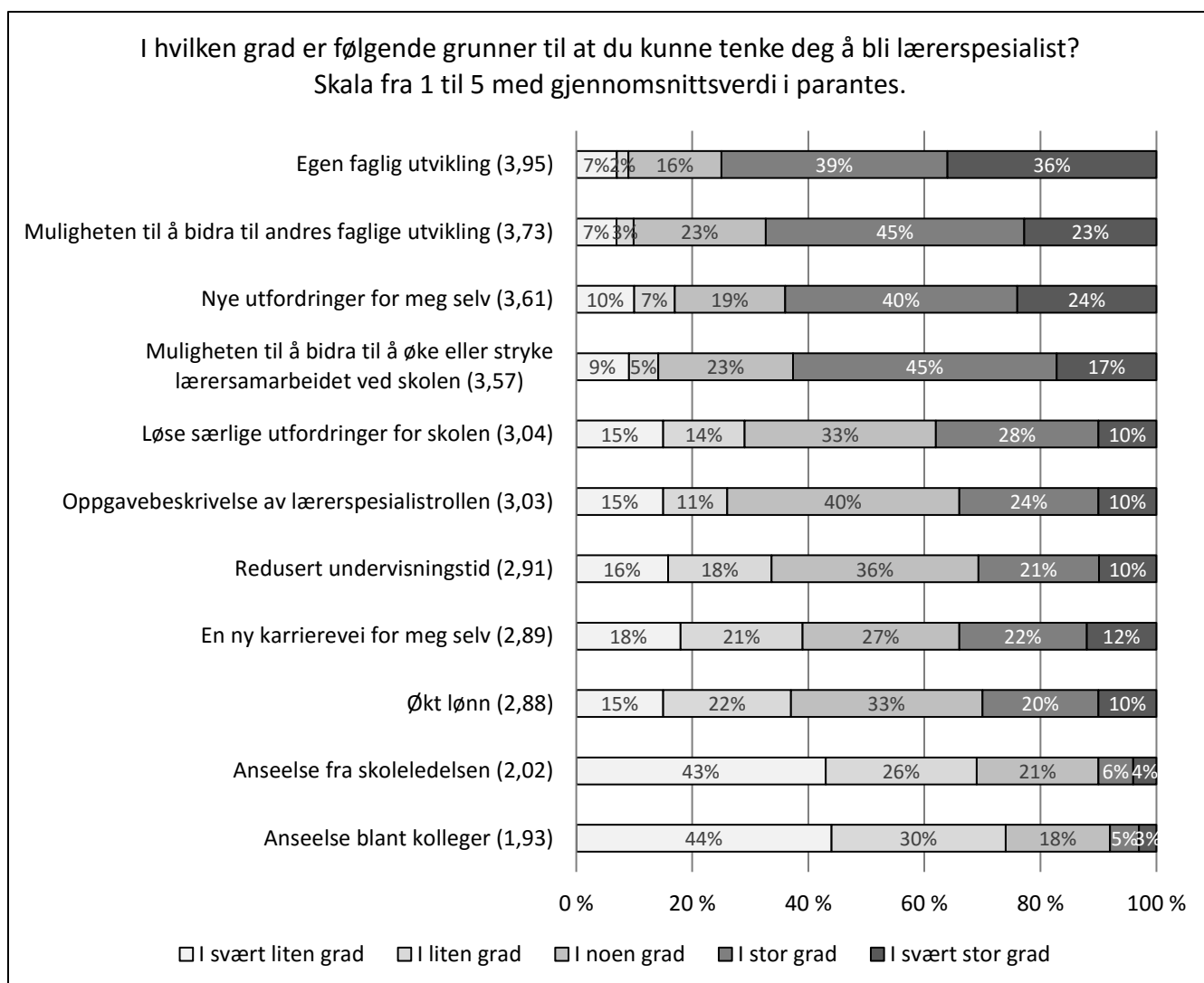


Figur 7.1 I hvilken grad sammenligningskolleger kunne tenke seg å bli lærerspesialist, 2015 og 2017.

Videre ble sammenligningskollegene bedt om å krysse av for begrunnelser for hvorfor de kunne tenke seg å bli lærerspesialister. Alle hadde muligheten til å svare på spørsmålet, uavhengig av om de ønsket å bli lærerspesialist eller ikke. Her hadde vi i spørreskjemaet foreslått en rekke mulige begrunnelser, hvor kollegene kunne krysse av for gradering mellom «i svært liten grad» (1) til «i svært stor grad» (5) som svar på spørsmålet eller utsagnet. Tallet i parentes i figur 7.2 nedenfor oppgir gjennomsnittlig svarverdi for hvert spørsmål. Spørsmålene er rangert i synkende rekkefølge basert på dette gjennomsnittet. Fra figurene ser vi at rangeringen stort sett gjenspeiler fordelingen til de ulike svaralternativene, og resultatene oppsummeres ved å henvise til gjennomsnittlig svarverdi. Figuren er basert på svarene fra 2017.

Sammenligningskollegene vil i størst grad bli lærerspesialister for egen faglig utvikling (3,95), for muligheten til å bidra til andres faglige utvikling (3,73), for nye utfordringer for dem selv (3,61), og for muligheten til å bidra til å øke eller styrke lærersamarbeidet ved skolen (3,57). I midten finner vi begrunnelser som går ut på å løse særlige utfordringer for skolen (3,04), oppgavebeskrivelse av lærerspesialistrollen (3,03), redusert undervisningstid (2,91), en ny karrierevei for dem selv (2,89) og økt lønn (2,88). Nederst rangert er anseelse fra skoleledelsen (2,02) og anseelse blant kolleger (1,93).

Både rangeringen og gjennomsnittlig svarverdi spiller svarene til kollegene. Selv om sammenligningskolleger i større grad enn kollegene kunne tenke seg å bli lærerspesialist, rangerer de begrunnelsen for hvorfor de kunne tenke seg dette nokså likt.

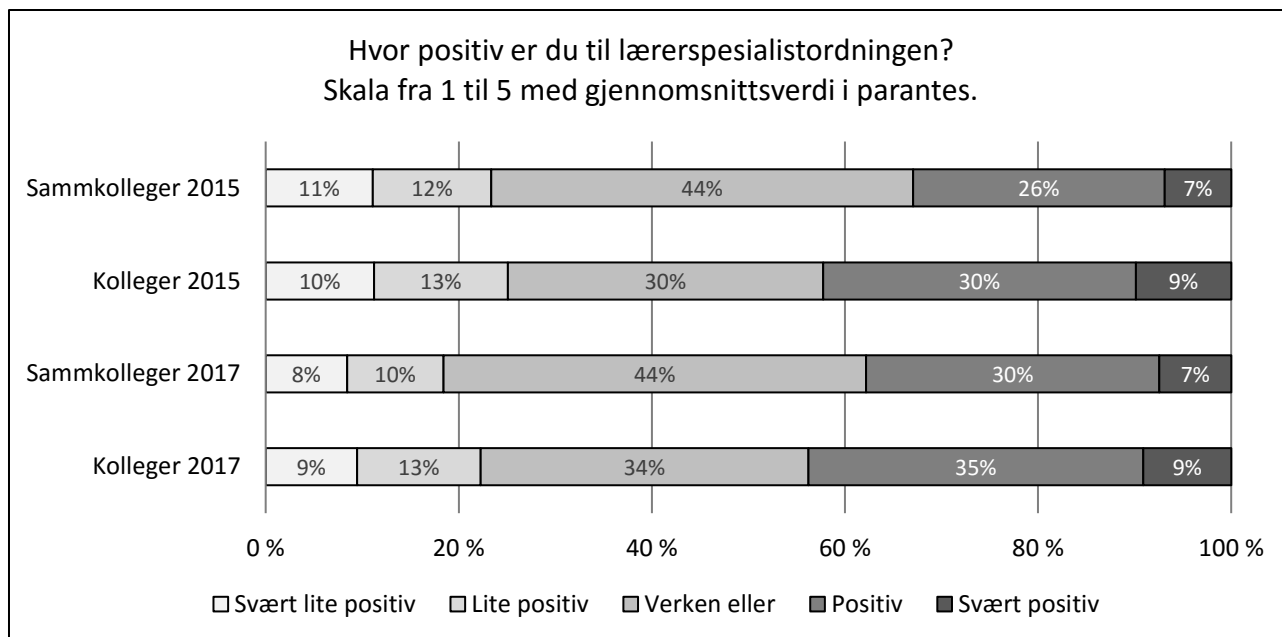


Figur 7.2 Begrunnelse for å bli lærerspesialist blant sammenligningskolleger 2017

7.2 Holdninger til lærerspesialistordningen

Sammenligningskolleger ble informert om de ulike modellene og spurt om hvilken modell de foretrekker; modell 1 der alle midlene settes av til lønn eller modell 2 som kombinerer lønn og redusert undervisningstid. Kollegene har vært en del av lærerspesialistordningen, og kan dermed ha endret oppfatning basert på egne erfaringer. Sammenligningskolleger ikke har den samme erfaringen med modellene. 70 % av sammenligningskollegene svarer i 2017 at de foretrekker modell 2, mens 76 % av kollegene svarer det samme i 2015. Begge gruppene foretrekker altså modell 2, som også er den modellen lærerspesialistene selv foretrekker.

Videre ble sammenligningskolleger bedt om å svare på hvor positive de var til lærerspesialistordningen. Kollegene/sammenligningskollegene kunne krysse av for alternativ fra «svært lite positiv» (1) til «svært positiv» (5). Svarene for 2015 og 2017 for sammenligningskolleger (sammkolleger) og kolleger er oppgitt i figur 7.3.

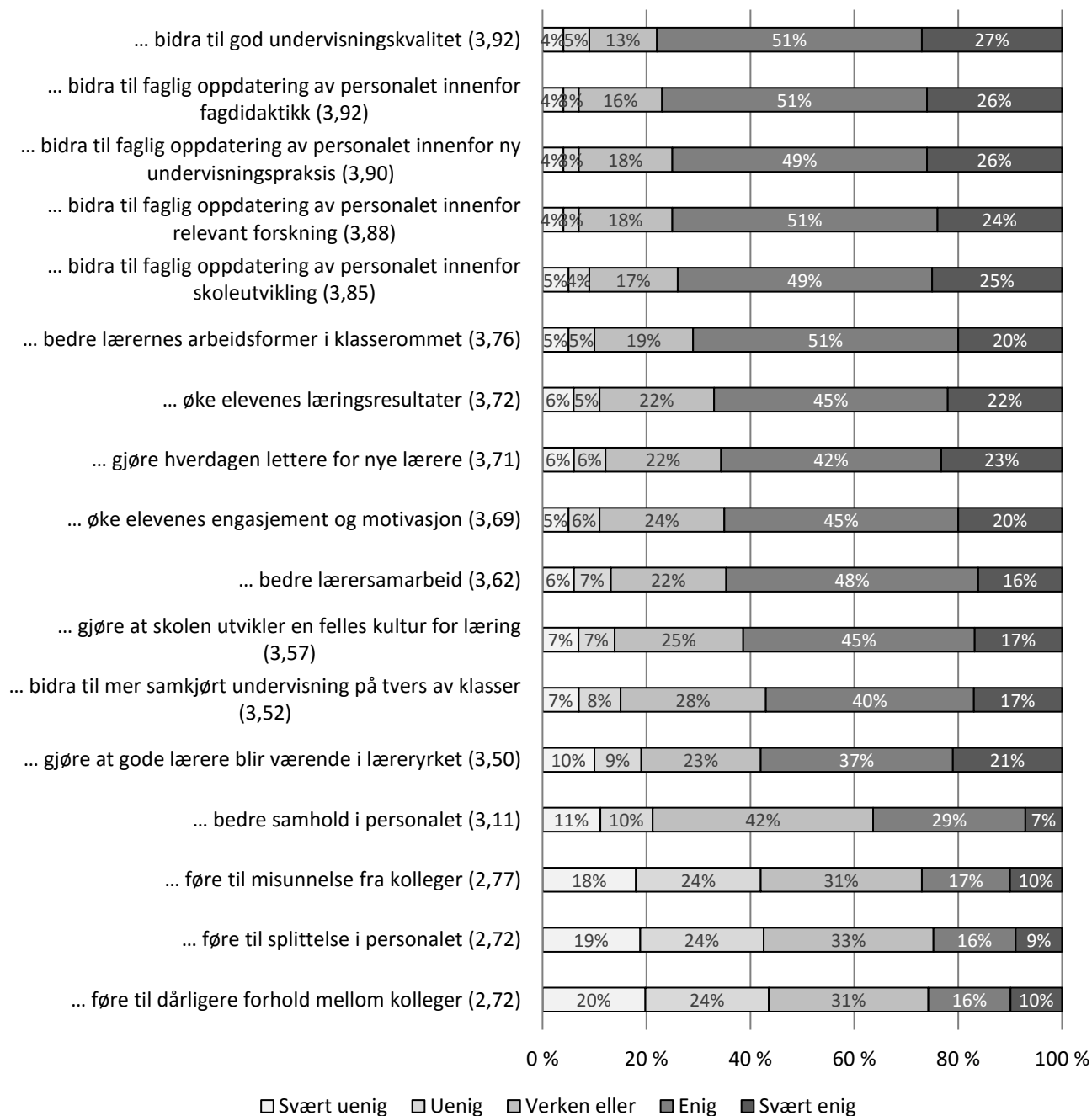


Figur 7.3 Hvor positiv er du til lærerspesialistordningen? Sammenligningskolleger og kolleger.

33 % av sammenligningskollegene svarer at de er positive eller svært positive i 2015 og 37 % svarer det samme i 2017. 23 % er svært lite eller lite positive i 2015 mens 18 % svarer det samme i 2017. Sammenligningskolleger har altså blitt noe mer positive til ordningen. Kollegene har også blitt mer positive til ordningen fra 2015 til 2017, og er i tillegg noe mer positive enn sammenligningskollegene både i 2015 og 2017. Dette tyder på at alle lærere har blitt mer positive til ordningen i løpet av pilotperioden, men at lærere ved skoler som huser en lærerspesialist, er noe mer positive enn lærere ved sammenligningsskolene. Svaret på spørsmålet analyseres ved hjelp av regresjonsanalyse i kapittel 8 og der undersøkes det om forskjellene er signifikante.

Sammenligningskollegene ble spurt om hvor enige de var i ulike påstander om lærerspesialistordningen. Figur 7.4 oppsummerer svarene for 2017. Sammenligningskollegene kunne krysse av for gradering mellom «svært uenig» (1) til «svært enig» (5), i tillegg til «vet ikke» (ikke gjengitt her). Tallet i parentes i figur 7.4 nedenfor oppgir gjennomsnittlig svarverdi for hvert spørsmål, og spørsmålene er rangert i synkende rekkefølge basert på dette gjennomsnittet. Fra figurene ser vi at rangeringen stort sett gjenspeiler fordelingen til de ulike svaralternativene, og resultatene oppsummeres ved å henvise til gjennomsnittlig svarverdi.

Lærerspesialistordningen kan...
Skala fra 1 til 5 med gjennomsnittsverdi i parentes.



Figur 7.4 Sammenligningskollegers svar på påstander om lærerspesialistordningen

Sammenligningskollegene er mest enige i at lærerspesialistordningen kan bidra til god undervisningskvalitet (3,92), bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk (3,55), ny undervisningspraksis (3,90), relevant forskning (3,88) og skoleutvikling (3,85). Deretter følger det at ordningen kan (for)bedre lærernes arbeidsformer i klasserommet (3,76), øke elevenes læringsresultater (3,72), gjøre hverdagen lettere for nye lærere (3,71), øke elevenes engasjement og motivasjon (3,69), bedre lærersamarbeid (3,62), gjøre at skolen utvikler en felles kultur for læring (3,57), bidra til mer samkjørt undervisning på tvers av klasser (3,52) og gjøre at gode lærere blir værende i yrket (3,45). De er noe mindre enige i at ordningen kan bedre samholdet i personalet (3,11).

De er minst enige i at ordningen kan føre til misunnelse blant kolleger (2,77), kan føre til splittelse i personalet (2,72) og at den kan føre til dårligere forhold mellom kolleger (2,72).

Rangeringen av disse påstandene er nokså lik rangeringen til kollegers svar på samme spørsmål i kapittel 6. Det er rimelig å anta at kollegene har mer realistiske forventninger til hva lærerspesialistordningen kan oppnå enn hva sammenligningskollegene har, i og med at de har vært en del av piloteringen i to år, men det ser altså ikke ut til å ha hatt en stor påvirkning på hvordan man rangerer oppgavene.

7.3 Oppsummering

En tredel av sammenligningskollegene svarer at de i stor eller svært stor grad kunne tenke seg å bli lærerspesialister, mens kun 15 % av kollegene svarer det samme. Begrunnelsen sammenligningskollegene gir for å bli lærerspesialist samsvarer med begrunnelsene gitt av kolleger. En tredel av sammenligningskolleger er positive eller svært positive til lærerspesialistordningen, men de er noe mindre positive enn hva kollegene er. Sammenligningskollegene er også svært positive til hva lærerspesialistordningen kan bidra til for lærere og elever.

Det at så mange lærere kunne tenke seg å bli lærerspesialist, og at så mange er positive til ordningen på sammenligningsskolene, tyder på at mange lærere oppfatter lærerspesialistordningen som en attraktiv karrierevei.

8 Forskjeller mellom skoletyper og over tid

I dette kapittelet utnytter vi mål som var inkludert i undersøkelsene både i 2015 og 2017. Målene fra «Norwegian Dimensions of Learning Organization Questionnaire» (NDLOQ) fanger opp dialog, kontinuerlig læring og samarbeid og teamlæring, mens målene fra «Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale» (NTSES) fanger opp samarbeid med kolleger og evnen til å takle forandringer og utfordringer. I tillegg har vi analysert spørsmål knyttet til hvor positive kolleger og sammenligningskolleger er til lærerspesialistordningen, og om de selv ønsker å bli lærerspesialister (se avsnitt 8.1.1).

Vi bruker disse målene for å undersøke om det er forskjeller for disse målene mellom pilotskoler og sammenligningsskoler, og om disse forskjellene endrer seg over tid. Deretter undersøker vi om det er forskjeller for disse målene i pilotskoler over tid, og om denne forskjellen avhenger av hva slags type lærerspesialist skolen har hatt, eller om forskjellen er avhengig av om man har eller ikke har hatt en lærerspesialist på sitt trinn og fagfelt.

Vi minner om at svarprosentene er mellom 36 og 61 % og at skolene i sammenligningsgruppen som sa ja til å svare på undersøkelsen, ikke nødvendigvis er representative for alle skoler som søkte om, men ikke fikk delta i pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag. Svarene må derfor tolkes med noe forsiktighet.

8.1 Mål, metode og utvalg

8.1.1 Mål

I 2015 og 2017 fikk både kollegene og sammenligningskollegene gjennom våre spørreundersøkelser spørsmål fra «Norwegian Dimensions of Learning Organization Questionnaire» (NDLOQ (Watkins & Marsick 1997; Watkins & Dirani 2013)) og fra «Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale» (NTSES; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

NDLOQ stiller spørsmål til lærerne om deres oppfatning av arbeidssituasjonen på en skala fra «aldri» (1) til «nesten alltid» (7), og svarene gir oss mål for hver kollega/samarbeidskollega på (1) dialog, (2) kontinuerlig læring og (3) samarbeid og teamlæring. Alle målene samlet er omtalt som (4) NDLOQ. Spørsmålene som inngår i de ulike målene er gjengitt i spørsmål Q23 i vedlegg til delrapporten fra evalueringen (Seland m.fl. 2016) og inkluderer spørsmål som generelt ved denne skolen «gir lærerne åpne og ærlige tilbakemeldinger til hverandre» og «hjelper lærerne hverandre å lære». Målene dialog, kontinuerlig læring og samarbeid og teamlæring er snittet av svarene til alle spørsmålene som inngår i målene, uavhengig av hvor mange spørsmål man har svart på. På samme måte er NDLOQ snittet av svarene på alle spørsmålene som inngår i de tre målene. Målene er ikke testet i denne evalueringen, men er godt dokumentert og utprøvd i bl.a. Watkins & Marsick (1997) og Watkins & Dirani (2013).

NTSES spør lærere om hvor sikre de er på at de kan gjøre ulike oppgaver på en skala fra «absolutt ikke sikker» (1) til «helt sikker» (7), og svarene benyttes til å gi oss et mål på (5) samarbeid med kolleger og (6) evne til å takle forandringer og utfordringer. Disse målene samlet er omtalt som (7) NTSES. Målene inkluderer spørsmål som hvor sikker er du på at du kan «samarbeide effektivt og konstruktiv med andre lærere, f.eks. i lærerteam?» og «mestre undervisningen like godt uansett hvordan den blir organisert (klasse, trinn, aldersblanding osv.)?» Målene samarbeid med kolleger og evne til å takle forandringer og utfordringer er snittet av svarene til alle spørsmålene som inngår i målene, uavhengig av hvor mange spørsmål man har svart på. På samme måte er NTSES snittet av svarene på alle spørsmålene som inngår i de to målene. Målene er ikke testet i denne evalueringen, men er godt dokumentert og utprøvd i bl.a. Skaalvik & Skaalvik (2007).

Lærerne har også svart på en skala fra «svært lite positiv» (1) til «svært positiv» (5) om (8) hvor positive de er til lærerspesialistordningen som helhet og på en skala fra «i svært liten grad» (1) til «i svært stor grad» (5) og om (9) hvilken grad de kunne tenke seg å bli lærerspesialist.

Vi tester ni ulike mål i mange ulike spesifikasjoner og det kan det være at vi plukker opp signifikante forskjeller av ren tilfeldighet. Det er knyttet større sikkerhet til at forskjellene er signifikante dersom de overordnede samlemålene NDLOQ og NTSES også er det.

Målene er oppsummert i tabell 8.1 mens deskriptiv statistikk som inkluderer gjennomsnittsverdi, standardavvik og antall observasjoner er rapportert i tabell 8.2. Fordelingen for målet «vil bli lærerspesialist» er gjengitt for pilotskoler for 2015 og 2017 i figur 6.1 og for sammenligningsskoler i 2015 og 2017 i figur 7.1. Fordelingen for målet «positiv til lærerspesialistordningen» er gjengitt for 2015 og 2017 for pilotskoler og sammenligningsskoler i figur 7.3.

Tabell 8.1 Beskrivelse av målene som benyttes for å studere forskjeller over tid. Deskriptiv statistikk.

	Forkortelse	Tittel	Kilde	Skala	Gj.snitt	St. Av.
(1)	Dialog	Dialog	NDLOQ	«aldri» (1) til «nesten alltid» (7)	4,88	1,08
(2)	Kontinuerlig læring	Kontinuerlig læring	NDLOQ	«aldri» (1) til «nesten alltid» (7)	4,26	1,06
(3)	Samarbeid og teamlæring	Samarbeid og teamlæring	NDLOQ	«aldri» (1) til «nesten alltid» (7)	4,57	1,07
(4)	NDLOQ	Samlemål	NDLOQ	«aldri» (1) til «nesten alltid» (7)	4,56	1,00
(5)	Samarbeid med kolleger	Samarbeid med kolleger	NTSES	«absolutt ikke sikker» (1) til «helt sikker» (7)	5,39	0,84
(6)	Takle forandringer og utfordringer	Evne til å takle forandringer og utfordringer	NTSES	«absolutt ikke sikker» (1) til «helt sikker» (7)	4,68	1,00

(7)	NTSES	Samlemål	NTSES	«absolutt ikke sikker» (1) til «helt sikker» (7)	5,03	0,80
(8)	Positive til lærerspesialistordningen	Positive til lærerspesialistordningen som helhet	Enkeltspørsmål	«svært lite positiv» (1) til «svært positiv» (5)	3,18	1,05
(9)	Vil bli lærerspesialist	Kunne tenke seg å bli lærerspesialist	Enkeltspørsmål	«i svært liten grad» (1) til «i svært stor grad» (5)	2,68	1,23

Tabell 8.2 Deskriptiv statistikk.

	Forkortelse	Gj.snitt alle obs	St. Av. alle obs	N fs 2015	N fs 2017	N ss 2015	N ss 2017
(1)	Dialog	4,88	1,08	1737	1426	554	470
(2)	Kontinuerlig læring	4,26	1,06	1723	1418	548	469
(3)	Samarbeid og teamlæring	4,57	1,07	1721	1414	546	464
(4)	NDLOQ	4,56	1,00	1739	1427	554	471
(5)	Samarbeid med kolleger	5,39	0,84	1696	1398	535	466
(6)	Takle forandringer og utfordringer	4,68	1,00	1696	1393	535	467
(7)	NTSES	5,03	0,80	1698	1399	536	468
(8)	Positive til lærerspesialistordningen	3,18	1,05	1963	1614	635	540
(9)	Vil bli lærerspesialist	2,68	1,23	1679	1355	521	450

Merk: Kolonnene gj.snitt alle obs og st.av. alle obs oppgir henholdsvis gjennomsnittsverdien for målet for alle observasjoner samlet og standardavvik for alle observasjoner samlet. De neste kolonnene oppgir antall observasjoner, N, for hvert år, 2015 og 2017, avhengig av skoletype der ss står for sammenligningsskoler og fs står for pilotiskoler.

8.1.2 Metode

Ved å kombinere svarene fra 2015 og 2017 for lærere ved skoler med lærerspesialist (kolleger) og uten lærerspesialist (sammenligningskolleger), får vi et datasett som kan brukes for å se om skoler med lærerspesialist har opplevd en annen utvikling i overnevnte mål enn skoler uten lærerspesialist.

Vi kan også undersøke om utviklingen er forskjellig ved skoler som prøver ut lærerspesialistordningen dersom man har norskspesialist(er), realfagsspesialist(er) eller begge typer spesialister, eller om utviklingen er forskjellig for lærere som har hatt en lærerspesialist på sitt trinn og fagområde sammenlignet med de som ikke har det.

Vi måler statistisk signifikans ved å teste ut ulike modeller ved hjelp av regresjonsanalyse. Resultatene forteller oss om koeffisientene er statistisk signifikante på 10 %, 5 % eller 1 % nivå. At de er signifikante på 10 % nivå vil si at det er 10 % sannsynlighet for at forskjellen vi observerer er tilfeldig, tilsvarende betyr 5 % og 1 % at det er henholdsvis 5 % og 1 % sannsynlighet for at forskjellen vi observerer er tilfeldig. Jo lavere disse verdiene er, jo mer sikre er vi på resultatet. Vi tolker bare forskjellene dersom koeffisientene er statistisk signifikant innenfor disse konvensjonelle nivåene. For at forskjellen skal være betydelig må vi også ta hensyn til størrelsesorden, altså hvor stor koeffisienten er i forhold til målene.

Vi estimerer tre ulike modeller i dette kapittelet:

Modell 1:

For å undersøke om målene, X , har endret seg over tid, brukes modell 1. i indikerer individ og t indikerer tid. Her er $POST$ en 0-1 variabel som indikerer om undersøkelsen ble besvart i 2015 (0) eller 2017 (1). β forteller oss om det er en signifikant forskjell over tid.

$$(1) X_{it} = \alpha + \beta POST_t + \varepsilon_{it}$$

Modell 2:

For å undersøke om målene, X , er forskjellige mellom pilotskoler og sammenligningsskoler brukes modell 2. i indikerer individ og s indikerer skolens status, pilot- eller sammenligningsskole. Her er $TREAT$ en 0-1 variabel som indikerer om undersøkelsen er besvart av en lærer som jobber ved en sammenligningsskole (0) eller pilotskole (1). γ forteller oss om det er en signifikant forskjell mellom pilotskoler og sammenligningsskoler.

$$(2) X_{is} = \alpha + \gamma TREAT_s + \varepsilon_{is}$$

Modell 3:

For å undersøke om målene, X , er forskjellige mellom pilot- og sammenligningsskoler over tid (forskjell-i-forskjeller), brukes modell 3. i indikerer individ, t indikerer tid og s indikerer skolens status. Her kombineres modellene over, i tillegg til at vi legger til en 0-1 variabel $POST * TREAT$ som er lik 1 dersom svaret kommer fra en pilotskole i 2017 og 0 ellers. δ forteller oss om endringen i pilotskoler fra 2015 til 2017 er signifikant forskjellig fra endringen ved sammenligningsskoler fra 2015 til 2017.

$$(3) X_{its} = \alpha + \beta POST_t + \gamma TREAT_s + \delta(POST_t * TREAT_s) + \varepsilon_{its}$$

Alle modellene klustrer standardfeilene, ε , på skolenivå.

I noen modeller inkluderes skolefaste effekter. Dette innebærer at man sammenligner forskjellen innad i skolen over tid.

8.1.3 Utvalg

I 2015 og 2017 fikk lærere som jobbet ved skolene som huset en lærerspesialist en spørreundersøkelse. Disse skolene omtales som pilotskoler og lærerne ved disse skolene omtales som kolleger. I 2015 ble 143 skoler som ikke fikk innvilget søknad om å delta i pilotering av lærerspesialistordningen, forespurt om å være med i sammenligningsgruppen i denne evalueringen. 28 slike skoler svarte ja og lærerne ved disse skolene ble sendt en spørreundersøkelse både i 2015 og 2017. Disse skolene omtales som sammenligningsskoler og lærerne omtales som

sammenligningskolleger. Metode og utvalg for spørreundersøkelsene til kolleger og sammenligningskolleger er nærmere beskrevet i kapittel 3.

Lærere ble spurt om hvilke fag de underviser i. I likhet med kapitlene 6 og 7, brukes bare svarene fra lærere som svarer at de underviser i enten matematikk, naturfag eller norsk i dette kapitlet. Dette gjør at svarene er mer sammenlignbare mellom pilot- og sammenligningsskoler, og at analysen fanger opp svar fra lærere som har samme fagfelt som lærerspesialistene.

I analysen som ser på endringer avhengig av type lærerspesialist, deles utvalget inn i norskspesialist, realfagsspesialist eller begge typer spesialist. En skole kan ha mer enn en lærerspesialist, og skolen defineres som norskspesialist dersom alle spesialistene er norskspesialister, som realfagsspesialist dersom alle spesialistene er realfagsspesialister og som begge typer spesialist dersom skolen har både realfags- og norskspesialister.

8.2 Pilotskoler og sammenligningsskoler

Det er ingen grunn til å tro at pilotskolene er direkte sammenlignbare med sammenligningsskolene. Dette skyldes at (1) det er ikke tilfeldig hvilke skoleeiere og dermed skoler som ble valgt til å delta i lærerspesialistordningen, (2) av de som ikke ble valgt til å delta i ordningen er det ikke tilfeldig hvilke skoleledere som sa ja til at skolen kunne delta som sammenligningsskole og (3) at lærere som svarte på undersøkelsen ved sammenligningsskoler, kan være systematisk forskjellige fra lærere som svarte på undersøkelsen ved pilotskoler. Samtidig er denne gruppen skoler sannsynligvis mer sammenlignbar enn en tilfeldig gruppe skoler ville ha vært, da alle skolene har det til felles at skoleeierne søkte om å delta på ordningen. I tillegg, selv om det er skjevheter i hvem som sa ja til å være sammenligningsskole, trenger ikke dette å reflektere skjevheter i utvalget så lenge hver skole er nokså representativ når det gjelder holdninger til lærerspesialistordningen.

I dette kapitlet analyseres utvikling over tid, så selv om pilotskoler og sammenligningsskoler ikke nødvendigvis er sammenlignbare på et gitt tidspunkt, kan det være at de er sammenlignbare over tid, som er en mindre streng antakelse. For å undersøke denne antakelsen må vi vite om skoletypene har en lik utvikling i utfallsmålene før lærerspesialistordningen tredde i kraft. Dette er informasjon vi dessverre ikke har, og kan dermed ikke undersøke om denne antakelsen holder. Resultatene i dette kapitlet kan gi oss en indikasjon på om lærerspesialistordningen har ført til endringer hos kolleger, men vi har ikke tilstrekkelig informasjon for å konkludere at eventuelle forskjeller skyldes lærerspesialistordningen. Vi kan med andre ord ikke konkludere at det er en årsakssammenheng mellom lærerspesialistordningen og utfallsmålene våre.

Det første spørsmålet vi kan stille er om pilotskoler og sammenligningsskoler er signifikant forskjellig i målene i 2015. Dette gjør vi ved å bruke modell 2 og begrense utvalget til besvarelser fra 2015. Resultatene er oppgitt i tabell 8.3.

Forskjeller mellom pilotskoler og sammenligningsskoler i 2015 kan skyldes at de ikke er direkte sammenlignbare, eller at lærerspesialistordningen, som så vidt var kommet i gang høsten 2015, allerede hadde endret målene. Det er mest nærliggende å tenke at det første er tilfellet for målene (1)-(7), mens de siste to målene kan påvirkes av at kolleger har rukket å bli kjent med ordningen og dermed har en annen oppfatning enn sammenligningskolleger.

Kolleger skårer signifikant høyere enn sammenligningskolleger på samarbeid og teamlæring, mens de skårer signifikant lavere på spørsmålet om hvilken grad de kunne tenke seg å bli lærerspesialist (10 % nivå). Størrelsen på koeffisienten for samarbeid og teamlæring tilsvarer 6 % av gjennomsnittsverdien, mens størrelsen på koeffisienten for i hvilken grad de kunne tenke seg å bli lærerspesialist tilsvarer 17 % av gjennomsnittsverdien. Alle de andre målene er positive, men ingen er signifikante. Det virker som erfaring med ordningen ikke har gjort kollegene mindre positive til ordningen, men har ført til at de i mindre grad selv kunne tenke seg å bli lærerspesialister.

Tabell 8.3 Forskjellen mellom pilotskoler og sammenligningskoler i 2015.

		TREAT		
		Koeffisient	(SE)	N
(1)	Dialog	0.159	(0.1192)	1,381
(2)	Kontinuerlig læring	0.0445	(0.1117)	1,371
(3)	Samarbeid og teamlæring	0.251*	(0.1340)	1,370
(4)	NDLOQ	0.142	(0.1159)	1,383
(5)	Samarbeid med kolleger	0.132	(0.0885)	1,347
(6)	Takle forandringer og utfordringer	0.0557	(0.0838)	1,348
(7)	NTSES	0.0957	(0.0807)	1,348
(8)	Positive til lærerspesialistordningen	0.105	(0.0805)	1,536
(9)	Vil bli lærerspesialist	-0.447***	(0.1375)	1,341

*** signifikant på 1 % nivå, ** signifikant på 5 % nivå, * signifikant på 10 % nivå, standardfeil klustret på skolenivå.

Selv om det er forskjeller mellom skolene som gjør at skolene ikke nødvendigvis er direkte sammenlignbare, er vi fortsatt interessert i om disse forskjellene endrer seg over tid. Det kan for eksempel være at lærerne ved pilotskoler er bedre til å samarbeide enn hva som er tilfelle på sammenligningskoler, uavhengig av lærerspesialistordningen, men har lærerspesialistordningen bidratt til at samarbeid har økt mer i pilotskoler enn i sammenligningskoler? Denne metoden kalles forskjell-i-forskjeller, og måler om det er en endring mellom pilot- og sammenligningskoler (forskjell) over tid (i forskjeller). Dette gjør vi ved å bruke modell 3. Antakelsen er at forskjellen mellom skolene hadde vært lik på begge tidspunkt om det ikke var for lærerspesialistordningen (at de har lik tidstrend), og dersom man finner at forskjellene øker/redueres kan dette skyldes lærerspesialistordningen.

Resultatene er gjengitt i tabell 8.4. Vi ser at «TREAT» reflekterer forskjellene vi observerte i tabell 8.3 (dette er tilsvarende resultat som vi ville fått ved i tabell 2 dersom vi også hadde inkludert 2017 observasjonene). Det er en signifikant forskjell mellom pilot- og sammenligningskoler i de samme to målene. I «POST» kolonnen er koeffisienten for «positive til lærerordningen» signifikant og positiv, som vil si at man er mer positiv til lærerspesialistordningen i 2017 enn i 2015. Størrelsen for koeffisienten tilsvarer 4 % av gjennomsnittsverdien. «POST*TREAT» har ingen signifikante koeffisienter. Det har altså ikke vært en signifikant endring ved pilotskoler sammenlignet med sammenligningskoler.

Tabell 8.4 Forskjell-i-forskjeller mellom pilotskoler og sammenligningskoler fra 2015 til 2017.

		TREAT		POST		POST*TREAT		N
		Koeffisient	(SE)	Koeffisient	(SE)	Koeffisient	(SE)	
(1)	Dialog	0.159	(0.1193)	0.0659	(0.0960)	-0.129	(0.1033)	2,510

(2)	Kontinuerlig læring	0.0445	(0.1117)	0.0139	(0.1070)	-0.0264	(0.1134)	2,494
(3)	Samarbeid og teamlæring	0.251*	(0.1340)	0.0767	(0.1065)	-0.127	(0.1130)	2,490
(4)	NDLOQ	0.142	(0.1159)	0.0460	(0.1043)	-0.0893	(0.1099)	2,513
(5)	Samarbeid med kolleger	0.132	(0.0885)	-0.00252	(0.0635)	-0.0432	(0.0709)	2,459
(6)	Takle forandringer og utfordringer	0.0557	(0.0838)	0.122	(0.0761)	-0.0693	(0.0847)	2,457
(7)	NTSES	0.0957	(0.0808)	0.0580	(0.0606)	-0.0565	(0.0671)	2,460
(8)	Positive til lærerspesialistordningen	0.105	(0.0806)	0.130**	(0.0661)	-0.0772	(0.0774)	2,795
(9)	Vil bli lærerspesialist	-0.447***	(0.1375)	0.0515	(0.1318)	-0.0451	(0.1389)	2,438

*** signifikant på 1 % nivå, ** signifikant på 5 % nivå, * signifikant på 10 % nivå, standardfeil klustret på skolenivå.

Det neste vi kan undersøke er en spesifisering som inkluderer skolefaste effekter. Denne spesifiseringen tar hensyn til at kolleger/pilotkolleger kommer fra samme skole, og ser på endringer over tid innad i skolen. Dette er vår foretrukne forskjell-i-forskjeller modell. Tabell 8.5 gjengir resultatene for denne spesifiseringen. «TREAT» oppgis ikke lenger da man ikke kan se på forskjell i status (pilot- eller sammenligningsskole) innad i en skole.

Tabell 8.5 Forskjell-i-forskjeller mellom pilotskoler og sammenligningsskoler fra 2015 til 2017. Skolefaste effekter.

		POST		POST*TREAT		N, skoler	N, individer
		Koeffisient	(SE)	Koeffisient	(SE)		
(1)	Dialog	0.0828	(0.0914)	-0.129	(0.0992)	185	2,510
(2)	Kontinuerlig læring	0.0338	(0.1022)	-0.0293	(0.1085)	185	2,494
(3)	Samarbeid og teamlæring	0.126	(0.0927)	-0.158	(0.1001)	185	2,490
(4)	NDLOQ	0.0667	(0.0973)	-0.0917	(0.1033)	185	2,513
(5)	Samarbeid med kolleger	0.0312	(0.0593)	-0.0554	(0.0678)	185	2,459
(6)	Takle forandringer og utfordringer	0.148**	(0.0702)	-0.0789	(0.0799)	185	2,457
(7)	NTSES	0.0880*	(0.0530)	-0.0674	(0.0610)	185	2,460
(8)	Positive til lærerspesialistordningen	0.111	(0.0678)	-0.0278	(0.0790)	185	2,795
(9)	Vil bli lærerspesialist	0.00323	(0.1327)	0.00704	(0.1405)	184	2,438

*** signifikant på 1 % nivå, ** signifikant på 5 % nivå, * signifikant på 10 % nivå, standardfeil klustret på skolenivå.

I kolonnen «POST» ser vi at «(6) takle forandringer og utfordringer» har hatt en signifikant økning fra 2015 til 2017, som også gjenspeiles i at NTSES har blitt positiv på 10 % nivå. Størrelsen på koeffisienten for det å takle forandringer og utfordringer tilsvarer 3 % av gjennomsnittsverdien. Ingen av målene i «POST*TREAT» er signifikante. Det har altså ikke vært en signifikant endring ved pilotiskoler sammenlignet med sammenligningsskoler.

Vi har ingen indikasjon på at lærerspesialistordningen førte til en bedring i målene hos kollegene kontra sammenligningskollegene. Kolleger bedret ikke målene fra NDLOQ og NTSES, ble ikke mer positive til ordningen eller kunne i større grad tenke seg å bli lærerspesialister i forhold til sammenligningskolleger.

8.3 Pilotiskoler

Det neste vi kan undersøke er om det er forskjeller i utviklingen innad i pilotiskolene. Nedenfor forsøker vi å svare på de tre følgende spørsmålene:

1. Er det forskjeller i målene over tid for førsøksskolene?
2. Er det forskjell i målene over tid avhengig av om man har hatt realfagsspesialist og/eller norskspesialist?
3. Er det forskjell i målene over tid avhengig av om det har vært en lærerspesialist knyttet til kollegaens trinn og fagfelt?

8.3.1 Er det forskjeller i målene over tid for førsøksskolene?

Det første spørsmålet vi kan stille er om målene har endret seg over tid for pilotiskolene. Dette gjør vi ved å bruke modell 1 og begrense utvalget til pilotiskoler. Resultatene er oppgitt i tabell 8.6 der «POST» er endringen fra 2015 til 2017 uten skolefaste effekter og «POST, skolefaste effekter» er endringen fra 2015 til 2017 med skolefaste effekter.

I «POST» kolonnen er det bare dialog som er signifikant forskjellig, i negativ retning. Målet for dialog har forverret seg fra 2015 til 2017. Når vi inkluderer skolefaste effekter forsvinner signifikansen, mens det nå er en signifikant positiv endring for målene (6) takle forandringer og utfordringer og (8) positive til lærerspesialistordningen. Innad i skolene har kollegene blitt mer positive til ordningen og evnen til å takle forandringer og utfordringer har endret seg i positiv retning.

Tabell 8.6 Forskjellen fra 2015 til 2017 for førsøksskoler.

		POST		POST, skolefaste effekter		N	
		Koeffisient	(SE)	Koeffisient	(SE)	N, skoler	N, individer
(1)	Dialog	-0.0632*	(0.0381)	-0.0464	(0.0386)	158	2,076
(2)	Kontinuerlig læring	-0.0125	(0.0374)	0.00454	(0.0364)	158	2,063
(3)	Samarbeid og teamlæring	-0.0507	(0.0378)	-0.0322	(0.0378)	158	2,062
(4)	NDLOQ	-0.0432	(0.0347)	-0.0250	(0.0346)	158	2,079

(5)	Samarbeid med kolleger	-0.0457	(0.0314)	-0.0242	(0.0328)	158	2,034
(6)	Takle forandringer og utfordringer	0.0528	(0.0371)	0.0690*	(0.0382)	158	2,032
(7)	NTSES	0.00158	(0.0289)	0.0206	(0.0301)	158	2,035
(8)	Positive til lærerspesialistordningen	0.0533	(0.0404)	0.0833**	(0.0407)	158	2,333
(9)	Vil bli lærerspesialist	0.00640	(0.0439)	0.0103	(0.0462)	157	2,033

*** signifikant på 1 % nivå, ** signifikant på 5 % nivå, * signifikant på 10 % nivå, standardfeil klustret på skolenivå.

8.3.2 Forskjell i målene over tid: realfagsspesialist vs. norskspesialist?

Det neste spørsmålet vi kan stille er om målene har endret seg over tid for pilotskolene avhengig av hva slags type spesialist man har hatt. Dette gjør vi ved å bruke modell 1 og begrense utvalget til skoler med norskspesialist(er), realfagsspesialist(er) og begge typer spesialister (se delkapittel 8.1.2). Resultatene er oppgitt i tabell 8.7 og modellen inkluderer skolefaste effekter.

De signifikante forskjellene er å spore hos skoler med norskspesialist og skoler med realfagsspesialist. For skoler med norskspesialist har målet for dialog (1) gått ned mens målet for å takle forandringer og utfordringer og målet for hvor positive de er til lærerspesialistordningen har gått opp. For skoler med realfagsspesialist har målet for hvor positive de er til lærerspesialistordningen også gått opp. Det er derimot ingen signifikant forskjell i endring over tid mellom skoler med norskspesialist og skoler med realfags- eller begge typer spesialist (ikke rapportert her).

Tabell 8.7 Forskjellen fra 2015 til 2017 avhengig av om skolen har norskspesialist(er), realfagsspesialist(er) eller begge type spesialister.

	POST, Norskspesialist, skolefaste effekter				POST, Realfagsspesialist, skolefaste effekter				POST, Begge typer spesialist, skolefaste effekter			
	Koeffisient	(SE)	N	N	Koeffisient	(SE)	N	N	Koeffisient	(SE)	N	N
(1)	-0.121**	(0.0567)	1,080	83	-0.00209	(0.0477)	577	47	0.0803	(0.1017)	419	29
(2)	-0.0203	(0.0458)	1,074	83	0.00321	(0.0652)	572	47	0.0713	(0.1023)	417	29
(3)	-0.0657	(0.0480)	1,071	83	-0.00649	(0.0675)	574	47	0.0160	(0.1064)	417	29
(4)	-0.0568	(0.0461)	1,080	83	-0.0130	(0.0514)	579	47	0.0396	(0.1018)	420	29
(5)	-0.0566	(0.0447)	1,058	83	0.0199	(0.0614)	568	47	-0.00176	(0.0784)	408	29

(6)	0.108**	(0.0517)	1,056	83	-0.00701	(0.0781)	568	47	0.0810	(0.0747)	408	29
(7)	0.0250	(0.0417)	1,058	83	0.00259	(0.0555)	568	47	0.0374	(0.0697)	409	29
(8)	0.110**	(0.0526)	1,210	83	0.176**	(0.0747)	653	47	-0.108	(0.0984)	470	29
(9)	0.0355	(0.0571)	1,052	82	0.0989	(0.1036)	565	47	-0.167*	(0.0906)	416	29

*** signifikant på 1 % nivå, ** signifikant på 5 % nivå, * signifikant på 10 % nivå, standardfeil klustret på skolenivå.

8.3.3 Forskjell i målene over tid: lærerspesialist på samme trinn og fagfelt?

Det siste spørsmålet vi stiller er om målene har endret seg over tid avhengig av om det har vært en lærerspesialist knyttet til kollegaens trinn og fagfelt. Dette ble de spurt om i spørreundersøkelsen, og vi kan dermed skille mellom dem som svarte ja og som svarte nei eller ikke svarte på dette spørsmålet. Det kan være at kollegaene som har hatt en lærerspesialist ved sitt trinn og fagområde er forskjellig fra kolleger som ikke har det, og at utviklingen over tid har vært forskjellig for denne gruppen som følge av lærerspesialistordningen.

Vi kan bruke forskjell-i-forskjeller, modell 3, for å undersøke dette der «TREAT» nå defineres som at man har svart at det er en lærerspesialist knyttet til sitt trinn og fagfelt, og «POST*TREAT» blir dermed at man har svart ja på dette spørsmålet i 2017. Resultatene er oppgitt i tabell 8.8.

For både «TREAT» og «POST» er det eneste signifikante målet (8) positive til lærerspesialistordningen, som begge er positive. De som har en lærerspesialist på sitt fagområde og trinn er mer positive til lærerspesialistordningen, og alle kollegene har blitt mer positive til lærerspesialistordningen over tid. Ingen av de andre målene er signifikante. For «POST*TREAT» er det en signifikant negativ endring i målet (2) kontinuerlig læring. Kolleger med lærerspesialist på sitt trinn og fagfelt har en negativ endring i dette målet sammenlignet med kolleger som ikke har en lærerspesialist på sitt trinn og fagfelt.

Tabell 8.8 Forskjell-i-forskjeller over tid mellom de som har og ikke har hatt en lærerspesialist knyttet til deres trinn og fagområde.

		TREAT		POST		POST*TREAT		N	N
		Koeffisient	(SE)	Koeffisient	(SE)	Koeffisient	(SE)		
(1)	Dialog	0.0163	(0.0682)	0.00487	(0.0729)	-0.0776	(0.0861)	158	2,076
(2)	Kontinuerlig læring	0.0250	(0.0704)	0.0923	(0.0652)	-0.133*	(0.0786)	158	2,063
(3)	Samarbeid og teamlæring	-0.00724	(0.0740)	0.0131	(0.0728)	-0.0696	(0.0887)	158	2,062
(4)	NDLOQ	0.0100	(0.0655)	0.0444	(0.0641)	-0.106	(0.0776)	158	2,079
(5)	Samarbeid med kolleger	-0.0815	(0.0554)	-0.0390	(0.0553)	0.0191	(0.0708)	158	2,034
(6)	Takle forandringer og utfordringer	-0.0340	(0.0680)	0.0943	(0.0673)	-0.0401	(0.0789)	158	2,032
(7)	NTSES	-0.0561	(0.0514)	0.0270	(0.0512)	-0.0121	(0.0630)	158	2,035

(8)	Positive til lærerspesialistordningen	0.125*	(0.0719)	0.128*	(0.0766)	-0.0641	(0.1017)	158	2,333
(9)	Vil bli lærerspesialist	0.0506	(0.0840)	0.0355	(0.0846)	-0.0363	(0.1060)	157	2,033

*** signifikant på 1 % nivå, ** signifikant på 5 % nivå, * signifikant på 10 % nivå, standardfeil klustret på skolenivå.

8.4 Oppsummering

I dette kapittelet har vi utnyttet mål som var inkludert i evalueringens spørreundersøkelser både i 2015 og 2017. Målene fra NDLOQ fanger opp dialog, kontinuerlig læring og samarbeid og teamlæring, mens målene fra NTSES fanger opp samarbeid med kolleger og evnen til å takle forandringer og utfordringer. I tillegg har vi analysert spørsmål knyttet til hvor positive lærerne er til lærerspesialistordningen, og om de selv ønsker å bli lærerspesialister.

Ved hjelp av regresjonsanalyse har vi brukt disse målene for å undersøke om det er forskjeller mellom pilotskoler og sammenligningsskoler, og om disse forskjellene endrer seg over tid. Allerede i 2015 var det noen signifikante forskjeller mellom pilotskolene og sammenligningsskolene. Kolleger ved pilotskolene skårer signifikant høyere enn sammenligningskolleger på samarbeid og teamlæring, mens de skårer signifikant lavere på spørsmålet om hvilken grad de kunne tenke seg å bli lærerspesialist. Dette kan enten skyldes at lærerspesialistordningen allerede hadde endret kollegenes oppfatning, eller at pilotskolene er systematisk forskjellige fra sammenligningsskolene og dermed ikke direkte sammenlignbare.

Selv om skolene ikke er direkte sammenlignbare, kan det være at de er sammenlignbare over tid. Det vil si at vi forventer at forskjellen mellom skoletypene ville vært den samme om det ikke var for lærerspesialistordningen (lik tidstrend), og en endring i forskjellene som vi fanger opp i 2017 kan da tenkes å tilegnes lærerspesialistordningen. Vi kan ikke undersøke om denne antakelsen holder da vi ikke har utfallsmål fra perioden før lærerspesialistordningen ble innført. Dersom vi antar at denne antakelsen holder, kan man bruke forskjell-i-forskjeller til å undersøke om målene har endret seg ved skoler som piloterer lærerspesialistordningen sammenlignet med skoler som ikke gjør det. Dette finner vi ingen tegn til. Punkttestimatene for målene (1)-(8) er negative, men ingen er signifikante på 10 % nivå.

Det at vi ikke finner signifikante forskjeller over tid kan skyldes at heller ikke endringen over tid er sammenlignbar mellom pilotskolene og sammenligningsskolene. For å undersøke dette måtte vi hatt en tidstrend lenger tilbake enn 2015 som bekreftet at forskjellen mellom dem var noenlunde konstant før lærerspesialistordningen ble innført, og en slik tidstrend har vi ikke.

Vi har også undersøkt om det er forskjeller i pilotskoler over tid, og om denne forskjellen avhenger av hva slags type lærerspesialist skolen har hatt, eller om forskjellen er avhengig av om man har eller ikke har hatt en lærerspesialist på sitt trinn og fagfelt.

Kollegene har blitt mer positive til lærerspesialistordningen fra 2015 til 2017. Når vi skiller mellom skoler avhengig av om de har hatt norskspesialist(er), realfagsspesialist(er) eller begge typer, ser vi at det er svarene fra kolleger ved skoler med *bare* norskspesialist eller *bare* realfagsspesialist som driver resultatene, mens det er ingen signifikante forskjeller mellom de ulike skoletypene.

Kollegene som har hatt en lærerspesialist knyttet til sitt trinn og fagfelt, er mer positive til lærerspesialistordningen sammenlignet med kolleger som ikke hadde det. Ingen av de andre målene er signifikant forskjellige, og ingen av målene er signifikant forskjellige over tid.

Et av spørsmålene vi har forsøkt å besvare i denne rapporten er hvorvidt og i tilfelle hvordan lærerspesialisten har bidratt til faglig styrking av skolen. En måte lærerspesialisten har kunnet bidra til faglig styrking av skolen er ved å styrke sine kolleger. Målene vi har brukt fra NDLOQ og NTSES er

ment å fange opp slike endringer hos kolleger. Vi finner ingen indikasjon på at lærerspesialistordningen har bidratt til å øke målene på dialog, kontinuerlig læring, samarbeid og teamlæring, samarbeid med kolleger eller evnen til å takle forandringer og utfordringer.

Det at vi i dette kapittelet i all hovedsak ikke finner signifikante endringer for kolleger over tid betyr ikke at ordningen ikke har fungert. Det er meningen at lærerspesialisten skal bidra til å utvikle skolen som en kollektivt og lærende organisasjon, og det er godt mulig at de har gjort nettopp dette, men at vi ikke fanger opp dette med våre kollegabaserte mål. En annen mulighet kan være at ordningen kan ha påvirket kolleger også i negativ retning. Det kan også være at vi ikke kan forvente å finne en endring blant kollegene. Ordningen har virket kun i kort tid, og lærerspesialistene har i stor grad arbeidet med å oppdatere seg selv på forskning og undervisningsrelaterte metoder fremfor å arbeide med større deler av kollegiet (kapittel 5). I tillegg svarer over halvparten av kollegene som har en lærerspesialist på sitt trinn og fagfelt at lærerspesialisten ikke har vært en ressurs for dem (kapittel 6).

Et annet av spørsmålene som vi søker å besvare i denne evalueringen, er hvorvidt og i tilfelle hvordan lærerspesialistordningen oppfattes som en attraktiv karrierevei. Vi spør kollegene om i hvilken grad de selv kunne tenke seg å bli lærerspesialist, og dermed opplever at dette fremstår som en attraktiv karrierevei for dem. Kollegene kan i mindre grad enn sammenligningskollegene tenke seg å bli lærerspesialist, en forskjell som allerede var tilstede i 2015. I kapittel 6 ser vi at halvparten av kollegene svarer at de i liten eller svært liten grad kunne tenke seg å bli lærerspesialist i 2017, og det tilsvarende tallet for sammenligningskolene er 34 %. Forskjellen kan skyldes at kollegene allerede i 2015 hadde oppfattet hva lærerspesialistordningen gikk ut på, og at de dermed har justert sine holdninger til om de kunne tenke seg å bli det i negativ retning. Det kan også være at kollegene har opplevd at lærerspesialisten har hatt utfordringer med å utøve rollen, eller at rollen er en annen enn de hadde sett for seg før lærerspesialistordningen ble innført, og at de dermed i mindre grad kunne tenke seg å bli lærerspesialister selv.

Selv om de ikke selv ønsker å bli lærerspesialister, kan svaret på hvor positive kollegene er til lærerspesialistordningen reflektere hvorvidt de oppfatter lærerspesialistordningen som en attraktiv karrierevei for andre lærere. Kolleger er like positive som sammenligningskolleger til ordningen, og det har ikke skjedd en signifikant endring over tid. Å oppleve lærerspesialistordningen ved egen skole har dermed ikke gjort at kollegene har endret holdningen til ordningen sammenlignet med sammenligningskolleger.

9 Kvalitativt casestudie: implementering av lærerspesialistordningen

I dette kapittelet presenterer vi to case som illustrerer implementeringen av lærerspesialistordningen i henholdsvis videregående skole og grunnskole. Studien er laget på bakgrunn av forskningsintervjuene ved syv skoler som deltok i pilotering av ordningen, og den faktiske fordelingen mellom skoleslag, lærerspesialistenes fagfelt og finansieringsmodell går frem av kapittel 3 i denne rapporten.

Casestudien i dette kapittelet må betraktes som en illustrasjon som kommer i tillegg til den analysen vi har gjort av de kvantitative dataene i denne rapporten. Casestudien foregir ikke å være representativ for verken de to skoleslagene eller alle lærerspesialistene i ordningen, men kan gi eksempler på hvordan ordningen er forstått og mottatt ved et utvalg skoler som har deltatt i piloteringen.

Casestudien inkorporerer kvalitative data fra både første og andre runde av datainnsamlingen, og er strukturert i tråd med den analytiske modellen for evalueringen presentert i kapittel 2 i denne sluttrapporten. Slik vil hvert case først gi et bilde av hvem lærerspesialistene er og hvordan de oppfatter rollen, hvilke oppgaver de utfører og hva slags tilrettelegging og støtte de har fra ledelsen og ved skolen for øvrig. Deretter vil vi se nærmere på hvordan lærerspesialistene i de to skoleslagene kan sies å ha bidratt til den faglige utviklingen av skolen, og hvorvidt de anser lærerspesialistrollen som en attraktiv, alternativ karrierevei.

9.1 Eksempler på implementering i videregående skole

Den følgende fremstillingen av implementering av lærerspesialistordningen i videregående skole er satt sammen av data fra i alt tre lærerspesialister, to rektorer og to skoleeiere. De to videregående skolene som her er beskrevet, tilbyr begge en kombinasjon av yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram. De to skolene har mellom 800 og 1000 elever. To av lærerspesialistene er spesialister i realfag, mens den tredje er spesialist i norsk.

9.1.1 *Hvem er lærerspesialisten i videregående skole?*

Lærerspesialistene fattet interesse for stillingen fordi oppgavene syntes interessante, fordi de kunne tenke seg større utfordringer i lærerjobben og i noen grad fordi stillingen kunne oppfattes som en videreføring av oppgaver som de tidligere hadde vært involvert i gjennom andre ordninger på arbeidsplassen. Eksempler på dette er en av lærerspesialistene som hadde erfaring som FYR-

koordinator¹⁹ ved skolen, mens en annen er pedagogisk leder for sin fagseksjon. Den tredje er fagteam-leder for en mindre gruppe matematikklærere. En av disse lærerspesialistene har også hatt ansvar for Ny GIV²⁰ ved skolen. Denne lærerspesialisten ønsket seg i særlig grad et større fagmiljø av lærere med ansvar for utviklingsoppgaver, og håpet at hun ville få dette gjennom å møte og samarbeide med lærerspesialister på andre skoler i fylket. Hun håpet at et slikt samarbeid kunne gi henne støtte og inspirasjon i jobben.

En av skoleeierne skriver at alle lærerspesialistene i fylket er knyttet til spesielle satsinger på den enkelte skole, som for eksempel FYR, forsterket satsing på gjennomføring av Vg3 påbygg, bruk av digitale ressurser i realfag eller skriving og lesing i alle fag. Lærerspesialistene er videre valgt ut blant annet på bakgrunn av rektors anbefaling, med særlig vekt på kompetanse innenfor fagområdet og gjennomføringsevne i tidligere FoU-prosjekter. Evne og vilje til å motivere og inspirere kolleger ble også vektlagt. Skoleleder ved denne skolen beskriver lærerspesialisten som en som går i front, og en som også evner å utvikle kompetansen i fellesskapet.

Lærerspesialisten som også er pedagogisk leder for en fagseksjon, sier at det kanskje kan virke litt uklart når det er hun fyller denne rollen og når hun har den lederrollen kollegene kjenner fra før. Denne lærerspesialisten hadde over tid etablert et bredt samarbeid med de fleste lærerne på skolen om lese- og skriveopplæring. Skoleeier skriver om denne ordningen at skolene i fylket i hovedsak har valgt å knytte lærerspesialistfunksjonen til andre pedagogiske støttefunksjoner. «Slik har den enkelte lærerspesialist fått et større handlingsrom enn det piloten ressursmessig har lagt opp til,» skriver skoleeier i e-post.

De to andre lærerspesialistene understreker i intervjuet at de ønsker å kalle seg fagutviklere, ikke lærerspesialister. En av disse forteller at det er vanskelig for henne å skille mellom rollen som fagutvikler og det å være en samarbeidsinnstilt kollega. «Det er sjelden jeg tenker på meg selv i en fagutviklerrolle når jeg snakker med kolleger. Vi snakker om fag og utfordringer og didaktiske spørsmål, men erfaringsdeling går begge veier,» sier hun. «Jeg er en lærer med ekstra oppgaver, men ikke noen leder. Det er sånn jeg føler at jeg blir sett på av andre.» Kollegaen hennes sier at han har blitt seg mer bevisst fagutviklerrollen under pilotperioden. «Man har kanskje blitt mer bevisst på hva man legger i rollen,» sier han. «Som fagutvikler har man det i hodet hele tida, når jeg lager et opplegg, tenker jeg på at det skal kunne brukes av flere enn meg.»

9.1.2 Hva gjør lærerspesialisten i videregående skole?

Norskspesialisten sier at lærerspesialistordningen «glir inn i» oppgavene hun har hatt som pedagogisk leder i norsk ved skolen. Ofte er det henvendelser fra elever som setter henne i gang med å finne ut av og legge til rette for opplæringen. Eksempel på dette er at elever tar kontakt og lurer på hvordan de kan skrive rapporter i kroppsøvingsfaget eller hvordan de skal utføre skriftlig arbeid i tilknytning til opplæring i matematikk. Gjennom dette setter hun seg inn i læreverk og har kontakt med elevenes faglærere. Arbeidet hennes favner naturlig også norsk som fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram. Hun søker selv opp og melder seg på kurs og utviklingstilbud. «Jeg gjør egentlig ikke noe annet enn før, men nå har jeg flere ressurser til å jobbe mer og bedre,» sier hun.

De to realfagsspesialistene har fått i oppgave fra skoleledelsen å være faglig oppdatert, bidra til at kolleger er faglig oppdatert når det gjelder nyere forskning, skoleutvikling, fagdidaktikk og ny undervisningspraksis, og de skal være pådrivere i utviklingsarbeid på skolen. En del av jobben er å oppdatere seg selv. De har fått litt tid til å lese seg opp og delta på kurs. De prøver ut nye opplegg i egen undervisning. Den ene av dem har holdt et innlegg om FYR-metodikk for skolens ledelse, og de driver jevnlig faglig erfaringsdeling med kolleger. Begge disse lærerspesialistene har arbeidet for at de

¹⁹ FYR: Fellesfag, yrkesretting og relevans. Målet med FYR-prosjektet er å forbedre yrkesrettingen og relevansen av fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/fyr-fellesfag-yrkesretting-relevans/> (lesedato: 20. oktober 2017)

²⁰ Ny GIV: Nasjonal treårig tiltaksplan for å få flere elever til å gjennomføre videregående skole. https://snl.no/Ny_GIV (lesedato: 20. oktober 2017)

sammen med andre lærere skal bli bedre til å dele undervisningsopplegg og pedagogiske ressurser. Lærerspesialistene har selv laget en samling med lenker eller gode nettsider og delt med andre på intranettet, og det er planer om å lage konkretiseringsmaterieell til bruk for elever i matematikk. I hovedsak foregår erfarings- og metodedelingen ved at lærerspesialistene møter andre lærere som har realfag og drøfter undervisning i faget på denne skolen. «Jeg utvikler undervisningsopplegg, men kommer også med tips til hvordan andre lærere kan ta tak i faget vårt og bruke det, hvis det kan ha relevans for noe som skjer, for eksempel i media,» sier en av disse lærerspesialistene. Begge bistår avdelingsleder på møter og beskriver seg som pådrivere for utviklingsarbeidet på skolen. De oppfordrer kolleger til å ta del i diskusjonene.

Etter det første året med pilotering av lærerspesialistordningen ved denne skolen, ble de to lærerspesialistene involvert i en utprøving av "Lesson study".²¹ Den ene av dem bearbeidet opplegget for Lesson study slik at det bedre var tilpasset videregående skole. Sammen har de to lærerspesialistene involvert kolleger i utprøvingen av Lesson study. «Som fagutvikler er jeg pådriver for Lesson study på for eksempel avdelingsmøter,» sier den ene av dem. Avdelingslederen med ansvar for disse lærerspesialistene sier at de avlaster henne faglig ved å ta ansvar for intern kursing, jobbe fokusert med fagdidaktikk og undervisningspraksis, være oppdatert faglig og bidra med planlegging av faglige satsingsområder.

9.1.3 Hvilken støtte får lærerspesialisten i videregående skole?

Den ene videregående skolen ble totalombygget for mindre enn 15 år siden. Rektor snakker om skolens arkitektur i svært positive vendinger, og han legger særlig vekt på åpne arealer og mye bruk av glass i fasadene og fellesareal. Han forteller at klasserommene kan åpnes og deles med mobile skillevegger, og at det er vanlig med lærersamarbeid på tvers av klasser. Den åpne arkitekturen skal gjenspeile samarbeidskulturen, forteller han. Han beskriver seg selv som leder og lærerstaben som opptatt av forskning og evaluering som redskap for å utvikle skolen, og hevder at det er en godt utviklet delingskultur ved skolen.

Når lærerspesialisten på denne skolen tegner opp de fysiske strukturene for arbeidsplassen for oss, viser hun at hun deler arbeidsrom med tre andre pedagogiske ledere. De øvrige pedagogiske lederne ved skolen har kontor vegg i vegg. Hun forteller at det er mye faglig og personlig kontakt i dette ledersjiktet i organisasjonen. De har ukentlige møter, og dessuten har mange av dem blitt godt kjent med hverandre over tid og har også mye uformell kontakt i og utenfor skolehverdagen. Mange av dem har hatt slike lederoppgaver i mange år. Like ved siden av arbeidsrommene til de pedagogiske lederne ligger lærerværelset. Her foregår sosiale arrangementer i kollegiet, og lærerne kan ha uformelle møter i løpet av skoledagen. På lærerværelset og særlig det ene grupperommet like ved siden av foregår også fagplanlegging på teamnivå og andre typer fagsamarbeid. I to grupperom vegg i vegg med lærerværelset skjer mange av de faste møtene som denne lærerspesialisten deltar i, blant annet møtene mellom ped-lederne og ledelsen og seksjonsmøtene i norsk. I skolens auditorium møtes alle lærerne hver 14. dag til rektors time eller informasjonsmøter. Onsdager er det enten felles-pedmøter, avdelingsmøter eller seksjonsmøter. Allmennfaglærerne møtes ofte her. Lærerspesialisten brukes ofte i de store møtene, som avdelingsmøter og møtene i auditoriet ledet av rektor, hvor flesteparten av skolens lærere til stede. Norskklærerne ved denne skolen har faste seksjonsmøter to ganger i måneden, hvor man jobber mye med å drøfte og lage undervisningsopplegg som kan deles med alle. Denne lærerspesialisten forteller at det i norskgruppa er et utvidet samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering.

Den andre skolen er gammel, men en større ombygging er under planlegging. Dette preger arbeidshverdagen for lærerne og særlig for ledelsen. Avdelingene ved denne skolen er fordelt på flere store bygninger, hvor yrkesfag ligger for seg selv. Avdelingsleder sier at det fremdeles finnes

²¹ Lesson study: Metode der lærere i fellesskap planlegger undervisning, observerer hverandre og sammen reflekterer over gjennomført undervisning. Målet er å forbedre undervisningen. Utspring i Japan, har blitt bearbeidet til bruk i Norge med vekt på barneskole. <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/lesson-study-som-metode-i-skolebasert-kompetanseutvikling/> (lesedato: 20. oktober 2017)

skillelinjer i kollegiet med hensyn til hvordan «gymnaslærerne» og yrkesfaglærerne omgås og omtaler seg selv og hverandre. Samtidig sier hun at lærerne har blitt bedre til å dele faglige og pedagogiske erfaringer de siste årene, blant annet med deling av prøver og oppgaver. Med lærerspesialistordningen ønsker skolen ifølge avdelingsleder å bli bedre til å la flest mulig av lærerne dele undervisningsopplegg og pedagogiske ressurser. «Det er ikke så mye tradisjon for erfaringsdeling,» sier en av lærerspesialistene her.

Realfagslærerne ved denne skolen sitter spredt på flere bygninger og rom. Når naturfagsspesialisten tegner arbeidsplassen sin for oss, viser han at han deler et arbeidsrom i yrkesfagavdelingen med lærere som jobber på utdanningsprogram for medier og kommunikasjon. Klasserommene han bruker mest, ligger like i nærheten av arbeidsrommet. I en kaffekrok i samme etasje treffer han ofte andre lærere. I arbeidshverdagen beveger han seg mest mellom arbeidsrommet, klasserommene og pausearealet. Det er her han treffer kolleger utenom de faste møtene, som finner sted på et rom i en annen bygning. Slike uformelle samtaler skjer langt hyppigere enn de faste møtene, og er viktige for kontakten i kollegiet, sier han. Det tar litt tid å gå mellom bygningene og avdelingene, og ifølge lærerspesialistene er det mange lærere ved denne skolen som ikke har tid til å ta matpausen på personalrommet i administrasjonsbygningen.

Den andre lærerspesialisten ved denne skolen deler arbeidsrom med flere andre matematikklærere. De sitter tettere på skolens administrasjon og det felles personalrommet. Det faste møterommet som alle realfaglærerne bruker, er i etasjen under arbeidsrommet. Her har også naturfagsspesialisten tilgang til et arbeidsrom som han kan bruke. Her kan han sitte sammen med andre realfagslærere. Lærerne ved denne skolen arbeider i fagteam. Den ene lærerspesialisten er leder av et fagteam på fire-fem lærere med ansvar for en særskilt del av matematikkopplæringen ved skolen. Hun er fast møteleder, gjør forarbeid til møtene i fagteamet, og deler rutinemessig erfaringer med kolleger under disse møtene. Lærerspesialistene har fått fellestid på avdelingsnivå til å orientere om ordningen, mens de mer konkrete, faglige oppgavene utføres på teamnivå eller gjennom kontakt med enkeltlærere.

Tilrettelegging fra skoleledelse

Med hensyn til bruk av tid er både rektor og lærerspesialist på den ene skolen klar over at lærerspesialistopp gavene blir lettere å utføre fordi denne læreren også har satt av tid til å være pedagogisk fagleder. Oppgavene hun utfører som lærerspesialist, glir over i oppgavene hun har som pedagogisk fagleder. Den formelle lederstillingen gir henne på denne måten mer tid til lærerspesialistopp gavene. I avtalen om ansettelse er det satt av 1,5 timer til lærerspesialistopp gaver pr. uke, men i realiteten bruker hun mye mer tid.

En av lærerspesialistene på den andre skolen er fagteamleder, men har ikke på samme måte skjermet tid til disse lederopp gavene. Også denne lærerspesialisten opp lever at opp gavene som fagteamleder og lærerspesialist glir over i hverandre. Hun har 80 prosent stilling mens hun deltar i piloteringen av lærerspesialistordningen, og sier at det er derfor arbeidshverdagen «går opp» med tanke på tidsbruk. «Det hadde vært vanskelig å leve med [lærerspesialistopp gavene] hvis jeg hadde 100 prosent,» sier denne lærerspesialisten. Avdelingslederen ved denne skolen er klart over at begge spesialistene arbeider mye, og at arbeidsmengden har økt under piloteringen. Ordningen genererer nye oppgaver ved skolen, og i prinsippet kan en slik jobb bli uendelig, sier hun. Den andre lærerspesialisten ved samme skole snakker om tid som en «evigvarende dårlig samvittighet. Det er det største hinderet,» sier han – «at man ikke har den avsatte tiden. Oppgavene kommer litt sånn innimellom det andre jeg må gjøre.» Avdelingslederen er enig. «Når lærerne får en oppgave som denne ut over ordinært arbeid, kan det føre til at de som er samvittighetsfulle jobber for mye for å gjøre seg fortjent til ekstralønn,» sier hun. I utgangspunktet mener hun at det ikke er holdbart å legge slike oppgaver innenfor en lærerstilling uten frikjøpt tid, slik denne skolen gjør. «Man er avhengig av å få de personene som i utgangspunktet er pådrivere til å fylle disse oppgavene,» legger hun til.

Alle de tre lærerspesialistene har samarbeidet med ledelsen for å utvikle planene og oppgavene i piloteringen. De opp lever at de har god støtte fra ledelsen. Den ene av disse skolene har også en

veiledningsspesialist. Disse to er begge pedagogiske fagledere, og de kjenner hverandre godt. Sammen har de et utvidet samarbeid om utviklingsoppgaver. Skolelederen sier at ordningen er kjent blant norsklærerne, men også i hele personalet i og med at lærerspesialisten har tid i fellestida ved noen anledninger.

På den andre skolen har avdelingsleder arbeidet planmessig med lærerspesialistenes kolleger for at disse skal oppfatte ordningen som positiv for skolen. Avdelingsleder vurderer også å pålegge lærerne å samarbeide med lærerspesialisten. Avdelingsleder og lærerspesialister har jevnlig møter hvor de drøfter oppgavene. De er fornøyde med oppfølgingen de får. «Det er ikke sånn at vi får en oppgave og går ut døra og så må finne ut selv hvordan vi gjør den. Vi har god oppfølging og god støtte,» sier en av dem. Kolleger har fått komme med ønsker og forslag til utforming av rollen og oppgavene. Avdelingsleder legger videre til rette for møteplan og bruk av andre lærers tid, slik at lærerspesialistene får bruke avdelingsmøter og fagteam til samarbeid. Kollegaveiledning er ikke rutine ved skolen, og selv om lærere kan være interesserte i dette, faller mange av fordi det er vanskelig å finne tid, sier en av lærerspesialistene. «Det er så travle dager. De sier at de ikke kan prioritere det.» Lærerspesialistene forteller at når de skal gjennomføre større ting, som å legge til rette for Lesson study, er de avhengige av hjelp fra ledelsen. Den ene av dem utdyper:

Man må være bevisst at ting tar tid. For det handler om kulturendringer, og det er ikke bare gjort ved noen organisatoriske endringer og noen små stillinger. Det tar tid å endre kultur til å åpne mer og dele mer.

Avdelingslederen sier på sin side at det kan være vanskelig for lærerspesialistene å lede prosjekter, ettersom de ikke formelt er ledere, og at de dermed verken har autoritet eller legitimitet som ledere blant kollegene. Hun legger til at lærerne som har deltatt i for eksempel Lesson study, er positive. Realfagslærerne ved skolen kjenner til ordningen med lærerspesialister som helhet, men i det øvrige personalet er den lite kjent.

På skolen hvor det er to lærerspesialister, fremheves dette som en fordel. «Vi samarbeider mer om det strukturelle, hvordan vi vil gjøre ting,» sier den ene av disse. «Vi har forskjellige fag, så noe tett samarbeid har vi ikke. Men terskelen er lav for å gå og prate med hverandre,» legger han til.

Tilrettelegging fra skoleeiernivået

Begge skoleeiere for de aktuelle skolene rapporterer om møter holdt i forbindelse med oppfølging av lærerspesialistordningen. Den ene skoleeieren skriver:

Skoleeier har fulgt opp lærerspesialistfunksjonen gjennom flere møter med og samlinger for lærerspesialistene og deres nærmeste ledere. Her har vi støttet opp om og ikke minst utfordret skolene når det gjelder samspillet mellom leder og spesialist.

Den andre skoleeieren beskriver en møterekke som inneholder blant annet forberedelsesmøter med representant for skolelederne i fylket, forberedelsesmøte med lærerspesialistene, besøk hos lærerspesialistene på den enkelte skole, fellesmøte med alle lærerspesialistene og lederne deres og etablering av profesjonsnettverk i norsk og realfag. Skoleeierne har også vært opptatt av videreføring av piloten til en permanent ordning, og innhenting av erfaringer fra skolene som kan overføres til nye «kull» av lærerspesialister i fylket. Den første skoleeieren har prioritert lærerspesialistene blant søkere til etterutdanning gjennom satsingen Kompetanse for mangfold,²² og oppfordret fylkets lærerspesialister til å søke denne satsingen.

Etter det første semesteret av pilotperioden fortalte lærerspesialistene ved de to skolene at de hadde deltatt på møter om ordningen i regi av skoleeier. Den ene lærerspesialisten etterlyste på dette tidspunktet bedre tilrettelegging for samarbeid med andre lærerspesialister i fylket. Dette, sa hun, var

²² Kompetanse for mangfold: Satsing for å støtte ansatte i barnehager og skoler med målsetting om at flest mulig barn og elever med minoritetsbakgrunn skal fullføre og bestå utdanningsløpet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/kompetanse-for-mangfold/> (lesedato: 20. oktober 2017)

en sterk motivasjon for at hun opprinnelig søkte stillingen. I oppstart av ordningen hadde hun og rektor videre sett for seg at utformingen av rollen i større grad skulle løses i nettverk for samarbeid i fylket.

Lærerspesialistene ved den andre skolen sa at det hadde vært flere møter i skoleeierregi enn de selv strengt tatt opplevde at de hadde bruk for. Selv ønsket de gjerne å samarbeide og drive erfaringsutveksling med andre lærerspesialister i samme fag, men dette hadde det blitt lite anledning til under møtene som så langt var arrangert fra fylkeskommunens side. «Vi har bruk for å møte dem som jobber med realfag. Men det blir kanskje litt fjernt når vi kommer inn på andre fag,» sier den ene av disse spesialistene. «Det er nok derfor vi ikke har vært klare for å møtes så veldig ofte.»

Den ene skoleeieren administrerer ordningen etter modell 1 (økt lønn), mens den andre administrer ordningen etter modell 2 (kombinasjon av økt lønn og frikjøpt undervisningstid). Skoleeier som har fulgt modell 1, ser frem til å gå over til modell 2 når ordningen gjøres permanent fra skoleåret 2017/2018, fordi skoleeier mener at denne ordningen er best tilrettelagt for lærerspesialistene.

9.1.4 Lærerspesialistens bidrag til faglig utvikling i videregående skole

Det er en grunnleggende forskjell mellom hvordan lærerspesialistene på de to videregående skolene har fått innrettet stillingen og oppgavene mot ulike grupper i skoleorganisasjonen. Lærerspesialisten i norsk skal arbeide med hele lærerkollegiet, mens de to realfagspesialistene arbeider kun med kolleger innenfor faget sitt.

Lærerspesialisten i norsk beskriver lærersamarbeidet ved skolen som tett og godt. Lærerne deler opplegg via drop-box, og har mangeårig tradisjon for samarbeid på team. Gode ideer spres mellom lærerne i en blanding av formelle og uformelle kanaler. «Når man utvikler det som skjer i team sammen, så sprer ryktene seg fra det ene teamet til det andre om spennende ting,» forteller hun.

Denne lærerspesialisten har på grunn av sine øvrige ledelsesoppgaver utstrakt kontakt med de andre pedagogiske lederne, og snakker mye med disse om skrivning i alle fag. Hun gir også eksempler på hvordan hun snakker med lærere i ulike fag om skriveopplegg. Eksempler på dette er skrivning i kroppsøvingfaget og i matematikkfaget. Hun har naturlig kontakt med yrkesfaglærerne, som på denne skolen utgjør en mindre gruppe i kollegiet enn på den andre videregående skolen vi refererer i dette eksempelet. Skolen har gjort enkelte forsøk på kollegaveiledning, men det første året var ikke dette blant lærerspesialistens oppgaver. Et ledd i å få til slikt arbeid er Lesson study, hvor lærerspesialisten har meldt seg selv på kurs. Hun håper å få med flere lærere på kurset, slik at de sammen kan utvikle denne metoden og tilpasse den til skolen.

Denne skolen har felles møter for alle lærerne hvor de tar opp og diskuterer pedagogiske tema. Dette er en naturlig delingsarena, sier lærerspesialisten: «Vi har en delingskultur, og da er det særlig min oppgave å bidra til dette.» Hun møter også norsklærerne på jevnlig basis, understøttet av at hun er pedagogisk fagleder. Her toner hun imidlertid ned rollen som lærerspesialist, sier hun. I møte med norsklærerne er det viktig for henne at det er disse som er spesialister på lesing og skrivning. Her er hun oppmerksom på at lærerne skal møtes på like fot, og at også hun skal være en del av gruppen. Når hun som lærerspesialist møter alle lærerne, er hun opptatt av at hennes bidrag til erfaringsdelingen skal være relevant og interessant for flest mulig, og ikke bare norsklærerne. Da legger hun vekt på ting som også andre lærere kan kjenne igjen fra sitt fag, og snakker mer om kollektive læringsprosesser i en klasse enn det spesifikt norskfaglige, sier hun.

Skoleeier skriver generelt om alle skolene i dette fylket at deltakelse i piloten er én blant flere muligheter til å prøve ut nye tiltak for å reflektere, diskutere, prøve ut og eventuelt endre praksis for å kunne øke elevenes læringsutbytte og styrke læringsmiljøet på den enkelte skole:

Det er vanskelig isolert sett å si noe om den effekten denne piloten har inn i den mer helhetlige satsingen på skolen som lærende organisasjon, men skolene melder tilbake at lærerspesialisten gjennom de to siste årene mer og mer aktivt har bidratt som en viktig

medspiller og endringsagent i arbeidet med å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet på den enkelte skole.

På den andre skolen er lærerspesialistenes oppgaver rettet mot et fåtall lærere i fagteam, det vil si fire lærere som underviser i en særlig del av matematikkfaget og et litt større antall som underviser i naturfag studiespesialiserende. Det var skolen som bestemte at ordningen skulle starte i det små. «Det er veldig mange som jobber med matematikk, jeg jobber ikke like tett med alle disse,» sier den ene lærerspesialisten. På fagteamnivå skal de bidra til å finne frem til undervisningsopplegg og utvikle disse. Spesialisten i naturfag sier at mange av naturfaglærerne allerede gjør mye spennende og variert. Skolen ønsker samtidig økt erfaringsdeling mellom naturfaglærerne. Det er ønske om at nye øvelser og aktiviteter i timene skal bidra til å gjøre faget mer relevant og spennende for elevene.

Mot slutten av pilotperioden sa den ene av disse lærerspesialistene at han var mest fornøyd med å ha bistått andre kolleger med å foreslå opplegg, komme med tips og innspill. «Når noen spør, tar vi det der og da. I tillegg har vi noen møtepunkter, ikke helt faste, men vi møtes og diskuterer undervisningsopplegg,» sa han. «Det viktigste er at kolleger kan oppdatere hverandre. Når det dukker opp noe nytt og spennende, så skal det deles.» Kollegaen med ansvar for matematikk var den som i siste skoleår av pilotperioden hadde lagt ned mest arbeid i å tilpasse Lesson study til fagseksjonens arbeid, mens naturfagsspesialisten hadde kommet med innspill underveis. Lesson study var deretter prøvd ut som et tilbud til lærerspesialistens nærmeste kolleger. «Det er jo en måte å nærme seg kollegaveiledning på. Vi åpner klasserommene for hverandre og kommer inn og ser og tenker litt sammen om hvordan vi kan gjøre ting,» sier matematikkspesialisten

Naturfagsspesialisten og matematikkspesialisten hadde litt ulike syn og erfaringer med hvor langt de var kommet i arbeidet med faglig styrking av skolen da pilotperioden nærmet seg slutten. Naturfagsspesialisten understreket at kolleger hans var velvillige til å dele:

Jeg synes vi har fått en veldig god delingskultur i skolen og i kollegiet. Den har nok blitt bedre. Hvis du spør en kollega om tips, så får du det, men det å få tilgang til alt og det du ikke nødvendigvis spør om, det er ikke alltid så lett. Jeg tror jeg kan ha bidratt til at det blir lettere å dele.

Matematikkspesialisten ble også spurt om delingskultur. Med bakgrunn i arbeidet med Lesson study la hun vekt på litt andre aspekter ved skolekulturen. Hun sa:

Altså, vi snakker mye sammen og deler når det gjelder undervisningsopplegg og samarbeider om vurdering. Men vi har nok ikke så mye tradisjon for å være med inn i hverandres klasserom og gå dypere inn i det. Evaluere hva som kommer ut av hva vi har gjort. Så det går nok mest på å gi hverandre tips. Det er det god tradisjon for. I grunnskolen er de nok kommet mye lenger i det som gjelder teamarbeid enn det vi har i videregående skole. Man går til hvert sitt klasserom, og så er man alene med sin klasse. Skal vi gjøre noe annet, må vi sette av tid og organisere det. Det er ikke noe som kommer av seg selv, slik dagene våre er.

Denne lærerspesialisten fremhever Lesson study som en metode som «[derfor] tvinger oss til å sette oss ned og tenke på hva som er mål, og etterpå evaluere hva som kom ut av dette,» som hun sier i intervjuet. Metoden gjør observasjon av undervisning til utgangspunkt for refleksjon. «Foreløpig har dette vært helt på frivillig basis. Vi skal teste ut litt, og da er vi avhengige av at de som er med, er motivert for å gjøre dette,» legger hun til.

Avdelingsleder sier at hun ser at lærere på skolen tar i bruk opplegg som lærerspesialistene har laget, og hun mener også at hun observerte mer erfaringsdeling innenfor fagteamene da de to første skoleårene av piloteringen av lærerspesialistordningen gikk mot slutten. Hun sier også at det ble diskutert mer fagmetodikk i fagteamene mot slutten av denne perioden enn hva som var tilfelle før piloten startet.

Skoleeierne ble av oss bedt om å gjøre rede for sine viktigste erfaringer med lærerspesialistordningen. Skoleeier for denne skolen skriver i e-post:

Kompetente lærere får en mulighet til individuell utvikling innenfor sitt fagområde og samtidig bidra til å utvikle den kollektive profesjonen ved skolen uten å være formell leder. Vi sitter med et inntrykk av at ordningen er en vinn-vinn situasjon både for ledere av fagmiljøet ved skolen og den enkelte lærerspesialist.

Den samme skoleeieren har merket seg behov for å styrke lærerspesialistene i det å utføre ledelsesoppgaver uten å ha formell status som leder. Dette vil de arbeide mer med når ordningen utvides fra neste skoleår. Representanten for denne skoleeieren skriver:

Vi erfarer at lærerspesialistordningen, i likhet med andre som blir satt til å bidra i kollektiv profesjonsutvikling av eget kollegium, trenger kompetanseheving i å lede endringsprosesser. Lærerspesialistene, som i utgangspunktet har sterk faglig legitimitet, synes allikevel det kan være problematisk å styre kolleger inn i endringer uten å være formell leder. Jeg tar initiativ til at vi i neste periode av piloteringen gjør en samlet innsats for å heve kompetanse til de i personalet ved skoler som skal lede kolleger uten å ha formell status som leder.

9.1.5 Lærerspesialistordningen som alternativ karrierevei i videregående skole

De tre lærerspesialistene i videregående skole viser alle motvilje mot å omtale ordningen som karrierevei. «Dette er ikke noen karrierevei, jeg gjør det jeg alltid har gjort,» sier en av dem. Samtidig understreker de alle at oppgavene i seg selv er interessante, og at de gjør arbeidsdagen litt mer innholdsrik og spennende. En av dem sier:

Jeg synes det er spennende. Det er spennende å få være med og utvikle faget og få tenke mer helhetlige linjer. Men når det blir omtalt som karrierevei, er det noe som skurrer for meg. Fordi det er ikke derfor jeg har valgt det. Det skal ikke heve noen status eller få meg opp og fram. Min tanke er å fortsette å jobbe med det praktiske, det å dele dette. Men hvis det blir mer oppgaver rettet mot et mellomledernivå, er det ikke interessant lenger.

En annen av de tre bemerker at selve arbeidsmengden som lærerspesialistrollen krever, kan støte bort lærere som kanskje kunne egnet seg godt til oppgavene. Lønnstilskuddet bøter ikke på dette, mener denne lærerspesialisten, som gjentar at man må ha tid nok til å fylle rollen. Hun sier:

Jeg er nok ikke så bevisst på karriereveier når jeg gjør valg. Jeg går nok mest etter hva jeg synes det er interessant å jobbe med. Dette er jo en mulighet i så måte, å ha fokus på litt andre ting enn den vanlige undervisningen. Dette er en ting som er med på å gjøre lærerjobben mer interessant.

9.1.6 Oppsummering: implementering i videregående skole

Vi ser at to av de tre lærerspesialistene i disse to eksemplene fyller spesialistrollen i tillegg til formelle, faglige lederroller ved skolen. Begge disse forteller at oppgavene som lærerspesialist og faglig leder glir over i hverandre. For norskspesialistens tilfelle kan det sies å ha styrket spesialistrollen, fordi hun har arbeidet langvarig og bredt med lesing og skriving i alle fag som pedagogisk fagleder i norsk før hun ble lærerspesialist, og hun har et etablert og utstrakt samarbeid med lærere i hele kollegiet om slike spørsmål og problemstillinger. Den andre av disse, som er fagteamleder for en mindre gruppe lærere, forteller at det er vanskelig for henne å skille mellom når hun er fagteamlærer og når hun er lærerspesialist. En mulig tolkning av de to spesialistenes erfaringer kan være at mens norskspesialisten i stor utstrekning har jobbet i tråd med målene for lærerspesialistordningen også før piloten startet opp, opplever matematikkspesialisten at lærerspesialistoppgavene er noe annet eller noe mer enn det hun gjorde før. Den ene skoleeieren mener at når lærerspesialistoppgavene knyttes til personer som allerede har pedagogiske lederoppgaver, kan dette bidra til å utnytte ressursene i lærerspesialistordningen mer effektivt.

Lærerspesialistoppgavene på de to skolene er innrettet med noen likheter og noen forskjeller. For alle de tre spesialistenes vedkommende skal de finne frem til, dele og diskutere undervisningsopplegg, og de skal legge til rette for at også andre lærere deler på samme måte. Lærerspesialisten i norsk har imidlertid alle lærerne på skolen som målgruppe, mens de to andre spesialistene arbeider med en målgruppe som er avgrenset til lærere i bestemte fag. I møte med norsklærerne toner faktisk norskspesialisten ned sin spesialistrolle, mens hun anstrenger seg for å gjøre opplegg og bidrag til erfaringsdeling interessant og nyttig for lærere på tvers av fag når hun deltar på fellesmøter. Norskspesialisten er som pedagogisk fagleder medlem av et ledersjikt i organisasjonen, og involveres naturlig i utviklingsarbeid og deltar i møter med ledelsen. De to realfagsspesialistene har gjennom de to skoleårene blitt trukket inn i avdelingsleders utviklingsarbeid, og sier selv at de blir pådrivere for slikt utviklingsarbeid i avdelingen.

Ved begge skolene fortelles det at lærerspesialistene møter ledelsen for konkretisering og oppfølging av oppgaver. Norskspesialisten hadde i tillegg ønsket seg støtte i et nettverk av lærerspesialister i fylket. De to realfagsspesialistene ser et slikt nettverk som interessant, men mener at diskusjonene og erfaringsutvekslingene i et slikt nettverk måtte være rettet konkret mot faget. På den annen side har disse to lærerspesialistene støtte i hverandre.

Ambisjonene for å bruke lærerspesialisten i den faglige utviklingen av skolen er ulike i de to videregående skolene. På norskspesialistens skole er det lagt opp til utstrakt kontakt mellom lærerne, med faste møtестrukturer og møteplasser for å diskutere faglige og pedagogiske spørsmål på tvers av fag. På realfagsspesialistenes skole er det i forskningsintervjuene mye snakk om tid og tidsbruk, og at det er vanskelig å finne tid for å møtes og snakke om slike emner. På denne skolen har lærerspesialistordningen vært et virkemiddel for å få lærere til å dele undervisningsopplegg og tips. Dette kan henge sammen med selve faget, der det å bruke nye aktiviteter og metoder regnes som viktig for å få elevene interessert i realfag. På norskspesialistens skole var det allerede en slik delingskultur, i hvert fall mellom norsklærerne, før lærerspesialistordningen ble introdusert. Arkitekturen og plasseringen av lærernes arbeidsrom understreker intervjudata om kultur for kontakt og samarbeid på disse skolene.

På begge skolene ser lærerspesialistene Lesson study som et virkemiddel for kollegaveiledning og økt refleksjon over undervisning. Med denne metoden får lærerspesialisten verktøy som gjør at han eller hun kan drive et slikt utviklingsarbeid uten å måtte lage dette selv. Videre kan en etablert metode som Lesson study, hvor det også tilbys kurs for alle interesserte lærere, bidra til å gi legitimitet til et ønske om å drive kollegaveiledning og reflektere på bakgrunn av observasjon av andre lærere i undervisning. Realfagsspesialistene på den ene skolen understreker hvor viktig det er at avdelingslederen støtter dem, setter av tid til forberedelse og gjennomføring og motiverer andre lærere til å bli med på Lesson study.

9.2 Eksempler på implementering i grunnskole

Den følgende fremstillingen av implementering av lærespesialistordningen i grunnskolen er satt sammen ved hjelp av data fra seks lærerspesialister, fem rektorer og to skoleeiere. Disse representerer til sammen en barneskole, to ungdomsskoler og en kombinert skole. Vi nevner disse skoleslagene der hvor det har relevans for dataene. Skolene har mellom 150 og 350 elever. En av lærerspesialistene er spesialist i realfag, de øvrige er spesialister i norsk. Realfagsspesialisten er ansatt ved en ungdomsskole.

9.2.1 Hvem er lærerspesialisten i grunnskolen?

Blant lærerspesialistene som arbeider i ungdomsskolen, har to av dem tidligere vært engasjert i Ny GIV, mens en annen er seksjonsleder i norsk ved sin skole. Blant de øvrige lærerspesialistene finner vi en som gjennom flere år har inngått i et såkalt ressursteam ved skolen. Dette ressursteamet rådgir rektor og koordinerer spesialundervisningen. De to siste er særlig engasjerte lærere som både ifølge

egne og rektorenes utsagn brenner for faget, og er på stadig søken etter å utvikle sin egen praksis og elevene forståelse av fag. Flere av de seks lærerspesialistene har tatt etter- eller videreutdanning, og flere av dem har også tidligere hatt oppgaver ved skolen som kan minne om lærerspesialistordningen. Disse lærerne har da blitt kalt for ressurslærere eller hovedlærere, og har hatt et særlig ansvar for faglig koordinering blant kolleger. Enkelte av lærerspesialistene har også tidligere vært formelt engasjert i skolens utviklingsarbeid gjennom for eksempel satsingen Ungdomstrinn i utvikling,²³ og har deltatt i kommunale eller regionale nettverk for utviklingsarbeid.

Rektorene fremhever gjerne personlige egenskaper ved lærerne som de nå har ansatt som spesialister. «Hun var en endringsagent før hun fikk lærerspesialiststatus,» sier en rektor, «og den funksjonen har blitt tydeligere nå.» En annen rektor sier: «Jeg tror kanskje at hun (lærerspesialisten) alltid har vært en pådriver, men i enda større grad nå som lærerspesialist.» En tredje rektor sier at lærerspesialisten er en person som liker å utvikle seg, liker å lære noe nytt og bidra til andres læring. Den viktigste drivkraften er at lærerspesialisten er genuint interessert i faget og det å undervise elever, og ønsker at hver elev skal gå ut av skolen med best mulig resultater. «Noen lærere har et inderlig ønske om å være en god lærer, et inderlig ønske om at det de gjør skal bety noe ekstra for elevene der ute, og det er det som driver lærerspesialisten på min skole,» legger en rektor til.

Lærerspesialistene sier at de søkte seg til den nye stillingen fordi de ønsket nye faglige utfordringer. Et par av dem gir uttrykk for at de kjedet seg litt som vanlig lærer, og så dette som en mulighet for å endre arbeidssituasjonen uten å søke seg ut av skolen og uten å starte med nye studier. Det er likevel faget og egen utvikling som står i sentrum når lærerspesialistene forteller. En av dem sier:

Det å være med på å utvikle skolens arbeid med lesing og skriving og få litt kursing og opplæring i det, det syntes jeg hørtes veldig interessant ut. For min egen del betyr det å utvikle meg som lese- og skrivelærer. Det var det som fristet meg, egenutvikling, men også det å utvikle skolen som helhet.

En annen lærerspesialist forteller om hvordan hun som norsklærer stadig er på utkikk etter nye innfallsvinkler, oppgaver og metoder i faget for å gjøre undervisningen mer interessant, lærerik og spennende for eleven, mens en tredje lærerspesialist forteller om et ønske om å finne ut mer om hva det er som gjør at elevene ikke synes å like matematikkfaget. «Jeg er veldig glad i ting som ikke er ferdig formet,» sier en fjerde av disse spesialistene når hun skal begrunne hvorfor hun kunne tenke seg stillingen. «Som lærerspesialist får du lov til å være i mange klasserom, du får prate med andre og du får utfordret deg selv.» Alle disse utsagnene vitner om lærere som forsker på egen praksis og på skolens bidrag for å gjøre undervisningen bedre for elevene.

Også blant disse lærerne er det gjennomgående at de ikke er komfortable med betegnelsen «lærerspesialist.» Tre av dem vil gjerne bli kalt for ressurslærer eller ressursperson, og to sier nøkternt at de er lærere med ekstra oppgaver. En av dem uttrykker dette slik:

Jeg liker jo ikke å tenke at jeg er bedre enn andre, men det «spesialist»-ordet gjør også at de andre lærerne forventer at jeg kan noe som de ikke kan. Når jeg er sammen med ledelsen, føler jeg ikke at jeg er noen leder. Jeg er mer en lærer som kanskje også er et bindeledd. En ressursperson som kan gi råd, men som også kan formidle til ledelsen hva som er utfordringene nå – hvordan funka det i klasserommet, hva trenger vi av ressurser eller tid?

En annen av lærerspesialistene sier at hun ikke ønsker å skille seg ut blant kollegene på det hun mener er en negativ måte, for eksempel ved at hun har fått en lønnsøkning, som de ikke har. Hun sier:

²³ Ungdomstrinn i utvikling: Nasjonal satsing med tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/> (lesedato: 20. oktober 2017)

Jeg er en lærer med ekstra oppgaver. På erfaringskonferansen²⁴ møtte jeg lærere som ville noe ekstra. Det handlet ikke bare om rene faglige kvalifikasjoner, men mer om å ha lyst til å drive skoleutvikling og hjelpe andre videre, være opptatt av elevene. Jeg følte at jeg fant en slags identitet der.

Slik det går frem av disse beskrivelsene, mener rektorene at lærerspesialistene skiller seg ut blant kollegene ved å være særskilt faglig interesserte og rike på ideer. Som lærere har disse ansatte gjerne også tidligere hatt særskilte oppgaver og ansvar i kollegiet. De vedkjenner seg en lyst og en drivkraft til å få mest mulig ut av faget og av undervisningen, men er samtidig avvisende til at dette skal fremheves med en spesialisttittel.

9.2.2 Hva gjør lærerspesialisten i grunnskolen?

Da vi første gang snakket med disse lærerspesialistene, syntes de at det kunne være vanskelig å skille mellom oppgaver og roller de har som lærerspesialist, og det de gjorde før de fikk denne rollen. Dette kan vise tilbake til hvor sentrale disse lærerne har vært for faglig koordinering og utviklingsarbeid også før de ble lærerspesialister. Samtidig som de ga mange eksempler på hva de brukte tiden til, spurte flere av dem seg selv til stadighet om aktiviteten egentlig skulle regnes som en lærerspesialist-oppgave. De brukte kanskje mer tid på forberedelse, de søkte på nettet etter nye oppgaver og opplegg som kunne brukes i undervisningen, de hadde løpende samtaler med kolleger om fag og undervisning, og flere av dem ledet en gruppe lærere (faggruppe eller seksjon) som en del av den rollen de hadde før de ble lærerspesialister. Her har det ved flere av skolene vært vanlig at kolleger deler faglige opplegg og eventuelt snakker om vurderingskriterier. Tre av lærerspesialistene har også aktivt brukt Facebook og sosiale medier for å dele ideer og tips til undervisning. To av lærerspesialistene drev kollegaveiledning i kraft av sin erfaring og posisjon i kollegiet før de ble lærerspesialister.

En tydelig forskjell med hensyn til oppgaver kom frem hos flere av disse lærerspesialistene da de ble intervjuet for andre gang. Forskjellen lå i at skolen i denne perioden hadde gått inn i en større satsing som ga lærerspesialisten noen naturlige lederoppgaver. Disse satsingene var Ungdomstrinn i utvikling (UiU) og Språkløyper.²⁵ Begge satsingene er rettet inn mot hele lærerkollegiet i tråd med idealer for skolebasert kompetanseutvikling (se kapittel 1), og må forberedes, gjennomføres og følges opp i kollegiet under faglig ledelse og ved hensiktsmessig bruk av fellestid og ressurser. Flere av lærerspesialistene ser ut til å ha vært i en gunstig posisjon for å utføre dette lederarbeidet på vegne av rektor, og fire av disse hadde gjort seg gode og positive erfaringer med å møte hele personalet på denne måten. En av dem fortalte i andregangsintervjuet:

Jeg har hentet ut litt fra Språkløyper og kjørt litt ekstra oppgaver og refleksjon i personalet. Lærerne har også hatt sine egne læringsaksjoner (utviklingsarbeid) i tråd med UiU-tenkemåten. At de skal ut og prøve ting i klasserommet, i sine egne fag.

Gjennom Ungdomstrinn i utvikling og Språkløyper fikk disse lærerspesialistene en naturlig møteplass med kolleger hvor hele kollegiet var samlet, de var med på å planlegge og gjennomføre fellestid for lærerne og fikk økt, positiv oppmerksomhet fra kolleger i etterkant av de faglige samlingene. Særlig ved to av skolene fortalte lærerspesialisten at de fikk økt anerkjennelse og flere henvendelser fra kolleger etter at de ble involvert i skolens arbeid med slike satsinger.

Ved en tredje skole hadde også Ungdomstrinn i utvikling gitt de to lærerspesialistene en form for drahjelp, men disse lærerspesialistene hadde også mange andre kontaktpunkter i kollegiet. Ved denne skolen har de to lærerspesialistene bygd videre på et mangeårig arbeid med analyse av resultatene fra nasjonale prøver, med mål om at etterarbeidet med prøvene skal involvere hele

²⁴ Erfaringskonferanse for lærerspesialister og skoleledere ved pilotskoler, arrangert av Utdanningsdirektoratet i januar 2017.

²⁵ Språkløyper: Nasjonal strategi som skal styrke elevenes språk, lesing og skriving. <http://lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=16682> (lesedato: 20. oktober 2017)

kollegiet. Disse to har også erfaring fra å veilede kolleger, men alltid på forespørsel fra den som selv har ønsket hjelp. Etter forespørsel har en av disse lærerspesialistene også tatt over undervisning for en lærer som kan stå overfor et særlig faglig problem, og som ønsker å lære hvordan det kan løses. Denne lærerspesialisten (realfag) forteller:

Jeg har overtatt noen tema for lærere som har vært litt usikre, for eksempel i andre tallsystemer. Så har jeg sagt ja, da kan jeg komme og ta timen, og så kan du være sammen med meg. Jeg lager et opplegg som jeg har kjørt der, og så kan læreren også lære av det.

Lærerspesialisten ved barneskolen har på samme måte fått positive erfaringer med rollen gjennom å ha blitt involvert i skolens engasjement i satsingen Språkløyper, og denne lærerspesialisten har også modellert klasseledelse gjennom å ta over undervisning for kolleger som har kommet og bedt om hjelp.

Den siste skolen hadde også vært gjennom Ungdomstrinn i utvikling og skulle nå starte med Språkløyper, men her opplevde ikke lærerspesialisten at dette hadde gitt noen drahjelp i arbeidet. Årsaken var at det ifølge denne lærerspesialisten ikke ble lagt til rette fra ledelsens side for lærernes bruk av tid til arbeidet i satsingene. Denne lærerspesialisten vektla i intervjuet hvordan han selv i pilotperioden hadde arbeidet kontinuerlig med fag for å utvikle sin pedagogiske praksis og hvordan han gjerne delte dette med kolleger, men understreket samtidig at det ikke var møteplasser i skolehverdagen hvor dette kunne skje på systematisk, planlagt og målrettet vis. Denne lærerspesialisten forteller:

Vi hadde for eksempel planlagt og skissert et større opplegg for lesing og skrivning. (...) Vi har gjort flere slike ting hvor kollegene har blitt veldig oppglødd, men så har det liksom stoppet opp. Jeg klarer ikke å sette fingeren på hvor det har stoppet. Et par av disse tingene har jeg gjennomført i egen klasse, og synes det har gått ganske bra, men det har liksom ikke blitt det som vi hadde tenkt ut av den planlegginga. At det skulle bli en ting som hele skolen skulle ha felles.

Alle disse lærerspesialistene har gjennom pilotperioden fortsatt å søke seg frem til nye undervisningsopplegg og forske på egen undervisningspraksis. En av lærerspesialistene beskriver dette slik:

Jeg kan prøve ut de ideene jeg har, forskning, jeg leser litt forskningsartikler, kan teste ut og evaluere. Funka det, funka det ikke? Prøve ut på nytt, revidere opplegget. Se om elevene lærer noe, om de har utvikling.

De har også fortsatt den faglige samtalen med kolleger parallelt med at de eventuelt har blitt trukket inn på nye fellesarenaer av rektor, hvor de har fått møte hele kollegiet i forbindelse med satsingene som er nevnt. En av dem fortalte i andregangsintervjuet om følgende hverdagsituasjon:

I større grad enn sist vi snakket sammen opplever jeg at kolleger kommer bort og spør meg om ting, at de har opplevd en god eller en dårlig time og har lyst til å drøfte det med noen. Jeg ser at jeg blir brukt til sånne ting i større og større grad. I forrige uke var det en veldig flink norsklærer som kom bort og ønsket et opplegg på sånn og sånn undervisning, og så satt vi og diskuterte. Jeg fortalte litt om mine erfaringer og hva jeg tenkte rundt det, samtalte med henne rundt det, og så sendte jeg henne et opplegg i ettertid, som jeg har brukt selv tidligere. Så møtte jeg henne ved kopimaskinen neste dag, da hadde hun gjort det til sitt eget og var på vei til klasserommet for å utføre det.

Sitatet kan stå som eksempel for hvordan flere av lærerspesialistene opplevde det å bistå andre lærere etter at de selv hadde vært lærerspesialister ved skolen en stund. Sitatet passer også godt til lærerspesialistenes egen understreking av at de ikke vil oppfattes som «spesialister» som kommer og forteller andre hva de skal gjøre. På den annen side vil de svært gjerne hjelpe og reflektere sammen med andre lærere om kvalitet og utviklingsmuligheter i undervisningen, hvis bare lærerne stiller seg

åpne og tilgjengelige for slike samtaler. Det er ikke så lett å kjenne andres behov hvis de ikke selv forteller om dette, er en mening som flere av lærerspesialistene formidler i intervjuene.

9.2.3 Hvilken støtte får lærerspesialisten i grunnskolen?

Flere av rektorene i grunnskolen understreker gjerne i intervjuene at de står i spissen for organisasjoner som er «fremoverlent» og «endringsorienterte». Dette kan vi forstå som at disse rektorene er opptatt av å drive en form for skoleutvikling som setter elevenes resultater og utbytte av opplæringen i sentrum. Særlig to av lærerspesialistene bekrefter disse rektorene når de selv sier at det er god stemning for å drive utviklingsarbeid på skolen. De følger opp med å si at kollegene deres har lyst til det. Flere av skolene har vært involvert i strukturert utviklingsarbeid fra før gjennom deltakelse i Vurdering for læring.²⁶ To av skolene i dette utvalget har også arbeidet med LP-modellen.²⁷

Alle lærerspesialistene er raske til å understreke i intervjuene at de har mange flinke kolleger ved skolene der de arbeider. Kolleger brenner for faget, leser mye, de er oppdaterte og utvikler nye undervisningsmetoder. Samtidig sier to av lærerspesialistene at lærerne på skolen arbeider svært ulikt. Ved en av skolene gjelder dette lærere uansett fagfelt. «Det er av og til helt utrolig at vi jobber under samme tak,» sier lærerspesialisten her. På denne barneskolen er det faglærere på alle trinn fremfor den mer utbredte løsningen der kontaktlærere har undervisning i nesten alle fag for en klasse. Det er på den andre siden hyppige lærerbytter. «Lærerne skal ha det på sin måte,» sier lærerspesialisten, «men elevene blir forvirret av dette. De må omstille seg hele tiden.» Dette skjer til tross for at lærerne ved denne skolen som ønsker det, inviteres til å observere hverandres undervisning.

Ved en av ungdomsskolene er det særlig realfagsseksjonen som omtales som den som vil ha ting på sin egen måte. Dette kan gjøre det krevende for en lærerspesialist i norsk, som også skal jobbe med lesing og begrepsinnlæring i realfag. Ved en tredje skole, som har deltatt i en rekke utviklingstiltak, ser ikke lærerspesialisten at slike tiltak har hatt noen effekt på skolekulturen. Med hensyn til arbeid med lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter henger mye igjen i gammelt mønster, sier han:

Mange tenker fortsatt at lesing og skriving, det skal norsklæreren ta seg av. Det er tungt å snu en organisasjon som en skole. (...) Mange har jobba her i mange år, og hvis man foreslår nye ting, nye opplegg, nye metoder, så spør de «Jammen, når skal vi komme gjennom pensum?» Det er der den største utfordringa ligger, i å få dem til å skifte tankegang.

En annen av lærerspesialistene sier i intervjuet at samtidig som hun oppfatter at kollegene hennes er svært dyktige, er det også mange av lærerne som er opptatt av at "alt skal være likt," som hun uttrykker det. Det gjør at denne lærerspesialisten synes det er vanskelig å forsvare et lønnstillegg som påskjønnelse for at hun gjør spesialistoppgaver. To av rektorene viser i intervjuene til hvordan de bevisst går inn for å skape en skolekultur der det å være særskilt flink, å være ekspert på et område eller at det å være ekstra initiativrik og pådriver for fagutvikling, skal belønnes. En av disse utdyper hvordan hun gjennom flere år har arbeidet for å skape felles lagånd i kollegiet. Lærerspesialisten på denne skolen sier at helt fra hun startet som lærer ved skolen, har hun kjent det «som om vi er et lag med felles mål – det er våre elever, ikke mine elever.»

Ved denne skolen ble tegneoppgaven i intervjuet fulgt opp med en omvisning i lærernes arbeidsrom. Gamle klasserom i skolens kjelleretasje ble for få år siden bygget om til arbeidsrom for lærere, som sitter organisert etter trinn. Lærerne har arbeidsplasser langs tre av veggene i rommet, mens siste vegg er møblert med et langt møtebord og stoler. Her foregår teammøter. Disse arbeidsrommene

²⁶ Vurdering for læring: Satsing for at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal utvikle en vurderingskultur og vurderingspraksis som har læring som mål. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/> (lesedato: 20. oktober 2017)

²⁷ LP-modellen: Læreplan og Pedagogisk analyse. <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekter-og-programmer/lp-modellen/> (lesedato: 20. oktober 2017)

ligger like under personalrommet, og ved ombyggingen ble de to etasjene forbundet med en ny, innvendig trapp. Personalrommet har langbord som brukes som spiseplasser og møtebord, og under vindusveggene løper lange, lave sofaer i hele veggens lengde. I den ene enden av rommet er det et lerret til prosjektor. Rommet har god plass til avslapning, møte eller presentasjoner i behagelige og funksjonelle rammer, samt plass til vanlig lunsjpause eller samtale ved bord, hvor man har plass til å legge frem papirer og pc. Rektor, øvrig ledelse og administrasjon har kontorene sine like utenfor personalrommet. Ombygging og innretning av fløyen i begge etasjer gir kort avstand mellom alle som arbeider på skolen. Skolen deltar i flere utviklingsprosjekter, og rektor ga inntrykk av å stille klare forventninger til at lærerne fulgte opp det som de hadde blitt enige om og arbeidet med som kollegium. Lærerspesialisten ved denne skolen utførte de fleste spesialistoppgavene i faste møter, herunder også fellestid i personalrommet.

Den fysiske innretningen av arbeidsplassene kontrasteres av lærerspesialisten på en annen skole, som tegnet sitt eget og de andre lærernes ulike arbeidsrom som spredt rundt i skolebygningen. Denne lærerspesialisten hadde gjort rutine av å gå innom arbeidsrom og teammøter for å gjøre seg tilgjengelig, minne lærerne om at hun kunne brukes til ting de lurte på, og generelt sørge for at kommunikasjonslinjene ble holdt så åpne som mulig. Hvis hun ikke fikk spørsmål der og da, fikk hun ofte e-post i etterkant med henvendelser fra kolleger. Denne lærerspesialisten hadde også etter hvert fått innpass i fellestid med spesialistoppgaver, men tilrettela for de fleste løpende oppgavene ved slik uformalisert kontakt med kolleger, som senere kunne bli til en avtale om et møte. Slik kompenserte denne lærerspesialisten for at flere av utviklingstiltakene ved skolen hadde et noe frivillig preg for lærerne.

Tilrettelegging fra skoleledelsen

Fem av de seks lærerspesialistene i dette utvalget hadde det siste skoleåret i pilotperioden fått bruke fellestid til lærerspesialistoppgaver. Denne fellestiden var særlig blitt brukt til de satsingene som skolen hadde deltatt i, som skolebasert kompetanseutvikling i Ungdomstrinn i utvikling eller Språkløyper. Også det første skoleåret hadde lærerspesialistene brukt noe fellestid, men denne tiden var ikke på samme måte knyttet til et strukturert utviklingsarbeid med faste samlinger og oppgaver for deltakerne mellom møtene. Det siste skoleåret hadde disse lærerspesialistene også fått være med på å planlegge bruken av fellestid, gjerne som del av rektors utviklingsgruppe (ressursgruppe og ressursteam er også betegnelser som blir brukt på en slik gruppe med koordinerende ansvar). Disse lærerspesialistene var svært tilfredse med hvordan de på denne måten hadde blitt involvert i skolens felles anliggender. Et unntak var en lærerspesialist som riktignok hadde fått delta i noe planlegging av fellestid, men uten å bli tatt med i noen fast utviklingsgruppe ved skolen. I denne gruppa møtte rektor avdelingslederne, mens lærerspesialisten opplevde å bli «gående en del alene,» som hun sa.

Den sjette lærerspesialisten møtte fast i rektors utviklingsgruppe, men hadde på den andre siden ikke opplevd å få tilgang til fellestid. Dette gjaldt alle medlemmene av utviklingsgruppen, så denne lærerspesialisten, som var frustrert over situasjonen. Enkelt personer i utviklingsgruppen deltok på kurs og fikk nye faglige impulser, men det ble aldri satt av tid til å bringe ideer eller metoder videre til kollegiet. Årsaken var at det meste av møtetiden i gruppen gikk med til driftsspørsmål. «Når det kommer til fellestiden, så er det ikke planlagt noe,» sier denne lærerspesialisten. «Og så blir det til at lærerne får denne tiden til å planlegge egen undervisning. Skoleledelsen, som burde ha drevet utviklingsarbeidet, stått i spissen for dette, har vel vært mer eller mindre fraværende på det området.»

Slik er det to av de i alt seks lærerspesialistene i dette utvalget som kunne tenke seg endringer i samarbeidet med rektor. Begge disse ønsker seg sterkere og mer planmessig involvering av lærerspesialistoppgavene i skoleorganisasjonen. Blant de øvrige er det to lærerspesialister som har opplevd rektorbytte i pilotperioden. Her understreker begge at de har et godt samarbeid med rektor, men at rektor kanskje har hatt mer bruk for dem og deres kunnskap og erfaring når hun skulle sette seg inn i driften, enn at lærerspesialistene har blitt ledet i oppgavene av rektor. Både disse og de to siste lærerspesialistene rapporterer likevel om engasjement og interesse fra rektor, og at det blir mange samtaler om lærerspesialistordningen som blir tatt «i forbifarten» når man har bruk for det. En

av disse to lærerspesialistene understreker i intervju at hun er spesielt fornøyd med at hun får all informasjon hun trenger uten å spørre, og at hun blir involvert i alle avgjørelser som får konsekvenser for hennes arbeid. Den siste lærerspesialisten har som den eneste av de seks hatt faste møter med rektor en til to ganger i måneden. Flere av de øvrige møter rektor kun til faste tider gjennom møtene i utviklingsgruppen.

To av de fem rektorene forteller at de arbeidet systematisk for å forberede kollegiet på lærespesialistens rolle og oppgaver. Disse rektorene lot alle lærerne få komme med forslag til hva lærerspesialisten skulle gjøre. En av dem har også sørget for at norsklærerne på skolen involveres direkte i norskspesialistens arbeid med å utvikle og implementere en leseplan for skolen. Da blir ikke planen oppfattet som noe lærerspesialisten har «funnet på,» sier denne rektoren.

De øvrige rektorene sier de er flittige til å minne lærerkollegiet om at skolen har en lærerspesialist, og oppfordrer lærerne til å benytte seg av dette. Utsagn fra enkelte lærerspesialister kan tyde på at det oppleves som litt lite med tanke på den tilretteleggingen de hadde ønsket seg. Blant disse lærerspesialistene er det for eksempel en som sier: «Jeg føler selv at det er jeg som må holde mest fokus på rollen, det er ikke så mye de andre har gjort for at jeg opplever meg mer synlig i rollen nå. Rektor, kanskje, det kan være han nevner det innimellom». En annen av disse lærerspesialistene forteller i intervju at hun i hele pilotperioden har ønsket seg tydeligere avklaring om hva rollen skal innebære; fra skolen, fra skoleeier og fra statlige myndigheter. Da hadde det også vært lettere for kollegene hennes å vite hva hun kunne brukes til. «For nå er det så åpent at vi egentlig må ut og kjenne på de andre, finne ut 'hva er det du trenger hjelp til?''» sier denne spesialisten. Uansett hvordan rektor har tilrettelagt for lærespesialisten, forteller de alle at de synes det kan være vanskelig å tilby hjelp til kolleger uten at kollegene har bedt om dette selv. En av dem sier om dette: «[Men] jeg synes det er kjempevanskelig å gå ut til kollegaene og si 'hør her, dette har jeg lest, eller lært, og det tror jeg vi må prøve å gjøre.' Det synes jeg er veldig vanskelig.» En annen lærespesialist gir følgende forklaring på hvorfor dette er vanskelig, men legger til at hun for sin egen del har lagt disse hindringene bak seg:

Når du får en sånn rolle i personalet, så er det lett at du er forsiktig med å ikke trække folk på tærne. Du skal ikke komme og tro at du er noe. Men siden i høst har jeg fått veldig mange henvendelser fra folk som gjerne vil ha hjelp fra meg, veiledning, bruker meg som likeverdig kollega. (...) Jeg får det direkte: «Kunne du sett på dette, kunne du hjulpet meg med noen forslag?»

I sitatet nedenfor har intervjueren spurt en annen lærerspesialist om det hender at hun gir råd til kolleger uten å være spurt på forhånd. I svaret viser denne lærerspesialisten hvordan hun selv prøver å gjøre seg tilgjengelig uten å trenge seg på kolleger:

Den biten synes jeg er vanskelig. Den synes jeg er uhyre vanskelig. Men det kan komme frem i uformelle samtaler at noen kanskje – jeg hører at noen synes ting er vanskelige, og da kan jeg jo prøve å være på tilbudssida. Si «kanskje vi kan se på det sammen?» Litt sånn, da. De har ikke direkte spurt om råd, men du skjønner at her kan jeg kanskje bidra med noe.

Av de seks lærerspesialistene som inngår i denne fremstillingen, arbeider halvparten av dem under modell 1 (kun lønnstilskudd), mens de øvrige har en kombinasjon av økt lønn og nedsatt tid. For to av lærespesialistene som er underlagt sistnevnte ordning (modell 2), har skolen lagt til egne midler og kjøpt spesialistene fri en ekstra time pr. uke. Disse lærerspesialistene har derfor to timer nedsatt tid til spesialistoppgaver pr. uke. Uavhengig av finansieringsmodell sier alle disse seks spesialistene at de bruker til dels svært mye tid på oppgavene. «Det krever mye tid, du må bruke fritida di for å få det til,» sier en av lærerspesialistene i modell 1. «Jeg har vært opptatt av at når jeg får ekstra betalt, må jeg være synlig og nyttig for andre,» legger hun til. En av lærerspesialistene i modell 2 sier at den ene timen han har nedsatt undervisningstid, må brukes til det faste, ukentlige møtet i utviklingsgruppa. I tillegg kommer alt det andre, slik dette sitatet viser:

Det har blitt veldig mye mer. Det har vært slik at har vi dratt på hytta [i helga], så har jeg skrevet ut noen artikler, forskning eller noen nettsider som jeg har lest, eller på kveldene før jeg legger meg, så kommer jeg over noen lenker som har blitt delt på Facebook eller Twitter, og jeg kobler det inn mot lesing eller skriving. Så blir det til at man ligger og leser på det. Så det er nesten umulig å si hvor mye tid som er brukt. Samtidig med at jeg [også] er lese- og skriveleerer i de [andre] fagene jeg jobber i, så det henger jo sammen, hele greia. Så det er vanskelig å spesifisere det jeg gjør som lærerspesialist og det jeg gjør som samfunnsfaglærer i lesing. Men jeg har brukt veldig mye mer tid enn den ene timen jeg har i uka, ja. Den skulle jeg kanskje ønske meg var avsatt til rådgiving for skolen, eller at lærere kunne komme og oppsøke meg, få tips og sånne ting.

Også de to lærerspesialistene som har to timer nedsatt undervisningstid pr. uke, opplever ofte at disse timene går med til faste møter. Mange av lærerspesialistoppgavene som dreier seg om å forberede utviklingsarbeid eller hjelpe kolleger, må gjøres utenom denne tiden. «Det er en rolle som kan sluke deg helt, så man må sette litt grenser for hvor mye man kan få til,» sier en av disse.

En av lærerspesialistene i dette utvalget har ekstra tilrettelegging fra rektor idet hun ikke har kontaktlærersansvar. Både rektor og lærerspesialist fremhever dette som en fordel, idet det skaper større frihet for spesialisten i å prioritere og organisere oppgavene i arbeidshverdagen.

Tilrettelegging fra skoleeiernivået

To skoleeiere for grunnskole har svart på vår henvendelse om hvordan de legger til rette for lærerspesialisten. Disse to skoleeierne dekker faktisk fem av de seks lærerspesialistene som er omtalt her, fordi barneskolen og en av ungdomsskolene har samme skoleeier, og to av de øvrige skolene (som huser til sammen tre spesialister) inngår i et interkommunalt skoleeiersamarbeid. Den siste skoleeieren har ikke svart på vår henvendelse, noe som gir gjenklang i både rektors og lærerspesialistens fortellinger om at denne skoleeieren har vært fraværende med hensyn til forberedelse og gjennomføring av lærerspesialistordningen. Denne lærerspesialisten deltok på Utdanningsdirektoratets erfaringskonferanse i januar 2017. I intervjuet fortalte hun fra konferansen:

[På konferansen] så jeg at det var et veldig spenn mellom lærerspesialister som er i kommuner der de er mange [lærerspesialister] og at det er avklart stillingsbeskrivelser fra kommunen på forhånd, at de har gått gjennom kursordninger. At [oppgaven] har vært veldig tydelig, uten at de har måttet tenke så mye selv. Her i kommunen har det vært stikk motsatt, jeg har gått litt aleine og funnet ut av ting sjøl.

De to skoleeierne for de øvrige fem spesialistene forteller begge at de har lagt til rette for nettverk med erfaringsdeling og faglig innhold. Mens den ene skoleeieren har lagt til rette for nettverk hvor kun lærerspesialistene møtes, har den andre skoleeieren laget et bredere faglig tilbud hvor flere lærere med «spesialistlignende» roller i regionen kunne møtes. Den ene skoleeieren skriver at de har lagt til grunn at lærerspesialisten skal innlemmes i skolens utviklingsgruppe. Den andre skoleeieren skriver at lærerspesialistene har en fast kontaktperson hos skoleeier, som også har tilbudt ulike ressurser for veiledning. Denne skoleeieren har også bestemt at skolene skal etablere en fast samarbeidsstruktur mellom skolelederne og lærerspesialistene deres. Arbeidet med å lage prosjektplaner eller årsplaner for lærerspesialistordningen er videre koordinert fra kommunalt nivå. Skoleeier skriver at ordningen er jevnlig drøftet og arbeidet med i rektormøter og skoleledermøter. Skoleeier og rektor/skoleledernivå har i fellesskap med lærerspesialisten arbeidet med hvordan målsettinger skal realiseres og planer for lærerspesialistens arbeid justeres. Ordningen er ifølge denne skoleeieren evaluert jevnlig, skriftlig og muntlig.

9.2.4 Lærerspesialistens bidrag til faglig utvikling i grunnskolen

I motsetning til hva som var tilfelle blant lærerspesialistene i videregående skole (se tidligere i dette kapittelet), skal alle de seks lærerspesialistene i grunnskolen arbeide med hele kollegiet. Dette gjelder også realfagsspesialisten ved den ene ungdomsskolen, som riktignok opplever at det kan være mer

krevende å fremme realfag når kommunen og skolen satser på lesing og skrivning gjennom Ungdomstrinn i utvikling. Denne lærerspesialisten har imidlertid en bred og allsidig fagutdannelse som lærer, og sier at hun kan bruke andre deler av sin kunnskap – for eksempel om spesialundervisning – for også å støtte opp lesing og skrivning som grunnleggende ferdigheter hos elevene

Som nevnt tidligere i dette kapittelet har alle de seks lærerspesialistene i grunnskolen blitt involvert i enten Ungdomstrinn i utvikling og/eller satsingen Språkløyper i andre halvdel av pilotperioden. Fem av dem forteller at dette har endret oppgavene deres i retning av mer utadrettet aktivitet og en tydeligere og mer spesifisert rolle i lærerkollegiet. Ikke minst innebærer dette at lærerspesialistene har fått innflytelse over lærernes fellestid, som oftest gjennom å delta både i planleggingen og gjennomføringen av fellestid i kollegiet. En lærerspesialist forteller her om da hun startet opp Språkløyper for kollegiet etter at skolen hadde hatt skrivning i alle fag som satsingsområde i Ungdomstrinn i utvikling:

Jeg følte at den første lille teoriøkt jeg hadde med dem [i Språkløyper], at folk var veldig – det kunne så klart være noen som syntes det var kjedelig, men det var mange som kom bort etterpå og sa at «dette var veldig artig», at det var relevant og fint. Det skapte engasjement ganske fort.

I intervjuet blir denne lærerspesialisten spurt om hun tror lærernes velvillige innstilling til Språkløyper kan skyldes at skolen har vært med i Ungdomstrinn i utvikling. Hun svarer:

Det er på grunn av Ungdomstrinn i utvikling. Jeg tror det hadde vært mye tyngre hvis jeg skulle dradd i gang noe helt nytt. Nå har det fått litt fotfeste, og det går an å bruke den malen.

I intervjuet spør intervjueren videre om lærerne på skolen faktisk tar med seg det hun gjennomgår i teoriøkt, og prøver det ut i klasserommet. Lærerspesialisten svarer:

Ja, de må jo nesten det, for det ligger i måten å jobbe på. De skal prøve ut noe, eller de skal skrive et planleggingsnotat og så skal de prøve ut litt og så skal de skrive et refleksjonsnotat, og så har vi gjennomført kafédialog etterpå der vi skal presentere og samtale i små grupper. Alle må ha med seg et eller annet å fortelle om som de har prøvd ut. Så jeg føler at terskelen der har blitt passe høy, at folk tar det seriøst nok til at de faktisk lager et opplegg og prøver ut noe nytt, (...) – det kan være en hel månedsplan, men det kan også være en bestemt time der folk har gjort noe annerledes, som er relevant for den grunnleggende ferdigheten. Poenget er jo å sette i gang noen tanker, ikke at alle skal jobbe med hele lista

Ved en annen skole har lærerspesialistene hatt ansvar for fellesøkter om lesing (i Ungdomstrinn i utvikling) for hele personalet, før arbeidet har fortsatt i grupper. Slik får skolen «dratt i gang det nye», sier en av disse lærerspesialistene. I intervjuet fortsetter hun:

Vi har et takknemlig kollegium å jobbe med, de hiver seg på. Det med Ungdomstrinn i utvikling og alt det der – folk har vært veldig velvillige til å være med. Det har ikke vært mye motstand. Når vi kommer med et opplegg og skal prøve det ut i fellestid, så er det alltid stort engasjement.

I intervjuet blir denne lærerspesialisten spurt om kollegiet samarbeidet på en lignende måte også før skolen gikk inn i Ungdomstrinn i utvikling. Lærerspesialisten svarer:

Ikke så strukturert som vi har fått det nå, med tid og en fremdriftsplan. Selv om vi har vært pådrivere for å få dele noe av det vi har lært på kurs, og som vi tror kan være viktig for andre. Men det er gjennom Ungdomstrinn i utvikling at vi har sett at dette med kollegadelingen og det å få en arena for å dele med andre, har blitt tydeligere.

En rektor på en av skolene hvor lærerspesialisten har vært involvert i slike satsinger, mener hun kan observere en endring i personalets holdning til nye ting. Denne rektoren sier hun har observert at

lærerne starter å bruke ting som har vært tema i fellestiden, men at de gjør det om og bruker det på sin egen måte slik at det passer inn i undervisninga. «Så sakte, men sikkert, nå, så er det en dreining over til at man er mer lydhør enn hva man kanskje var innledningsvis,» sier denne rektoren.

Som tidligere nevnt er det imidlertid en av de intervjuede lærerspesialistene som arbeider ved en skole som har deltatt i Ungdomstrinn i utvikling og som nå er i gang med Språkløyper, men uten at dette har gitt lærerspesialisten tilgang til lærernes fellestid. Om Språkløyper sier denne lærerspesialisten: «Vi har startet opp med noen pakker,²⁸ men erfaringsdelingen har manglet helt. Det har stoppet opp etter informasjon og refleksjon, både i Språkløyper og i Ungdomstrinn i utvikling.» Denne lærerspesialisten mener at det kan være vanskelig å få noen effekt av Språkløyper på skolen fordi det ikke finnes faste møtepunkter i kollegiet for slikt utviklingsarbeid. Han snakker mye enkeltvis med kolleger om tema som hører hjemme i et felles utviklingsarbeid, men det blir ikke slik at «hele skolen» får det med seg.

Denne lærerspesialisten beskriver også kollegiet som mest opptatt av «å komme gjennom pensum». Dette setter han i kontrast til det å være opptatt av felles utviklingsarbeid ved skolen. Ved en av de andre skolene forteller lærerspesialisten om den samme motsetningen, men sier at denne nå er snudd. Årsaken til holdningsendringen i kollegiet, er ifølge denne lærerspesialisten at lærerne nå ser utviklingsarbeidet som relevant for det «å komme gjennom pensum»:

Vi tenker på det som skoleutvikling, men det er samtidig veldig relevant for å gjøre en god jobb i klasserommet. I starten på Ungdomstrinn i utvikling kunne folk kanskje tenke at «nå er det noe nytt som kommer i tillegg, oppå alt det andre.» Men etter hvert har det blitt en veldig positiv holdning rundt dette.

Samtidig gir intervjuene et inntrykk av at selv om Ungdomstrinn i utvikling og Språkløyper har gitt disse lærerspesialistene en viktig og naturlig plattform å stå på når de skal møte, forklare og demonstrere for kolleger, foregår fremdeles mange av oppgavene deres utenfor disse fellesarenaene. I denne sfæren av lærerspesialistenes arbeid leter de for å finne nye undervisningsopplegg, dele disse med kolleger, få andre til å bidra i en delingskultur og oppmuntre til generell faglig nysgjerrighet som kan gi grunnlag til videre utvikling. Dette arbeidet beskrives på samme tid som både konkret og litt famlende. Det konkrete skjer i avtalte møter med enkeltkolleger eller mindre grupper av kolleger, som for eksempel fagteam eller seksjoner. Her kan lærerspesialistene utfolde seg som veiledere og tilretteleggere, ofte fordi de har både formelle og uformelle lederroller i kollegiet i tillegg til at de er lærerspesialister.²⁹ Gjennomgående for disse erfaringene er imidlertid at kolleger selv må spørre om hjelp, eller vise seg interessert i å delta i utviklingsarbeidet. «Det første skrittet er å få noen med,» sier en av lærerspesialistene om dette, «og så får vi prøve å få med flere videre.» Hun forklarer i intervjuet:

Det har å gjøre med felles interesse for faget. (...) [Så] det er noen av oss som driver med dette, vi synes det er artig å prøve ut nye ting. Vi forbereder oss godt og har hentet inn en del konkretisering eller oppgaver som vi synes det er fint å få diskutert med elevene. Jeg prøver å bruke andre som har tilegnet seg kunnskaper underveis. Det er veldig artig. Jeg ser at kollegene tar i bruk flere [lærings]strategier og ser nytte i å systematisere ting for elevene.

Denne lærerspesialisten legger til at hun nå opplever et større ansvar for å videreformidle ny kunnskap hun har tilegnet seg enn før hun ble lærerspesialist. «Jeg har et større ansvar nå, men administrasjonen har også et større ansvar for at jeg får videreformidlet kunnskapen,» sier hun. Hun forteller at hun det siste året har fått tilgang til flere møteplasser med kolleger for å arbeide på denne måten. En av de andre lærerspesialistene har delvis selv tatt initiativ til å jobbe på samme måte, og følger med på de ulike teammøtene på skolen. Alle lærerspesialistene har i tillegg erfaring fra

²⁸ Pakker refererer her til de såkalte kompetanseutviklingspakkene i satsingen Språkløyper: et nettbasert opplegg for felles utvikling av undervisningspraksis ved hjelp av blant annet små demonstrasjonsfilmer og refleksjonsoppgaver for lærerne.

²⁹ Eksempler på slike lederroller er beskrevet under «Hvem er lærerspesialisten?» tidligere i dette kapittelet.

samarbeid med enkeltkolleger som er interessert i å drøfte faglige spørsmål eller ber om mer konkret hjelp. En av dem forteller:

Det blir mye til at en [kollega] stikker hodet innom, og sier «jeg trenger litt hjelp». Da setter vi oss ned sammen. Vi reflekterer over ting som skjer, vi kommer til gode løsninger sammen. Du blir mer en veileder. Du kan komme med noen synspunkter når du føler at det er greit, ikke valse inn og si «sånn må du gjøre – ferdig med det.» Vi sitter og bruker litt tid og jobber sammen.

En annen lærerspesialist hadde tenkt mye over det å skulle være veileder for kolleger. Hun fortalte dette i intervju:

I sommer bestilte jeg en del bøker i veiledning. Så leste jeg meg litt opp på det. Men jeg tenkte etter den erfaringskonferansen at veiledning for lærere kan jo like gjerne være det spontane over kopimaskinen fremfor at du skal sette deg ned kl. 15.30 og på død og liv komme opp med en problemstilling. Det skal være nyttig, det skal ikke bare være fordi jeg skal kunne sette et kryss at «nå har jeg drevet veiledning». Det skal være et reelt behov for den som får det.

Slik står disse lærerspesialistene i et felt hvor det i noen grad gis nye møteplasser og oppgaver hvor de skal arbeide med hele personalet. Disse anledningene er tilrettelagt av skoleledelsen og inngår i en større satsing for skoleutvikling. Når dette klaffer, og personalet er mottakelig for det lærerspesialisten har å si, er det som om lærerspesialisten opplever at de positive hendelsene og tilbakemeldingene forsterker hverandre og trekker i samme retning for et felles, faglig utviklingsarbeid ved skolen. Ut over disse møteplassene må lærerspesialisten i stor grad selv arbeide for å gjøre seg tilgjengelig, interessant og samtidig ufarlig for kolleger, slik at de kan møtes for å diskutere og løse faglige spørsmål til beste for undervisningen. Her vil lærerspesialisten bare nå frem til grupper eller enkeltpersoner i kollegiet.

9.2.5 Lærerspesialistordningen som alternativ karrierevei i grunnskolen

De seks lærerspesialistene i grunnskolen ble spurt om de selv så på lærerspesialistrollen som en alternativ karrierevei. Svarene på dette spørsmålet var overveiende negative – for eksempel ved at lærerspesialisten svarte tydelig «nei.» Utdypingen de fleste ga etter denne avvisningen, kan likevel tyde på at lærerspesialistene ser flere nyanser i det å være lærerspesialist og hva det gjør med arbeidshverdagen i skolen, slik at vårt spørsmål kan vise seg å være feil formulert. Dette kan være fordi ordet «karriere» kanskje oppleves negativt og ikke forenelig med disse lærernes idealer for profesjonen. For eksempel sa en av lærerspesialistene i første gangs intervju at det å bli lærer i utgangspunktet var et personlig valg for henne, at hun kommer til å fortsette å være lærer og at hun får de utfordringene hun ønsker seg i den vanlige lærerjobben. På en annen skole, hvor de to lærerspesialistene ble intervjuet sammen, sa den ene ved første gangs intervju også at det var lærerjobben i seg selv som ga henne lyst til å være ved skolen. «Hadde jeg hatt lyst til å bytte jobb, så er det ikke dette som hadde holdt meg tilbake,» sa hun. Den andre sa: «Ja, jeg er enig. Jeg er den jeg er fordi jeg elsker å være i klasserommet.»

Ved andre gangs intervju hadde alle disse tre lærerspesialistene mer å si om hva rollen betydde for dem. Den første av disse tre sa nå:

Det handler ikke om penger eller om mer respekt, det er ikke det som er motivasjonen min. Men samtidig føler jeg at jeg betyr noe, at det kommer et signal om at det er ønsket at flinke lærere blir i klasserommet. For det er jo noe jeg er opptatt av sjøl. Og det som er OK med den ordningen er at du ikke skal inn på et kontor og jobbe med administrative ting, du skal fortsette å drive med undervisning. Og jeg føler at hvis vi hadde hatt en sånn ordning på sikt, hvis den hadde blitt innarbeidet i kulturen, så hadde rektor blitt en som folk går til med administrative ting, og så kan en lærerspesialist være dyktig på fag og det som skjer i klasserommet, og som kan diskutere sånne ting. Det ville være veldig positivt, for det er mange spørsmål som gjelder

skole og som går på sånne logistikksaker, det å få ukene til å gå opp, og det er lett at – altså at du ikke har de gode faglige samtalene så veldig ofte. Hvis en lærerspesialist kan «dra» det og være den folk kommer for å diskutere sånne ting med, så tenker jeg at det kan være positivt for skolen også. Å være i utvikling selv om man ikke tar videreutdanning annethvert år. Det er en mulighet for å utvikle seg selv

Her forteller lærerspesialisten om tre ting, der de to første kan oppsummeres som at lærerspesialistrollen gir utviklingsmuligheter både for den enkelte lærer(spesialist) og for skolen som organisasjon med en tydeligere ansvarsdeling mellom administrative spørsmål på den ene siden og faglig/pedagogiske spørsmål på den andre. Samtidig nevner denne lærerspesialisten en faglig og personlig anerkjennelse hun opplever i rollen. Hun skiller slik anerkjennelse fra det å få en lønnsøkning eller det hun kaller «respekt». Også en av de to andre lærerspesialistene nevner skolens utbytte av ordningen ved at det skapes rom for faglige diskusjoner, og at noen har fått et særlig ansvar for å forberede disse diskusjonene. Ellers var både denne lærerspesialisten og kollegaen hennes mest opptatt av dybden og verdien i oppgavene da de ble intervjuet for andre gang. Den ene av dem sier:

Jeg vil ikke si at jeg ser på dette som en karrierevei, men mer en mulighet til å jobbe med ting som jeg har vært opptatt av. Å få være med og fortsette et arbeid som jeg var med på å starte opp, et utviklingsarbeid. Så jeg har ikke tenkt karriere, men å få bidra i det jeg er mest opptatt av.

Kollega av denne lærerspesialisten fulgte opp slik:

Jeg kunne gjerne ha gjort oppgavene uten at det var sagt at det var en karrierevei – men tida [som står til rådighet for oppgavene] er viktig. (...) Jeg vet ikke om vi kan kalle det en karrierevei, men for meg er det en arena der jeg får jobbe med fag, og jeg får jobbe med de tingene jeg er veldig, veldig opptatt av.

Den lærerspesialisten av de seks som uttrykker aller størst tilfredshet med ordningen under piloteringen, sier at hun får lyst til å fortsette som lærer av å være lærerspesialist. Hun utdyper ved å si at hun ikke kunne tenke seg å gå over til noen lederstilling, fordi hun trives så godt med elevene i klasserommet og med kollegene. «Du føler at du har noe å bidra med,» sier hun. «For meg er det en helt super rolle.» En annen lærerspesialist sier nesten det samme, men når frem til en litt annerledes konklusjon. I sitatet nedenfor viser hun først til at skolen fortsetter med lærerspesialist etter pilotperioden, og at hun er bedt om å fortsette i rollen:

Det er veldig hyggelig at de spurte om jeg ville fortsette, men det er ikke det som holder meg i klasserommet. Jeg er fortsatt læreren «på gulvet», som er der for elevene, ikke for noen andre, egentlig. Men det hjelper meg til å prøve ut noe nytt, til å utvikle meg, gjøre ting på en annen måte. Det pusher meg, og det setter jeg pris på.

Den siste av de seks lærerspesialistene, som i intervjuet uttrykker skuffelse og frustrasjon over manglende tilrettelegging av tid i personalet, og som ikke har fått «drahjelp» fra satsinger som skolen har deltatt i, sier at hans personlige utvikling som lærer er blitt mye større etter at ble lærerspesialist enn det han opplever at han har klart å bidra med til kollegene. Fordi han har opplevd egen læring i rollen, er han ikke udelt negativ til ordningen. I andregangs intervju sier denne lærerspesialisten samtidig:

Sånn som det er nå, så føler jeg at den rollen som lærerspesialist nesten bare er en byrde. Jeg får litt lønn og litt nedsatt lesetid på skolen, men det blir bare tull. Hvis det er sånn som det er nå, så fortsetter jeg ikke i den stillingen. For da har jeg lyst til å bruke tida på å planlegge egen undervisning og egen praksis. Det jeg har lært, det tar jeg med meg videre, men det er ikke givende når det er sånn som det er nå.

I intervjuet blir denne lærerspesialisten spurt om han ville anbefalt andre lærere å søke seg til en lærerspesialiststilling. Han svarer:

Ikke hos oss. Men på samlingene hvor jeg har deltatt, har jeg hørt om hvordan det er lagt til rette på andre skoler og i andre kommuner. Og det er klart, hvis det er sånn, så kunne det vært en interessant rolle for lærerne. Men jeg har ikke tro på at det er den riktige karriereveien for lærere. Utviklingsarbeid er jo noe alle lærere bør være åpne for hele tida. Hvis man får det sidestilt med rådgiver eller sosiallærer, så kan det kanskje bli noe av. Men en til to timer i uka, det frister ikke som karrierevei for lærere. For min del gjør det i hvert fall ikke det.

Sitatene fra alle disse lærerspesialistene viser at de ikke er på vei ut fra læreryrket i seg selv, og at lærerspesialistordningen på denne måten ikke har forandret deres «karrierevalg» – et ord som lærerspesialistene selv neppe ville ha brukt. Det er interessen for og gleden over de faglige utfordringene ved å stå i klasserommet og være del av et faglig kollegium som både var og er tiltrekkelige ved læreryrket for disse lærerne. De fleste av dem sier samtidig at de har fått gjøre flere faglig spennende oppgaver og gått dypere inn i slike problemstillinger som lærerspesialist, og at de setter pris på dette. Slik ett av sitatene viser, kan dette oppleves som en faglig og personlig anerkjennelse for lærerspesialisten i seg selv. Lønn fremstår i disse sitatene som uviktig for valg av denne stillingen, mens tid og tilrettelegging for å gjøre et skikkelig arbeid får betydelig mer vekt. Hvis tilrettelegging derimot mangler helt, slik den siste lærerspesialisten opplever det, faller også mye av interessen for oppgaven og ordningen bort for den ansatte.

9.2.6 Oppsummering: implementering i grunnskolen

I likhet med lærerspesialistene i videregående skole har lærerspesialistene i grunnskolen enten hatt formelle lederroller (teamleder, seksjonsleder), oppgaver (Ny GIV, ressurslærer, koordineringsoppgaver) eller mer uformelle posisjoner i kollegiet (senior, lang erfaring, faglig trygghet) som gjør at rektor har foretrukket dem da skolen skulle ansette lærerspesialist. Felles for disse lærerspesialistene er at de har søkt seg til stillingen fordi de ønsket seg nye utfordringer i arbeidshverdagen. Lærerspesialistene som hadde lederoppgaver tidligere, har fortsatt med disse lederoppgavene parallelt med at de har vært lærerspesialister i pilotperioden.

Ved førstegangs intervju av lærerspesialistene i grunnskolen var det flere av dem som uttrykte usikkerhet om hva som var forventet av dem i rollen. Dette gjaldt oppgavene, men også forholdet til kollegene. Ved andregangs intervju hadde alle disse lærerspesialistene høstet erfaringer fra skolens engasjement i satsingen Ungdomstrinn i utvikling, Språkløyper eller begge deler. Fem av de seks lærerspesialistene hadde fått konkrete oppgaver i utviklingsarbeidet som disse satsingene legger opp til i kollegiet, og disse fem var svært tilfredse med den «drahjelp» som satsingene ga dem i å møte kollegiet og legge til rette for et utviklingsarbeid ved skolen. I datamaterialet finnes derfor en rekke utsagn om at lærerspesialistene i grunnskolen har lagt til rette for skolebasert kompetanseutvikling, gjennom satsinger som er administrert og forberedt av ledelsen ved skolen.

Vi ser imidlertid at disse satsingene bare utgjør en del av lærerspesialistenes oppgaver i skolen, og at alle har fortsatt å lete frem og dele nye undervisningsopplegg og søke faglig diskusjon og utveksling med kolleger parallelt med at de gjennom satsingene også har fått tilgang til skolens fellestid. Disse andre oppgavene er mindre formaliserte, de skjer mer ad hoc og favner en mindre gruppe kolleger enn hva den skolebaserte kompetanseutviklingen legger opp til. Ikke minst opplever lærerspesialistene at de er avhengig av kollegenes velvilje og interesse for å få innpass for slike oppgaver. Vellykket bruk av lærerspesialisten i fellestiden legger til rette for slik velvilje og interesse i lærerspesialistenes møter med mindre grupper og enkeltkolleger.

Én av de seks lærerspesialistene arbeider ved en skole som har deltatt i både Ungdomstrinn i utvikling og Språkløyper, men uten at skolens ledelse har styrt lærernes bruk av fellestid til det lærerspesialisten mener er reelt utviklingsarbeid. Denne lærerspesialisten har heller ikke fått innpass i skolens fellestid i forbindelse med satsingene. Dette eksempelet kan her stå som et «ekstremt case»,

noe som betyr at det belyser viktigheten av tilrettelegging for lærerspesialistens oppgaver i kollegiet på en særlig sterk måte. Når så mange av lærerspesialistene fremhever de positive effektene av at skolen deres deltar i satsinger som Ungdomstrinn i utvikling og Språkløyper, viser denne siste lærerspesialistens utsagn at satsingene i seg selv ikke garanterer for verken skolebasert kompetanseutvikling eller lærerspesialistens bidrag til skoleutvikling mer generelt.

Fem av disse seks lærerspesialistene som arbeider i grunnskolen, er inkludert i utviklingsgrupper (eller plangrupper eller ressursgrupper) hvor de deltar i planlegging og koordinering av skolens utviklingsarbeid. Begge skoleeierne som har svart på vår henvendelse om denne evalueringen, skriver at de har satt som premiss at lærerspesialisten inkluderes i en slik gruppe. Det er interessant at lærerspesialisten som er frustrert over det han mener er manglende tilrettelegging av tid til utviklingsarbeid fra skoleledelsens side, har vært formelt inkludert i utviklingsgruppen ved skolen der han er ansatt. Dette blir også et «ekstremt case» som illustrerer at ledelse av en slik utviklingsgruppe vil være viktigere enn at lærerspesialisten er formelt inkludert i gruppen. I det ene tilfellet i vårt materiale der lærerspesialisten ikke er inkludert i skolens utviklingsgruppe, har skolen en prosess for skoleutvikling, som lærerne støtter og som lærerspesialisten også deltar i. Det som frustrerer lærerspesialisten i dette tilfellet, er at hun ikke inkluderes i utformingen av planene for det samme utviklingsarbeidet.

Slik er fire av de seks lærerspesialistene i dette materialet fra grunnskolen særlig fornøyde med samarbeidet med rektor, mens lærerspesialisten som ikke er inkludert i skolens utviklingsgruppe, mener at samarbeidet med rektor kunne vært bedre. Den siste lærerspesialisten mener at samarbeidet med rektor om lærerspesialistordningen har sviktet. Sett under ett understreker disse funnene betydningen av tilrettelegging for at lærerspesialistrollen skal oppleves som vellykket.

Selv om satsingene Ungdomstrinn i utvikling og Språkløyper har gitt fem av de seks lærerspesialistene viktig «drahjelp» i å legge til rette for skolebasert kompetanseutvikling i kollegiet, har de fortsatt med å løse mange lærerspesialistoppgaver i møte med enkeltkolleger eller mindre grupper lærere. Lærerspesialistene som jobber med små grupper av kolleger for å dele undervisningsopplegg og drøfte faglige spørsmål, gjør gjerne dette i kraft av den formelle lederoppgaven de hadde også før de ble lærerspesialister. I møte med enkeltkolleger diskuteres særlig problemer i undervisningen, og i materialet er det to eksempler på at lærerspesialisten avtaler med en annen lærer at spesialisten skal overta undervisningen for å modellere problemløsning slik at læreren selv kan lære av dette. Den vanligste veiledningen vil imidlertid skje ved at en kollega tar kontakt og får tips til undervisningsopplegg og metoder. Kollegaen vil deretter «gjøre det til sitt eget» før opplegget prøves ut i klasserommet. Lærerspesialistene er tilfredse med dette, fordi de ikke ønsker å bli sett på som noen som skal bestemme over andre læreres undervisning.

I likhet med lærerspesialistene i videregående skole er ikke lærerspesialistene i grunnskolen interessert i å diskutere lærerspesialistordningen som en karrierevei, og de avviser faktisk at de ser slik på ordningen. Blant disse peker imidlertid flere av dem på at ordningen gir dem frihet til egen faglig utvikling samtidig som de kan fordype seg i pedagogiske og faglige utfordringer som gjelder større deler av virksomheten i skolen der de er ansatt. Disse mener at ordningen derfor passer dem svært godt, uten at de dermed vil kalle det en «karrierevei». Dette understreker de ved å si at de gjerne hadde gjort de samme oppgavene uten lærerspesialistordningen. To av lærerspesialistene som er intervjuet, utvider imidlertid svaret på om ordningen er en karrierevei ved å vise til at de ser et behov for at lærere kan fylle slike oppgaver i skolen. De ser for seg at dette ville gi rektor nødvendig støtte i det pedagogiske utviklingsarbeidet, mens lærerne ville kunne spørre en kollega til råds uten å måtte henvende seg til en rektor som allerede har svært mange oppgaver. I tillegg vil interesserte og engasjerte enkeltlærere kunne få spennende oppgaver i kraft av å være spesialister på sitt felt. Slik vil alle i skolen kunne tjene på at ordningen blir en «karrierevei» for lærerne, mener disse to lærerspesialistene.

9.3 Oppsummering

I en sammenligning av implementering av lærerspesialistordningen i to videregående skoler og fem grunnskoler i dette kapittelet har vi sett at lærerspesialistene i begge skoleslag har hatt formelle lederoppgaver og/eller særskilte oppgaver i skoleorganisasjonen før de ble lærerspesialister. Disse rollene og oppgavene har i høy grad vært bestemmende for at de fikk stillingen som lærerspesialist, samtidig som deres tidligere roller og oppgaver kan ha vært med på å forme det de gjør som lærerspesialister. Dette gjør i noen grad at lederoppgavene og lærerspesialistoppgavene kan ha glidd over i hverandre. På den andre siden kan disse lederne samtidig ha blitt mer oppmerksomme på et ansvar for å drive *faglig* utvikling for lærerne som de leder.

I én av de videregående skolene skal de to realfagsspesialistene ifølge skoleledelsen bare arbeide med mindre grupper av kolleger, mens i alle de øvrige skolene i dette materialet skal lærerspesialistens arbeid rettes mot hele kollegiet. Vi har imidlertid sett at realfagsspesialisten som jobber ved en ungdomsskole, sier at det kan være noen utfordringer forbundet med å jobbe med hele kollegiet når kommunens og skolens uttalte satsingsområder er skriving og lesing i alle fag. Denne lærerspesialisten har samtidig bygget ut fagsamarbeidet med en gruppe matematikklærere i pilotperioden. Da alle de andre lærerspesialistene i denne kvalitative studien er spesialister i norsk, kan det være fristende å spørre om det ligger bedre til rette for arbeid rettet mot hele kollegiet hvis skolen arbeider med lesing og skriving, og at realfag foreløpig rettes mot mindre grupper av kolleger. Samtidig peker dette funnet på betydningen av tilrettelegging, idet satsingsområder for skolen også vil påvirke lærerspesialistens mulighet til å jobbe med alle kolleger uavhengig av fagområde.

Lærerspesialistene i de to videregående skolene og lærerspesialistene i fire av de fem grunnskolene har alle etablert et samarbeid med kolleger, enten enkeltvis eller i mindre grupper. I disse møtene diskuterer alle deltakerne undervisningsopplegg, metoder og faglige spørsmål med formål om å dele erfaringer, tips og utvikle undervisningspraksis. Det kan være verd å nevne at dette samarbeidet ser ut til å være innrettet mot at hver enkelt lærer utvikler sin undervisningspraksis fremfor at undervisningspraksisen blir felles. Samtidig kan det være at undervisningspraksis blir mer lik som følge av at lærerne stiller seg åpne for slik diskusjon. Dette er det ingen av lærerspesialistene som har reflektert over i intervjuene, men alle disse er opptatt av å understreke respekt for kollegenes ekspertise og erfaringer. Når undervisningsopplegg deles, aksepterer også lærerspesialistene at kollegene «gjør det til sitt eget». I grunnskolene er det to eksempler på at lærerspesialistene har modellert undervisningspraksis ved å ta over undervisning i klasserommet etter avtale med andre lærere. Samarbeidet med kolleger, enkeltvis eller i mindre grupper, ser ut til å ha tatt tydeligere form for lærerspesialistene gjennom pilotperioden på tvers av skoleslagene. Flere av lærerspesialistene forteller at de synes det er svært vanskelig å tilby hjelp til kolleger som ikke selv har spurt om dette.

En tydelig forskjell mellom implementering av ordningen i de to videregående skolene og de fem grunnskolene i dette materialet er at alle grunnskolene har deltatt enten i satsingen Ungdomstrinn i utvikling eller Språkløyper (eller kombinasjon av disse) under pilotering av lærerspesialistordningen. Disse satsingene har ved fire av de fem grunnskolene gitt lærerspesialistene mer tydelige, definerte oppgaver, og formelle møteplasser i skolens fellestid hvor lærerspesialisten blir spesialist for hele kollegiet. Satsingene har på denne måten bidratt til å gi ordningen en viss status og anerkjennelse i kollegiet, i det minste slik lærerspesialisten selv opplever dette. I videregående skole har ikke lærerspesialistene hatt samme drahjelp fra satsinger initiert av Utdanningsdirektoratet. Her har lærerspesialistene imidlertid søkt seg mot Lesson study for å få rammer for å drive faglig refleksjon og utviklingsarbeid blant kolleger.

Parallelt med dette har lærerspesialister i begge skoleslag arbeidet kontinuerlig i hele pilotperioden med å oppdatere seg selv og sin egen undervisningspraksis. Flere av dem understreker i intervju at de setter stor pris på en slik mulighet, men de sier også at de anser seg selv som en personlighetstype som ville vært på utkikk etter slik fordypning og oppdatering uavhengig av om de hadde en «spesialistrolle» i lærerkollegiet eller ikke.

I dette kapitlet har vi beskrevet de to videregående skolene og to av grunnskolene noe mer inngående ved hjelp av arkitektur og lærernes organisering på arbeidsrom. I to av tilfellene sammenfaller rektorenes ønske om utstrakt samarbeid og felles kultur for skoleutvikling med en plan for hvordan lærerne er plassert i bygningen og hvordan rektor vil at lærerspesialisten skal brukes i kollegiet. I de to andre skolene er lærernes plassering på arbeidsrom og tilgang til møterom mer tilfeldig og pragmatisk. Ved en av disse skolene har lærerspesialisten selv overvunnet de faktiske avstandene mellom enkeltlærere, trinn og team ved å besøke de ulike arbeidsrommene og teammøtene på regelmessig basis for å gjøre seg tilgjengelig for spørsmål og henvendelser. Ved den siste skolen var lærerspesialistene mer prisgitt de faste møteplassene for avdelingsmøter og fagteam for å kunne være «formell» lærerspesialist. På denne skolen kunne den fysiske avstanden mellom bygninger og kolleger være så stor at man ikke en gang rakk frem til personalrommet til felles lunsjpause.

Ved begge de videregående skolene var lærerspesialistene tilfredse med kontakt og tilrettelegging fra rektor. Det samme var tilfelle ved tre av de fem grunnskolene. I grunnskolene var alle så nær som én av lærerspesialistene inkludert i en utviklingsgruppe (plangruppe eller ressursteam) sammen med rektor, andre representanter fra skoleledelsen og eventuelt andre lærere med spesialistlignende oppgaver ved skolen. I de to videregående skolene var lærerspesialisten inkludert i samarbeid med leder, men ikke på samme måte som utviklingsgruppene i grunnskolen. Ved den ene grunnskolen var lærerspesialisten formelt inkludert i skolens utviklingsgruppe uten at dette dermed ga lærerspesialisten en opplevelse av at utviklingsgruppen hadde noe faktisk ansvar for utviklingsarbeidet ved skolen.

Gitt disse premisene kan det se ut til at lærerspesialistene i grunnskolen i større grad enn i videregående skoler har fått drahjelp fra Utdanningsdirektoratets satsinger til å formalisere rollen og finne en plass i skoleorganisasjonen. Satsingene fra Utdanningsdirektoratet har på samme måte styrket lærerspesialisten i å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon. Det er interessant at lærerspesialistene i videregående skole søker mot Lesson study for å få lignende rammer for et faglig og pedagogisk utviklingsarbeid ved skolen, men det går klart frem av materialet at med mindre også skoleledelsen bestemmer og legger til rette for Lesson study, blir dette bare et verktøy for spesielt interesserte lærere i kollegiet. Alle lærerspesialistene bidrar til faglig utvikling i grupper av kolleger, selv om dette arbeidet i noen tilfeller kan se ut til å være orientert mot konkrete problemer og oppstå ad hoc eller etter behov, fremfor å være et kontinuerlig og langsiktig faglig utviklingsarbeid.

Det er ingen forskjell mellom lærerspesialistene i videregående skole og grunnskolene i dette materialet med hensyn til hvorvidt og hvordan de ser på ordningen som en eventuell karrierevei. Generelt er ikke lærerspesialistene villige til å godta at lærerspesialistordningen er en «karrierevei», fordi de har en sterk identitet knyttet til det karrierevalget de har tatt som lærere med ansvar for elevers læring og utvikling. For disse lærerne er ikke lærerspesialistrollen avgrenset fra lærerrollen, og bør etter deres mening heller ikke bli det. Det er arbeidets innhold som avgjør om de er interessert i oppgavene eller ikke. Samtidig bekrefter alle disse lærerspesialistene at de har en slik interesse, og at de derfor ser ordningen som attraktiv og spennende.

10 Hva kan vi lære av pilotering av lærerspesialistordningen?

I kapittel 2 i denne rapporten tok vi for oss forskningslitteratur som kan gi grunnlag for å systematisere og diskutere erfaringer fra pilotering av lærerspesialistordningen. Som ramme for evalueringen valgte vi fagfeltet «teacher leadership», systematisert av York-Barr og Duke (2004). Disse forskerne anbefaler at studier av «teacher leaders» tar utgangspunkt i til sammen tre analytiske spørsmål om 1) hvem «teacher leaders» er, 2) hva «teacher leaders» gjør, og 3) hvilken støtte «teacher leaders» har i organisasjonen (skolen) der de jobber.

Med bakgrunn i forskningsspørsmålene som er gitt for evalueringen, har vi bygget videre på York-Barr og Dukes (2004) tre opprinnelige analytiske spørsmål om «teacher leaders» for å kunne si noe om hvorvidt lærerspesialistordningen i) bidrar til å styrke skolene som lærende organisasjoner og ii) om ordningen oppfattes som en attraktiv og alternativ karrierevei for lærere.

I dette kapitlet diskuterer vi våre funn i lys av teori før vi ser tilbake på implementeringen av ordningen og svarer på hvorvidt vi på bakgrunn av vårt materiale og våre analyser ser mulige modeller for videre utprøving. I dette kapitlet bruker vi kun begrepet «lærerspesialist», selv om en rekke betegnelser inkludert «teacher leaders» og «exemplary teachers» brukes i originallitteraturen.

10.1 Dette kjennetegner lærerspesialistene

Lærerspesialistenes kjennetegn i form av kjønn, alder, ansiennitet, fagfelt og formelle kvalifikasjoner er i all hovedsak besvart i delrapporten fra evalueringen (Seland m.fl. 2016), gjengitt i kapittel 1 i denne sluttrapporten. Den typiske lærerspesialisten som har deltatt i piloteringen er kvinne, spesialist i norsk og arbeider ved en barneskole. Andelen realfagsspesialister stiger jo høyere vi kommer oppover i skolesystemet.

Sett under ett hadde lærerspesialistene som ble ansatt i piloteringen av ordningen ett år med studier innenfor pedagogikk og halvannet år med studier innenfor spesialiseringsområdet som del av den formelle utdanningen. Som gruppe fremstår realfagsspesialistene med noe høyere formell utdanning enn norskspesialistene, og tendensen viser at sett under ett hadde realfagsspesialistene noe mer formell erfaring fra andre lederstillinger i skolen sammenlignet med norskspesialistene.

Gjennom intervjuene med lærerspesialister ved til sammen syv skoler har vi sett at flere av spesialistene har hatt formelle lederoppgaver og/eller særskilte oppgaver i skoleorganisasjonen før de ble lærerspesialister. Disse rollene og oppgavene har i høy grad vært bestemmende for at de fikk stillingen som lærerspesialist, samtidig som deres tidligere roller og oppgaver kan ha vært med på å

forme det de gjør som lærerspesialister. Rektorene ved disse syv skolene bekrefter at lærerspesialistene har blitt valgt ut til jobben på grunn av personlige og særlig faglige egenskaper i tillegg til at disse lærerspesialistene oppfyller de formelle kvalifikasjonskravene.

Intervjumaterialet viser også at lærerspesialistene som også tidligere hadde lederoppgaver, har fortsatt med disse lederoppgavene parallelt med at de har vært lærerspesialister i perioden. Lærerspesialistene i videregående skole forteller at oppgavene som lærerspesialist og faglig leder glir over i hverandre, og kan til tider være vanskelig å skille fra hverandre. De forteller også at de har søkt seg til stillingen fordi de ønsket seg nye utfordringer i arbeidshverdagen.

York-Barr og Duke (2004) viser i en litteraturgjennomgang av studier i feltet «teacher leadership» til at dette er lærere som selv søker læring og pedagogisk utvikling, og at de gjennom arbeidet kan fremvise og demonstrere kunnskaper, ferdigheter og faglig interesse. Dette stemmer godt overens med vårt norske datamateriale. I noen foreliggende studier har slike spesialister blitt beskrevet som særlig velsett og anerkjent blant kolleger fordi de har høyt kunnskapsnivå og faglig ekspertise. Her blir interesse og engasjement for elevenes læring til inspirasjon til lærerspesialisten, og gir grunnlag for den innflytelse som spesialisten eventuelt får i kollegiet (Collinson 2012). Når vi i vårt materiale har indikasjoner på at lærerspesialister har hatt lederroller i skolen før de ble spesialister, kan dette med andre ord legge ekstra godt til rette for disse lærerspesialistens videre arbeid med kolleger med henblikk på å utvikle skolen som lærende organisasjon.

Collinson (2012) viser imidlertid også til at en slik lederposisjon i kollegiet er uformell og noe man utvikler over tid. Dette er en viktig opplysning i vår foreliggende evaluering, ettersom pilotperioden kun har vart to skoleår. Det er med andre ord ikke sikkert at lærerspesialisten vil nå ut til kollegene før en slik lederrolle er godt etablert. Der hvor lærerspesialisten har kontakt med flere enn de nærmeste kollegene, kan dette samtidig bero på posisjonen vedkommende hadde før hun ble lærerspesialist.

Fairman og Mackenzie (2015) har erfart at lærere viser motvilje mot å bli kalt «ekspert» eller «spesialist», fordi lærerne frykter at dette kan skape irritasjon blant kolleger og påvirke relasjonene i lærerkollegiet på negativt vis. Felles for lærerspesialistene som er intervjuet i denne evalueringen, er at de ikke ønsker ikke å kalle seg for «spesialister». De kaller seg for fagutviklere eller ressurslærere. Dette kan tolkes som en motvilje mot å stikke seg frem, som i hva York-Barr og Duke (2004) betegner som den «egalitarianism» som har blitt sagt å kjennetegne lærerprofesjonen. I vårt intervjumateriale viser lærerspesialistene imidlertid at de også anser kollegene som spesialister i fagfeltet. Vi foreslår derfor at fremfor å være indikasjon på en frykt for å bli ansett som selvhevdende, kan lærerspesialistenes motvilje mot spesialist-betegnelsen springe ut av en opplevelse av kollegialitet tuftet på gjensidig anerkjennelse og respekt.

10.2 Dette gjør lærerspesialistene

Våre spørreskjemadata viser at hovedtyngden av lærerspesialistenes oppgaver ikke har forandret seg mye fra tidlig til sent i pilotperioden. De fire oftest forekommende oppgavene handler fremdeles om at lærerspesialisten oppdaterer seg på fagdidaktiske tema, på skoleutvikling, på skolefaglig forskning og på alternative undervisningsformer. Etter dette følger oppgaver som det å planlegge og/eller gjennomføre utviklingsprosjekter knyttet til satsingsområder ved skolen, å ta initiativ til og koordinere faglig eller pedagogisk kompetanseheving hos kolleger i samme fagfelt, og delta aktivt i skolebasert kompetanseutvikling. Noe sjeldnere arbeider lærerspesialistene med veiledning av andre lærere. Norskspesialister holder likevel oftere forelesninger eller seminarer for hele lærerkollegiet enn for lærerteam, sammenlignet med realfagsspesialistene. Realfagsspesialistene observerer samtidig oftere andre læreres undervisning og bidrar med tilbakemeldinger, sammenlignet med norskspesialistene.

I intervjuer med lærerspesialister har vi fått et visst innblikk i hvordan lærerspesialistene i videregående skole arbeider med målsetting om å finne frem til, dele og diskutere undervisningsopplegg, og de skal legge til rette for at også andre lærere deler på samme måte.

Gjennom økt kontakt med skoleledelsen kombinert med den rollen disse lærerne hadde i kollegiet før de ble lærerspesialister, har lærerspesialistene i videregående skole blitt tettere involvert i skolens utviklingsarbeid gjennom pilotperioden. Ved de to videregående skolene vi har besøkt i forbindelse med denne evalueringen, hadde lærerspesialistene begynt å orientere seg mot Lesson study som et hjelpemiddel til å nå frem til flere kolleger i et arbeid for å kunne reflektere over og utvikle undervisningspraksis.

I grunnskolen hadde alle de seks lærerspesialistene som vi har fulgt gjennom denne delen av piloteringen, høstet erfaringer fra skolens engasjement i satsingen Ungdomstrinn i utvikling, Språkløyper eller begge deler. Fem av de seks lærerspesialistene hadde fått konkrete oppgaver i utviklingsarbeidet som disse satsingene legger opp til i kollegiet, og disse fem var svært tilfredse med den «drahjelp» som satsingene ga dem i å møte kollegiet og legge til rette for et utviklingsarbeid ved skolen. Lærerspesialistene i disse grunnskolene har på denne måten lagt til rette for skolebasert kompetanseutvikling gjennom satsinger som er administrert og forberedt av ledelsen på skolen. Dette er i tråd med rammeverkets oppgavebeskrivelse, med unntak av at lærerspesialistene ikke har vært initiativtakere til skolebasert kompetanseutvikling.

Vi ser imidlertid at disse satsingene bare utgjør en del av lærerspesialistens oppgaver i grunnskolen, og at alle de intervjuede lærerspesialistene har fortsatt å lete frem og dele nye undervisningsopplegg og søke faglig diskusjon og utveksling med kolleger parallelt med at de gjennom satsingene også har fått tilgang til skolens fellestid og en rolle i et utviklingsarbeid som skal gjelde hele kollegiet.

Kollegaene som har hatt en lærerspesialist tilknyttet sitt fagområde begge skoleslag, svarer i spørreundersøkelsene at lærerspesialisten oftest har tatt initiativ til pedagogisk kompetanseheving for kolleger i eget fagfelt og ledet eller gjennomført utviklingsprosjekter knyttet til skolens satsingsområde. Det er også kolleger som svarer at lærerspesialisten har holdt forelesninger eller seminarer for hele lærerkollegiet og drevet veiledning. Mange av kollegene svarer imidlertid at de ikke kjenner til at lærerspesialistene har gjort den type oppgaver som er nevnt i spørreundersøkelsen.

Rundt en av ti lærerspesialister oppga i spørreundersøkelsen høsten 2015 at de ble brukt til administrative oppgaver. Fra besvarelsene kan vi se at enkeltrespondenter oppgir at de blir brukt til å administrere og følge opp tester, skrive møteinnkallinger og –referater, arrangere planleggingsdager, drive mailkorrespondanse, bestille utstyr og bøker, fordele elevene på grupper, planlegge og administrere kurs. Det er ingen endringer i andel lærerspesialister som svarer at de blir brukt til administrative oppgaver våren 2017, men når lærerspesialistene gir eksempler på slike oppgaver, peker disse i større grad mot et igangværende pedagogisk utviklingsarbeid på skolen. Det kan naturligvis settes spørsmålsteget ved hvorvidt det er lærerspesialisten som skal planlegge møter i et slikt utviklingsarbeid, men innholdet av hva lærerspesialistene betegner som «administrative oppgaver» peker uansett mot en endring i pilotperioden.

Et viktig funn i litteraturen er at lærere som har en posisjon som er sammenlignbar med de norske lærerspesialistene, gjerne bruker tid på å arbeide for seg selv med å konkretisere planer for utvikling av fag eller undervisning (York-Barr og Duke 2004). Fairman og Mackenzie (2015) foreslår at lærerspesialistens oppgaver ses som et kontinuum, hvor lærerspesialistene starter med å oppdatere egen praksis ved å lese forskning, prøve ut nye metoder og reflektere over resultatene. Deretter kan lærerspesialistene rette virksomheten mot kolleger i en trinnvis prosess. Først etter å ha etablert seg som mentor, veileder, utvikler og prosessleder i mindre grupper av kolleger, kan det forventes at lærerspesialisten «engage[s] in collective school-wide improvements, focus resources, and distribute leadership» (Fairman og Mackenzie 2015: 63).

Det vi ser i vårt norske materiale, er at lærerspesialistene som arbeider med kolleger, befinner seg mellom trinn 2 og 4 i Fairman og Mackenzies modell. På trinn 2 demonstrerer lærerspesialisten «ideas and learning, mentor[s] and coach[es] other teachers.» På trinn 3 vil lærerspesialisten samarbeide med kolleger for å reflektere i fellesskap om felles arbeid. Vi har også sett eksempler i materialet på at lærerspesialistene arbeider med mindre grupper av kolleger og bruker relasjoner i kollegiet «to re-

culture the school». Dette tilsvarer trinn 3 i Fairman og Mackenzies (2015: 63) modell for «teacher leadership.».

Ifølge litteraturen er det derfor rimelig å forvente at det vil ta tid før lærerspesialisten når ut til større grupper av kolleger og for eksempel selv tar initiativ til større tiltak som skolebasert vurdering eller skolebasert kompetanseutvikling. I videre utprøving av modellen kan det derfor være fruktbart å se nærmere på hva det eventuelt er som gjør at lærerspesialistene kan bevege seg fra et nivå til et annet i utviklingen av oppgaver med henblikk på å bidra til å utvikle skolen som kollektivt lærende organisasjon.

10.3 Slik støttes lærerspesialisten av skoleeier og skoleleder

York-Barr og Duke (2004) har delt støtte og tilrettelegging for lærerspesialister inn i henholdsvis skolekultur, personlige relasjoner og strukturelle forhold. Personlige relasjoner er i denne evalueringen forstått både som den støtte lærerspesialisten har fra ledelsen, og forholdet mellom lærerspesialistene og kollegene. Strukturelle forhold behandles i dette kapitlet primært som tilrettelegging ved bruk av tid og møteplasser mellom lærerspesialisten og det øvrige kollegiet. Skolekultur er her forstått som holdninger og normer som preger den daglige virksomheten ved skolen, og som former relasjonene mellom lærerne og ledelsen og mellom kollegene (Stolp 1994; Stoll 1999). Skolekultur kan samtidig sies å omfatte fysiske omgivelser samt egenskaper ved individer og grupper som finnes i organisasjonen (van Houth 2005).

10.3.1 Tilrettelegging fra skoleeier

Tilrettelegging fra skoleeier er i denne evalueringen undersøkt gjennom søknadene fra skoleeierne om å få delta i pilotering av lærerspesialistordningen (se Seland m.fl. 2016) og e-postintervjuer med til sammen fire skoleeiere foretatt ved avslutningen av pilotperioden.

Selv om de kommunale skoleeierne i søknadene var langt mer spesifiserte i bruken av lærerspesialistordningen enn de fylkeskommunale skoleeierne, finnes det i sistnevnte gruppe mer konkrete eksempler på hvordan ordningen skal følges opp og evalueres av skoleeier. Gruppen av fylkeskommunale skoleeiere teller bare seks søknader (pluss en søknad fra en privat videregående skole), men her så vi likevel eksempler på at skoleeier ville styre skolens bruk av tid for å sikre at lærerspesialisten blir brukt til lærerkollegiets beste. Blant søknadene de i alt 30 kommunale skoleeierne (Oslo kommune medregnet) var det bare ett eksempel på at skoleeier ville sette av tid i skolen som skulle disponeres til lærerspesialistens arbeid.

I spørreundersøkelsen svarer de langt fleste lærerspesialistene (70 prosent) at de har deltatt på nettverk for lærerspesialister. Nettverkene er tilrettelagt av skoleeierne. Det er en større andel norskspesialister som har deltatt i nettverk sammenlignet med realfagsspesialistene.

De to kommunale skoleeierne i vårt kvalitative utvalg som har svart på vårt e-postintervju om denne evalueringen, skriver begge at de har satt som premiss at lærerspesialisten inkluderes i skolens utviklingsgruppe eller tilsvarende. En av lærerspesialistene som arbeider for en annen skoleeier enn disse to, forteller i intervju at hun ikke er inkludert i skolens utviklingsgruppe, men hadde sett dette som en klar fordel for planlegging og oppfølging av oppgaver som hun har som spesialist. En av de intervjuede lærerspesialistene som har vært formelt inkludert i utviklingsgruppen ved skolen der han er ansatt, etterlyser likevel tilrettelegging av tid til utviklingsarbeid fra skoleledelsens side. Dette understreker at ledelse av en slik gruppe synes like viktig som at lærerspesialisten er formelt inkludert i gruppen.

10.3.2 Tilrettelegging fra skoleleder

York-Barr og Duke (2004) ser på bakgrunn av litteraturen rektor som hovedansvarlig for å skape og utvikle en skolekultur som fremmer lærerspesialistenes posisjon, ansvar og oppgaver i møte med

kollegiet. Dette inngår naturlig i skoleleders ansvar for å lede det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen. I vår spørreundersøkelse til rektorene har vi sett at rektorene i størst grad har lagt til rette for at lærerspesialistene kan oppdatere seg på fagdidaktiske tema og på skolefaglig forskning. Rektorene oppgir også at de i stor grad har lagt til rette for at lærerspesialistene skal oppdatere seg på skoleutvikling. Rektorene har i mindre grad lagt til rette for at lærerspesialistene skal planlegge og/eller gjennomføre utviklingsprosjekter knyttet til satsingsområder ved skolen, ta initiativ til og gjennomføre pedagogisk kompetanseheving hos kollegaer i samme fagfelt, veilede lærere i team og veilede lærere en-til-en. Dette har i vår evaluering et visst samsvar med hvilke oppgaver vi ser at lærerspesialistene gjør, både ved oppstarten og avslutningen av piloten (se tidligere i dette kapittelet).

Alvunger (2015) understreker at det å ha lærerspesialist på skolen ikke reduserer, men endrer rektors ledelsesoppgaver. Kommunikasjonen mellom rektor og lærerspesialisten må ifølge York-Barr og Duke (2004) være tett, og forholdet må være preget av «intentional tending», altså planlagt, målrettet og hensiktsmessig. Vi kan forstå dette uttrykket som at kommunikasjonen må ha en viss grad av regelmessighet, samtidig som oppgavene som lærerspesialisten skal utføre, må være klart definerte (Alvunger 2015). Fra norske forhold er det kjent at til tross for at lærerne bruker mye tid i fellesmøter, savner de samtidig mulighet til refleksjon og utvikling av egen praksis (Nyen m.fl. 2009). TALIS-data viser at det i mange skoler er misnøye med hvordan fellestiden benyttes, og bare et mindretall av skolene lykkes med å få til samhandling av en slik art at dette får betydning for undervisningen. Slik samhandling vil være ytterligere betinget av ledelse (EOL 2016).

I spørreundersøkelsen til lærerspesialistene går det frem at over 60 prosent av spesialistene (både norsk og realfag) er enige eller svært enige i at skoleledelsen har vist interesse for skolens deltakelse i lærerspesialistordningen, at de får nødvendig støtte hos skoleledelsen og at det er lett å kommunisere med skoleledelsen. Det er mindre enighet om at skoleledelsen har utarbeidet en plan eller strategi for rollen som lærerspesialist. Om lag en tredjedel av spesialistene er uenige eller svært uenige i denne påstanden, mens norskspesialister er noe mer enige i disse påstandene enn realfagsspesialistene.

Det er flere norskspesialister enn realfagsspesialister som svarer at skoleledelsen har tatt initiativ til at lærerspesialisten kunne få faglig kompetanseheving eller fagdidaktisk kompetanseheving. Når slik kompetanseheving har funnet sted, er det vanligste at lærerspesialisten selv har tatt initiativ til å skaffe seg slik kompetanseheving som del av rollen.

Av det kvalitative intervjumaterialet går det frem at ingen av de seks skolelederne som ble intervjuet for andre gang våren 2017, inntar en tydelig *faglig* lederrolle overfor lærerspesialistene. Dette kan forklares med at rektorene, til tross for at disse gjerne har bakgrunn som lærere, betrakter lærerspesialistene som mer faglig kompetente og oppdaterte og derfor som *spesialister* på fag i ordets rette forstand. I intervjuene er det tydelig at disse spesialistene nyter stor tillit hos sine ledere, de får i stor grad styre arbeidet sitt selv, og de er sine egne faglige ledere. To av disse lærerspesialistene sier samtidig i intervjuene at de ikke får oppfylt behov for kommunikasjon og/eller støtte fra rektorene. Bare to av de seks rektorene som ble intervjuet våren 2017 hadde faste møter med lærerspesialistene annenhver uke, de fire øvrige hadde ikke faste møter. At rektor anerkjenner lærerspesialisten som en autonom og høyt kvalifisert fagekspert, kan derfor ha både gode og dårlige sider. Dette kan være et eksempel på at rektors ledelsesoppgaver endres, eller, for disse to særskilte spesialistenes vedkommende, *bør* endres når skolen får lærerspesialister i kollegiet (Alvunger 2015).

Rektorenes svar på spørsmål om prioritering i tilrettelegging av oppgaver peker mot sterkere støtte til lærerspesialisten som person enn støtte til lærerspesialistens oppgaver i kollegiet. Det kan være verd å merke seg at rektorene oppgir i spørreundersøkelsen at intensiteten i deres innsats for tilrettelegging for lærerspesialistens oppgaver har sunket noe i løpet av pilotperioden. Det kvalitative intervjumaterialet gir indikasjoner på at rektor stoler på lærerspesialisten og på hans eller hennes faglige kvalifikasjoner og evne til å lede seg selv. Dette kan gi grunn til å spørre om rektor etter hvert i større grad tar lærerspesialistens selv-ledelse for gitt i en hektisk skolehverdag.

10.3.3 Forholdet mellom lærerspesialisten og kollegene

York-Barr og Duke (2004) så vel som det svenske Skolverket (2015) slår fast at det er rektors oppgave å formidle lærerspesialistens oppgaver og mandat til hele kollegiet, og forberede skoleorganisasjonen på hva det betyr å ha lærerspesialister i kollegiet. Den viktigste årsaken til dette er at kollegene må samarbeide med lærerspesialisten for at hun eller han kan oppfylle sitt mandat.

Det vil videre ifølge York-Barr og Duke (2004) være et kontinuerlig behov for at lærerspesialisten kan få tilbakemeldinger fra kolleger. Samarbeid mellom lærerspesialisten og kollegene kan utfordres av forestillinger om hva som kjennetegner henholdsvis lærerrollen og lederrollen i en skolekultur preget av solidaritet og jevnbyrdighet mellom kolleger (Skolverket 2015; Alvunger 2015; Lund m.fl. 2016). York-Barr og Duke (2004) understreker hvor viktig kvaliteten av personlige relasjoner er for at lærerspesialisten skal nå frem med arbeidet i skoleorganisasjonen.

Lærerspesialistens kolleger er i spørreundersøkelsen bedt om å vurdere lærerspesialistordningen. Blant disse svarer 44 prosent at de er positive eller svært positive til ordningen, mens 22 prosent svarer at de er lite positive eller svært lite positive til ordningen. Både lærerspesialistene og kollegene er i hovedsak uenige i at ordningen kan føre til misunnelse fra kolleger, splittelse i personale og dårligere forhold mellom kolleger.

Gjennom intervjuene har vi fått innblikk i hvordan flere rektorer har arbeidet for å gjøre ordningen kjent i personalet, gi den legitimitet og legge til rette for at ordningen oppleves som relevant i kollegiet. I dette materialet kan vi blant annet se eksempler på at rektorer har involvert hele personalet i å foreslå og gi ideer til lærerspesialistens oppgaver. Når svarene fra kollegene i spørreundersøkelsene tyder på en viss grad av uenighet om hva det kan bety for arbeidsmiljøet å ha en lærerspesialist, kan dette forklares med utsagn i vårt intervjumateriale hvor rektorer sier at ordningen i varierende grad er kjent mellom kollegene på pilotskolene, fordi den praktiseres ulikt. I intervju påpeker imidlertid en av skolelederne også at det kan være vanskelig for lærerspesialistene å lede prosjekter, ettersom de ikke formelt er ledere, og at de dermed verken har autoritet eller legitimitet som ledere blant kollegene. Dette representerer en alternativ og mer konkret forklaring på kollegers relative tilbakeholdenhet overfor lærerspesialistordningen i vårt norske materiale enn en generell forklaring som henviser til lærerprofesjonens krav til egalitet.

Flertallet av lærerspesialistene svarer i vår spørreundersøkelse at de er enige eller svært enige i at kolleger fra fagområdet støtter dem i rollen som lærerspesialist. De er samtidig noe mindre enige i at de opplever samme støtte fra kolleger utenfor fagområdet. Dette kan ha åpenbare faglige grunner, fordi det ikke finnes universelle metoder for kunnskapsformidling på tvers av fagfelt. Gjennom intervjuer har rektorer likevel reflektert over at lærerspesialistrollen, som var uklar i starten, har «festet seg» etter hvert, og man har blitt flinkere til «å bruke lærerspesialisten til det lærerspesialisten skal brukes til.» Når vi også basert på våre data vet at lærerspesialister som jobber med kolleger, først og fremst jobber med kolleger i eget fagfelt, kan en slik gradvis tydeliggjøring av rollen gi en god forklaring på hvorfor lærerspesialister kjenner sterkest støtte fra kolleger i eget fagfelt.

10.3.4 Tidsbruk og fordelingen mellom undervisning og spesialistoppgaver

Av spørreundersøkelsen til lærerspesialistene går det frem at norskspesialistene bruker omtrent tre timer pr. uke på lærerspesialistoppgaver, mens realfagsspesialistene i gjennomsnitt bruker noe mindre, litt mer enn to og en halv time pr. uke. Det kvalitative materialet viser at omfanget av lærerspesialistenes oppgaver kan variere mye fra uke til uke.

I litteraturen som vi har lagt til grunn i denne evalueringen, blir det understreket at rektor må sørge for at lærerspesialisten får satt av nødvendig tid til oppgavene, og det må legges til rette for møteplasser mellom lærerspesialisten og kollegene (Skolverket 2015; Collinson 2012).

Over 50 prosent av lærerspesialistene oppgir i spørreundersøkelsen at de er svært uenige eller uenige i at de får nok tid til å utøve rollen som lærerspesialist. Realfagsspesialistene er noe mer enige i at de

har tilstrekkelig tid til å utøve rollen som lærerspesialist sammenlignet med norskspesialistene. Blant lærerspesialistene som er intervjuet, er det enkelte som har særlige avtaler om nedsatt undervisningstid eller redusert stillingsprosent knyttet til den ordinære lærerstillingen eller oppgavene som fagleder. Disse lærerspesialistene er mest fornøyde med egen tidsbruk på spesialistoppgaver i arbeidstiden. De intervjuede lærerspesialistene som ikke har noen slik ordning i sin arbeidsavtale med ledelsen, forteller at det er vanskelig å få tiden til å strekke til lærerspesialistoppgavene.

Skolelederne som er intervjuet, mener at lærerspesialistene makter både undervisningen sin og å fylle funksjonen som lærerspesialist, og at det ikke er konflikter mellom disse to oppgavene. Spørreundersøkelsen blant lærerspesialistene viser ingen signifikante endringer i hvor mye tid lærerspesialistene bruker på undervisning når vi sammenligner svar fra tidlig og sent i pilotperioden.

10.4 Slik bidrar lærerspesialisten til utvikling av skolen som kollektivt lærende organisasjon

I denne evalueringen har vi operasjonalisert vår undersøkelse av hvordan lærerspesialisten bidrar til utvikling av skolen som kollektivt lærende organisasjon til hvordan lærerspesialisten bidrar til kollektiv kunnskapsutvikling og erfaringsdeling. Her befinner vi oss innenfor Senges (2006) prinsipp om teamlæring og Shirastavas (1983) beskrivelse av kunnskapsutvikling og erfaringslæring som kjennetegn ved kollektivt lærende organisasjoner. Vi har videre spesifisert «kollektiv kunnskapsutvikling og erfaringsdeling» med henvisning til det svenske Skolverkets (2015) definisjon av «kollegialt lärande», i vår evaluering forstått som *lærerspesialistens bidrag til samarbeid mellom kolleger for tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter*.

Skolverkets (2015) definisjon av «kollegialt lärande» viser imidlertid til at dette samarbeidet må være strukturert. Også mer uformell og ustrukturert kontakt mellom lærerspesialist og kolleger må inngå i vår definisjon av kollektiv læring. Dette begrunner vi med Fairman og Mackenzies (2015) henvisning til at lærerspesialisters oppgaver kan ses som et kontinuum, hvor bevegelse fra ett trinn i kontakt med kolleger til et annet er betinget av relasjonene mellom lærerspesialistene og kollegene. Disse relasjonene kan anta svært personlig karakter, være nøytrale eller endog være kjennetegnet av fravær av respekt og interesse (Margolis 2012). Poekert (2012) har vist hvordan lærerspesialister kan velge seg ulike strategier for å komme i kontakt med kolleger for å starte og opprettholde et utviklingsarbeid. Strategiene er delvis basert på hvilket forhold lærerspesialistene har til kollegene.

Fra undersøkelsen av lærerspesialistenes oppgaver tidlig og sent i perioden (se tidligere i dette kapittelet), vet vi at det har vært liten endring i dette feltet. Lærerspesialistene arbeider fremdeles i stor grad med å oppdatere seg selv på fag, pedagogikk og metoder. Dette kan kanskje tyde på at lærerspesialistene i tråd med Poekert (2012) venter på å bli mobilisert til lederroller. Antagelsen understøttes av at rektorene svarer at de har tilrettelagt mer for lærerspesialistens egen faglige utvikling enn lærerspesialistens arbeid med kollegiet (se tidligere i kapittelet).

Det kvalitative materialet har gitt gode indikasjoner på at lærerspesialistene samtidig samarbeider med enkeltkolleger eller mindre grupper av kolleger for å dele undervisningsopplegg og metoder, og diskutere og utvikle undervisningspraksis. Dette finner støtte i Poekerts (2012) andre beskrivelse av at lærerspesialistene helst arbeider sammen med interesserte, mindre grupper av kolleger eller med enkeltkolleger med tanke på videre utvikling av relasjonen i faglig hensikt. Dette kan naturligvis også bidra til utvikling av kollegasamarbeid for tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter, om enn i mindre skala. Rektorer ved enkelte av disse syv skolene mener for eksempel at det diskuteres mer fagmetodikk i fagteamene enn før ordningen ble innført.

Det kvalitative materialet har vist at en tydelig forskjell mellom implementering av ordningen i de to videregående skolene og de fem grunnskolene, ved at alle grunnskolene har deltatt enten i satsingen Ungdomstrinn i utvikling eller Språkløyper (eller kombinasjon av disse) under piloteringen av lærerspesialistordningen. Disse satsingene har ved fire av dem fem grunnskolene gitt

lærerspesialistene mer tydelige, definerte oppgaver og formelle møteplasser i skolens fellestid hvor lærerspesialisten blir spesialist for hele kollegiet. Satsingene har på denne måten bidratt til å gi ordningen en viss status og anerkjennelse i kollegiet, i det minste slik lærerspesialisten selv opplever dette. I videregående skole har ikke lærerspesialistene hatt samme drahjelp fra satsinger som ligner disse. Her har lærerspesialistene imidlertid søkt seg mot Lesson study for å få rammer for å drive faglig refleksjon og utviklingsarbeid blant kolleger.

Samarbeidet med kolleger, enkeltvis eller i mindre grupper, ser ut til å ha tatt tydeligere form for lærerspesialistene ved de syv skolene gjennom pilotperioden på tvers av skoleslagene. Flere av disse lærerspesialistene forteller likevel at de synes det er vanskelig å tilby hjelp til kolleger som ikke selv har spurt om dette. Ikke minst opplever lærerspesialistene at de er avhengige av kollegers velvilje og interesse for å få innpass for slike oppgaver. Dette finner vi igjen hos Margolis (2012), som kategoriserer lærerspesialistenes uttelling i arbeidet på bakgrunn av hva slags forhold de har til kollegene. Vårt intervjumateriale fra grunnskolene våren 2017 viser samtidig hvordan planlagt og strukturert bruk av lærerspesialisten i skolebaserte satsinger i fellestiden også kan legge til rette for økt velvilje og interesse i lærerspesialistenes øvrige arbeid med kolleger.

I denne evalueringen har vi spurt lærerspesialistenes kolleger om de oppfatter at lærerspesialisten har vært en ressurs for dem i pilotperioden. Blant kollegene som har en lærerspesialist knyttet til sitt fagområde, er det indikasjoner på at de ikke oppfatter at lærerspesialisten har hatt denne betydningen. Halvparten av kollegene som har svart at det er en lærerspesialist knyttet til deres fagområde, har svart negativt på spørsmålet om lærerspesialisten har vært en ressurs for dem. Samtidig svarer om lag hver tiende kollega som *ikke* har lærerspesialist tilknyttet sitt fagområde at de likevel har opplevd lærerspesialisten som en ressurs.

Hvis målet er at lærerspesialistordningen skal ha en positiv innvirkning på utvikling av kollegiet, kan disse resultatene tolkes som at det er et stykke vei å gå før målet er innfridd. Det er rimelig å anta at dette funnet kan henge sammen med hvilke oppgaver lærerspesialisten gjør og hvilken tilrettelegging lærerspesialisten får fra rektor med hensyn til å utvikle egen praksis og å utvikle kollegers praksis (se tidligere i kapitlet). Dette understøttes av vårt tidligere funn om at mange av kollegene svarer at de ikke kjenner til at lærerspesialistene har gjort den type oppgaver som er nevnt i spørreundersøkelsen. Tidligere studier har vist at endringer i kollegers undervisningspraksis som følge av at skolen har hatt lærerspesialister, først og fremst inntraff der hvor beslutning om slik endring tok utgangspunkt i kollegiets ønske, ansvar og forpliktelse. York-Barr og Duke (2004) viser her tilbake til betydningen av skolekultur og ledelse for at ordninger tilsvarende lærerspesialistordningen skal ha virkninger i skoleorganisasjonen og lærerkollegiet.

Lærerspesialistene selv oppgir i spørreundersøkelsen mot slutten av pilotperioden at de har tiltro til at ordningen kan bidra til å bedre lærersamarbeidet, bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk, skoleutvikling, ny undervisningspraksis samt oppdatering av personalet på relevant forskning. Lærerspesialistene gir også tilslutning til at ordningen kan bidra til mer samkjørt undervisning på tvers av klasser og gjøre at skolen utvikler en felles kultur for læring. Alt i alt har lærerspesialistene stor tiltro til at lærerspesialistordningen kan bidra til faglig styrking av skolen.

Kollegene av lærerspesialisten svarer i spørreundersøkelsen at de er mest enige i at lærerspesialistordningen kan bidra til god undervisningskvalitet, øke elevenes motivasjon og engasjement, og bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor relevant forskning, fagdidaktikk og skoleutvikling. Kollegene har også tro på at ordningen kan føre til bedre lærersamarbeid, gjøre at gode lærere blir værende i yrket, styrke elevenes læringsresultater og bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor ny undervisningspraksis. De er mindre enige i at ordningen utvikler en felles kultur for læring, at den bedrer lærernes arbeidsformer i klasserommet og at den bidrar til mer samkjørt undervisning på tvers av klasser.

Når kollegene har tiltro til at ordningen kan bedre lærersamarbeid og bidra til faglig utvikling av personalet, men stiller seg tvilende til at ordningen bidrar til felles kultur for læring, kan dette vise

tilbake til hvor langt ordningen kan sies å ha kommet i pilotskolene etter to skoleår. Bedret lærersamarbeid og faglig oppdatering kan styrkes av at lærerspesialistene arbeider med mindre grupper av kolleger, mens det å ta ansvar for utviklingsarbeidet ved hele skolen krever langt større trygghet, legitimitet og bredere forankring av lærerspesialistens rolle og oppgaver i organisasjonen (Fairman og Mackenzie 2015).

10.5 Lærerspesialistordningen som karrierevei

Over 80 prosent av lærerspesialistene oppgir i spørreundersøkelsen at de er positive til rollen. Når det gjelder hvorvidt de kunne tenke seg å beholde funksjonen ut over pilotperioden, er det færre som svarer "vet ikke" og flere som svarer "ja" eller "nei" i 2017 sammenlignet med 2015. Andelen som svarer ja, har økt med åtte prosentpoeng og andelen som svarer nei har økt med ti prosentpoeng gjennom pilotperioden. Lærerspesialistene har sannsynligvis blitt mer klar over hva rollen innebærer i løpet av pilotperioden, og som følge av dette endret svar fra «vet ikke» i 2015 til ja eller nei i 2017.

Blant lærerspesialistenes kolleger er det 15 prosent som svarer at de i stor eller svært stor grad kunne tenke seg å bli lærerspesialist, mens 30 prosent svarer at de i noen grad kunne tenke seg å bli lærerspesialist. For en ikke ubetydelig andel av lærerne oppleves ordningen som både attraktiv og en ny karrierevei. Samtidig svarer halvparten av kollegaene at de i liten eller svært liten grad kunne tenke seg å bli lærerspesialister.

Kollegene som kunne tenke seg å bli lærerspesialist, svarer at de først og fremst vil gjøre dette for egen faglig utvikling og for muligheten til å bidra til andres faglige utvikling. De ønsker også å bidra til å styrke lærersamarbeidet ved skolen. Muligheten til økt lønn og redusert undervisningstid er mindre viktig for kollegene enn det å bidra til faglig utvikling og lærersamarbeid, mens lærerspesialistrollen som alternativ karrierevei er i seg selv blant de minst viktige årsakene til at kolleger ønsker å bli lærerspesialist. De aller fleste kollegene foretrekker modell 2 som kombinerer økt lønn og redusert undervisningstid fremfor modell 1 der alle midlene settes av til lønn. Det er de yngste lærerne med kortest fartstid i skolen som er mest positive til å bli lærerspesialist.

Under intervjuer med lærerspesialistene erfarte vi at de færreste av disse var interessert i å diskutere lærerspesialistordningen som karrierevei, og i intervjuene avviste disse at de ser slik på ordningen. Samtidig pekte flere av dem på at ordningen gir dem frihet til egen faglig utvikling, samtidig som de kan fordype seg i pedagogiske og faglige utfordringer som gjelder større deler av virksomheten i skolen der de er ansatt. Disse lærerspesialistene mente at ordningen derfor passet dem svært godt, uten at de dermed vil kalle det en «karrierevei». To av lærerspesialistene som er intervjuet, utvidet svaret på om ordningen er en karrierevei ved å vise til at de ser et behov for at lærere kan fylle slike oppgaver i skolen. De sa at ordningen gjør at rektor kan få nødvendig støtte i det pedagogiske utviklingsarbeidet, samtidig som interesserte og engasjerte enkeltlærere kan få spennende oppgaver i kraft av å være spesialister på sitt felt.

En årsak til at de intervjuede lærerspesialistene var lite villige til å godta at lærerspesialistordningen er en «karrierevei», kan være fordi de samtidig ga uttrykk for en sterk identitet knyttet til det opprinnelige karrierevalget de har tatt som lærere med ansvar for elevers læring og utvikling. For disse lærerne er ikke lærerspesialistrollen avgrenset fra lærerrollen, og bør etter deres mening heller ikke bli det ved å bli en formalisert lederrolle. Det er arbeidets innhold som avgjør om de er interessert i oppgavene eller ikke. Samtidig bekrefter alle disse lærerspesialistene at de er interessert i oppgavene de har arbeidet med under pilotperioden, og at de derfor ser ordningen som attraktiv og spennende. Et par av disse lærerspesialistene var tilfredse med økt lønn som kompensasjon for oppgavene de hadde, mens de øvrige understreket med all mulig tydelighet at det må settes av nok tid til oppgavene for at rollen kunne kombineres med andre oppgaver de har i skolen og i kraft av å være vanlige lærere.

I alt er 52 prosent av lærerspesialistene som har besvart spørreundersøkelsen enig eller svært enige i at ordningen kan gjøre at gode lærere blir værende i læreryrket. Rektorenes forventninger til at ordningen skal bidra til å holde gode lærere i yrket, har derimot falt i løpet av pilotperioden.

Effekten av lærerspesialistordninger som karrierevei er lite undersøkt i litteraturen. Det å bli involvert i beslutninger og delta i faglig profesjonsutvikling kan øke opplevelsen av mening i arbeidshverdagen for den enkelte lærerspesialist. Lærerspesialistene kan selv ha erfart hvordan de har lært og utviklet seg gjennom rollen og oppgavene, men de kan også ha hatt opplevelser av stress og rollekonflikter, mangel på tid og tilrettelegging (York-Barr og Duke 2004). En av lærerspesialistene som ble intervjuet, vektla denne tosidigheten i egne erfaringer da han sa at han ikke så på ordningen som en karrierevei.

10.6 Diskusjon

Den overordnede hensikten med denne evalueringen er å besvare hvorvidt det på grunnlag av innsamlede data er mulig å identifisere og beskrive eksempler på vellykket implementering av lærerspesialistordningen. Pilotering av lærerspesialistordningen har to målsettinger, nemlig 1) bidra til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon, og 2) ordningen skal tilby en alternativ, faglig karrierevei for lærere. Det er derfor naturlig at implementering av ordningen vurderes opp mot disse målsettingene.

I kapittel 8 i denne evalueringen har vi gjort en særskilt analyse av data fra lærerspesialistenes kolleger og data fra lærere ved sammenligningsskoler for å finne eventuelle indikatorer på at det å ha lærerspesialist har bidratt til faglig styrking av skolen. Vi finner ingen indikasjon på at lærerspesialistordningen har bidratt til å øke målene på dialog, kontinuerlig læring, samarbeid og teamlæring, samarbeid med kolleger eller evnen til å takle forandringer og utfordringer. Dette betyr at det ikke er forskjeller i resultater med hensyn til disse målene mellom lærere på skoler som har hatt lærerspesialist i tidsrommet 2015-2017 og skoler som ikke har hatt lærerspesialist i samme tidsrom.

Slik vi også skriver i kapittel 8, betyr ikke det at vi i all hovedsak ikke finner signifikante endringer for kolleger over tid, det samme som at ordningen ikke fungerer. Det kan være at det å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon ikke dekkes fullt ut tilfredsstillende av de valgte målene. Det kan også være at vårt valg av å bruke *kollegers* svar på disse målene, ikke fullt ut dekker alle viktige aspekter ved det at skolen oppfattes som en kollektivt lærende organisasjon. I dette er det viktig å nevne at vår svarprosent blant kollegene i lærerspesialistenes fagfelt varierer mellom 36 og 45 prosent, mens svarprosent blant lærere som underviser i norsk og realfag ved sammenligningsskoler, varierer mellom 40 og 61 prosent. Vi er derfor svært forsiktige med å generalisere fra disse resultatene.

Med hensyn til hvorvidt lærerspesialistordningen tilbyr en attraktiv karrierevei, spurte vi kollegene av lærerspesialisten og lærerne på sammenligningsskolen om i hvilken grad de selv kunne tenke seg å bli lærerspesialist. Kollegene kan i mindre grad enn sammenligningskollegene tenke seg å bli lærerspesialist, en forskjell som allerede var tilstede i 2015. Det kan være at kollegene har opplevd at lærerspesialisten har hatt utfordringer med å utøve rollen, eller at rollen er en annen enn de hadde sett for seg før lærerspesialistordningen ble innført, og at de dermed i mindre grad kunne tenke seg å bli lærerspesialister selv. Selv om de ikke selv ønsker å bli lærerspesialister, kan svaret på hvor positive kollegene er til lærerspesialistordningen reflektere hvorvidt de oppfatter lærerspesialistordningen som en attraktiv karrierevei for lærere generelt. Kolleger av lærerspesialisten er like positive til ordningen som lærerne ved sammenligningskolene, og det har ikke skjedd en signifikant endring over tid. Å oppleve lærerspesialistordningen på mer eller mindre nært hold ved egen skole har dermed ikke gjort at kollegene blir hverken mer positive eller negative til ordningen sammenlignet med lærerne ved skoler uten lærerspesialist.

Med nevnte forbehold om representativiteten i datamaterialet fra lærernivå legger vi i det følgende til grunn at vi ikke har klart å finne forskjeller i den analytiske modellens to utfall (at skolen utvikles som

lærende organisasjon og at ordningen oppfattes som en attraktiv karrierevei) mellom skoler som har deltatt i pilotering av ordningen og skoler som ikke har deltatt i piloten. *Dette innebærer at vi med våre data ikke klarer å skille ut eksempler på vellykket implementering av ordningen.* Selv om dette er et såkalt 0-funn, skal ikke dette tolkes som at resultatet er uten verdi. I det følgende vil vi diskutere dette hovedfunnet i lys av vår empiriske og teoretiske kunnskap om lærerspesialistordningen for å se hva som kan understøtte et 0-funn og hva som i tilfelle kan endres i fremtidig utprøving av lærerspesialistordningen for å motvirke et slikt resultat.

Gjennom spørreundersøkelser på to tidspunkt i pilotperioden har skolelederne på pilotskolene blitt bedt om å gi skåre til hva slags forventninger de har til utbytte av lærerspesialistordningen. Det er på områdene god undervisningskvalitet, motivere personalet, samarbeid internt og ledelse av læringsprosesser rektorene oppgir høyest utbytte ved avslutningen av pilotperioden. Slik rektorene vurderer det, har lærerspesialistordningen i mindre grad enn de forventet bidratt til faglig utvikling blant lærerne. Det er samtidig dette området, altså faglig utvikling, at rektorene oppgir at de har lagt til rette for lærerspesialistenes arbeid i størst grad, men tilretteleggingen ser ut til å ha vært rettet mer mot *lærerspesialistenes* faglige utvikling enn mot utvikling av det faglige på skolenivået. I intervju forklarer en rektor de noe uklare resultatene av lærerspesialistordningen med hensyn til utvikling av skolen som lærende organisasjon, ved å vise til at det foregår mange utviklingsinitiativer og mye annet utviklingsarbeid parallelt. Dette gjør det vanskelig å trekke tydelige konklusjoner om hvordan lærerspesialistordningen i seg selv har bidratt i et slikt arbeid. Flere av de intervjuede lederne tror imidlertid at ordningen på lang sikt kan føre til endret arbeidsform og samarbeidsform på skolen.

Spørreundersøkelsen viser at norskspesialistene jobber oftere med hele lærerkollegiet enn hva realfagsspesialistene gjør. Denne systematiske forskjellen mellom fagområdene når det gjelder innretningen av lærerspesialistordningen, må også ligge til grunn i en vurdering av hvordan lærerspesialistene bidrar til å utvikle kollegialt samarbeid og læring mellom kolleger. En annen forskjell mellom spesialistoppgavene i de to fagområdene er at norskspesialistene sjeldnere observerer andre læreres undervisning og bidrar med tilbakemelding, mens dette forekommer oftere hos realfagsspesialister.

I grunnlaget for denne evalueringen blir det blant annet spurt om hvorvidt lærerspesialistordningen primært er en videreføring av tilsvarende ordninger som alt er i gang ved skolene. I gjennomgangen av det kvalitative materialet i denne rapporten har vi pekt på at lærerspesialistrollen ofte fylles av en person som også tidligere hadde lignende oppgaver og en lignende rolle i personalet. For de intervjuede lærerspesialistene kan det se ut som om lederoppgavene de hadde før og nå, har glidd over i hverandre. Dette kan innebære at mange av lærerspesialistene har fortsatt å arbeide med mindre grupper kolleger, fordi de gjorde dette før de ble lærerspesialister. En tolkning av dette forholdet kan være at til tross for at *rollen* som lærerspesialist kanskje blir mer tydelig i kollegiet, har oppgavene og målgruppene for denne rollen hatt en mindre tydelig utvikling og formalisering. Det kan også hende at hvis lærerspesialistene allerede hadde lederroller før de ble lærerspesialister, oppfattes de fremdeles som «ledere» fremfor spesialiserte, faglige støttespillere blant kollegene. Da kan kollegene oppleve lærerspesialisten som en som avlaster ledelsen, mer enn at ordningen brukes til kvalitetsforbedring av lærernes arbeid i klasserommet.

Evalueringgrunnlaget spør videre om ordningen møter skolenes behov for kompetanse. Vi har i denne evalueringen ikke gjort noen forutgående kartlegging av skolenes kompetansebehov. Av våre spørreskjemadata går det frem at rektorene stiller krav om at lærerspesialistene må ha undervisningsbakgrunn i faget, men det er ikke viktig for rektorene at det stilles krav om ledelseserfaring eller ansiennitet. Krav til fagbakgrunn og ansiennitet er oppfylt blant nesten alle lærerspesialistene som har deltatt i piloteringen. Selv om bare under halvparten av kollegene opplever at lærerspesialisten har vært en ressurs for dem, peker intervjuer med rektorene på at uten lærerspesialistene hadde det vært mindre omfang og lavere kvalitet i skolens utviklingsarbeid. Dette kan til sammen peke mot at for *rektorenes* vedkommende bidrar lærerspesialistene til å fylle et opplevd behov for kompetanse i skolen. Dette understøttes av at rektorer som ikke har hatt

lærerspesialister, er blitt mindre opptatt av utvikling på skolenivået i perioden. Rektorer ved skoler som har hatt lærerspesialister, er også mer positive til ordningen ved slutten av perioden enn rektorer som ikke har hatt lærerspesialister ved skolen.

I kapittel 2 i denne rapporten skrev vi at hvis lærerne selv ønsker å bruke tiden på samarbeid og samhandling, kan lærerspesialistordningen ses som et bidrag til profesjonalisering «innenfra». Hvis skoleledelsen pålegger lærerne å bruke fellestid til å samarbeide om undervisning, reflektere, dele erfaringer og utvikle felles praksis, kan dette derimot bli oppfattet som styring av lærerprofesjonen «ovenfra», og skape et negativt klima for lærerspesialistens innsats. Lærerspesialistordningen kan ses som en konstruksjon som kombinerer disse to tilnærmingene til profesjonalisering.

At rektorene synes mer positivt innstilt til lærerspesialistordningen enn kollegene, kan peke mot at lærerspesialistordningen så langt ikke har bidratt til å styrke profesjonalisering «innenfra» i bred forstand. Derimot *kan* dette også oppfattes fra kollegenes side som et tiltak for profesjonalisering ovenfra. Hvis denne tolkningen er rett, kan det også tyde på at ordningen ikke dekker lærernes opplevde behov for økt kompetanse, eller for faglig støtte som de har forventet.

Dette kan oppsummeres på følgende måte:

- Lærerspesialisten har i større grad arbeidet med å oppdatere seg selv på forskning og undervisningsrelaterte metoder og i mindre grad arbeidet med større deler av kollegiet.
- Rektorene har i større grad lagt til rette for lærerspesialistens egen faglige utvikling enn de har lagt til rette for faglig utvikling av kollegiet.
- Lærerspesialistordningen kan til en viss grad oppfattes som en videreføring av uformelle eller formelle ledelsesoppgaver som de samme lærerne tidligere hadde ansvar for i kollegiet. Siden disse ledelsesoppgavene og lærerspesialistoppgavene har en tendens til å gli over i hverandre, kan «de gamle» ledelsesoppgaver fortsatt dominere, og kollegene kan fortsatt oppfatte lærerspesialisten som en leder.
- Mens ordningen i noen grad ser ut til å møte rektorenes opplevde behov for å utvikle skolens kompetanse, mener over halvparten av kollegene at lærerspesialisten ikke har vært en ressurs for dem..

Vi mener at lærerspesialistordningens mangler i å bidra til profesjonalisering «innenfra» kan bidra til å forklare hvorfor en større andel av kollegene mener at lærerspesialisten ikke har vært en ressurs for dem. Oppsummeringen understøtter 0-funnet med hensyn til hvorvidt lærerspesialistordningen har bidratt til å bedre målene på dialog, kontinuerlig læring, samarbeid og teamlæring, samarbeid med kolleger og evnen til å takle forandringer og utfordringer, bedre dialog, kontinuerlig læring, samarbeid og teamlæring. Oppsummeringen understøtter også 0-funnet med hensyn til hvorvidt lærerspesialistordningen tilbyr en attraktiv karrierevei.

Samtidig er det nødvendig å minne om at pilotering av ordningen har virket i kun kort tid. Med bakgrunn i Poekert (2012) og hans beskrivelse av lærerspesialistoppgaver som et kontinuum, kan det synes urimelig å forvente at lærerspesialistordningen skal ha ført til store endringer i kollegers opplevelse av skolen som kollektivt lærende organisasjon i løpet av bare to skoleår.

10.7 Anbefalinger for videre utprøving av ordningen

I evalueringen er vi bedt om å vurdere hvorvidt implementeringen av lærerspesialisten kan sies å være i tråd med rammeverket for ordningen. Etter det første året av pilotperioden kunne vi i all hovedsak bekrefte dette, basert på at det store flertallet av lærerspesialistene i piloten er formelt kvalifisert i tråd med rammeverket og at skoleeierne syntes å ha forstått rammeverkets formuleringer av målsettinger og operasjonalisering av lærerspesialistenes oppgaver. Sett i lys av teori og litteraturbidrag i feltet «teacher leadership», dekker imidlertid rammeverket bare et utsnitt av hva som kan sies å måtte ligge til rette for at lærerspesialistordningen skal ha virkninger ut over at den enkelte lærer får endrede og

muligens mer spennende og attraktive oppgaver. Det er rammeverket og en mulig videreutvikling av dette vi vil konsentrere oss om når vi nå med grunnlag i rapportens empiriske og teoretiske bidrag vil gi anbefalinger for videre utprøving av ordningen.

Rammeverket for pilotering av lærerspesialistordningen angir et sett med oppgaver som lærerspesialisten kan gjøre. Selv om vi har sett eksempler i materialet på at lærerspesialister fordeler seg på disse oppgavene, er det størst konsentrasjon av lærerspesialister som har startet pilotperioden med å oppdatere sin egen praksis gjennom forskning og faglitteratur, og som har holdt seg til disse oppgavene gjennom de to første skoleårene av pilotperioden. Det at lærerspesialisten holder seg til oppgaver som dreier seg om å utvikle egen undervisningspraksis, er ikke i strid med rammeverket og er dessuten i tråd med teori som tilsier at det er her lærerspesialistoppgaver har sitt ut utspring. Samtidig peker dette funnet på et behov for at lærerspesialisten kommer seg videre «ut» i organisasjonen og kan virke blant kollegene i større grad. Det er her det får betydning hvorvidt lærerspesialistordningen får feste som et tiltak for profesjonalisering «innenfra» kontra profesjonalisering «ovenfra» i skoleorganisasjonen.

Fairman og Mackenzie (2015) har vist hvordan lærerspesialistoppgaver kan oppfattes som et kontinuum, hvor lærerspesialisten så å si beveger seg fra sin egen kontorplass og sitt eget klasserom ut i møte med stadig større grupper av kolleger før hun til slutt er drivkraft i skolens samlede utviklingsarbeid. I denne rapporten har vi sett at en god del av lærerspesialistene har tatt steget ut i organisasjonen og arbeider blant kolleger i dialog og faglig utveksling av undervisningsopplegg og metoder i det de kaller en delingskultur. Utvikling av en delingskultur kan ses som et tidlig trinn i Fairman og Mackenzies (2015) kontinuum av oppgaver for skoleutvikling, men dette kontinuumet impliserer også at lærerspesialistens oppgaver ikke bør «stivne» på dette nivået. Spørsmålet er hvordan lærerspesialisten kan få trygghet, legitimitet og handlingsrom til å utvide oppgavene sine i tråd med Fairman og Mackenzies modell.

Flere av litteraturbidragene som vi har brukt i denne evalueringen, peker på skoleleders ansvar for lærerspesialisten og oppgavene som hun eller han skal utføre i kollegiet. Vi stiller oss bak disse anbefalingene, men vil samtidig foreslå en nyansering av dette ansvaret basert på våre egne data. Hvis en utfordring med implementering av lærerspesialistordningen kan beskrives som for svak forankring av ordningen i lærerkollegiet (profesjonalisering «innenfra»), vil det neppe hjelpe verken å gjøre lærerspesialistrollen mer formalisert eller å bruke flere virkemidler som kan forbindes med en tradisjonell, hierarkisk ledelsesstruktur. En styrket profesjonalisering «innenfra» utelukker samtidig ikke en innsats for utvikling av rektors tilrettelegging og ledelsesoppgaver i møte med lærerspesialisten. Vi vil i dette å skille mellom rektors ansvar for å lede lærerspesialisten og rektors ansvar for å legge til rette for lærerspesialistens arbeid i kollegiet.

10.7.1 Rektors ansvar for å lede lærerspesialisten

En måte å sikre at lærerspesialisten får støtte i arbeidet og inkluderes i skolens planer for utviklingsarbeid, kan være å stille krav i rammeverket om at lærerspesialisten skal ha plass i skolens utviklingsgruppe. Flere av lærerspesialistene som er intervjuet i forbindelse med denne evalueringen, forteller at dette er til god støtte for dem i arbeidet. En av de intervjuede lærerspesialistene kunne imidlertid fortelle at han var inkludert i skolens utviklingsgruppe uten at det hadde skjedd et reelt utviklingsarbeid ved skolen. Denne påstanden har skapt et «ekstremt case» i vårt kvalitative materiale, som viser at verken det å bli inkludert i skolens utviklingsgruppe eller i Utdanningsdirektoratets satsinger i seg selv garanterer for verken skolebasert kompetanseutvikling eller lærerspesialistens bidrag til skoleutvikling mer generelt. Dette funnet understreker at ansvaret for utviklingsarbeidet må ligge hos skoleleder, som også må lede arbeidet i utviklingsgruppen.

Hvis det i rammeverket skulle settes krav om at lærerspesialisten blir inkludert i skolens utviklingsgruppe, kan det videre være et behov for oppfølging av utviklingsgruppens bidrag til skolens utviklingsarbeid. Det er naturlig å se for seg at det er skoleeiers ansvar å følge med på hvordan utviklingsgruppene arbeider med tanke på skoleutvikling og hvordan gruppen støtter

lærerspesialistens oppgaver med hensyn til å utvikle skolen som kollektivt lærende organisasjon. I vårt kvalitative materiale har vi særlig ett eksempel på en skoleeier som har stilt et slikt krav, og som følger opp rektorer så vel som lærerspesialister i ordningen. De to lærerspesialistene som vi har intervjuet i denne kommunen, er tilfredse med støtte og oppfølging fra skoleledelse så vel som fra skoleeiernivået.

10.7.2 Rektors ansvar for å legge til rette for lærerspesialistens arbeid i kollegiet

I det kvalitative intervjumaterialet i denne rapporten kan det se ut til at lærerspesialistene i grunnskolen har fått drahjelp fra Utdanningsdirektoratets satsinger til å komme lenger i Fairman og Mackenzies (2015) modell for utvikling av lærerspesialistoppgaver. Vi vet ikke med sikkerhet at satsingene fra Utdanningsdirektoratet på denne måten har styrket lærerspesialisten i å bidra til å utvikle skolen som kollektivt lærende organisasjon, men vi har indikasjoner i vårt materiale på at det oppfattes slik. Samtidig går det klart frem av materialet at det ikke har vært lærerspesialisten som har vært initiativtager til dette arbeidet, og at satsingene er administrert og tilrettelagt av skoleledelsen. I en parallell til de to satsingene i grunnskolen har lærerspesialistene i videregående skole søkt mot Lesson study for å få lignende rammer for et faglig og pedagogisk utviklingsarbeid ved skolen.

Satsingene Ungdomstrinn i utvikling og Språkløyper samt Lesson study har et fellestrekk idet de har sterke innslag av profesjonsutvikling som tar utgangspunkt i lærerkollegiet (profesjonalisering «innenfra»). Samtidig balanserer disse satsingene mot en mulig opplevelse blant lærerne av at deltakelse i satsingene er pålagt dem fra ledelsen, slik at slik deltakelse ikke i seg selv sikrer profesjonsutvikling. Dette tydeliggjør et dilemma for skoleledelsen i tilrettelegging av slike satsinger, og påfølgende bruk av en eventuell lærerspesialist i selve satsingen. Hvordan satsingene forberedes og forankres i kollegiet, vil derfor ha stor betydning for hvordan utviklingsprosessen forløper.

Samtidig kan lærerspesialistenes positive erfaringer fra Ungdomstrinn i utvikling, Språkløyper og Lesson study gi nye ideer til hvordan lærerspesialistenes arbeid kan forankres kollegiet, og ideelt sett springer ut av kollegiets ønsker, prioriteringer og en opplevd forpliktelse til å bidra i et arbeid som gjelder mer enn egen praksis i klasserommet. Vi kan, med inspirasjon fra den svenske förstelärarordningen, se for oss at lærerspesialister settes inn i en på forhånd planlagt rekke av mindre utviklingsprosjekter, som på sikt skal nå frem til flest mulig av skolens lærere. Hvert enkelt utviklingsprosjekt kan være rettet inn mot bearbeiding av læreplanmål i det enkelte fag med henblikk på vurderingskriterier og mulig utvikling av undervisningspraksis gjennom erfaringsdeling og refleksjon. Hvert av disse utviklingsprosjektene tar utgangspunkt i lærernes eget arbeid i klasserommet, deres erfaringer og ekspertise og lærernes ønsker for elevene på egen skole – med andre ord så tett på lærernes arbeid som mulig.

Slike avgrensede utviklingsprosjekter i hvert enkelt fag kunne få overføringseffekt mellom fag og i neste instans for større deler av kollegiet på den enkelte skole. På denne måten kan lærerspesialisten bidra til skoleutvikling i møte med mindre grupper av kolleger og med forankring i lærernes praksis, behov og ønsker. Dette er eksempler på hvordan de svenske förstelärarna arbeider i praksis, og slik vi også har sett i vårt materiale at lærerspesialister har arbeidet sammen med enkeltkolleger eller mindre grupper av kolleger. I dette bør kanskje rammeverket tydeligere formidle at det er en forholdsvis lang vei mellom det å arbeide med mindre grupper av kolleger og det å arbeide med hele lærerkollegiet samlet. Organiseringen av slike utviklingsprosjekt vil nødvendigvis kreve ledelse fra rektor (utviklingsgruppe), men et tiltak som vi nå har skissert, kan gi større balanse mellom profesjonalisering «ovenfra» og en forankring i lærerkollegiet for å sikre profesjonalisering «innenfra».

10.7.3 Våre anbefalinger

Et utgangspunkt for å forankre lærerspesialistordningen «innenfra» finnes i det ståstedet mange av lærerspesialistene ser ut til å ha etablert for seg selv gjennom første del av piloten, nemlig å drive et faglig og pedagogisk utviklingsarbeid sammen med mindre grupper av kolleger. Dette samarbeidet kan settes inn i rammene for skolens samlede pedagogiske utviklingsarbeid, på en slik måte at

lærerspesialisten utvider sin virksomhet til nye grupper av kolleger over tid. Arbeidet kan starte med å utvikle en delingskultur blant kolleger, og om ønskelig utvides til også å favne samarbeid om utvikling av vurderings- og undervisningspraksis på basis av lokale læreplanmål. Slik kan det å utvikle skolen som lærende organisasjon anses som en langsiktig hovedmålsetting, mens middelet for å oppnå denne målsettingen blir en prosess som verdsetter og utnytter kollegiets ekspertise gjennom lærerspesialistens tilrettelegging. Vi gir følgende anbefalinger for en slik prosess:

1. Vi anbefaler at rammeverket for lærerspesialistordningen setter større krav til hvordan det å ha lærerspesialist kan kobles til den enkelte skolens plan for skoleutvikling. En mulig modell er de svenske förstelärernas "utviklingsoppdrag". Dette kan bidra til at lærerspesialisten oppgaver konkretiseres *i samarbeid med* kollegiet istedenfor å bare *være rettet mot* kollegiet.
2. Skolens plan for skoleutvikling kan inneholde flere mindre utviklingsprosjekter/utviklingsoppdrag, som går ut på å etablere en delingskultur med mulig overgang til samarbeid om og utvikling av vurderings- og undervisningspraksis i mindre grupper av kolleger. Lærerspesialister kan arbeide med én gruppe kolleger av gangen med mål om å nå frem til flere slike grupper i kollegiet i løpet av en periode av rimelig varighet.

Styrket profesjonalisering «innenfra» utelukker ikke at skoleleder og rektor får tydeligere ansvar for å tilrettelegge for lærerspesialistens arbeid. Erfaringer fra Sverige viser at tilsvarende ordninger ikke minker omfanget av skoleleders ledelsesoppgaver, men at det å ha slike ordninger i kollegiet endrer innholdet i ledelsesoppgavene. Selv om lærerspesialisten skal arbeide i møte med kolleger og tilrettelegge for deres utvikling, kan rammeverket spesifisere at lærerspesialisten også skal involveres i de organer som er ansvarlige for skolens utviklingsarbeid. Dette for å sikre at lærerspesialisten har nødvendig informasjon og støtte i arbeidet, og at lærerspesialisten kan gi informasjon til ledelsen.

3. Vi anbefaler at rammeverket for lærerspesialistordningen spesifiserer at rektor har det overordnede ansvaret for det pedagogiske utviklingsarbeidet, slik at dette ansvaret ikke overlates til lærerspesialisten. Samtidig kan det vurderes om rammeverket bør sette krav om at lærerspesialisten blir inkludert i skolens utviklingsgruppe eller tilsvarende.
4. Skoleeiers ansvar er i liten grad regulert i rammeverket for lærerspesialistordningen. Når vi foreslår at lærerspesialisten inkluderes i skolens utviklingsgruppe, kan dette følges opp med et krav til skoleeier om å følge med på kvaliteten av utviklingsgruppens arbeid.

For at lærerspesialistordningen skal bidra til profesjonalisering «innenfra» er det nødvendig at lærerspesialisten faktisk kommer i kontakt med kolleger. Selv når lærerspesialistens oppgaver er koblet til skolens egen plan for skoleutvikling og at arbeidsoppgavene er konkretisert i samarbeid med kolleger, må lærerspesialisten selv ta skritt for å gjøre seg relevant i kollegasamarbeid. Dette er et naturlig emne for ledelse av lærerspesialistens arbeid fra skoleleders side.

5. Vi anbefaler at det i en videreutvikling av rammeverket for lærerspesialistordningen vies større oppmerksomhet til hvordan lærerspesialisten kan bevege seg fra oppgaver som går ut på å utvikle egen praksis til oppgaver som går ut på å påvirke kollegers praksis.
6. Hvis videre utprøving av lærerspesialistordningen legger opp til mer enn én lærerspesialist pr. skole, kan dette gi hver enkelt lærerspesialist økt støtte i arbeidet med å nå ut til kolleger.

Rammeverket for pilotering av lærerspesialistordningen prøver ut to finansieringsmodeller for tilrettelegging av ordningen. Selv om det finnes støtte for begge modeller i materialet, viser våre data en klar preferanse for nedsatt tid til å gjøre oppgavene som lærerspesialistordningen medfører. Fordi det samtidig er lærerspesialister som er tilfredse med lønnsøkning, kan vi ikke gi noen entydig anbefaling i et valg mellom de to modellene. Vår vurdering er likevel at nedsatt tid tilsvarende én undervisningstime pr. uke er for lite til at oppgavene kan bli utført på måter som er tilfredsstillende for lærerspesialisten, og sannsynligvis heller ikke for skolen. Det å ha nok tid til å gjøre oppgavene

skikkelig vil også kunne bidra til at ordningen oppleves som en attraktiv, alternativ karrierevei for lærere.

Referanser

- Alvunger, D. (2015). "Towards new forms of educational leadership? The local implementation of förstelärare in Swedish schools" *Nordic Journal of Educational Policy*, 1(3) pp. 55-66.
- Caspersen, J.; Federici, R. A. og Røsdal, T. (2017) *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019. Delrapport 1. Rapport 2017*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Coburn, C. & Russell, J. (2008). "District policy and teachers' social network" *Educational evaluation and policy analysis*, 30(3), pp. 203-235.
- Collinson, V. (2012). "Leading by learning, learning by leading" *Professional Development in Education*, 38(2), pp. 247-266.
- Egeland, C. og Bergene, A. C. (2012). *Tidsbruk, arbeidstid og tidskonflikter i den norske høgskole- og universitetssektoren*. AFI-rapport 1/2012. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fairman, J. C. & Mackenzie, S. V. (2015). "How teacher leaders influence others and understand their leadership" *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), pp. 61-87.
- Glosvik, Ø.; Roald, K. og Fossøy, I. (2009). *Lærande leiing – i eit systemisk perspektiv*. Artikkel 6 i artikkelstafetten «En lærende skole». Oslo: Utdanningsdirektoratet https://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Larande_leiing.pdf
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Lillejord, S. (2011). "Kunsten å være rektor" Møller, J. og Ottesen, E. (red.) *Rektor som leder og sjef. Om styring ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Kapittel 13, side 284-301. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, M. (2017). "Positioning at the Boundary – Teacher Specialists at the Interface of the School Administration and Teacher Staff". Presentation at ECER (European Conference on Educational Research) by EERA (European Educational Research Association), network: Continuing Professional Development: Learning for individuals, leaders and organizations. Copenhagen: 22.08.2017. <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/22/contribution/40600/>
- Lund, A.; Jakhelln, R. E. og Rindal, U. E. (2015). «Fremragende lærerutdanning – hva er det og hvordan kan vi få det?» I: Lund, A.; Jakhelln, R. E. og Rindal, U. E. (red.) *Veier til fremragende lærerutdanning*. Kapittel 1, side 13-36. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, T.; Storvoll, A. og Dagsvik, G. (2016). "Selvberetninger fra ressurslæreres hverdag." I: Rønnerman, K.; Olin, A.; Furu, E M. og Wennergren, A.-C. (red.) *Fångad av praktiken: Skolutvekkling genom partnerskap. En rapport från det nordiska nätverket i aktionsforskning*. Kapittel 8, s. 183-198. Institution för pedagogik och specialpedagogik. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærarløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Møller, J.; Prøitz, T. S.; Rye, E. og Aasen, P. (2013). «Kunnskapsløftet som styringsreform». I: Karseth, B.; Møller, J. og Aasen, P. (red.) *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Kapittel 2, side 23-41. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyen, T.; Jordfald, B. og Seip, Å. A. (2009). *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*. Fafo-rapport 2009: 23. Oslo: Fafo.
- OECD (2009). Evaluating and rewarding the quality of teachers <http://www.oecd.org/edu/school/evaluatingandrewardingthequalityofteachersinternationalpractices.htm>

- OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*
<https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>
- Penuel, W.; Riel, M.; Krause A. & Frank, K. (2009). "Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: a social network approach" *Teachers college record*, 111(1), pp. 124-163.
- Poekert, P. E. (2012). "Teacher leadership and professional development. Examining links between two concepts central to school improvement" *Professional Development in Education*, 38(2), 169-188.
- Ravn, S. og Duff, C. (2014). "Putting the party down on paper" *Health and Place*, 31, s. 124-132.
- Røvik, K. A. (2014). «Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet». I: Røvik, K. A.; Eilertsen, T. V. og Furu, E. M. (red.) *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Kapittel 1, side 13-50. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik, L. V. og Fjørtoft, H. (2014). "Hvordan utvikle vurderingskulturer?" Sandvik, L. V. og Buland, T. (red.) *Vurdering i skolen. Utvikling av fellesskap og kompetanse. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Side 111-131. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning og SINTEF Teknologi og samfunn.
- Seland, I.; Caspersen, J.; Markussen, E. og Sandsør, A. J. (2016). *Delrapport fra evaluering av pilotering av ordning med lærerspesialister. Lokal planlegging, oppstart ved skolene og de første erfaringene fra pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag*. NIFU-rapport 2016: 19. Oslo: NIFU.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Shirastava, P. (1983). "A typology of organizational learning systems". *Journal of management studies*, 20(1), pp. 7-28.
- Silva, D. Y.; Gimbert, B. & Nolan, J. (2000). "Sliding the doors. Locking and unlocking the possibilities for teacher leadership" *Teachers College Record* 102, pp. 779-804.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007) Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611 - 625.
- Skolverket (2015). *Vad gör försteläraren?*
https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.234286!/Vad%20g%C3%B6r%20f%C3%B6rstel%C3%A4raren.pdf
- Skolverket (2014). *Vem är försteläraren?* https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publication?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3188
- St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet, 6. februar 2009.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet, 2. april 2004
- Stoll, L. (1999). "School culture. Black hole or fertile garden for school improvement?" Prosser, J. (ed.) *School Culture* (British Educational Management Series). London: Sage Publications.
- Stolp, S. (1994). *Leadership for school culture*. ERIC Document Reproduction Service No. 9. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Van Houth, M. (2005). «Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effective research" *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), pp. 71-89.

- Watkins, K.E. & Dirani, K. M. (2013). "A Meta-Analysis of the Dimensions of a Learning Organization. Questionnaire: Looking Across Cultures, Ranks, and Industries" *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 148-162.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. (1997). *Dimensions of the learning organization*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). "What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship" *Review of Educational Research* 74(3), pp. 255-316.
- Aasen, P.; Møller, J.; Rye, E.; Ottesen, E.; Prøitz, T. S.; Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. NIFU-rapport 20/2012. Oslo: NIFU og Institutt for lærerutdanning, Universitetet i Oslo.

Tabelloversikt

Tabell 1.1 Fordeling av lærerspesialister med tilskudd fra Utdanningsdirektoratet høsten 2015.	16
Tabell 1.2 Oversikt over evalueringens forskningsspørsmål i analytisk modell.	18
Tabell 3.1 Utvalg av skoler for forskningsintervjuer av rektorer og lærerspesialister våren 2016 og våren 2017.	50
Tabell 3.2 Tidsregistrering fra lærerspesialister ved syv skoler vår 2016 og vår 2017.	53
Tabell 3.3 Oversikt over evalueringens datakilder og metodebruk ordnet etter forskningsspørsmål og analytisk modell.	56
Tabell 4.1 Rektorens tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene. Sortert etter gjennomsnittsverdi ved slutten av pilotperioden. P-verdi for t-test av gjennomsnittsverdier, avhengige utvalg. For detaljert tabell, se vedlegg.	58
Tabell 4.2 Rektorens opplevde utbytte og forventninger til lærerspesialistordningen ved sin egen skole. Sortert etter gjennomsnittsverdi i pilotskolene ved slutten av pilotperioden. P-verdi for t-test av gjennomsnittsverdier, avhengige utvalg. **= $p < 0,001$, *= $p < 0,05$	63
Tabell 4.3 Rektorens opplevde utbytte og forventninger til lærerspesialistordningen generelt. Sortert etter gjennomsnittsverdi i pilotskolene ved slutten av pilotperioden. P-verdi for t-test av gjennomsnittsverdier, avhengige utvalg. **= $p < 0,001$, *= $p < 0,05$	67
Tabell 4.4. Rektorens syn på hva som skal til for at ordningen skal lykkes. Sortert etter gjennomsnittsverdi i pilotskolene ved slutten av pilotperioden. P-verdi for t-test av gjennomsnittsverdier, avhengige utvalg. **= $p < 0,001$, *= $p < 0,05$	69
Tabell 5.1 Eksempler på arbeidsoppgaver og tidsbruk i løpet av én arbeidsuke for ni lærerspesialister på to tidspunkt.	79
Tabell 8.1 Beskrivelse av målene som benyttes for å studere forskjeller over tid. Deskriptiv statistikk.	102
Tabell 8.2 Deskriptiv statistikk.	103
Tabell 8.3 Forskjellen mellom pilotskoler og sammenligningsskoler i 2015.	106
Tabell 8.4 Forskjell-i-forskjeller mellom pilotskoler og sammenligningsskoler fra 2015 til 2017.	106
Tabell 8.5 Forskjell-i-forskjeller mellom pilotskoler og sammenligningsskoler fra 2015 til 2017. Skolefaste effekter.	107
Tabell 8.6 Forskjellen fra 2015 til 2017 for førsøksskoler.	108
Tabell 8.7 Forskjellen fra 2015 til 2017 avhengig av om skolen har norskspesialist(er), realfagsspesialist(er) eller begge type spesialister.	109
Tabell 8.8 Forskjell-i-forskjeller over tid mellom de som har og ikke har hatt en lærerspesialist knyttet til deres trinn og fagområde.	110

Figuroversikt

Figur 2.1 Illustrasjon av analytisk modell for evaluering av pilotering av ordning med lærerspesialister	32
Figur 3.1 Illustrasjon av faser og elementer i evaluering av lærerspesialistordningen	45
Figur 4.1 Gjennomsnitt for tilrettelegging for tre samlemål ved starten av pilotperioden og ved slutten av pilotperioden. T-test for avhengige utvalg **p<,001, *p<,0,05.	59
Figur 4.2 Gjennomsnitt for seks samlemål på forventninger ved starten av pilotperioden og utbytte ved slutten av pilotperioden, rektor svarer for egen skole. T-test for avhengige utvalg **p<,001, *p<,0,05.	64
Figur 4.3 Gjennomsnitt for tre samlemål på forventninger ved starten av pilotperioden og utbytte ved slutten av pilotperioden, rektor svarer generelt. T-test for avhengige utvalg **p<,001, *p<,0,05... ..	68
Figur 4.4 Rektors syn på skoleledelse, skolemiljø og opplevd autonomi, i start og slutten av prosjektperioden. *=signifikant endring i pilotskolene, p<,0,05. **signifikant endring i kontrollutvalget, p<,0,05.	70
Figur 4.5 Vurdering av ordningen som helhet, rektorer med (pilot) og uten (kontroll) lærerspesialister. Gjennomsnitt.	72
Figur 5.1 Rangering av ulike oppgaver etter hyppighet. Norskspesialister.	77
Figur 5.2 Rangering av ulike oppgaver etter hyppighet. Realfagsspesialister.	78
Figur 5.3 Deltakelse i aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialistrollen. Begge fagområder. Andel deltakelse i prosent.	81
Figur 5.4 Hvem tok initiativ til faglig og profesjonell utvikling. Begge fagområder. Andel som tok initiativ i prosent.	81
Figur 5.5 Påstander om lærerspesialistordningen (1)	83
Figur 5.6 Påstander om lærerspesialistordningen (2). Norskspesialister.....	84
Figur 5.7 Påstander om lærerspesialistordningen (2). Realfagsspesialister.....	85
Figur 5.8 Holdning til lærerspesialistordningen som helhet. Spesialister i begge fagområder, 2015 og 2017.....	86
Figur 5.9 Interesse for lærerspesialistordningen dersom dette hadde vært en fast stilling. Spesialister i begge fagområder, 2015 og 2017.....	86
Figur 6.1 I hvilken grad kolleger kunne tenke seg å bli lærerspesialister. 2015 og 2017.	89
Figur 6.2 Grunner til å bli lærerspesialist.....	90
Figur 6.3 Kollegers opplevelse av hvor ofte lærerspesialisten har gjort ulike oppgaver	91
Figur 6.4 Kollegers svar på påstander om lærerspesialistordningen	93
Figur 7.1 I hvilken grad sammenligningskolleger kunne tenke seg å bli lærerspesialist, 2015 og 2017.....	96
Figur 7.2 Begrunnelse for å bli lærerspesialist blant sammenligningskolleger 2017	97
Figur 7.3 Hvor positiv er du til lærerspesialistordningen? Sammenligningskolleger og kolleger.	98
Figur 7.4 Sammenligningskollegers svar på påstander om lærerspesialistordningen.....	99

Vedlegg

- Vedlegg 1: Tabell. Rektors tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene. Sortert etter gjennomsnittsverdi ved slutten av skoleåret 2016/2017. P-verdi for t-test av gjennomsnittsverdier, avhengige utvalg.
- Vedlegg 2: Intervjuguide. Forskningsintervjuer med skoleledere ved pilotskoler skoleårene 2015/2016 og 2016/2017. Intervjurunde 2, vår 2017.
- Vedlegg 3: Intervjuguide. Forskningsintervjuer med lærerspesialister skoleårene 2015/2016 og 2016/2017. Intervjurunde 2, vår 2017.

Rektors tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene. Sortert etter gjennomsnittsverdi ved slutten av pilotperioden. P-verdi for t-test av gjennomsnittsverdier, avhengige utvalg.

	I hvilken grad tilrettelegger du for at lærerspesialisten er i stand til å ...	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Gj. snitt start	Std. avvik	Gj. snitt slutt	Std. avvik	P-verdi diff.
1	oppdatere seg på fagdidaktiske tema	0	7,1	29,5	51,8	11,6	3,8	,71	3,7	0,77	0,085
2	oppdatere seg på skolefaglig forskning	0	7,1	30,4	50,9	11,6	3,7	,79	3,7	0,78	0,381
3	oppdatere seg på skoleutvikling	0,9	9,8	28,6	47,3	13,4	3,7	,77	3,6	0,87	0,488
4	planlegge og/eller gjennomføre utviklingsprosjekt knyttet til satsingsområder ved skolen	1,8	9,8	33,0	37,5	17,9	3,8	,79	3,6	0,95	0,037
5	oppdatere seg på alternative undervisningsformer	0,9	7,4	34,3	46,3	11,1	3,7	,76	3,6	0,82	0,416
6	ta initiativet til og gjennomføre faglig kompetanseheving hos kollegaer i samme spesialiseringsfelt	2,7	6,3	33,9	48,2	8,9	3,6	,81	3,5	0,85	0,100
7	ta initiativet til og gjennomføre pedagogisk kompetanseheving hos kollegaer i samme spesialiseringsfelt	0	4,5	46,4	41,1	8,0	3,7	,77	3,5	0,71	0,026
8	veileder lærere i team	0	8,0	41,1	42,0	8,9	3,7	,76	3,5	0,77	0,000
9	holde forelesninger eller seminarer for lærerteam	4,5	8,1	45,9	31,5	9,9	3,6	,89	3,3	0,93	0,039
10	holde forelesninger eller seminarer for hele lærerkollegiet	7,3	13,8	35,8	33,0	10,1	3,4	,98	3,2	1,06	0,152
11	veilede lærere en-til-en	1,8	15,2	48,2	30,4	4,5	3,3	,87	3,2	0,82	0,035
12	observere andre læreres undervisning og bidra med tilbakemeldinger	1,8	23,2	47,3	21,4	6,3	3,1	,88	3,1	0,88	0,218
13	ta initiativet til og gjennomføre pedagogisk kompetanseheving hos kolleger i alle fagfelt	6,3	24,1	36,6	27,7	5,4	3,0	,93	3,0	1,00	0,930
14	ta initiativet til og gjennomføre faglig kompetanseheving hos kolleger i alle fagfelt	6,3	24,1	37,5	28,6	3,6	2,9	,97	3,0	0,96	0,646
15	samordne kriterier for elevvurdering	8,2	23,6	42,7	19,1	6,4	3,2	,97	2,9	1,01	0,007
16	samarbeide med universitets- og høyskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter	13,5	21,6	32,4	25,2	7,2	3,1	1,02	2,9	1,14	0,181
17	holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen	22,7	36,4	24,5	13,6	2,7	2,8	,99	2,4	1,07	0,009

Vedlegg 1 Rektorenes opplevde utbytte og forventninger til lærespesialistordningen ved sin egen skole. Sortert etter gjennomsnittsverdi i pilotkolene ved slutten av pilotperioden. P-verdi for t-test av gjennomsnittsverdier, avhengige utvalg. **= $p < 0,001$, *= $p < 0,05$.

I hvilken grad tror du deltagelse i lærespesialistordningen vil være med på å skape positive endringer på følgende områder på din skole?	I svært liten grad	I liten grad	I noe grad	I stor grad	I svært stor grad	Gj.snitt start pilot	std.avvik	Gj.snitt slutt pilot	std.avvik	diff pilot	Gj.snitt start kontroll	Gj.snitt slutt kontroll	diff kontroll
Motivere personalet	,0	5,4	33,9	48,2	12,5	3,8	,69	3,7	,76	0,10	3,8	3,7	0,09
God undervisningskvalitet	0,0	2,7	39,1	45,5	12,7	4,0	,69	3,7	,73	0,27*	4,0	4,0	-0,05
Ledelse av læringsprosesser	0,9	7,3	35,8	45,9	10,1	3,7	,69	3,6	,81	0,16	3,9	3,9	-0,06
Samarbeid internt	1,8	5,4	37,8	43,2	11,7	3,9	,72	3,6	,84	0,27*	3,7	3,9	-0,21
Lærernes samarbeidsformer	0,9	10,7	39,3	39,3	9,8	3,6	,80	3,5	,85	0,11	3,6	3,8	-0,17
Faglig oppdatering av personalet innenfor skoleutvikling	1,8	9,8	37,5	42,9	8,0	3,6	,81	3,5	,85	0,19	3,8	3,8	-0,06
Lærernes arbeidsformer	0,9	9,9	40,5	42,3	6,3	3,7	,76	3,4	,79	0,27*	3,6	3,7	-0,04
Faglig oppdatering av personalet innenfor relevant forskning	0,9	10,8	42,3	36,9	9,0	3,7	,78	3,4	,84	0,23*	3,7	3,6	0,12
Faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk	,0	8,1	48,6	36,9	6,3	3,8	,71	3,4	,73	0,35**	3,7	3,8	-0,05
Faglig oppdatering av personalet innenfor ny undervisningspraksis	1,8	7,1	43,8	39,3	8,0	3,8	,72	3,4	,81	0,33**	3,9	3,8	0,06
Felles kultur	0,0	12,5	42,0	36,6	8,9	3,6	,78	3,4	,82	0,15	3,4	3,6	-0,21
Ledelse av endringsprosesser	2,7	12,6	45,9	32,4	6,3	3,4	,73	3,3	,86	0,15	3,5	3,6	-0,09
Læreplanarbeid	0,9	16,1	43,8	31,3	8,0	3,6	,75	3,3	,87	0,27*	3,8	3,8	0,07
Engasjerte og motiverte elever	0,9	9,9	51,4	32,4	5,4	3,6	,76	3,3	,76	0,27**	3,6	3,6	-0,02
Elevenes læringsresultater	0,9	9,1	50,0	34,5	5,5	3,8	,72	3,3	,76	0,44**	3,8	3,7	0,04
Teambygging	2,7	15,2	50,9	24,1	7,1	3,4	,80	3,2	,87	0,20*	3,5	3,6	-0,14
Elevenes engasjement og motivasjon	0,9	12,8	56,9	26,6	2,8	3,6	,80	3,2	,72	0,44**	3,6	3,5	0,07
Mer samkjørt undervisning på tvers av klasser	1,8	17,9	44,6	31,3	4,5	3,5	,81	3,2	,84	0,32*	3,5	3,4	0,04
Beholde gode lærere i klasserommet	9,8	17,0	38,4	25,9	8,9	3,5	,89	3,1	1,09	0,44*	3,7	3,7	0,07
Samarbeid eksternt	8,9	17,9	46,4	23,2	3,6	3,2	,67	2,9	,96	0,21*	3,2	3,1	0,13
Beholde gode lærere i læreryrket	10,7	24,1	35,7	20,5	8,9	3,4	,94	2,9	1,11	0,49**	3,6	3,6	0,02
Lettere hverdag for nye lærere	10,8	24,3	36,9	18,0	9,9	3,3	,80	2,9	1,12	0,34*	3,4	3,6	-0,16
Styring og administrasjon	15,3	37,8	38,7	8,1	0,0	2,4	,82	2,4	,85	-0,02	2,7	2,6	0,12
Skole-hjem samarbeid	15,2	42,9	35,7	5,4	0,9	2,6	,76	2,3	,83	0,25*	2,9	2,8	0,04
Ekstern skolevurdering	22,7	35,5	34,5	6,4	0,9	2,7	,87	2,3	,92	0,38**	3,1	3,1	0,09

Oppvarming:

0. Hva er hovedinntrykket ditt av LSP-ordningen etter to år med ordningen?

Problemstilling 2: Hvilke oppgaver utfører lærerspesialistene i skolen, og hvor tidkrevende er disse oppgavene?

P2a. Hvilke spesialistoppgaver har lærerspesialisten?

1. Hvilke arbeidsoppgaver har lærerspesialisten(e)?
 - Er de faglig oppdatert innenfor skoleutvikling, forskning, fagdidaktikk og ny undervisningspraksis?
 - Vurderer de behovet for, og tar de initiativ til at det gjennomføres skolebasert kompetanseheving og kollegaveiledning?
 - Vurderer de behovet for, og tar de initiativ til og leder faglige prosjekter?
 - Samarbeider de med UH-sektoren i gjennomføringen av faglige prosjekter for å bidra til gjensidig kompetanseutvikling og kvalitet i prosjektene?
 - Har LSP administrative oppgaver? **(2c)**
 - Avlaster LSP rektor på noen måter? Hvordan?
 - Er LSPs oppgaver endret underveis? Hvordan?
 -

P2b. Hvordan fungerer fordelingen mellom undervisning og spesialistoppgaver?

2. Klarer LSP å få gjennomført både undervisning og lærerspesialistoppgaver tilfredsstillende innenfor arbeidstiden?
 - Bruker LSP mer tid på jobb nå enn før han/hun ble LSP?
 - Fungerer dette tilfredsstillende?
 - Er det noe som må lide?

P2c. Blir lærerspesialisten tildelt administrative oppgaver

3. Jf. siste strek under spm. 1

P2d. Hvilken rolle får lærerspesialisten i organisasjonen?

4. Hvilken rolle har LSP i det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen? Er han hun en pådriver i dette arbeidet? Har LSP en rolle i arbeidet for å lage en bedre skole? Hva er/var dine planer med å ha lærerspesialist på skolen? Er denne planen fulgt opp /oppfylt?
5. Hvordan arbeider lærerspesialisten(e) i forhold til lærerkollegiet for å gjøre oppgavene sine?
6. Hvordan er holdningen i kollegiet til LSP-ordningen?
Utelukkende positive eller skaper ordningen splittelse/misunnelse i kollegiet?
Hvor godt kjent er LSP og LSP-ordningen i kollegiet?
Like godt kjent blant alle lærerne, eller bare blant norsk/matte-lærerne?
Ser de på LSP som en leder eller en lærer?
7. Hvordan er LSPs formelle rolle i organisasjonen? Deltar LSP i beslutninger på skolen?

P2e. Hvordan er forholdet mellom funksjonen som lærerspesialist og skoleleders rolle?

8. Hvordan arbeider du i forhold til lærerspesialisten(e)?
9. Hvordan er den faglige relasjonen mellom deg og LSP? Inntar du en lederrolle, er du med å påvirke/utforme oppgavene hans/hennes, driver du aktiv oppfølging, eller får han/hun gå på frigang og styre seg selv?)
10. Har du faste møter med LSP? Hvordan foregår kommunikasjonen mellom dere?

Problemstilling 3: Hvordan bidrar lærerspesialisten til faglig styrking av skolen?

P3a. Bidrar ordningen til å utvikle skolen som kollektivt lærende organisasjon?

P3b. Fører ordningen til endringer i arbeids- og samarbeidsformer ved skolen?

P3c. Videreføres primært tilsvarende ordningen som alt er i gang ved skolen?

P3d. Møter ordningen skolens behov for kompetanse?

P3e. Hvordan tilrettelegger henholdsvis (skoleeier og) skoleleder for læring i kollegiet?

P3f. I hvilken grad får lærerspesialistens innsats betydning for lærernes samarbeids- og undervisningspraksis ved skolen?

11. Tror du undervisningen / undervisningsformene i realfag og norsk komme til å endre seg vesentlig på skolen som helhet? (3b, 3f)
12. Tror du flere lærere vil bli dyktigere undervisere i realfag og norsk, vil ordningen bidra til økt kompetanse på realfags- / norskundervisning i kollegiet? (3b, 3f)
13. Har du noen tanker om hva det vil bety for skolen på lang sikt å ha lærerspesialist(er) i kollegiet?
 - Har ordningen ført til endrede arbeids- og samarbeidsformer på skolen din? Hvordan? Kan du utdype? Hva har skjedd? Hvis nei: Hvorfor ikke? (3b)
 - Bidrar ordningen til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon? (3a)
 - Betyr ordningen og praktiseringen av den på din skole at det utvikles kompetanse som skolen har behov for? (3d)
14. Legger du til rette, evt. sammen med LSP, for læring i kollegiet som helhet? F.eks. når det gjelder å utvikle og ta i bruk nye nye arbeidsmåter for lærerne?» Hvordan gjør du det? Hva er ditt bidrag? Samarbeider du med LSP om dette? (3e)
15. Skal dere videreføre ordningen neste skoleår? Hvis ja: Videreføres samme modell, eller gjør dere noen endringer? Hvilke endringer? (3c)
16. Vil ordningen bidra til at elevene lærer mer, at elevenes læringsutbytte øker?

Problemstilling 4: Oppfattes lærerspesialistordningen som en alternativ karrierevei for lærere, og hvilken betydning har finansieringsmodellene for slike oppfatninger?

P4d. Bidrar spesialistordningen til at dyktige lærere blir i skolen?

17. Hva er den viktigste virkingen av LSP-ordningen du ønsker å se på din skole?
Vil ordningen gjøre det lettere å rekruttere og beholde gode pedagoger i realfag/norsk?
På hvilken måte? Hvorfor ikke? Vil dette ha stor betydning?

P4e. Hva er mest attraktivt ved ordningen: lønnstillegg, redusert undervisningstid og/eller potensiell faglig utvikling?

18. Hvordan vurderes ordningen av lærerspesialisten(e)? Hva er den viktigste drivkraften?
(Som en ekstra inntektskilde, redusert undervisningstid, som en reell alternativ karrierevei, som en vei til en mer spennende/ interessant jobb, som en mulighet til faglig utvikling?)
19. Er du fornøyd med ordningen slik den har fungert på din skole så langt?
(Hvorfor/hvorfor ikke?)

Utkast til intervjuguide lærerspesialister (runde 2)

Idunn, 17. februar 2017

Takk for at du vil delta i et nytt intervju om erfaringer fra lærerspesialistordningen. Vi fikk snakke med deg første gang etter at lærerspesialistordningen hadde vært i gang i omtrent ett semester (det er kort tid), og nå ett år senere er piloteringen av ordningen i sitt siste semester. I dette intervjuet spør vi deg om hva du har gjort siden sist og hva du synes om ordningen nå når du har prøvd den i mer enn et skoleår.

1. Vil du nevne noen lærerspesialistoppgaver som du har arbeidet med siden sist vi snakket sammen?
 - Representerer (oppgavene, resultatene av disse oppgavene) noe nytt ved skolen din? (arbeidsmåter, samarbeidsrutiner/organiseringsformer, undervisning)

2a	Hvilke spesialistoppgaver har lærerspesialisten?
3a	Bidrar ordningen til å utvikle skolen som kollektivt lærende organisasjon?
3b	Fører ordningen til endringer i arbeids- og samarbeidsformer ved skolen?
3c	Videreføres primært tilsvarende ordningen som alt er i gang ved skolen?

2. Hvis du skal se tilbake på den (forholdsvis korte) tiden du har vært lærerspesialist, hva er du mest fornøyd med å ha gjort?
 - hvorfor er du fornøyd med dette?
 - Klarer du å kombinere disse oppgavene med undervisning på en grei måte?
 - Har rollen din medført noen administrative oppgaver som du ikke hadde før?

2a	Hvilke spesialistoppgaver har lærerspesialisten?
2c	Blir lærerspesialisten tildelt administrative oppgaver

3. Er det noe du hadde sett for deg at du skulle gjøre som lærerspesialist så langt, men som ikke ble slik du hadde tenkt?
 - (hvorfor ble det slik?)

2a	Hvilke spesialistoppgaver har lærerspesialisten?
2d	Hvilken rolle får lærerspesialisten i organisasjonen?
2e	Hvordan er forholdet mellom funksjonen som lærerspesialist og skoleleders rolle?

4. Hvis du nå skulle beskrive din rolle i organisasjonen – hvem er du?

Evaluering av pilotering av ordning med lærerspesialister/intervjuguide LSP/runde 2

- hvem er du i møte med ledelsen – er du lærer eller er du en med-leder?
- hvem er du i møte med kollegaene dine – er du en vanlig lærer, en lærer som har fått noen ekstra oppgaver, eller er du en del av ledelsen?
- er det noen kjennetegn ved rollen din som lærerspesialist nå som ikke var der før, for eksempel at du deltar på andre typer møter, møter med ledelse, møter i plangruppe, annet? deltakelse på ledermøter, plangruppe etc.

2d	Hvilken rolle får lærerspesialisten i organisasjonen?
----	---

5. Vil du trekke frem noe spesielt ved skolen din eller jobben din som har lagt godt til rette for at du kan gjøre en god jobb som lærerspesialist?
- Hva med forholdet mellom deg og ledelsen, har dette hjulpet deg til å være en god lærerspesialist?

2d	Hvilken rolle får lærerspesialisten i organisasjonen?
2c	Bli lærerspesialisten tildelt administrative oppgaver
2e	Hvordan er forholdet mellom funksjonen som lærerspesialist og skoleleders rolle?
3e	Hvordan tilrettelegger henholdsvis skoleeier og skoleleder for læring i kollegiet?

6. Har det vært noen særlige utfordringer eller hindringer ved skolen din eller ved selve jobben for at du kunne være en god lærerspesialist?
- Synes du at det er lett å være lærerspesialist i møte med kollegene dine?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

2d	Hvilken rolle får lærerspesialisten i organisasjonen?
2e	Hvordan er forholdet mellom funksjonen som lærerspesialist og skoleleders rolle?

7. Hva har skjedd med dine kollegers (sam)arbeid etter at du ble lærerspesialist? Merker du noen forskjell?

3f	I hvilken grad får lærerspesialistens innsats betydning for lærernes samarbeids- og undervisningspraksis ved skolen?
----	--

8. Vi vil gjerne vite det du kan fortelle oss om hvor mye tid som brukes til lærerspesialistoppgaver, for eksempel gjennom en vanlig skoleuke (OBS: Tidsskjema eller spørsmål): Omtrent hvor mye tid vil du anslå at du bruker til slike oppgaver på ei uke?

9. Lærerspesialistordningen har blitt omtalt som en karrierevei som skal bidra til å holde dyktige lærere i skolen. Du er jo en av disse (de dyktige lærerne). Er det å kunne være lærerspesialist viktig for deg når du skal vurdere for deg selv om du skal fortsette å jobbe i skolen? (alternativer er å søke seg ut av skolen eller søke lederstilling i skolen)
- Hvorfor?

4b	Blir lærerspesialistfunksjonen vurdert som en reell karrieremulighet?
4c	Bidrar lærerspesialistfunksjonen til rekruttering til yrket ved at dette fremstår som en attraktiv fremtidig karrierevei for (nye) lærere?
4d	Bidrar spesialistordningen til at dyktige lærere blir i skolen?

10. Er det noe du ønsker å legge til om lærerspesialistordningen som vi ikke har vært innom i intervjuet så langt?

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no