



Rapport
2021:15

Sluttrapport fra evalueringen av piloting av lærerspesialistordningen

Berit Lødding, Cathrine Pedersen, Otto Sevaldson Lillebø,
Ann Cecilie Bergene, Karl Solbue Vika

NIFU

Rapport
2021:15

Sluttrapport fra evalueringen av piloting av lærerspesialistordningen

Berit Lødding, Cathrine Pedersen, Otto Sevaldson Lillebø,
Ann Cecilie Bergene, Karl Solbue Vika

Rapport 2021:15

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

Prosjektnr. 21101

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0528-3
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Dette er sluttrapporten fra NIFUs evaluering av piloteringen av lærerspesialistordningen, som har vært gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Delrapporten fra evalueringen som ble offentliggjort i april 2021, handlet om lærerspesialistutdanningene, mens denne rapporten i første rekke tar for seg lærerspesialistfunksjonen.

Rekruttering av respondenter og tilrettelegging av spørreundersøkelser har Karl Solbue Vika hatt ansvar for, og han har skrevet kapittel 2 i samarbeid med Otto Sevaldson Lillebø, som har hatt ansvar for kapittel 4. Cathrine Pedersen har vært assisterende prosjektleder, og hun har hatt ansvaret for kapittel 3 og samarbeidet med Lillebø om kapittel 5. Ann Cecilie Bergene har hatt ansvar for kapittel 1.3 og for beskrivelsene av tre av caseskolene i kapittel 6. Berit Lødding har vært prosjektleder og skrevet resten av rapporten med god hjelp fra medforfatterne.

NIFU ønsker å takke alle som besvarte spørreundersøkelsene og stilte til intervju i en periode preget av strenge smitteverntiltak under koronapandemien. Vi vet at dette ofte gjorde skolehverdagen svært krevende. NIFU takker for kommentarer og innspill fra Utdanningsdirektoratet og fra en anonym fagfelle. I tillegg til disse ønsker forfatterne å takke Jens B. Grøgaard, Idunn Seland, Kari Veia Salvanes og Vibeke Opheim for kommentarer til rapportutkast i ulike faser underveis.

Oslo, november 2021

Vibeke Opheim
direktør

Kari Veia Salvanes
stedfortredende
forskningsleder

Innhold

Sammendrag	11
Summary	15
1 Lærerspesialistordningen under evaluering	19
1.1 Lærerspesialistordningen	19
1.2 Evalueringen og forskningsspørsmål	22
1.3 Litteraturgjennomgang	23
1.3.1 Lærerspesialistrollens introduksjon i skolen	24
1.3.2 Utviklingsarbeid i skolen	25
1.3.3 Erfaringer med <i>förstelärare</i> i Sverige	30
1.3.4 Motivasjon for funksjonen som lærerspesialist	32
1.4 Varighet og utbredelse av pilotordningen	32
1.5 Rapportens oppbygning	33
2 Metodiske tilnæringer	34
2.1 Spørreundersøkelser til lærerspesialister og skoleledere	34
2.2 Spørreundersøkelser til kolleger av lærerspesialister	38
2.3 Gjennomføring av analysene	40
2.4 Oppsummering om kvaliteten på de kvantitative datakildene	41
2.5 Intervjuer med lærerspesialister, rektorer og skoleeiere	42
3 Analyse av spørreskjemadata fra lærerspesialister	44
3.1 Beskrivelse av utvalget	44
3.2 Samarbeid med andre lærerspesialister ved skolen	45
3.3 Oppgaver og ansvarsområder som lærerspesialist	46
3.4 Tidsbruk som lærerspesialist	53
3.5 Hvordan er erfaringene med å være lærerspesialist?	56
3.6 Erfaringer med finansieringsmodeller for ordningen	61
3.7 Lærerspesialistordningen som faglig karrierevei	64
3.8 Vurderinger av effekter av lærerspesialistordningen	70
3.9 Oppsummering av funn	74

4	Analyse av spørreskjemadata fra rektorer.....	77
4.1	Beskrivelse av utvalget.....	77
4.2	Finansiering og tidsbruk.....	78
4.3	Rektorens opplevde utbytte av ordningen på skolen	84
4.4	Holdninger til ordningen som helhet	87
4.5	Oppsummering	90
5	Analyse av spørreskjemadata fra lærerkolleger	92
5.1	Beskrivelse av utvalget.....	92
5.2	Holdninger til lærerspesialistordningen	93
5.3	Vurdering av lærerspesialistens praksis	95
5.4	Lærerspesialistordningen som faglig karrierevei.....	98
5.5	Oppsummering	105
6	Analyse av intervjuer ved seks skoler	107
6.1	Eierskap for å styrke læreres profesjonalitet	107
6.2	Eierskap gjennom overordnet kompetanseutvikling.....	110
6.3	Eierskap gjennom endring av tittel.....	113
6.4	Eierskap forutsetter rolleavklaring.....	117
6.5	Eierskap gjennom utvikling av omfattende kurstilbud	121
6.6	Eierskap og forankring i egne satsinger.....	126
6.7	Oppsummering	131
7	Konklusjoner	133
7.1	Forholdet mellom oppgavene og formålet.....	134
7.2	Hvordan brukes og vurderes tidsressursen?	136
7.3	Har arbeidsgiver lagt til egne ressurser, eventuelt hvordan og hvorfor?.....	138
7.4	Hvilke erfaringer er gjort med de to finansieringsmodellene som gjelder for funksjonen?.....	138
7.5	En reell, faglig karrierevei?	139
7.6	Erfaringer med funksjonen.....	140
7.7	Vurderinger av lærerspesialistutdanningen.....	144
7.8	Spørsmål til vurdering.....	147
	Referanser.....	149
	Vedlegg.....	152
	Tabelloversikt.....	157
	Figuroversikt.....	159

Sammendrag

Lærerspesialistordningen retter seg mot hele grunnopplæringen og har et todelt formål. Den skal bidra til at dyktige lærere opplever gode faglige utviklingsmuligheter og ønsker å fortsette å undervise. Den skal også bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon. Ordningen består av lærerspesialistfunksjonen og lærerspesialistutdanningen.

Lærerspesialistfunksjonen har vært under pilotering siden 2015, og den første fasen av denne ble evaluert av NIFU og NTNU Samfunnsforskning, med sluttrapport i 2017. Lærerspesialistutdanninger innenfor ti fagområder, hvorav de fleste startet opp i 2019, er toårige deltidsutdanninger på masternivå som gir 60 studiepoeng. I april 2021 publiserte vi en delrapport med evaluering av disse utdanningene. Denne sluttrapporten tar for seg lærerspesialistfunksjonen i større bredde, og her har vi kunnet sammenligne med funn fra den første evalueringen av lærerspesialistfunksjonen i 2017.

Datamaterialet vi bygger på i denne sluttrapporten, er innsamlet høsten 2020 og våren 2021 og består av spørreundersøkelser til lærerspesialister, skoleledere og kolleger av lærerspesialister. Vi har også intervjuet skoleeier, skoleleder, lærerspesialist og tillitsvalgt tilknyttet seks forskjellige skoler i ulike deler av landet.

Politisk strid om lærerspesialistordningen

I erklæringene fra den nå avgåtte borgerlige regjeringen (både Jeløya- og Granavolden-plattformene) fremgikk det at antallet lærerspesialister skulle økes til 3.000 innen utgangen av piloteringen av ordningen våren 2023. I delrapporten fra denne evalueringen kom vi til at det fantes 1237 lærere i funksjonen høsten 2020, samtidig som 449 var i gang med lærerspesialistutdanningen. Mer enn to tredjedeler av kommunene hadde ingen lærerspesialister høsten 2020. Sommeren 2021 erklærte daværende regjering at de ønsker å opprette en varig tilskuddsordning for lærerspesialister, når målet om 3000 lærerspesialister er nådd. I Hurdalsplattformen utarbeidet av nåværende regjering gjenfinner vi en formulering fra Arbeiderpartiets partiprogram om at de vil erstatte lærerspesialistordningen med en partsforankret ordning som gir lærerne bedre tid til utviklingsarbeid,

karriereutvikling og profesjonsfelleskap på skolen. Vår evaluering har vært gjennomført, og rapporten er i all hovedsak skrevet, før regjeringsskiftet.

Faglig oppdatering er kjerneaktivitet for lærerspesialistene

I rammeverket for ordningen heter det at lærerspesialisten skal være faglig oppdatert på forskning og fagdidaktikk på sitt fagområde, og at spesialisten skal bruke sin fag- og analysekompetanse til å styrke det kollektive profesjonsfelleskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon. Andre oppgaver som nevnes i rammeverket, er ment som eksempler på hvordan dette kan gjøres.

Lærerspesialistene oppgir at det de oftest gjør innenfor funksjonen som lærerspesialist, er å oppdatere seg på fagdidaktiske temaer, på skoleutvikling og skolefaglig forskning og på alternative undervisningsformer. Over halvparten rapporterer at de ofte eller svært ofte tar initiativ til kompetanseheving blant kollegene innenfor eget fagområde. Nesten halvparten deltar ofte eller svært ofte i planlegging eller gjennomføring av utviklingsprosjekt knyttet til skolens satsingsområde. En oppgave bare en av ti gjør ofte eller svært ofte, er å observere andre læreres undervisning og bidra med tilbakemeldinger.

Sammenholdt med lærerspesialisters svar i 2017, finner vi at mønstrene er ganske like, men samarbeid med universitets- og høyskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter kan synes å ha avtatt i hyppighet, likeledes planlegging og gjennomføring av utviklingsprosjekter knyttet til skolens satsingsområder. Fra de kvalitative intervjuene og fra kommentarer i spørreskjemabesvarelsene vet vi imidlertid at mulighetene for kollektivt orienterte prosesser har vært svært begrenset under koronapandemien. Det er vanskelig å si hvordan resultatene kunne ha vært uten pandemien, men det kan tenkes at oppgaver rettet mot kollektiv kompetanseutvikling kunne hatt en større plass under normale forhold.

Oppgaver knyttet til innføringen av fagfornyelsen har særlig lærerspesialister i norsk og realfag hatt større ansvar for og brukt mer tid på, sammenlignet med de øvrige lærerspesialistene. Lærerspesialister i profesjonsfaglig digital kompetanse rapporterer også å ha hatt et større ansvar for og brukt mer tid enn kollegene på å håndtere situasjonen med koronapandemien.

Rektorenes svar på hvilke oppgaver de tilrettelegger for at lærerspesialisten skal være i stand til å gjøre, er i store trekk sammenfallende med lærerspesialistenes svar om hvilke oppgaver de gjør, men deltakelse i utviklingsprosjekt knyttet til skolens satsingsområde bekreftes oftere av rektorer enn av lærerspesialister.

Lærerspesialistenes kolleger kan ikke forventes å overskue omfanget av lærerspesialistenes faglige oppdatering, men de oppgir at veiledning i team er den blant lærerspesialistens oppgaver som de har størst utbytte av. Mønstrene i kollegenes svar kan tolkes slik at lærerspesialister ikke fordeler sin innsats på et stort spekter

av oppgaver, men at de heller konsentrerer seg om noe, og at hva dette er varierer mellom lærerspesialister.

Ulike vurderinger av tidsressursen

I snitt bruker lærerspesialistene 3,6 timer på funksjonen per uke, hvilket er en økning fra 2017. Angitt tid varierer, men ni av ti har en tidsbruk som ligger mellom en halv og fem timer. Lærerspesialister i begynneropplæring 1.–4. trinn ligger betydelig høyere enn resten med et snitt på 5,8 timer.

Lærerspesialistene har forskjellige vurderinger av om tiden de har i funksjonen er tilstrekkelig, men det kan ikke påvises forskjeller mellom fagområder. Lærerspesialister som bruker 3–10 timer i snitt på funksjonen, oppgir oftere å utføre alle typer oppgaver, sammenlignet med de som bruker mindre enn 3 timer. Dette er imidlertid i overkant av hva som forventes. Nesten halvparten av rektorene rapporterer at de forventer at lærerspesialistene bruker mellom halvannen og to og en halv time per uke på oppgavene de har som lærerspesialist. I kommentarene fra rektorene kommer det ofte frem at omfanget av oppgaver er større enn det er økonomiske rammer for. Mangelfull rolleavklaring og uenighet om hvor mye tid som skal brukes til ordningen er andre diskusjonspunkter de nevner.

En del av kollegene har ytret i egne kommentarer at tiden som er avsatt til ordningen, er for knapp eller at det er vanskelig å se hvordan lærerspesialisten skal klare å utføre alle tenkte arbeidsoppgaver innenfor den tiden som er avsatt. Disse etterlyser større klarhet i hva man kan forvente av ordningen.

I intervjuene ved skolene pekes det på uklarheter ved hvordan lærerspesialisten skal inngå i organisasjonsstrukturen og hvilke arenaer som skal gjelde for funksjonen. Dette er også kjent fra litteraturen. Gitt at lærerspesialisten er en ny funksjon utenfor stillingsbeskrivelser og ordinære avtaler, har vi også sett eksempler på at skoleeier kan finne det hensiktsmessig å tillegge funksjonen oppgaver som ingen andre har kapasitet til.

Indrestyrte og selvbestemte motiver for å ville bli lærerspesialist

Blant motivene som nærmere ni av ti lærerspesialister oppgir som grunner til at de ønsket denne funksjonen, er tro på at rollen og oppgavene er spennende, ønske om påfyll og faglig utvikling, og at rollen gir nye utfordringer. Om lag syv av ti oppgir at å bidra til andres faglige utvikling, styrke lærersamarbeidet og bidra til å løse skolens utfordringer samt jobbe med skoleutvikling var grunner til at de søkte funksjonen. Dette kan tyde på en genuin interesse for bredden av oppgavene som inngår i rollen, altså både de individuelle og de kollektive aspektene ved funksjonen. Ytrestyrte motiver, som redusert undervisningstid eller økt anseelse blant kolleger, oppgis av et flertall som i liten eller svært liten grad å ha vært grunner til

å søke. Økt lønn og utsikter til en ny karrierevei er imidlertid motiver hvor respondentene er mer delt.

Også kollegene til lærerspesialister ble spurt om de selv kunne tenke seg å bli lærerspesialist, noe som 22 prosent bekreftet. Inntrykket er at situasjonen ikke har endret seg vesentlig fra det man fant i evalueringen i 2017. Svarene fra kollegene indikerer imidlertid at de er bedre kjent med ordningen enn kolleger var i 2017, og at de grunnene som motiverer lærerspesialistene, i enda større grad motiverer kollegene til å ville bli lærerspesialister.

Blandet syn på ordningen som en karrierevei

De kvalitative intervjuene tyder på at det finnes delte meninger om hvorvidt lærerspesialistfunksjonen er en karrierevei. Gitt at den frigjorte tiden er knapp, noen estimerer denne til 5 prosent av en hel stilling, hevder enkelte at det er mer aktuelt å snakke om litt nye oppgaver heller enn en ny karrierevei. Det finnes imidlertid skoleeiere, skoleledere og lærerspesialister som tenker at det å ha hatt funksjonen signaliserer interesse for skoleutvikling, hvilket vil telle positivt ved rekruttering til lederstillinger i skolen. Dette er likevel ikke i tråd med ordningens hensikt om å motivere dyktige lærere til å fortsette med klasseromsundervisning. Lærerspesialistutdanningen derimot, synes mer forenlig med tanken om karriere, ettersom den gir studiepoeng og formell kvalifisering.

Fra lærerspesialisters svar på om lærerspesialistfunksjonen har motivert dem for å søke andre stillinger, finner vi at om lag fire av fem er motivert for å fortsette som lærer ved den samme skolen. Det å ha selvbestemte grunner for å bli lærerspesialist, som at man får utvikle seg faglig og bidra til å styrke lærersamarbeidet, er det som i størst grad virker positivt inn på ønsket om å fortsette som lærer ved samme skole. Vi finner imidlertid også at det å bli oppfordret av skoleeier eller skoleleder til å søke om funksjonen kan styrke ønsket om å fortsette som lærer ved samme skole. Slik oppmuntring kan tenkes å fungere slik at ordningens formål nås om at dyktige lærere skal ønske å fortsette å undervise. Selv om det gjelder færre, er det også en sammenheng mellom det å bli lærerspesialist fordi det «gir en ny karrierevei» og motivasjonen for å søke seg til en lærerjobb ved en annen skole eller over i en annen type stilling. Dette kan indikere at for noen lærere er funksjonen også sett på som en mulighet til å kvalifisere seg for andre type stillinger.

Mindre tvetydig er troen på utdanningen til lærerspesialist som et ledd i en karriereutvikling. Med studiepoeng og dokumentert kompetanse, synes det som utdanningen innfrir de høye forventningene til ordningen mer enn funksjonen gjør.

Avslutningsvis løfter rapporten frem noen spørsmål til vurdering.

Summary

The teacher leader scheme is aimed at primary and secondary education and training as a whole and has a twofold purpose. It will help to ensure that talented teachers receive good professional development opportunities that encourage them to continue teaching. In addition, it will help to strengthen the collective professional community and the development of the school as a learning organisation. The scheme consists of the teacher leader role and teacher leader training.

The teacher leader role has been a pilot scheme since 2015. The first phase was evaluated by NIFU and NTNU Social Research, with a final report produced in 2017. The teacher leader training programmes, which cover ten disciplines, are 60-credit, two-year part-time programmes at master's level. Most of these started in 2019. In April 2021, we published an interim report evaluating these programmes. This final report looks at the teacher leader role in a broader sense and draws comparisons with the findings from the first evaluation of the role back in 2017.

The data that this final report is based on was collated between the autumn of 2020 and the spring of 2021. It consists of surveys of teacher leaders, head teachers, and colleagues of teacher leaders. We have also interviewed school owners, head teachers, teacher leaders, and employee representatives at six schools in different parts of Norway.

Political controversy over the teacher leader scheme

The declarations of the now retired government (consisting of the Conservative, the Liberal and the Christian Democratic parties) stated that the number of teacher leaders should be increased to 3,000 by the end of the pilot scheme in 2023. In the interim report from this evaluation, we came to the conclusion that there were 1,237 teachers in this role in the autumn of 2020, while 449 were undergoing teacher leader training. More than two-thirds of the municipalities had no teacher leaders in the autumn of 2020. In the summer of 2021, the then government declared that it wanted to establish a permanent subsidy scheme for teacher leaders once the goal of 3,000 teacher leaders was reached. The declaration which has been prepared by the current government (consisting of the Labour and the Central parties), states that the government will replace the teacher leader scheme with a new

scheme that gives teachers more time for development work, career development, and work related to their professional community at school. Our evaluation was complete, and the report largely finished before the change of government.

Professional development is a core activity for teacher leaders

The framework for the scheme states that teacher leaders must keep abreast of the research and subject didactics in their discipline, and that leaders must use their professional and analytical skills to strengthen the shared professional community and the development of the school as a learning organisation. Other tasks mentioned in the framework are intended as examples of how this can be achieved.

The teacher leaders state that what they do most often within their role is update their knowledge on subject didactic topics, school development, research on schools, and alternative forms of teaching. More than half report that they often or very often take the initiative to develop the skills of their colleagues within their own discipline. Almost half participate often or very often in the planning and implementation of development projects related to the school's priority area. Something that only one in ten teacher leaders do often or very often is to observe others' teaching and provide feedback.

Compared with teacher leaders' answers from 2017, we find that the patterns are largely similar. Co-operation with the university and college sector and the implementation of academic projects seem to have decreased in frequency, as have the planning and implementation of development projects related to the school's priority areas. Based on qualitative interviews and the comments in the survey responses, however, we know that the opportunity for collectively oriented processes has been very limited during the coronavirus pandemic. It is difficult to say what the results would have been had the pandemic not occurred, but it is conceivable that tasks aimed at collective skills development would have been more prominent.

Teacher leaders in Norwegian and science subjects in particular have had greater responsibility for and spent more time on tasks related to the introduction of the new nation-wide curriculum than other teacher leaders. Teacher leaders in professional digital skills also report that they have had greater responsibility for and spent more time on dealing with the coronavirus situation than their colleagues.

The principals' responses as to which tasks they enable teacher leaders to do largely coincide with the teacher leaders' own responses as to the tasks they do. However, participation in development projects related to the school's priority area is more often confirmed by principals than by teacher leaders.

Although the teacher leaders' colleagues cannot be expected to review the scope of how the teacher leaders update their professional knowledge, they state that supervision within the team is one of the teacher leaders' tasks that they benefit from

the most. The patterns in the colleagues' responses can be interpreted to suggest that teacher leaders do not distribute their work across a wide range of tasks but concentrate on some of the tasks, and that what these are varies between the teacher leaders.

Different assessments of time as a resource

On average, teacher leaders spend 3.6 hours on their role per week, which is an increase on 2017. Although the time stated varies, nine out of ten spend between a half hour and five hours. Teacher leaders in early years education, i.e. grades 1 to 4, spend an average of 5.8 hours, which is significantly more time than spent by others.

Although teacher leaders have different views as to whether the time they have available for the role is sufficient, there are no differences between disciplines. Teacher leaders who spend an average of 3 to 10 hours on their role state that they more often perform all types of tasks compared with those who spend fewer than three hours. However, this is more than expected. Almost half of the principals report that they expect teacher leaders to spend between one and a half and two and a half hours per week on their teacher leader tasks. In the comments from the principals, it often appears that the scope of the tasks is greater than what the financial framework can cover. Inadequate clarification of the role and disagreement about how much time should be spent on the scheme are other points mentioned.

Some of the colleagues stated in their own comments that too little time is set aside for the scheme, or that it is difficult to see how the teacher leader can complete all their tasks within the time set aside for them. This all calls for greater clarity in terms of what can be expected from the scheme.

Interviews at the schools point to ambiguities in how the teacher leader should be included in the organisational structure and the arenas to which the role pertains. This is also known from the literature. Given that the teacher leader is a new role that falls outside of job descriptions and ordinary agreements, we have also seen examples of school owners finding it appropriate to allocate tasks to the role that no one else has the capacity for.

Internal motives for wanting to become a teacher leader

Almost nine out of ten teacher leaders state that their reasons for wanting to work in the role include the belief that the role and the tasks are exciting, the desire for professional fulfilment and development, and having new challenges. Around seven out of ten state that contributing to the professional development of others, strengthening teacher co-operation, helping to overcome the school's challenges, and working with school development were reasons for applying for the role. This may indicate a genuine interest in the variety of tasks that form part of the role, i.e.

both the individual and the collective aspects of the role. The majority indicate that external motives, such as reduced teaching time or increased standing among colleagues, have been of little or very little significance as reasons for applying. Respondents are more divided over the motives of increased salary and the prospect for a new career path as reasons for applying.

The colleagues were also asked if they could see themselves becoming a teacher leader, with 22 per cent confirming that they could, which is more or less as in 2017. The responses from colleagues indicate that they are better acquainted with the scheme than colleagues were in 2017 and that what motivates the teacher leaders motivates colleagues to want to become teacher leaders to an even greater extent.

Mixed views on the scheme as a career path

The qualitative interviews indicate that there are mixed views on whether the teacher leader role is a career path. Given that spare time is scarce, with some estimates putting this at 5 per cent of a full-time position, some argue that it is more meaningful to talk about new tasks rather than a new career path. However, there are school owners, head teachers, and teacher leaders who feel that having the role signals an interest in school development, which will count positively in the recruitment of leadership positions in the school. However, this is not in line with the aim of the scheme to motivate talented teachers to continue with classroom teaching. Teacher leader training, however, seems to be more compatible with the notion of a career, as it provides credits and a formal qualification.

Based on the teacher leaders' answers as to whether the teacher leader role has motivated them to apply for other positions, we find that around four out of five have been motivated to continue as a teacher at the same school. Self-determined reasons for becoming a teacher leader, such as being able to develop professionally and contribute to the strengthening of teacher co-operation, are what has the greatest positive impact on the desire to continue as a teacher at the same school. However, we also find that being encouraged by the school owner or head teacher to apply for the role may strengthen the desire to continue as a teacher at the same school. Such encouragement may serve to achieve the aim of the scheme in that it makes talented teachers want to continue teaching. Although this applies to fewer people, there is also a connection between becoming a teacher leader because it "provides a new career path" and the motivation to apply for a teaching position at another school or for another type of position. This may indicate that, for some teachers, the role is also seen as an opportunity to qualify for other types of positions. Less ambiguous is the belief that training as a teacher leader is part of career development. Thanks to credits and documented skills, it seems that the training meets the high expectations of the scheme more than the role does.

1 Lærerspesialistordningen under evaluering

Lærerspesialistordningen består av lærerspesialistfunksjonen og lærerspesialistutdanningen, og den retter seg mot hele grunnopplæringen. I dette kapitlet forklarer vi innledningsvis mer utførlig hvordan ordningen er utformet fra sentrale utdanningsmyndigheters side, deretter hvordan NIFU evaluerer ordningen og hvilke forskningsspørsmål vi belyser. Vi gjennomgår deretter relevant forskningslitteratur på feltet. Vi omtaler så omfanget av lærerspesialistordningen helt fra starten av den stadig pågående piloteringen til planer for inneværende skoleår.

Etter regjeringsskiftet høsten 2021 er den videre skjebnen for lærerspesialistordningen uvisst. Det fremgår av Hurdalsplattformen at «regjeringen vil erstatte lærerspesialistordningen med en partsforankret ordning som gir lærere bedre tid til utviklingsarbeid, og som styrker profesjonsfelleskapene i skolen».¹ Data i dette prosjektet ble innhentet mens en fortsatt var innenfor pilotfasen som startet i 2015 og var ment å vare til 2023. En alternativ ordning som bebudes i den nye regjeringsplattformen, har ikke vært del av vårt evalueringsoppdrag.

1.1 Lærerspesialistordningen²

I erklæringene fra den borgerlige regjeringstiden (både Jeløya- og Granavoldenplattformene) fremgår det at antallet lærerspesialister skulle økes til 3.000 innen utgangen av piloteringen av ordningen våren 2023. Piloteringen av lærerspesialistordningen startet opp i 2015 med lærerspesialister i realfag og i norsk med særlig vekt på lesing og skriving. Senere er antallet fagområder for lærerspesialister økt. Fra høsten 2016 ble det opprettet tilbud om lærerspesialistutdanning, og disse tilbudene er utvidet over tid. Fra høsten 2019 fantes det ni fag, foruten matematikk og norsk: begynneropplæring, bygg og anlegg, helse og oppvekstfag, kroppsøving, kunst og håndverk, profesjonsfaglig digital kompetanse (PfDK) og

¹ [Hurdalsplattformen \(cloudinary.com\)](https://www.cloudinary.com)

² Teksten i dette underkapitlet er i hovedsak den samme som i delrapporten (Lødding mfl., 2021).

spesialpedagogikk. Senere er også engelsk inkludert. Utdanningsdirektoratet melder at utdanningen i 2021 består av 20 studietilbud fordelt på åtte læresteder.³

Sommeren 2021 gjorde daværende regjering det kjent at når målet om 3000 lærerspesialister er nådd, vil pilotfasen gå over i en varig tilskuddsordning. Dessuten ønsket daværende regjering at satsingen skulle fortsette selv om målet med hensyn til antall lærerspesialister ikke nås i skoleåret 2022–2023. Det går videre frem av samme pressemelding at det vil bli brukt til sammen 229 millioner kroner på funksjonen og utdanningene i 2021.⁴

Funksjonen som lærerspesialist

I det følgende refererer vi fra rammeverket med bruk av presens, fordi det var dette som gjaldt under vår datainnhenting, analyse og rapportering av resultater. Selv om den nye regjeringen har andre planer for ordningen, finner vi det riktigst å gjengi dokumenter som de var mens vårt evalueringsarbeid pågikk.

Det nasjonale rammeverket som gir føringer for piloteringen, er utarbeidet av en partssammensatt arbeidsgruppe med representanter fra KD, Utdanningsdirektoratet, KS, Nasjonalt råd for lærerutdanning (nå: UHR-Lærerutdanning) og Utdanningsforbundet (Kompetanse Norge, 2019). Rammeverket er gjengitt på Utdanningsdirektoratets hjemmeside,⁵ og her fremgår det allerede i ingressen at lærerne ikke trenger lærerspesialistutdanning for å ha slik funksjon. Det vises til at regjeringen ønsker å beholde gode lærere i klasserommet slik at de kan bidra til mer læring for elevene. Kunnskapsdepartementet gjennomfører derfor en pilotering av nye faglige karriereveier for lærere i form av lærerspesialister. Målsettingen er å gi lærere nye utfordringer og profesjonell videreutvikling, samtidig som de fortsetter i klasserommet. Formålet med funksjonen som lærerspesialist er todelt:

- Den skal bidra til at dyktige lærere opplever gode faglige utviklingsmuligheter og ønsker å fortsette å undervise.
- Den skal også bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon.

Om oppgavene sies det at undervisning skal utgjøre størsteparten av en lærers spesialistfunksjon innenfor ett av følgende fag eller fagområder: realfag, norsk med særlig vekt på lese- og skriveopplæring, praktiske og estetiske fag,

³ [Studietilbud 2021 \(udir.no\)](#). Lesedato 18.3.2021. Samme betegnelse på et studium som gis ved flere læresteder, teller som flere studietilbud i Utdanningsdirektoratets oversikt. Vi bruker den litt løselige betegnelsen *fagområde* når vi viser til fag eller både fag og trinninnretning, som lærerspesialistutdanning i matematikk 5.-10. trinn og lærerspesialistutdanning i matematikk 8.-13. trinn.

⁴ [Regjeringen vil gjøre lærerspesialistordningen varig - regjeringen.no](#). Lesedato 27.8.2021.

⁵ [Funksjon som lærerspesialist \(udir.no\)](#) Lesedato: 15.2.2021. Teksten er gjengitt mest mulig ordrett her, med enkelte sammenfatninger.

begynneropplæring 1.–4. trinn, yrkesfag eller profesjonsfaglig digital kompetanse. Fra 2019 er også følgende fagområder inkludert: opplæring av minoritetsspråklige elever, engelsk og/eller 2. fremmedspråk, spesialpedagogikk og lærerutdanning.

Videre heter det at lærerspesialisten skal være faglig oppdatert på forskning og fagdidaktikk på sitt fagområde. Spesialisten skal bruke sin fag- og analysekompetanse til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon. Det er naturlig at skolen blant annet gjennom spesialisten samarbeider med universitet- og høgskolesektoren om relevant forsknings- og utviklingsarbeid, og at spesialisten slik bidrar til at utvikling av undervisningspraksis blir forskningsbasert. Det anbefales at lærerspesialisten gis en sentral rolle i det lokale arbeidet med nye læreplaner og i å bistå skoleleder i arbeidet med å utvikle lokal kompetanseutviklingsplan.

I tillegg til undervisning kan lærerspesialisten ha flere andre oppgaver som er relevante innenfor spesialiseringfaget eller -området. Hvilke oppgaver som er mest relevante for den enkelte lærerspesialist, må vurderes på grunnlag av den enkelte skoles behov og aktuelle lokale initiativ og tiltak. Følgende angis som eksempler på relevante oppgaver innenfor spesialiseringfaget eller -området:

- ta initiativ til å gjennomføre faglig skolebasert vurdering
- ta initiativ til å gjennomføre arbeidsplassbasert kompetanseheving og kollegaveiledning
- ta initiativ til og lede faglige prosjekter
- bidra til utviklingsarbeid knyttet til tidlig innsats, andrespråkspedagogikk eller pedagogisk bruk av IKT.

Med noen unntak stilles det krav om 60 studiepoeng fordypning i spesialiseringfaget eller -området og minst fem års erfaring som lærer for å bli lærerspesialist.⁶ I tillegg skal lærerspesialisten oppfylle flere av syv nærmere spesifiserte punkter. Disse punktene spesifiserer erfaring i form av gjennomførte utviklingsprosjekter, ansvar for bruk og deling av forskning, veiledning av kolleger og aktiv deltakelse i lokalt læreplanarbeid knyttet til det aktuelle spesialiseringsområdet. Andre punkter er å ha vist god evne til å utvikle og forbedre undervisningen og reflektere over og kritisk vurdere undervisningspraksis og elevenes læring sammen med andre lærere, og vist vilje og evne til å inngå i en åpen delingskultur, støtte kolleger i deres arbeid, spre gode eksempler og bidra til skoleutvikling.

⁶ Vi nevner her bare unntakene som gjelder fagområder hvor det også finnes lærerspesialistutdanning: Funksjonen som lærerspesialist i begynneropplæring krever til sammen 90 studiepoeng: 30 studiepoeng i norsk, 30 studiepoeng i matematikk og 30 studiepoeng fordypning i ett av disse områdene eller i lesing, skriving og regning. Kravet for profesjonsfaglig digital kompetanse er 30 studiepoeng i IKT eller tilsvarende realkompetanse og i tillegg 60 studiepoeng i et skolefag. I yrkesfag er det ikke krav til studiepoeng ut over godkjent yrkesfaglærerutdanning eller PPU-Y i relevante fag. For å ha funksjon som lærerspesialist i spesialpedagogikk kreves 60 studiepoeng i spesialpedagogikk og 60 studiepoeng i et relevant skolefag. [Funksjon som lærerspesialist \(udir.no\)](https://www.udir.no) Lesedato 19.3.2021.

Skoleeier og skoleleder har ansvar for å bidra til faglig styrking av læreren som har funksjonen og av kollegene i samme fag. De har også ansvar for at funksjonen ikke blir en administrativ ressurs. Om dette heter det:

Lærerspesialistfunksjonen skal forbeholdes lærere som har undervisningsoppgaver ved skolen, og ikke kombineres med andre funksjoner som fører lærerspesialisten over i administrative stillinger i skolen eller kommunen. Skoleeier har ansvar for at det utvikles planer for lærerspesialistenes oppdrag. Planene skal inngå som en del av øvrige planer og strategier for kvalitetsutvikling, og skal klargjøre rollefordelingen mellom skoleeier, skoleleder, lærerspesialisten, lærerne og eventuelt andre aktører.⁷

Skoleeier har dessuten ansvar for at lærerspesialisten følges opp, at mandatet blir kjent blant kollegene, at det legges til rette for pådriverrollen lærerspesialisten skal ha i profesjonsfellesskapet, og for at lærerspesialisten kan delta i nettverk med andre lærerspesialister.

I piloteringen blir to ulike finansieringsmodeller prøvd ut. For begge gjelder det at skoleeier bidrar med en tredel av lønnstillegget i funksjonsperioden. Modell 1 gir nå 57.750 kroner per år per lærer, og det forventes at lærerne bruker den tiden de allerede har til disposisjon til å utføre oppgavene i funksjonen. Modell 2 kombinerer lønn og redusert undervisningstid ved at inntil halvparten av lønnstillegget kan brukes til reduksjon av undervisningstid. Disse modellene har fulgt ordningen helt fra starten av piloteringen, med lærerspesialister i norsk og realfag.

1.2 Evalueringen og forskningsspørsmål

Implementeringen av piloteringen av lærerspesialistordningen gjennom de første to årene ble evaluert av NIFU og NTNU Samfunnsforskning (Seland mfl., 2016, 2017). I NIFUs nye evaluering av piloteringen er det allerede levert en delrapport (Lødding mfl., 2021) som særlig fokuserte på Lærerspesialistutdanningene. Vår evaluering er orientert om forskningsspørsmål innenfor fem temaer, slik dette fremgår nedenfor. Metodiske tilnæringer og datakilder er nærmere beskrevet i kapittel 2.

Tema 1: Lærerspesialistenes oppgaver og tidsbruk

- Hva er forholdet mellom oppgavene lærere i funksjon som lærerspesialist har, og formålet med lærerspesialistordningen?
- Hvordan brukes og vurderes tidsressursen som er fastsatt i ordningen?
- Har arbeidsgiver lagt til egne ressurser, eventuelt hvordan og hvorfor?

⁷ [Funksjon som lærerspesialist \(udir.no\)](https://udir.no) Lesedato 15.2.2021.

Tema 2: Funksjon som lærerspesialist og faglig karrierevei

- Er funksjon som lærerspesialist ansett som en reell, faglig karrierevei blant lærerne, skolelederne og skoleeierne?
- Hvilke erfaringer har lærerspesialister, kolleger, tillitsvalgte, skoleleder og skoleeier med funksjonen som lærerspesialist, generelt og innenfor de ulike fagene og fagområdene?
- Får lærere som fullfører lærerspesialistutdanningen tilsetning i funksjonen, eller er det lagt planer for dette?

Tema 3: Kvalitet i lærerspesialistutdanningen

- Sammenheng mellom funksjon som lærerspesialist og lærerspesialistutdanningen, f.eks. hvordan deltakerne opplever det faglige nivået på studiet, samt studiets relevans for arbeid som lærer og lærerspesialist.
- Hvordan fungerer utdanningen som del av en mastergrad?
- Gir lærerspesialistutdanningen nødvendig kompetanse til lærere som ønsker funksjon som lærerspesialist?

Tema 4: Finansieringsmodellene som brukes i lærerspesialistutdanningen

- Lærerspesialistutdanningen finansieres kun med vikarmidler. Hvilke erfaringer er gjort med denne finansieringsløsningen?

Tema 5: Finansieringsmodellene som brukes i funksjon som lærerspesialist

- Funksjon som lærerspesialist finansieres gjennom to ulike modeller. Hvilke erfaringer er gjort med disse modellene?

1.3 Litteraturgjennomgang

Vi vil i det følgende gå gjennom relevant litteratur fra inn- og utland. I arbeidet med delrapporten fant vi et begrenset litteraturtilfang om utdanning til lærerspesialist. Samtidig ble vi introdusert for en relativt omfattende litteratur om lærerspesialistrollen i ulike land, som var relevant for å forstå forventninger til studentenes fremtidige rolleutøvelse. Den følgende teksten hviler tungt på litteraturgjennomgangen utarbeidet for delrapporten (Lødding mfl., 2021), med noen utvidelser.

Lærerspesialistordningen er ikke et særnorsk fenomen, og det foreligger dermed både norsk og internasjonal forskning og litteratur. Forskningsfeltet er generelt sterkt sentrert rundt studier fra USA og Storbritannia og domineres dermed av angloamerikanske verdier, ideer og empiri (Møller, 2019). Siden vi i denne sluttrapporten ser nærmere på hvordan lærerspesialistordningen utspiller seg i praksis i spesifikke lokale skolekontekster, vil dette delkapitlet ta utgangspunkt i norske bidrag, men vi trekker inn internasjonal forskning og litteratur der denne tilfører nyanser og forståelse.

1.3.1 Lærerspesialistrollens introduksjon i skolen

Lærerspesialistrollen, som mange av de andre nye lærer- og lederrollene i skolen, er introdusert som en sentral «ovenfra og ned»-strategi med en intensjon om å igangsette «nedenfra og opp»-strategier, der lærere og ledere lokalt tar større ansvar for skoleutvikling (Helstad & Mausestaden, 2019). Med noe redusert undervisningstid under finansieringsmodell 2, og særlig kompetanse innenfor et fagspesifikt område, representerer lærerspesialistordningen en rolledifferensiering og en kunnskapsspesialisering innen lærerprofesjonen (Lorentzen, 2019). Dette innebærer oppgaver og ansvar knyttet til å holde seg faglig oppdatert innenfor områder som skoleutvikling, forskning og fagdidaktikk. Samtidig skal lærerspesialisten vurdere behovene for, og bidra til, utvikling av den kollektive kompetansen på egen skole, inkludert å ta initiativ til og å lede faglige prosjekter. I rammene for utlysning av funksjonen som lærerspesialist vektlegges også lokale behov, slik at hvilke oppgaver det er mest relevant at den enkelte lærerspesialist påtar seg, vil være avhengig av den enkelte skoles utfordringer og aktuelle prosesser og satsinger. Som påpekt i delrapporten, er lærerspesialistrollen dermed sjelden tydelig definert og spesifisert, og det eksisterer et mangfold også av benevnelser og ulike grensdragninger til øvrige lederroller og -funksjoner i skolen (York-Barr & Duke, 2004; Wenner & Campbell, 2017; Lødding mfl., 2021).

Med utgangspunkt i nettopp slik lokal variasjon anvender Alvunger (2015) Resnicks (2010) begrep om *sammenflettede læringssystemer* i sin analyse av Förstelärrarreformen i Sverige. Dette perspektivet tar utgangspunkt i at lokale kontekster har sine egne betingelser og logikker. Fordi lokale kontekster er unike, både med hensyn til relasjoner og interesser, vil lokale aktører anlegge ulike fortolkninger og strategier og dermed gjennomføre implementeringen på sin egen måte (Alvunger 2015).

Tilsvarende hevder Datnow mfl. (1998) at endringer i utdanningssektoren foregår i lokale «betingelsesmatriser», som består av lokale betingelser, aktører og handlinger. Dette gjør at implementering ikke er en lineær prosess fra ett nivå på ett tidspunkt til et annet og lavere, nivå på et annet (senere) tidspunkt, men er snarere spiralformet. Datnow mfl. (1998) studerer implementering som et produkt av et dynamisk forhold mellom strukturelle begrensninger, skolekultur(er) og aktørers handlinger. På samme måte som de sammenflettede læringssystemene, anser Datnow mfl. (1998) organisasjoner som suksessivt kontekstualiserte nivåer. Det vil si at en beslutning fattet, eller en handling tatt, et annet sted kan *påvirke* lokale handlinger, uten at de er *bestemmende* for dem. Aktører på skolenivå handler ikke kun basert på direktiver og mandater. De er bevisste og aktive, og de både reagerer på og utøver policy. Det vil dermed også oppstå store variasjoner i handlingsmønsteret.

1.3.2 Utviklingsarbeid i skolen

Ifølge Helstad og Mausestagen (2019) er spesielt tre dimensjoner sentrale når det gjelder vilkår for utviklingsarbeid i skolen. Disse er styrings- og ledelsesdimensjonen, den relasjonelle dimensjonen og kunnskapsdimensjonen. Tilsvarende undersøker Lorentzen (2019) lærerspesialistenes arbeid ved å se nærmere på perspektivforskjeller knyttet til tre grenser som speiler disse dimensjonene: en strukturell grense, en relasjonell grense og en kunnskapsgrense.

Når vi søker å forstå lærerspesialistenes funksjon i skolens utviklingsarbeid, er det nyttig å ta utgangspunkt i disse tre dimensjonene, og hvordan perspektivforskjeller mellom lærere og lærerspesialister kan skape utfordringer for lærerspesialistenes arbeid. Vi vil i det følgende ta for oss de tre dimensjonene hver for seg.

Styrings- og ledelsesdimensjonen

Tradisjonelt har skolen vært preget av en «flat struktur» med egalitære relasjoner, til tross for tydelige og formelle lederposisjoner. Det har dermed ikke vært vanlig at skoleledere har forsøkt å gripe direkte inn i lærernes anliggender (Helstad & Mausestagen, 2019). Det å introdusere nye lederroller og tilleggsfunksjoner kan vise seg å være komplisert i en slik kontekst. Når lærere får tilleggsfunksjoner, slik som lærerspesialistfunksjonen, påvirkes ansvars- og oppgavefordelingen mellom de ulike rollene og ledelsesfunksjonene (Helstad mfl., 2019a). Blant annet skjer det en forskyvning av rektorers og læreres ansvar, makt, relasjoner og roller (Lorentzen, 2019, Møller, 2019).

Ifølge Lorentzen (2019) er den strukturelle grensen i Norge uklar, og lærerspesialistene i hennes studie gir uttrykk for at de ønsker tydeligere avgrensninger av de nye lærer- og lederrollene. Dette kan komme av at det i Norge er opp til hver (fylkes)kommune og enkeltskole å finne måter å organisere ledelse på lokalt (Helstad mfl., 2019a). Dette kan også være noe av grunnen til at norske lærerspesialister opplever å ikke helt finne sin plass i skolens organisasjonsstruktur, og at de opplever at rollen i liten grad er forankret i organisasjonen (Lorentzen, 2019).

Til tross for et formelt ledeshierarki har skolen svake tradisjoner for mobilitet (Helstad mfl., 2019a). Det betyr at lærere til nå har hatt få karriereveier utover å bevege seg vertikalt til å bli mellomleder eller rektor, noe som ville medføre å tre ut av klasserommet. Ifølge Helstad & Mausestagen (2019) kjennetegnes skolen imidlertid i økende grad av såkalt *distribuert* ledelse, hvilket enkelt sagt betyr at flere aktører bidrar i å utøve ledelse, og ikke bare de som innehar formelle lederposisjoner. Lærerspesialistordningen er et eksempel på introduksjonen av en tilleggsfunksjon som gir lærere et mer vidtrekkende ansvar knyttet til skoleutvikling og kollektiv kompetanseheving i kollegiet uten å innebære en formell

ledelsesfunksjon. Dette er med andre ord en horisontal karrierevei, hvor lærerspesialisten er ment å bruke hovedvekten av tiden sin på undervisning (Helstad mfl., 2019a).

Ledelse krever generelt legitimitet og oppslutning i kollegiet (Irgens, 2013, Helstad mfl., 2019b, Møller, 2019), men blir desto viktigere når ledelsen er distribuert til aktører som ikke nødvendigvis har den samme autoriteten bak endringsforslag (Lorentzen mfl., 2018). Distribuert ledelse er dermed grunnleggende *tillitsbasert* (Helstad mfl., 2019b). Lærerspesialister, som verken kan gi belønning eller sanksjoner, er med andre ord i stor grad avhengig av tillit fra kollegene (Mangin & Stoelinga, 2008). En av metodene for å oppnå og opprettholde nødvendig tillit i kollegiet er at lærerspesialister velger å fremtøne rollen som kollega og jevnbyrdig, og nedtone leder- eller spesialistrollen (Mangin & Stoelinga, 2008, Lorentzen mfl., 2018). Vi valgte i delrapporten å omtale denne balansegangen som en rollekonflikt mellom *jevnbyrdige i et lærerprofesjonsfelleskap* og *endringsagenter med autoritativ ekspertise* (Lødding mfl., 2021).

Lærerspesialisten innehar en unik, og «hybrid», rolle som kan utgjøre et produktivt utgangspunkt for utviklingsarbeid (Helstad & Mausethagen, 2019). Dette blant annet fordi lærere har en annen legitimitet inn mot arbeidet i klasserommet enn skoleledere, og de vil følgelig nyte en annen, og faglig fundert, respekt i kollegiet (Helstad mfl., 2019b). Dette er sentralt siden lærere som går over i rent administrative roller, ser ut til å miste troverdigheten de trenger overfor lærere som underviser (Bell mfl., 2011). Som «hybride» havner imidlertid de nye tilleggsfunksjonene ofte i en vanskelig mellomposisjon lokalt (Lorentzen, 2019, Møller, 2019), og lærerspesialistene gir uttrykk for å identifisere seg verken med ledelsen eller med å være talsperson for kollegiet (Lorentzen, 2019). Margolis og Huggins (2012) understreker nødvendigheten av å finne den rette balanse mellom formell (hierarkisk) autoritet og uformell (relasjonell og faglig) autoritet. Dersom denne balansegangen feiler, kan lærerspesialister fort oppfattes som den øverste ledelsens nikkedukker, spesielt i en tid med høy reformhyppighet.

Lorentzen mfl. (2018) har utviklet følgende rammeverk for lærerspesialiststudiene, som også kan anvendes i forståelsen av lærerspesialistenes utøvelse av lederskap:



Figur 1.1 Fire hovedstrategier som kan ligge til grunn for lærerspesialiststudiet (fra Lorentzen mfl., 2018)⁸

Strategiene bør forstås som et kretsløp, fordi det alltid vil være nye områder å utforske og dele, og stadig nye områder og måter å støtte og utfordre kolleger (Lorentzen mfl., 2018). Sistnevnte strategi vil være mest krevende, ikke minst av hensyn til relasjonene til kollegene, fordi «[i]kke alle kolleger liker å ta imot råd fra kolleger» (Lorentzen mfl., 2018).

Relasjonsdimensjonen

Introduksjonen av tilleggfunksjoner i skolen kan by på utfordringer fordi en økende rolledifferensiering setter relasjonsfeltet i spenn (Helstad mfl., 2019a). Den relasjonelle dimensjonen omhandler dermed lærerspesialistenes forhold til sine lærerkolleger (Lorentzen, 2019). Ifølge Fairman og Mackenzie (2014) er kollegiale relasjoner helt sentrale for å kunne drive utviklingsarbeid i skolen, og de tette relasjonene i skolen gjør det å beherske relasjonsarbeidet avgjørende (Helstad & Mausethagen, 2019).

Framveksten av nye roller og karriereveier, slik som lærerspesialistordningen, kan rokke ved den nevnte egalitære strukturen og kulturen som tradisjonelt har preget lærerprofesjonen, inkludert i spørsmål knyttet til lønnsdifferensiering (Lortie, 2002, Mangin & Stoelinga, 2011, Lorentzen mfl., 2018, Helstad & Mausethagen, 2019, Lejonberg mfl., 2019, Lorentzen, 2019, Lødding mfl., 2021).

Når etablerte roller endres og skifter karakter, kan det videre bli uklart hvordan kolleger skal forholde seg til hverandre (Helstad mfl., 2019a). Delrapporten viste hvordan både fagansvarlige og studenter i lærerspesialistutdanningene fremhevet lærerspesialistrollen som uklar (Lødding mfl., 2021). I en slik situasjon kan det oppstå en rekke ulike lokale praksiser (Berg mfl., 2014), og et mangfold av de

⁸ <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/videreutdanning-til-larerspesialist-om-a-bli-profet-i-eget-land/>

facto-definisjoner av lærerspesialistrollen (Margolis & Huggins, 2012). Ifølge Møller (2019) er samhandlingen med rektor avgjørende for den lokale utformingen av rollen, noe som kan skape utfordringer og uklarheter om det skjer utskiftninger.

Endrede roller og oppgaver kan videre lede til opplevelse av motstridende forventninger (Helstad mfl., 2019a) og rollekonflikter (Lødding mfl., 2021). For lærerspesialistene kan dette være tilfelle mellom rollen de har som jevnbyrdige og likestilte i lærerprofesjonsfellesskapet, og rollen som endringsagenter med autoritativ ekspertise (Helstad mfl., 2019a, Lødding mfl., 2021). Internasjonal forskningslitteratur viser at en av hovedeffektene av spesialiserte lærere er at de ofte opplever en forverret relasjon til kolleger (York-Barr & Duke, 2004; Wenner & Campbell, 2017), blant annet fordi uklare forventninger eller mangel på formell autoritet kan føre til motstand, press fra kolleger og tillitsproblemer (Lorentzen mfl., 2018, Lorentzen, 2019). Dette kommer til uttrykk ved at lærerspesialister ofte vegrer seg mot å være for framtreddende og dominerende i lærerkollegiet (Lorentzen, 2019), at de framhever likeverdighet (Mangin & Stoelinga, 2008; Lorentzen mfl., 2018) og at de tar avstand fra tittelen (Fairman & Mackenzie, 2014, Lødding mfl., 2021). Den nevnte egalitarismen har med andre ord medført at lærerspesialister underdriver sin ekspertrolle (Lorentzen mfl., 2018), blant annet fordi det kan oppleves som ubehagelig for lærere og skoleledere å utfordre hverandre, ikke minst av hensyn til å bevare gode relasjoner og unngå å skape et dårlig arbeidsmiljø (Mausethagen mfl., 2019, Helstad & Mausethagen, 2019). Det er blant annet en svak tradisjon i skolen for å diskutere andres undervisningspraksiser, fordi det utfordrer lærerprofesjonens likhetsidealer og lærerautonomien (Lorentzen mfl., 2018, Helstad mfl., 2019a).

Ifølge Helstad og Mausethagen (2019) er en (manglende) overenstemmelse mellom forventningene til den som innehar rollen og blant kollegene helt sentralt. I Lorentzens studie (2019) er det imidlertid lite negativitet å spore i lærerkollegiet, og mange lærere uttrykker at de er svært positive til lærerspesialistrollen, blant annet knyttet til kunnskapsspesialiseringen. Lorentzen (2019) finner imidlertid at læreres aksept av roledifferensiering ser ut til å være avhengig av hvorvidt deres autonomi blir opprettholdt, og at lærerspesialistene ikke blander seg inn i læreres undervisningspraksis. For å ivareta autonomien gir lærere uttrykk for et ønske om å legge eget profesjonelt skjønn til grunn i avgjørelser om når, hvordan og i hvilken grad de har behov for å trekke inn lærerspesialistenes ekspertise (Lorentzen, 2019). Som Lorentzen (2019) påpeker, foreligger det imidlertid lite forskning på hva *lærerne* egentlig mener om lærerspesialistrollen, noe som er tema for denne rapportens kapittel 5.

Kunnskapsdimensjonen

Ifølge Møller (2019) har det *relasjonelle* arbeidet til nå vært dominerende, snarere enn engasjement knyttet til kunnskapsdimensjonen i form av *utforsking av kunnskapsfeltet*. Det er et uttrykt mål at både lærerprofesjonen og skoleledere i større grad skal oppsøke, utforske, analysere og eksperimentere med kunnskap, samt utfordre hverandre på didaktiske valg og forsknings- og kunnskapsbasering av undervisningen (Lorentzen mfl., 2018).

Mens lærere tradisjonelt har vært sterkt orientert mot erfaringsbasert kunnskap (Jensen, 2008), forventes det nå altså en mer forskningsbasert profesjonsutøvelse, inkludert økende bruk av «evidensbasert kunnskap» i skolen (Helstad & Mausestaden 2019, Hermansen, 2019). Det er med andre ord et sentralt mål om at lærere skal orientere seg mot aktuell forskning og ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2009, Lorentzen mfl., 2018). En vesentlig del av læreres kunnskapsarbeid vil dermed, ifølge Hermansen (2019), bli å håndtere balansen mellom erfarings- og forskningsbasert profesjonskunnskap. Kunnskapsarbeidet i skolen kan dermed ta form som observasjon av, og tilbakemeldinger på, undervisningspraksiser.

Lærerspesialiststudenter uttrykker at de motiveres nettopp av tilgangen til mer forskningsbasert kunnskap som studiet tilbyr (Lorentzen mfl., 2018). Det er videre en uttrykt forventning om at lærerspesialister, innenfor eget spesialistområde, skal samarbeide med universitet- og høyskolesektoren i gjennomføringen av faglige prosjekter for å bidra til gjensidig kompetanseutvikling og kvalitet i prosjektene. For at slik ny kunnskap skal lede til skoleutvikling, er det sentralt at *lærere* utfordres til å utvikle et kollektivt eierforhold til nye kunnskapsressurser og tar definisjonsmakten over dem (Hermansen, 2019). En måte lærerspesialistene kan tre inn i dette landskapet på, er å bruke sin hybride rolle til å presentere seg selv som kontinuerlig lærende gjennom å stille spørsmål til egen undervisning og være åpen om egen utforsking av nye metoder (Lorentzen mfl., 2018). Det sentrale er dermed å bidra til å skape en kultur hvor det er legitimt at lærere utfordrer hverandre og hvor alle er åpne om at de har utfordringer, noe som også gjør dem mer innstilt på å utforske nye tilnærminger (Lorentzen mfl., 2018).

Til nå har imidlertid kunnskapsutvikling i skolen i hovedsak vært et personlig anliggende, og kunnskapsdeling har i hovedsak skjedd uformelt (Helstad & Mausestaden, 2019). Kanskje på grunn av dette opplever lærerspesialistene at det er ulikt syn på dette kunnskapsarbeidet, der enkelte primært har forventninger om at lærerspesialistene skal støtte enkelte lærere i deres daglige undervisningspraksis, mens andre ser for seg at lærerspesialistene skal jobbe overordnet med å involvere lærere i utviklingsarbeid på skolenivå (Lorentzen, 2019). I sistnevnte funksjon har lærere stilt spørsmål ved hvorvidt lærerspesialistenes kunnskapsarbeid er relevant og nyttig. Ren formidling av ny kunnskap, i form av presentasjoner

uten forventning om utprøving og refleksjon over praksis, har vist seg å være lite hensiktsmessig (Margolis, 2008, Margolis og Deuel, 2009). Det kan med andre ord være behov for å endre vilkårene for kunnskapsarbeidet, slik at lærere kan nyttiggjøre seg nye kunnskapsressurser på en konstruktiv måte i utviklingen av skolen (Møller, 2019).

1.3.3 Erfaringer med *förstelärare* i Sverige

Som i Norge har det også i Sverige over lengre tid vært en bekymring for læreryrkets stilling i samfunnet (Alvunger, 2015). Tilsvarende har det også i Sverige vært mangel på horisontale karriereveier som åpner for å fortsette med undervisning. Som en konsekvens av denne bekymringen ble *Förstelärarreformen* introdusert i 2013 med mål om å gjøre læreryrket mer attraktivt og på sikt å forbedre elevers resultater. Reformen var, som i Norge, frivillig, og staten bevilget midler basert på søknader, noe som også gir store variasjoner mellom kommunene når det gjelder antall *förstelärare*, deres stilling og oppgaver til tross for funksjonsbeskrivelser (Alvunger, 2015). Alvunger (2015) skiller mellom to ulike anvendelser av *förstelärarene*. Han omtaler den ene som *differensiert*, som innebærer at *förstelärarene* brukes på flere nivå, både regionalt, og på skole- og avdelingsnivå. Den andre omtales som *desentralisert*, hvor *förstelärarene* utelukkende er skolebaserte, og det er ingen nær forbindelse til *förstelärare* ved andre skoler i samme skoledistrikt eller region.

For lærerne innebar funksjonen som *förstelärar* overordnet ansvar for å introdusere nyansatte, kollegaveiledning, initiere pedagogiske diskusjoner og å lede prosjekter for å forbedre undervisningen (Alvunger, 2015). Som i Norge har de ikke administrative oppgaver. Videre innebar funksjonen en lønnsøkning på 5,000 SEK (i 2013) i måneden, eller 10,000 SEK for lærere ansatt som lektor, og de ble gitt oppgaver knyttet til pedagogisk utvikling (Skolverket 2014). Selve utvelgelsen av lærerne var det opp til rektor/skoleledelsen å gjøre, og det var stort sett skolestørrelse som påvirket antall funksjoner ved skolen.⁹

I sin evaluering av *Förstelärarreformen* stiller Grönqvist, Hensvik og Thoresson (2021) spørsmål om i hvilken grad reformen i) forhindret at lærere slutter i skolen eller i læreryrket, ii) hvordan reformen påvirket sammensetningen av lærere og iii) om det er en effekt på elevresultater. Perioden som blir undersøkt er fra 2011 (to år før reformen ble innført) til og med 2016 (de første tre årene med den nye reformen). I 2016 var det rundt 16.000 lærere som hadde funksjonen. Studiet baserer seg på administrative registerdata, det vil si informasjon fra sentrale

⁹ Funksjonen er i utgangspunktet midlertidig, men lokalt kan det innføres permanente ordninger. Dette er imidlertid uvanlig:

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65acca/1553965413325/pdf3188.pdf>

administrative registre om lønn, start- og sluttdato for en stilling, hvilken skole læreren jobber på og lignende. Totalt består analyseutvalget av 56.000 lærere ved 3.000 skoler, det vil si både lærere som har og ikke har funksjonen. Tilsvarende består utvalget også av skoler som enten har eller ikke har lærere som innehar funksjonen.

Resultatene fra studien viser at reformen førte til et større lønsspenn i skolene, færre sluttet å undervise og færre sluttet i læreryrket. Effektene ble i tillegg større over tid. En 10 prosent økning i antallet førstelærere ved skolen resulterte i at ni prosent færre lærere sluttet ved skolen, fem prosent færre sluttet i læreryrket som sådan, og lønnsforskjellene økte med nesten 25 prosent. Dette er sammenlignet med skoler som *ikke* innførte reformen, men som *ellers er antatt like*. Når det gjelder effekt på læring er dette målt ved hjelp av resultater fra nasjonale prøver på klassetrinn 3 og 6. Det er en liten, positiv, effekt på lese- og skriveprøver i matte, engelsk og svensk. Denne effekten ble drevet av elevene med resultater under snittet. Det konkluderes med at Førstelærerreformens har bidratt til å gjøre læreryrket mer attraktivt, samtidig som den har økt kvaliteten på undervisningen i skolen. Det påpekes imidlertid at tidsperioden som undersøkes, er relativt kort, det vil si 2013 til 2016, og at erfaring underveis med ordningen kan gjøre den enda bedre på lengre sikt.

Den største forskjellen mellom ordningene i Sverige og Norge er at det er langt flere lærerspesialister i Sverige. I Sverige kan disse identifiseres i registerdata for arbeidsmarkedet og de kan dermed følges i arbeidsmarkedet før og etter at de ble lærerspesialist. Denne koblingen har vi ikke i Norge, og vi kan derfor ikke måle om flere lærere blir i yrket etter å ha blitt lærerspesialist.

Alvunger (2015) finner i sin kvalitative studie at selv om førstelærere har møtt noe motstand, opplever de fleste at kollegene er positive. Når det gjelder opplevelse av egen rolle, vektlegger førstelærerne i studien veiledning og støtte til lærere og samarbeid med ledelsen (Alvunger, 2015). Sistnevnte er også noe ut av nødvendighet, fordi førstelærerne understreker at de ikke får utrettet særlig mye på egen hånd uten ledelsens mandat og legitimering av aktivitetene. Når dette mangler, uttrykker førstelærerne at de opplever seg som «satellitter» som er atskilt fra, men i bane rundt, ledelsesstrukturene» (Alvunger, 2015:61, vår oversettelse). Bildet var imidlertid broket, siden enkelte rektorer hadde valgt å inkludere førstelærere i skolens lederteam, mens andre var prinsipielt mot dette. Flere rektorer i studien innrømmet imidlertid at de med fordel kunne vært mer eksplisitte hva angår førstelärares oppgaver og mer aktive selv. Alvunger (2015) konkluderer med at knapphet på tid, manglende kollegaengasjement, Jantelov, uklar rollebeskrivelse og manglende støtte fra rektor som de viktigste hemmende faktorer. Førstelærerne i studien gir på sin side uttrykk for et ønske om flere

samarbeidsarenaer og nettverk, slik at de kan utveksle ideer og erfaringer, samt utvikle en felles identitet som förstelärare (Alvunger, 2015).

1.3.4 Motivasjon for funksjonen som lærerspesialist

En av hovedhensiktene med lærerspesialistordningen er å motivere dyktige lærere til en faglig karrierevei der de også fortsetter med klasseromsundervisning. For å undersøke dette har vi benyttet et teoretisk rammeverk som baserer seg på særlig to teorier om motivasjon: selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985; 2000) og forventningsverditeorien (Eccles mfl., 1983; Wigfield & Cambria, 2010).

På folkemunne sier vi gjerne at noen har «høy» eller «lav» motivasjon. I en rekke studier har man imidlertid funnet støtte for at kvaliteten på motivasjonen spiller en viktig rolle, altså *hvorfor* man gjøre noe. Ifølge selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000), kan man skille mellom motivasjon som er styrt av ytre faktorer som f.eks. andres beslutninger eller forventninger, og motivasjon som er selvbestemt, hvilket innebærer at man gjør noe fordi man synes det er lystbetont, interessant eller meningsfullt. Man ser for seg at motivasjonen kan plasseres langs en linje fra ytrestyrt til indre forankret eller selvbestemt. Mellom disse finner vi motivasjon som er delvis betinget av ytre press, som for eksempel dårlig samvit-tighet, og dernest motivasjon som først og fremst knytter seg til gevinster snarere enn oppgavene i seg selv. Et eksempel på dette er økt lønn som følger med lærerspesialistrollen. Økt lønn kan ha stor betydning for læreren som ønsker å bli lærerspesialist, men det innebærer ikke automatisk at vedkommende opplever oppgavene som lystbetonte eller meningsfulle.

Skaalvik og Skaalvik (2014) finner i sin studie av norske lærere at det å ha en selvbestemt motivasjon for læreryrket er relatert til høyere jobbtilfredshet og -engasjement og lavere emosjonell utmattelse. Flere studier har også sett på betydningen av motivasjonens kvalitet for hvordan lærere forholder seg til opp innovative tiltak og satsinger i skolen. Disse viser at en autonom motivasjon predikerer hyppigere bruk av en elevsentrert læringsstil (Hein mfl., 2012), prosjektbasert læring (Lam, Cheng & Choy, 2010) og intensjoner om å delta i kompetansehevende tiltak for å undervise i et nytt fag (Gorozidis & Papaioannou, 2013).

1.4 Varighet og utbredelse av pilotordningen

Piloteringen av lærerspesialistordningen tok til i 2015, og den ble evaluert av NIFU og NTNU Samfunnsforskning gjennom de to første årene. Ordningen har økt fra 205 lærerspesialister i 2015 (Seland mfl., 2017), til 1237 lærerspesialister høsten 2020 – 802 i grunnskolen og 435 i videregående opplæring (Lødding mfl., 2021). Siden ordningen i Norge, som i Sverige, har vært frivillig og søknadsbasert,

varierte tettheten av lærerspesialister per kommune betydelig, fra 0 til 17,6 lærerspesialister per 100 lærere, med et snitt på 4,2. Mer enn to tredjedeler av kommunene hadde ingen lærerspesialister høsten 2020. En pressemelding fra Solberg II-regjeringen datert 6.7.21, viser til at det for skoleåret 2021-22 allerede var innvilget over 1800 søknader om lærerspesialistfunksjon.¹⁰

Matematikk og norsk var de opprinnelige fagområdene innenfor lærerspesialistutdanningen, men høsten 2019 var det blitt opprettet toårige lærerspesialistutdanninger innenfor 12 fagområder. Norsk 1.-10. trinn, matematikk på ulike trinn, profesjonsfaglig digital kompetanse og begynneropplæring 1.-4. trinn var utdanningene med flest studenter høsten 2020, og antallet fordelt på de to kullene utgjorde 449 studenter høsten 2020 (Lødding mfl., 2021). I nevnte pressemelding opplyses det at om lag 600 lærere vil være i gang med toårig spesialistutdanning høsten 2021.¹¹ For studieåret 2021-22 skulle søkere til begynneropplæring og spesialpedagogikk prioriteres, ifølge Utdanningsdirektoratet.¹²

1.5 Rapportens oppbygning

I dette innledningskapitlet har vi beskrevet nasjonale myndigheters signaler om formål med lærerspesialistordningen samt krav og forventninger til funksjonen. Vi har også kort omtalt evalueringen og forskningsspørsmålene før gjennomgang av relevant litteratur. I kapittel 2 presenteres de metodiske tilnærmingene og datatilfanget for denne rapporten, både spørreskjemaundersøkelsene til lærerspesialister, rektorer og kolleger av lærerspesialister, dessuten kvalitative intervjuer med lærerspesialister, skoleledere, skoleeiere og tillitsvalgte – alle med tilknytning til en av de seks skolene. Dernest følger de empiriske kapitlene med analyser av spørreskjemadata data fra lærerspesialister i kapittel 3, rektorer i kapittel 4 og kolleger av lærerspesialister i kapittel 5. Kapittel 6 formidler analyser av de kvalitative dataene. I kapittel 7 trekker vi linjer på tvers av kapitlene når vi søker å svare på forskningsspørsmålene i denne evalueringen.

¹⁰ [Regjeringen vil gjøre lærerspesialistordningen varig - regjeringen.no](#)

¹¹ [Regjeringen vil gjøre lærerspesialistordningen varig - regjeringen.no](#)

¹² [Informasjon til skoleeier - videreutdanning som lærerspesialist \(udir.no\)](#), lesedato 4.9.21.

2 Metodiske tilnærminger

I dette kapitlet beskriver vi datakilder og forskningsdesign for evalueringen. Først beskriver vi innsamling av spørreskjemadata, hvordan disse er analysert og diskuterer kvaliteten på de kvantitative datakildene. De to viktigste punktene i denne diskusjonen er mulige feilkilder som resultat av rekruttering gjennom flere ledd og at utvalget for spørreundersøkelsene er hele populasjonen. Altså er forskjellene mellom utvalg og populasjon kun et resultat av frafall. Deretter beskriver vi innsamlingen og analysen av kvalitative intervjudata.¹³

Til forskjell fra undersøkelsen i Sverige basert på registerdata (Grönqvist mfl., 2021), som omtalt i forrige kapittel, er en vesentlig datakilde i vår evaluering spørreundersøkelser. Registerdata skiller seg fra spørreundersøkelser ved at man kan lage langt større utvalg og samtidig studere utfall både ved start og slutten av en periode. Til gjengjeld er det vanskelig å studere ytterligere mekanismer utelukkende basert på registerdata, for eksempel om det er økt lønn eller andre oppgaver som gjør at en lærer ønsker funksjonen, noe vi kan belyse ved bruk av våre spørreundersøkelser.

2.1 Spørreundersøkelser til lærerspesialister og skoleledere

Spørreundersøkelsen blant skoleledere som har erfaring med lærerspesialister og lærere som tar eller har tatt lærerspesialistutdanning, ble gjennomført i perioden fra 13. november 2020 til 14. januar 2021. Denne undersøkelsen hadde et utvalg på 632 og ble besvart av 64 prosent. Spørreundersøkelsen til lærerspesialister og lærere som tar eller har tatt lærerspesialistutdanning hadde et utvalg på 1178 og ble besvart av 75 prosent. Dette er noe lavere enn ved tidligere evalueringer av ordningen og kan antakelig forklares med at det inngår langt flere respondenter i undersøkelsene som er gjennomført i 2020. I tillegg har koronasituasjonen preget skolesektoren gjennom hele 2020 og 2021, noe som må antas å påvirke svarprosenten for spørreundersøkelsene. Våren 2021 gjennomførte vi også en undersøkelse blant kolleger av lærerspesialister. Undersøkelsen hadde et utvalg på 2000 lærerkolleger og ble besvart av 41 prosent.

¹³ Spørreskjemaer og intervjuguider oversendes fra NIFU på forespørsel.

Mens delrapporten handlet om lærerspesialiststudiet, tar denne rapporten for seg lærere med funksjonen, heretter kalt lærerspesialister. I dette kapitlet gjennomgår vi derfor hovedsakelig undersøkelsen blant lærere som er kolleger med lærerspesialister, heretter kalt *kollegaundersøkelsen*, i tillegg til en sammenlikning av utvalget og populasjonen av lærerspesialister. Lesere som ønsker mer informasjon om den trinnvise identifiseringen av skoler og personer samt gjennomføringen av *lærerspesialistundersøkelsen* og *skolelederundersøkelsen* henvises til tredje kapittel i delrapporten (Lødding mfl., 2021).

Undersøkelser av utvalgets representativitet – lærerspesialister med funksjonen

I kapittel to i delrapporten gjør vi rede for utbredelsen av lærerspesialistordningen og presenterer antall lærere med funksjonen som lærerspesialist i grunnskolen og videregående samt fordelingen på fylker og fagområder. Denne oversikten gjør det mulig for oss å sammenlikne respondenter i undersøkelsen som oppgir å ha funksjonen som lærerspesialist (nettutvalget) med populasjonen av lærere med funksjonen, og gjøre vurderinger av utvalgets representativitet. Tabell 2.1 viser antall lærerspesialister med funksjonen i populasjonen og nettutvalget samt andelen av populasjonen som har deltatt i undersøkelsen. Det er totalt 532 lærere i utvalget med funksjonen som lærerspesialist. Tre av disse kan vi ikke kategorisere som enten tilknyttet grunnskolen eller videregående.

Tabell 2.1 Nettutvalg, populasjon (antall) og andelen av populasjonen som har deltatt (Prosent).

	Grunnskole	Videregående	Totalt
Populasjon	802	435	1237
Nettutvalg	351	178	532 ¹⁴
Andel av populasjon som har deltatt	43,8	40,9	43,0

Tabellen viser at for både grunnskoler og videregående skoler har mer enn 40 prosent av populasjonen deltatt i undersøkelsen. Vi skal nå se på fordelingen av lærerspesialister i grunnskolen per fylke. Dette vises i tabell 2.2.

¹⁴ Tre respondenter kan ikke tilordnes enten grunnskole eller videregående.

Tabell 2.2 Populasjon og nettutvalg av lærerspesialister med funksjonen i grunnskolen per fylke.

	Nettutvalg	Populasjon
	Prosent	Prosent
Agder	1,7	4,0
Innlandet	9,7	8,2
Møre og Romsdal	2,3	5,7
Nordland	2,9	5,0
Oslo	19,1	15,7
Rogaland	10,3	7,4
Troms og Finnmark	7,4	9,9
Trøndelag	10,0	7,5
Vestfold og Telemark	6,0	5,9
Vestland	3,7	6,2
Viken	27,1	24,6
Totalt	100	100

I grunnskolen er det god overensstemmelse mellom nettutvalg og populasjon per fylke. For nesten samtlige fylker er forskjellen mellom utvalget og populasjonen på under 3 prosentpoeng. Møre og Romsdal er litt underrepresentert, mens Oslo er litt overrepresentert, men for begge fylker er forskjellen kun på rundt 3,5 prosentpoeng.

Videre ser vi på fordelingen i grunnskolen på fagområder i tabell 2.3.

Tabell 2.3 Populasjon og nettutvalg av lærerspesialister med funksjonen i grunnskolen, etter fagområde.

	Nettutvalg	Populasjon
	Prosent	Prosent
Realfag	30,3	27,4
Norsk	28,3	28,6
Praktiske og estetiske fag	6,6	5,5
Begynneropplæring 1. – 4. trinn	10,0	8,8
Profesjonsfaglig digital kompetanse	13,1	14,8
Opplæring av minoritetsspråklige elever	2,0	2,8
Engelsk og/eller 2. fremmedspråk	3,7	5,1
Veiledning	0,9	1,6
Spesialpedagogikk	3,1	4,8
Lærerutdanningsspesialist	2,0	0,6
Totalt	100	100

Tabellen viser at det er et godt samsvar i grunnskolen mellom nettutvalget og populasjonen når det gjelder fagområde. Forskjellene mellom nettutvalg og populasjon er små. Kun for realfag er forskjellen større enn 2 prosentpoeng.

Til slutt fant vi heller ingen forskjeller i fordelingen av lærerspesialister på offentlige og private grunnskoler mellom nettutvalget og populasjonen.

I tabell 2.4 ser vi noe større forskjeller mellom nettutvalg og populasjon per fylke blant lærerspesialister ansatt på videregående.

Tabell 2.4. Populasjon og nettutvalg av lærerspesialister med funksjonen i videregående per fylke

	Nettutvalg	Populasjon
	Prosent	Prosent
Agder	10,7	8,5
Innlandet	12,9	15,9
Møre og Romsdal	1,1	3,4
Nordland	1,7	3,9
Oslo	12,9	6,9
Rogaland	12,4	7,6
Troms og Finnmark	3,4	14,5
Trøndelag	2,8	1,4
Vestfold og Telemark	21,3	16,8
Vestland	6,2	9,0
Viken	14,6	12,2
Totalt	100	100

Også for videregående er forskjellen mellom utvalget og populasjonen på under 3 prosentpoeng i flertallet av fylkene. Blant de fire fylkene hvor forskjellene er større finner vi at Vestfold og Telemark, Rogaland og Oslo er litt overrepresentert, mens Troms og Finnmark er underrepresentert. I populasjonen jobber over 14 prosent av lærerspesialistene i Troms og Finnmark, mens bare 3,4 prosent av nettutvalget arbeider i dette fylket.

Tabell 2.5 Populasjon og nettoutvalg av lærerspesialister med funksjonen i videregående per fagområde.

	Nettutvalg	Populasjon
	Prosent	Prosent
Realfag	15,7	17,7
Norsk	14,0	13,1
Praktiske og estetiske fag	5,1	3,9
Begynneropplæring 1.- 4. trinn	0,0	0,0
Yrkesfag	29,2	23,4
Profesjonsfaglig digital kompetanse	15,2	15,8
Opplæring av minoritetsspråklige elever	5,6	7,3
Engelsk og/eller 2. fremmedspråk	7,9	8,3
Veiledning	4,5	5,1
Spesialpedagogikk	2,8	4,4
Lærerutdanningsspesialist	0	1,2
Totalt	100	100

Ser vi på fagområder viser tabell 2.5 at samsvaret i videregående mellom nettutvalg og populasjon generelt er godt. Kun for yrkesfag er forskjellen større enn to prosentpoeng. I utvalget utgjør yrkesfag 29,2 prosent, mens dette fagområdet utgjør 23,4 prosent av populasjonen, altså er yrkesfag noe overrepresentert i utvalget.

Til slutt fant vi heller ikke for videregående noen forskjell i fordelingen av lærerspesialister på offentlige og private skoler mellom nettutvalget og populasjonen.

Oppsummert ser det altså ut til at utvalgets representativitet er god når det gjelder grunnskole og akseptabel når det gjelder videregående. For lærere med funksjonen som lærerspesialist i grunnskolen finner vi ingen store forskjeller mellom nettutvalg og populasjon. For lærer med funksjonen som lærerspesialist i videregående er samsvaret godt når det gjelder fagområde og fordelingen mellom offentlige og private skoler. Det er kun når vi ser på fylke at vi finner et større avvik for videregående, nemlig at Troms og Finnmark er underrepresentert i utvalget.

2.2 Spørreundersøkelser til kolleger av lærerspesialister

Utvalg og invitasjon til undersøkelsen

Til forskjell fra de andre undersøkelsene i denne evalueringen valgte vi å gjennomføre undersøkelsen blant kolleger helt anonymt, ved at det ble delt ut en universell

lenke til undersøkelsen, som ikke kan kobles til enkeltrespondenter. Årsaken er at vi henter inn opplysninger om tredjeperson (lærerspesialisten), og fra disse var det praktisk vanskelig å innhente samtykke til dette. En ulempe med denne tilnærmingen er at vi har mindre kontroll over gjennomføringen, siden vi ikke kan vite sikkert hvem som har besvart. For å sikre oss, så langt det er mulig, at bare lærere i målgruppen besvarte undersøkelsen, valgte vi å sende den universelle lenken direkte til læreren på epost. Denne kontaktinformasjonen var allerede samlet inn fra skoleledere samtidig som vi samlet inn kontaktinformasjonen til lærerspesialister (se Lødding mfl., 2021, s. 35 for flere detaljer).

I tidligere evalueringer av lærerspesialistordningen ble undersøkelsen blant kollegene som hovedregel sendt til samtlige lærere ved en skole (se for eksempel Seland mfl., 2017, s. 47). Dette førte imidlertid til lav svarprosent ettersom mange lærere som ikke jobbet særlig tett med lærerspesialisten, opplevde undersøkelsene som lite relevant.

På tidspunktet for denne evalueringen er lærerspesialistordningen betraktelig utvidet, og vi vurderte derfor at det ikke var nødvendig å gå ut like bredt. Et høyere antall lærerspesialister gjorde det mulig å gjennomføre en mer treffsikker undersøkelse med en smalere definisjon av å være kollega, uten å få et for lavt antall respondenter. Samtidig førte dette til at det i en viss utstrekning har vært opp til skoleleder å gjøre utvalget til denne undersøkelsen. Skoleledere ble opplyst om at vi i denne sammenhengen betrakter kolleger som lærere som underviser innenfor samme fagområde som lærerspesialisten, men for fagområder som ikke er like klart avgrenset, for eksempel profesjonsfaglig digital kompetanse, måtte skoleleder gjøre en skjønnsmessig vurdering. En svakhet ved denne tilnærmingen er dermed at hvem som regnes som en del av utvalget antakelig varierer litt mellom skolen.

Innhenting av kontaktinformasjon resulterte i at vi kunne invitere 2000 lærere til å delta i undersøkelsen våren 2021. Spørreundersøkelsen ble gjennomført i SurveyXact, og lærerne mottok en invitasjon på epost. Undersøkelsen ble stengt den 4. mai, og det ble i perioden sendt 3 påminnelser.

Overordnet om svarprosent i kollegaundersøkelsen

Av de 2000 som ble invitert var det 53 som ga tilbakemelding om at de ikke er kollega med en lærerspesialist, enten i spørreskjemaet eller via epost. Disse ble tatt ut av utvalget. En konsekvens av å gjennomføre undersøkelsen anonymt ved bruk av en universell lenke er at det ikke er noe som hindrer en respondent fra å klikke på lenken og besvare undersøkelsen gjentatte ganger. Dette kan føre til en kunstig høy svarprosent og skjevheter i datamaterialet. Vi har derfor valgt å ekskludere en del av besvarelsene som ble avsluttet uten at alle spørsmålene var besvart. Tabell 2.6 viser antall respondenter som har gjennomført hele eller deler av

undersøkelsen, i tillegg til antallet som ikke besvarte og respondentene som ble tatt ut av utvalget. Tabellen viser også antallet godkjente besvarelser.

Tabell 2.6 Svarstatus kolleger.

	Godkjente besvarelser	Ikke godkjente besvarelser
Gjennomført	713	-
Noen svar	78	188
Ikke svart	1156	-
Tatt ut av utvalget	53	-
Totalt (N)	2000	188

Totalt svarte 713 på hele og 266 på deler av undersøkelsen. En inspeksjon av datamaterialet viser at det kommer et stort fall i antallet respondenter med noen svar etter det andre spørsmålet i undersøkelsen. Vi antar at dette kan skyldes at respondenter som tidligere har klikket seg inn i undersøkelsen, gjenkjenner spørsmålene, og avbryter her. Vi velger derfor å godkjenne besvarelsene til de 78 respondentene med noen svar som har besvart det tredje spørsmålet i undersøkelsen. Det betyr at undersøkelsen totalt har 791 respondenter, som gir en endelig svarprosent på 41. Dette vises i tabell 2.7. Svarprosenten er klart høyere enn det som ble oppnådd i spørreundersøkelser blant kolleger i tidligere evalueringer, men lavere enn det som ble oppnådd i undersøkelsene gjennomført i 2020 blant skoleledere, lærerspesialister og studenter. Dette er trolig fordi undersøkelsen, selv etter en mer målrettet rekrutteringsprosess, fremdeles oppleves som mindre relevant for mange av kollegene enn for skoleledere og lærerspesialist(studenter). Det bør også påpekes at spørreundersøkelsen ble gjennomført våren 2021, samtidig som skolen opplevde en ekstra belastning på grunn av koronapandemien (Caspersen mfl., 2021, s. 57-63).

Tabell 2.7 Svarprosent kolleger.

	Antall	Prosent
Ikke svart	1156	59,4
Svart	791	40,6
Total	1947	100

2.3 Gjennomføring av analysene

Data fra spørreundersøkelsene til lærerspesialister, skoleledere og lærerspesialistenes kolleger ble analysert ved hjelp av prosentfordeling eller gjennomsnitt og standardavvik. For å undersøke om forskjellene mellom ulike grupperinger i

datasettet var større enn variasjonen innad i en gruppe, benyttet vi variansanalyse (t-tester og ANOVA). For å undersøke samvariasjonen mellom ulike variabler brukte vi i enkelte tilfeller korrelasjonsanalyse og regresjonsanalyser.

I kapittel 3-5 rapporteres det noen steder p-verdier. P-verdien er brukt som et mål på sannsynligheten for å finne en variasjon mellom grupper i utvalget gitt at det finnes en faktisk forskjell i hele populasjonen. Det er sjelden helt tilfeldig hvem som velger å svare på en spørreundersøkelse, og i dette tilfellet er også lærerspesialistenes kolleger plukket ut av skoleleder. Man må derfor være varsom med å anta at alle funn er representative for populasjonen av lærerspesialister, skoleledere og særlig lærerspesialisters kolleger.

Spørsmål med mange ulike påstander, som for eksempel opplevd støtte og kompetanse eller ulike grunner for å bli lærerspesialist, ble undersøkt for å finne ut om man kunne lage et samlemål. Dette samlemålet kunne da brukes for å beskrive et begrep eller fenomen som f.eks. selvbestemt motivasjon for å bli lærerspesialist. For å teste om det var empirisk støtte for slike samlemål, benyttet vi faktoranalyse og tester på reliabilitet (pålitelighet i selve målingen). I enkelte av analysene viser vi kun snittmålet på utfallsvariabelen for enklere å tolke og sammenligne resultatene, men i disse tilfellene er hele fordelingen vist i vedlegg.

2.4 Oppsummering om kvaliteten på de kvantitative datakildene

Alle spørreundersøkelser inneholder feilkilder fordi det i en kompleks verden sjelden vil være mulig å nå hele utvalget eller hele populasjonen. Det betyr at det er viktig å være klar over hvilke feilkilder som kan finnes i datamaterialet, og å drøfte kvaliteten på dataene som analyseres. For spørreundersøkelsene gjennomført i denne evalueringen, er det særlig rekrutteringen gjennom flere ledd som kan være en feilkilde i datamaterialet, ved at det kan oppstå skjevheter i hvert ledd. Fra Utdanningsdirektoratet hadde vi registerdata over antall funksjoner per kommune og fylkeskommune, men ikke register over lærere med funksjonen eller informasjon om hvilke skoler som hadde lærerspesialister. Den eneste måten for oss å nå mulige respondenter på, var derfor først å kontakte skoleeiere, som igjen kunne gi oss kontaktinformasjonen til skoleledere, som i sin tur ga kontaktopplysninger til lærerspesialister. Denne fremgangsmåten innebærer at vi for hvert ledd vi gjennomgår risikerer å miste potensielle respondenter.

I delrapporten drøftes mulige feilkilder i spørreundersøkelsen som er gjennomført blant skoleledere, lærerspesialiser og lærerspesialiststudenter (Lødding mfl., 2021). Her konkluderes det med at selv om en rekruttering i flere ledd kan introdusere feilkilder i datamaterialet, har vi ingen grunn til å tro at det har vært noen systematikk i hvilke respondenter som faller fra. Dette underbygges av to forhold.

For det første er de fleste funn i tråd med funn i tidligere evalueringer, hvor nesten hele populasjonen deltok i spørreundersøkelsene. For det andre har vi kunnet gjøre sammenlikninger mellom utvalget og populasjonen av lærerspesialister på enkelte bakgrunnsvariabler. Disse analysene viste et godt samsvar når det gjelder grunnskole og et akseptabelt samsvar når det gjelder videregående.

For spørreundersøkelsen gjennomført blant kolleger, har vi heller ikke noen grunn til å tro at det er noen systematiske feilkilder i datamaterialet, i tillegg til at det ble oppnådd en akseptabel svarprosent.

Vi konkluderer derfor med at forutsetningene gjorde at spørreundersøkelsene måtte gjennomføres med visse begrensninger, men at vi ikke har noen indikasjoner på at disse begrensningene har ført til systematiske feil i datamaterialet.

2.5 Intervjuer med lærerspesialister, rektorer og skoleeiere

Intervjuguidene til skoleeiere, skoleledere, lærerspesialister og tillitsvalgte ble utarbeidet i februar 2021 og med innspill fra prosjektleder for forrige evaluering av lærerspesialistordningen, Idunn Seland. Opprinnelig var planen å besøke caseskolene, men på grunn av koronapandemien ble samtlige intervjuer gjennomført på Teams. Rekrutteringen til casestudiene tok til i slutten av februar 2021, og intervjuene ble gjennomført i perioden primo mars til ultimo mai 2021. Belastningen og ekstraarbeid som følge av smitteverntiltakene – med nødvendigheten av «beinhard prioritering» var den eksplisitte årsaken til at én lærerspesialist, én rektor og én skolesjef (uavhengig av hverandre) fant å måtte takke nei til deltakelse i evalueringen. I tillegg var det enkelte som tydelig kviet seg, hvorpå vi unnlot å insistere.

For mange av de som takket ja, var det likevel vanskelig å finne et egnet tidspunkt, og rekrutteringen var derfor noe tidkrevende. På forhånd vurderte vi at det kunne bli problematisk, etisk sett, å intervju lærerspesialistenes kolleger om ordningen isolert fra en bestemt (tredjepersons) utøvelse av rollen. Derimot intervjuet vi tillitsvalgte der hvor dette lot seg gjøre. Etter ett intervju med arbeidsplass-tillitsvalgte innså vi at lærerspesialistordningen hovedsakelig er gjenstand for partssamarbeid på skoleeiernivå, og vi gikk dermed over til å intervju hovedtillitsvalgte i stedet. Antallet informanter i de ulike kategoriene er fremstilt i tabell 2.8.¹⁵

¹⁵ For å skille disse casene fra dem vi inkluderte i delrapporten, er de nummerert 11–16.

Tabell 2.8 Antall informanter i casestudiene.

	Case11	Case12	Case13	Case14	Case15	Case16	Til sammen
Skoleeier	1	1	1	1	1	1	6
Skoleleder	1	1	1	1	1	1	6
Lærerspesialist	1	1	2	1	1	1	7
Tillitsvalgt			3	1	1	1	6
Til sammen	3	3	7	4	4	4	25

Casekommunene fordeler seg mellom Innlandet, Østlandet, Nord-Norge og Sørvest-Norge. Innbyggertallene varierer fra drøyt ett tusen til flere hundre tusen. På denne måten gjenspeiler casematerialet noe av variasjonen i vilkår som eksisterer for iverksetting av lærerspesialistordningen, uten at statistisk representativitet har vært noen målsetting.

Etter samtykke fra informantene ble det gjort lydopptak av alle intervjuene, og disse ble transkribert og analysert med bruk av NVivo. Materialet ble kodet induktivt i dialog mellom forskerne, og samsvarer med overskriftene i kapittel 6. Først ble det samlede materialet for en skole analysert med tanke på hva som syntes å kjennetegne eierskapet til ordningen, deretter sortert under kodeordene mottakelse, struktur og profesjonsutvikling. Mottakelse rommer både informantenes omtaler av lærerkollegers reaksjoner samt deres forventninger til lærerspesialistfunksjonen. Struktur står for innlemming av funksjonen i den eksisterende organisasjonen, mens profesjonsutvikling handler om informantenes vurderinger av hvilke virkninger ordningen har på kollegiet og på elevene.

3 Analyse av spørreskjemadata fra lærerspesialister

Dette kapitlet presenterer lærerspesialistenes erfaringer med ordningen på egen skole og baserer seg på spørreskjemadata og kommentarer som inngår i dette. Vi er opptatt av å undersøke hvilke oppgaver lærerspesialistene har og om disse er i henhold til formålet med ordningen. Dette omhandler både lærerspesialistens individuelle, faglige utvikling og lærerspesialistens bidrag til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og til skoleutvikling. Vi vil også se nærmere på lærerspesialistenes tidsbruk og hvorvidt de opplever støtte og involvering fra skoleledelsen og lærerkolleger. Vi inkluderer også lærerspesialistenes erfaringer med de to modellene ordningen finansieres gjennom.

Formålet med lærerspesialistordningen er todelt, som omtalt i kapittel 1.1. I tillegg til at ordningen skal bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen, skal den også bidra til at dyktige lærere får muligheten til faglige utvikling og blir motivert til å fortsette som lærer i klasserommet. Vi undersøker deres motivasjon for lærerspesialistrollen og ønsker for videre yrkeskarriere. Til slutt ser vi nærmere på lærerspesialistenes vurderinger av utbytte av ordningen for skolen, elevene, lærerkollegiet og dem selv. Der det er relevant, vil vi inkludere noen kommentarer fra spørreskjema som kan bidra til å belyse ulike oppfatninger og erfaringer respondentene hadde.

3.1 Beskrivelse av utvalget

Utvalget består av lærere som er ansatt i funksjonen som lærerspesialist da spørreundersøkelsen ble gjennomført høsten 2020. Som redegjort for i kapittel 2, var det i alt 532 lærerspesialister som besvarte hele eller deler av spørreundersøkelsen. Av disse var det 47 prosent (N=251) som oppga at de enten tok eller hadde fullført lærerspesialistutdanningen. Om lag tre av fire lærerspesialistene er kvinner. Dette er representativt for kvinneandelen i grunnskolen, men høyere enn kvinneandelen i videregående skole som var på 56 prosent¹⁶. Gjennomsnittlig

¹⁶ <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>

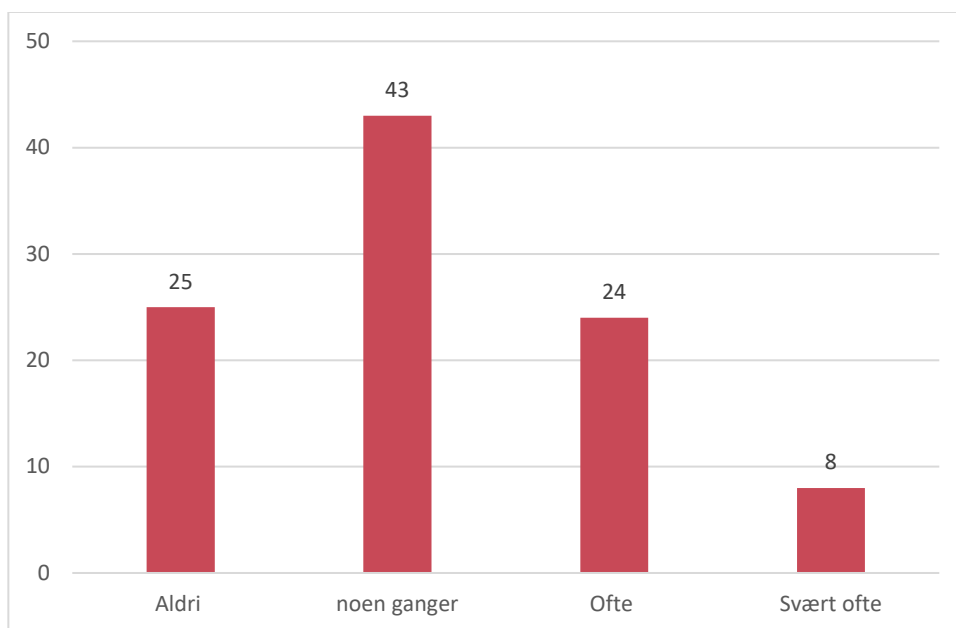
alder er 42 år, og den yngste deltakeren er 27 år, mens den eldste er 65. Respondentene fordeler seg relativt jevnt på de ulike skoletypene, og 22 prosent jobber ved en ungdomsskole mens 34 prosent jobber i videregående opplæring. Resten jobber ved rene barneskoler eller kombinertskoler. Respondentene fordeler seg også relativt jevnt med hensyn til hvilke trinn de underviser på, men vi finner en noe høyere prosentandel som underviser i ungdomsskolen og i videregående opplæring, særlig Vg1 og Vg2.

Så å si alle, 96 prosent, har en høyere utdanning på fire år eller mer. En av fire har en mastergrad eller et hovedfag, og 45 prosent er adjunkt med tilleggsutdanning. Kun tre prosent har en yrkesfaglærerutdanning. Respondentene har i snitt jobbet som lærer ved sin skole i 11 år, og i snitt 17 år som lærer totalt. Så og si alle, 99 prosent, oppgir at de har jobbet som lærer i 5 år eller mer, hvilket innebærer at de oppfyller et av kravene til det å bli lærerspesialist. Henholdsvis 56 prosent har oppgitt at de er kontaktlærer og 57 prosent at de er faglærer. I tillegg har én av fire ulike former for utvidet ansvar. Det kan dreie seg om lederstillinger, fagkoordinator, IKT-ansvarlig, ressurslærer, mentor for nytilsatte eller veileder. I kapittel 2 har vi sett nærmere på hvordan utvalget av respondenter fordeler seg på de ulike fagområdene. I de videre analysene av spørreskjemadata fra lærerspesialister vil vi også undersøke om fagområder kan bidra til å belyse variasjon i svarene, der det er relevant. Vi vil i en del tilfeller benytte en grovere inndeling av fagområder: realfag (N=137), norsk (N=124) og de resterende fagområdene (N=256). Dette fordi mange av fagområdene har lav utvalgsstørrelse. Det er dessuten interessant å sammenligne de to fagområdene som har inngått i piloten fra starten av med de fagområdene som har kommet til i senere tid.

3.2 Samarbeid med andre lærerspesialister ved skolen

Sammenlignet med forrige evaluering, er det i dag en betydelig større andel skoler som har flere enn én lærerspesialist. Vi kan anta at disse i mange tilfeller har lærerspesialister med ulike fagområder. Erfaringer fra *Förstelärrarreformen* i Sverige, indikerer at det å være flere lærerspesialister ved samme skole likevel kan ha positive effekter på motivasjonen for å fortsette som lærer, som nevnt i kapittel 1.

Lærerspesialistene ble spurt om hvor ofte de samarbeidet med andre lærerspesialister, dersom det er slik at de er flere ved skolen. Det er 71 prosent av utvalget som besvarte dette spørsmålet. Figur 3.1 viser at det er om lag én av tre som svarer at de samarbeider ofte eller svært ofte, mens én av fire svarer at de aldri samarbeider.



Figur 3.1 «Dersom dere er flere lærerspesialister ved din skole, hvor ofte samarbeider dere i rollen som lærerspesialister?». Prosent. N = 397.

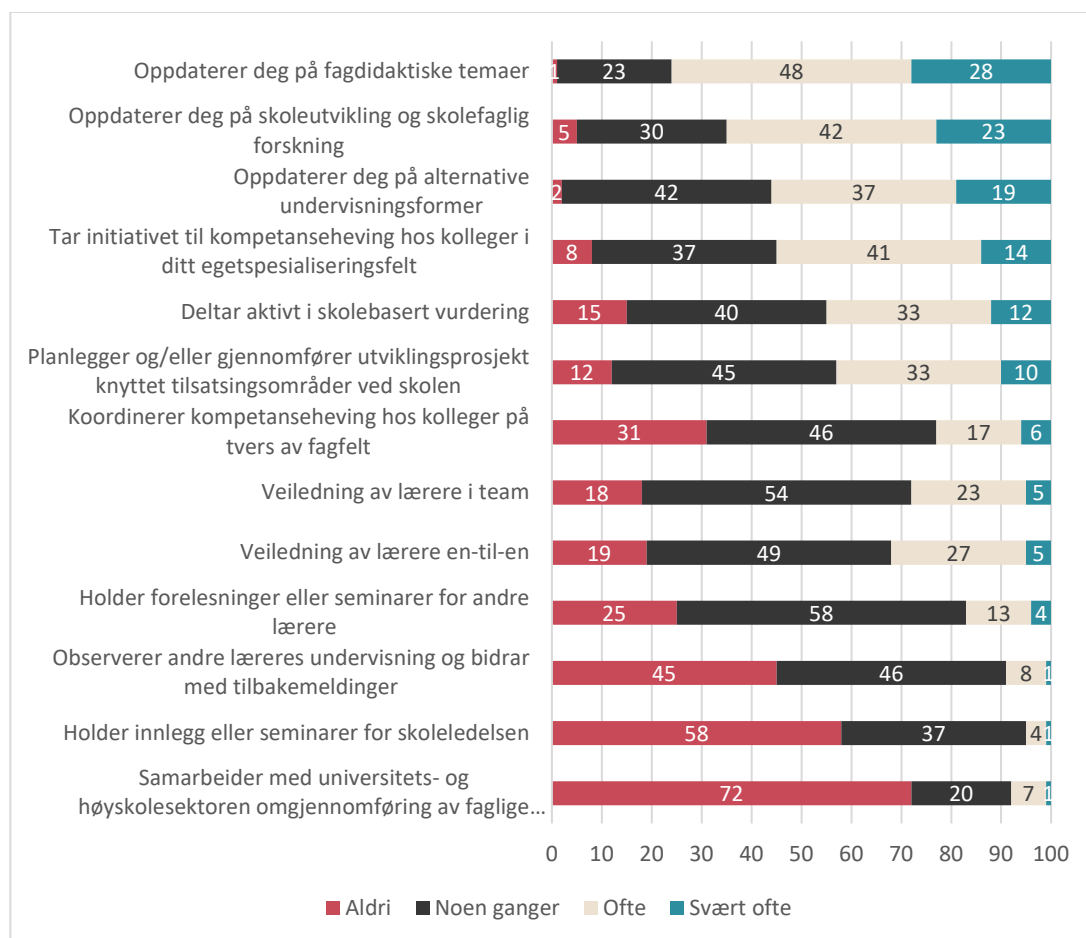
Det vanligste svaret er at man samarbeider noen ganger, 43 prosent svarer dette. Det er imidlertid en tredel som oppgir at de samarbeider ofte eller svært ofte. Vi undersøkte også om det var forskjeller i dette utvalget mellom fagområdene norsk, realfag og de resterende fagområdene samlet. Vi finner at lærerspesialister i realfag og norsk har noe høyere gjennomsnitt på dette spørsmålet om grad av samarbeid, henholdsvis 2,2 og 2,3, sammenlignet med resten, 2,0 (skala 1–4). Disse forskjellene er signifikante, hvilket betyr at det er svært lite sannsynlig at de skyldes tilfeldigheter¹⁷. I de videre analysene vil vi også undersøke om grad av samarbeid mellom lærerspesialister kan belyse variasjon i svarene.

3.3 Oppgaver og ansvarsområder som lærerspesialist

Respondentene fikk spørsmål om hvor ofte de gjør ulike oppgaver som lærerspesialist på sin skole. Oppgavene som nevnes i spørsmålet, finnes i rammeverket for lærerspesialistfunksjonen,¹⁸ se også kapittel 1.1. Svarfordelingen er vist i figur 3.2.

¹⁷ $F=4.29$, $p=.015$.

¹⁸ [Funksjon som lærerspesialist \(udir.no\)](https://www.udir.no/funksjon-som-lærerspesialist).



Figur 3.2 «Hvor ofte gjør du følgende i din rolle som lærerspesialist?». Prosent. N=501.

Oppgavene omhandler utvikling av lærerens egen undervisningspraksis og fagkompetanse samt bidrag til det kollektive profesjonsfellesskapet blant lærere, særlig innen eget fagområde, og til skoleutvikling generelt. De samme spørsmålene ble benyttet i den første evalueringen av piloten (Seland mfl., 2017).

Det å holde seg oppdatert er den aktiviteten flest oppgir at de gjør ofte eller svært ofte. Særlig å oppdatere seg på fagdidaktiske tema, er det hele tre av fire som gjør hyppig. Denne aktiviteten kan ha mange ulike former og dreie seg for eksempel om faglitteratur, foredrag og seminarer, deltakelse i ulike nettverk eller i fora for erfaringsutveksling og dialog, både internt og eksternt. For lærerspesialister som også tar lærerspesialistutdanning, kan selve studiet være en kilde til faglig oppdatering gjennom å lese pensum- og faglitteratur, skrive studentoppgaver og delta på forelesninger. Terskelen for å holde seg oppdatert kan variere, fra det å lytte til en podcast til det å ta et masterstudium.

Videre finner vi at over halvparten ofte eller svært ofte tar initiativ til kompetanseheving hos kolleger innen eget fagområde. Man kunne forventet at denne andelen var høyere med tanke på at kolleger innen samme fagfelt er den gruppen

man kanskje har mest å tilføre som lærerspesialist og hvor terskelen er lavest. Jevnt over finner vi at de oppgavene som omhandler det profesjonsfaglige fellesskapet ved skolen er noe de fleste lærerspesialistene gjør «noen ganger». Dette dreier seg for eksempel om å veilede andre lærere i team eller én til én, holde forelesninger eller seminarer for andre lærere eller for ledelsen og koordinere kompetanseheving på tvers av fagfelt. Det er 71 prosent som svarer at de aldri samarbeider med universitet- og høyskolesektoren. Det er også over halvparten som oppgir at de aldri holder innlegg eller seminarer for skoleledelsen. Et mindretall gjør disse aktivitetene noen ganger.

Variasjon mellom grupper med hensyn til oppgaver som lærerspesialist

Vi undersøkte om det var signifikante forskjeller mellom respondenter fra ulike fagområder med hensyn til oppgaver som lærerspesialist. Vi finner at lærerspesialister i realfag og norsk skårer høyere på hvor ofte de oppdaterer seg på fagdidaktiske tema¹⁹ og på skoleutvikling og skolefaglig forskning²⁰. I tillegg finner vi forskjeller i svarene om hvor ofte de deltar aktivt i skolebasert vurdering²¹, og her er det særlig lærerspesialister i norsk som skårer høyt. Disse er også i større grad involvert i å planlegge og gjennomføre utviklingsprosjekter knyttet til satsingsområder ved skolen, sammenlignet med både lærerspesialister i realfag og med de resterende fagområdene.

Vi undersøkte også om det var forskjeller mellom respondenter som tar eller har tatt lærerspesialistutdanning, og de som kun er lærerspesialister. De som tar eller har tatt lærerspesialistutdanning, skårer i snitt høyere på det å oppdatere seg, særlig på fagdidaktiske tema²² samt skoleutvikling og skolefaglig forskning²³, men også på alternative undervisningsformer²⁴. Det er ikke så overraskende at lærerspesialister som også er under utdanning, oftere oppdaterer seg, da dette trolig er tema som inngår i selve undervisningen og i pensum. Det er imidlertid interessant å se at lærerspesialister som også har fullført utdanningen en stund tilbake, synes å fortsette å oppdatere seg på relevant kunnskap tilknyttet rollen. Ut over dette fant vi ingen signifikante forskjeller mellom disse gruppene.

Det er også interessant å se nærmere på de lærerspesialistene som oppgir at det er flere lærerspesialister ved skolen deres. Er det slik at det er en sammenheng mellom hvor ofte respondentene oppgir at de samarbeider med andre lærerspesialister ved skolen og hvilke oppgaver de bruker tid på? Resultatet av analysen er presentert i tabell v3.2 i vedlegget.

¹⁹ F=3.44, p=.033.

²⁰ F=4.07, p=.018.

²¹ F=3,63, p=.027.

²² F=22.14, p=.000.

²³ F=18.50, p=.000.

²⁴ F=6.00, p=.015.

Vi finner at lærerspesialister som ofte samarbeider med andre lærerspesialister, også oftere jobber med planlegging og/eller gjennomføring av utviklingsprosjekter knyttet til satsingsområder ved skolen. Den samme mønsteret finner vi når det gjelder å delta aktivt i skolebasert vurdering, koordinere kompetanseheving for kolleger på tvers av fag, veilede lærere i team og holde forelesninger eller seminar for andre lærere. På disse områdene er sammenhengen noe svakere, og det er særlig de som oppgir at de ofte samarbeider med andre lærerspesialister, som skiller seg fra resten. Samlet sett indikerer disse funnene likevel at det å ha flere lærerspesialister ved en skole representerer et potensiale for tettere samarbeid og mer fokus på kollektiv utvikling. Man kan imidlertid spørre seg om dette er noe som skjer automatisk når skolen har flere lærerspesialister, eller om det fordrer en bevisst strategi fra skoleledelsens side.

Til slutt sammenlignet vi respondentenes svar på dette spørsmålet med svarene fra lærerspesialistene som ble spurt i 2017. Begge utvalg fikk de samme spørsmålene, men vi har ikke tilgang til datasettet fra 2017, og kan derfor ikke gjøre statistiske analyser av forskjeller. Forskjeller mellom funn fra evalueringen i 2017 og denne må derfor tolkes med varsomhet.

Gjennomsnittlige skårer er vist i figur 3.3. Overordnet finner vi et relativt likt mønster med hensyn til hvor ofte respondentene oppgir at de gjør ulike oppgaver. Forskjellene er størst når det gjelder hvor ofte de planlegger og/eller gjennomfører utviklingsprosjekt knyttet til satsingsområder ved skolen samt samarbeider med universitets- og høyskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter. Dette var oppgaver som respondentene i snitt gjorde oftere i 2017 enn det respondentene oppgir at de gjorde i 2020.

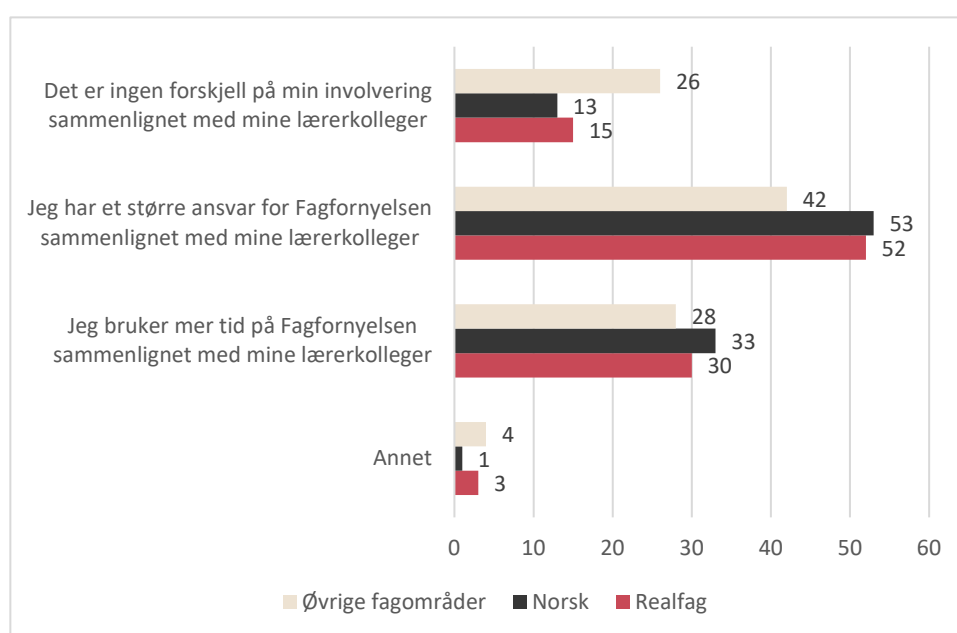


Figur 3.3 «Hvor ofte gjør du følgende i din rolle som lærerspesialist?» Lærerspesialister i 2017 og 2020. Gjennomsnitt.

Vi finner dessuten et noe høyere gjennomsnitt relatert til det å delta aktivt i skolebasert vurdering blant respondentene i 2021 sammenlignet med respondenter i 2017. Samlet sett gir funnene et inntrykk av at det har skjedd lite endring siden ordningen sist ble evaluert. Vi kan imidlertid ikke se bort ifra at lærerspesialistene kan ha hatt noe mer begrensede muligheter til å utføre en rekke av disse oppgavene grunnet koronapandemien og smittevernsnivåer som begrenser kontakt på tvers av kohorter. Dette gjelder spesielt oppgaver der de jobber på tvers av trinn for å bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet.

Lærerspesialistenes rolle i arbeidet med fagfornyelsen

Ifølge Utdanningsdirektoratets hjemmeside anbefales det at lærerspesialister får en «sentral rolle i arbeidet med de nye læreplanene».²⁵ Det oppfordres til at lærerspesialister særlig involveres i ledelsens arbeid med å planlegge kompetanseutvikling på fagfornyelsen rettet mot ansatte ved skolen. Kunnskapsdepartementet besluttet at utrulling av fagfornyelsen på 1.–9. trinn og Vg1 skulle gå som planlagt høsten 2020, til tross for at koronapandemien preget skolehverdagen våren før. Respondentene ble derfor spurt om hvorvidt de var involvert i arbeidet med fagfornyelsen på en måte som skilte seg fra resten av lærerkollegiet, som vist i figur 3.4.



Figur 3.4 «Som lærerspesialist, i hvilken grad er du involvert i arbeidet med fagfornyelsen ved din skole denne høsten?» Etter fagområde. N=509).

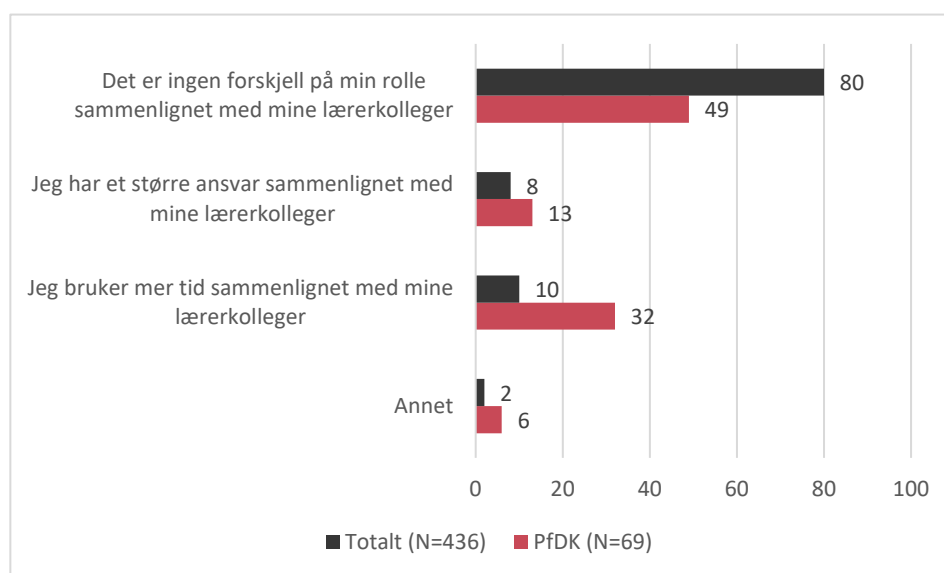
Lesing, skriving og regning som grunnleggende ferdigheter er videreført i fagfornyelsen, og man kan tenke seg at lærerspesialister i norsk og realfag har hatt et spesielt ansvar på tvers av fag. Det er derfor kanskje ikke så overraskende at lærerspesialister på disse to områdene har en mer aktiv rolle i planlegging og utrulling av fagfornyelsen. Man kunne forvente at dette også ville være tilfelle for lærerspesialister i profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK), siden digitale ferdigheter inngår som en grunnleggende ferdighet på tvers av fag. Her finner vi at 32 prosent svarer at de bruker mer tid på fagfornyelsen sammenlignet med sine lærerkolleger. Denne andelen er omtrent den samme som for norsk. Vi ser imidlertid at kun 32 prosent av lærerspesialistene i PfdK oppgir at de har et større ansvar for

²⁵ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/vil-du-bli-larerspesialist-og-dykke-enda-dypere-inn-i-ditt-fag/>

fagfornyelsen. Denne andelen ligger betydelig lavere enn resten av fagområdene, og særlig norsk og realfag. Det er vanskelig å si noe om hva dette kan skyldes. Vi kan tolke funnet dithen at skolene her har potensial for å bedre sin involvering av lærerspesialister i PfdK. På den andre siden kan man se for seg at disse lærerspesialistene i større grad har vært involvert i opplæring og støtte til sine kolleger i forbindelse med digital undervisning og kommunikasjon med elever grunnet korona-situasjonen i skolen.

Lærerspesialistenes rolle i håndtering av korona-situasjonen på skolen

Det er ikke gitt noen sentrale føringer fra Utdanningsdirektoratet for hvorvidt og hvordan lærerspesialister bør involveres i skolens arbeid med å håndtere korona-situasjonen. Man kan likevel se for seg at håndteringen kan ha faglige og kompetanserelaterte aspekter tilknyttet for eksempel digital undervisning der det kan være nyttig å involvere en lærerspesialist. På den andre siden kan man se for seg at koronasituasjonen generelt, og spesielt smittevernstiltak som anbefaler minst mulig kontakt mellom lærere på tvers av kohorter, har redusert muligheten til å utøve rollen. Dette kan spesielt gjelde den kollektive utøvelsen av rollen overfor hele kollegafellesskapet og i samarbeid med skoleledelsen. Dette har vi tidligere funnet støtte for i denne evalueringen (Lødding mfl., 2021). Respondentene ble derfor spurt om deres rolle i håndteringen av koronapandemien på skolen. Figur 3.5 viser fordelingen totalt og spesielt for lærerspesialister i PfdK.



Figur 3.5 «Som lærerspesialist, hvilken rolle har du hatt i arbeidet med å håndtere situasjonen tilknyttet covid-19 ved din skole denne høsten?». Prosent. N=505.

Vi finner at fire av fem lærerspesialister svarer at de har samme rolle som sine lærerkolleger, mens bare halvparten av lærerspesialistene i PfdK svarer dette.

Kun 10 prosent av lærerspesialistene generelt oppgir at de bruker mer tid på å håndtere situasjonen sammenlignet med sine lærerkolleger. Blant lærerspesialister i PfdK er denne andelen tre ganger så stor. Dette kan støtte vår antakelse om at lærerspesialistene i PfdK har vært involvert i ulike tiltak rettet mot digitalisering av skolen. En av respondentene formulerer det slik:

Pga. covid-19 har jeg svart "noen ganger" på spørsmålene om hvor ofte jeg observerer undervisning, gir tilbakemelding og veiledning av lærere en-til-en og på team. I min rolle som digital veileder tidligere år er dette noe jeg har brukt mye tid på, og det er noe jeg vil fortsette med når det er mulig.

3.4 Tidsbruk som lærerspesialist

Respondentene ble spurt om anslagsvis hvor mange timer de brukte per uke for å utøve rollen som lærerspesialist samt hvordan de vurderte tidsrammen for funksjonen. Tabell 3.1 viser antall timer per uke totalt og for realfag, norsk og øvrige fagområder separat.

Tabell 3.1 «Hvor mange timer bruker du anslagsvis per uke for å utøve rollen som lærerspesialist?». Etter grupper av fagområder.

	Gj.snitt	St.avvik ²⁶	Min	Maks	Antall
Realfag	3,85	4,93	1	30	127
Norsk	2,88	2,02	1	11	113
Resterende fagområder	3,90	4,17	1	25	240
Totalt	3,63	4,00	1	30	499

Samlet ligger snittet på 3,63 timer per uke. Lærerspesialister i norsk ligger betydelig lavere enn både de med realfag og de resterende fagområdene. Svarene blant de resterende fagområdene varierer noe: Lærerspesialister i begynneropplæring 1.–4. trinn oppgir det høyeste snittet, 5,8 timer per uke. Lærerspesialister i PfdK ligger også relativt høyt i snitt med 4,0 timer per uke. Lærerspesialister i engelsk og/eller 2. fremmedspråk samt praktiske og estetiske fag ligger lavest med 2,3 timer per uke i snitt.

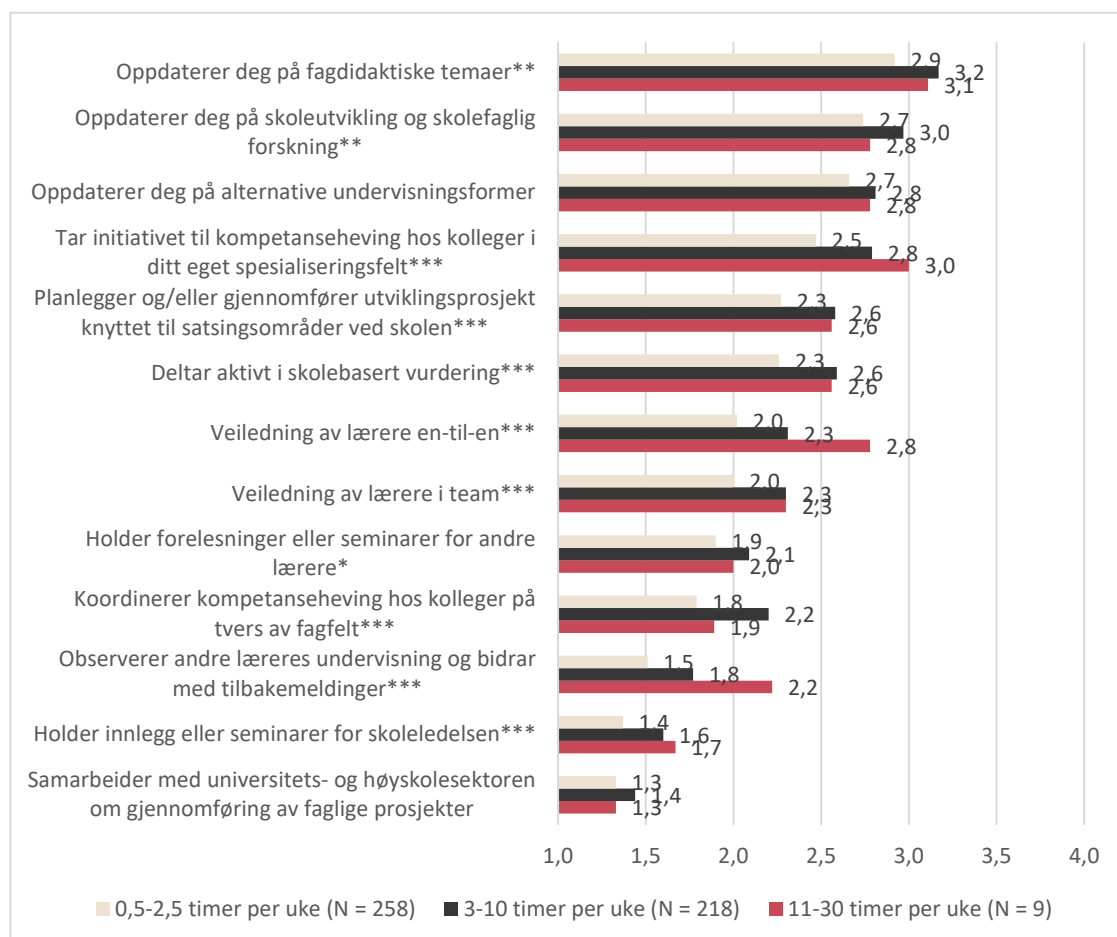
Vi finner imidlertid at 88 prosent av respondentene oppgir mellom 1-5 timer og 96 prosent oppgir mellom 1–10 timer per uke. En mindre gruppe (N=12) oppgir 20–30 timer. Disse synes å ha en annen organisering av funksjonen som lærerspesialist enn det som er vanlig i ordningen. Holder vi disse utenfor, finner vi at snittet ligger på 3,1 timer per uke totalt. Snittet for realfag og de resterende fagområdene synker til 3,2 for begge. Det er en viss variasjon mellom fagområder, men her er

²⁶ Standardavvik er et mål på spredningen rundt gjennomsnittet i utvalget.

det viktig å merke seg at med lav utvalgsstørrelse vil noen snitt bli spesielt høye fordi en liten gruppe oppgir et spesielt høyt antall timer. Det er interessant å merke seg at snittet er noe høyere enn det som ble rapportert i forrige evaluering (Seland mfl., 2017). Den gangen fant man at lærerspesialistene i norsk oppga 2,9 timer per uke og lærerspesialistene i matematikk svarte 2,5 timer i snitt. Sammenligner vi dette med spesielt disse to fagområdene i vårt utvalg, finner vi at snittet er det samme for norsk, men høyere for lærerspesialister i realfag. I neste del vil vi se nærmere på hvorvidt respondentene opplever at de har tilstrekkelig med tid til å utøve rollen som lærerspesialist.

Tidsbruk på ulike oppgaver

Vi har vist at respondentene oftere bruker tid på å oppdatere og utvikle egen kompetanse, mens oppgaver rettet mot kolleger ikke gjøres like hyppig. Vi undersøkte om dette varierte med antall timer i uka de bruker på rollen, se figur 3.6.



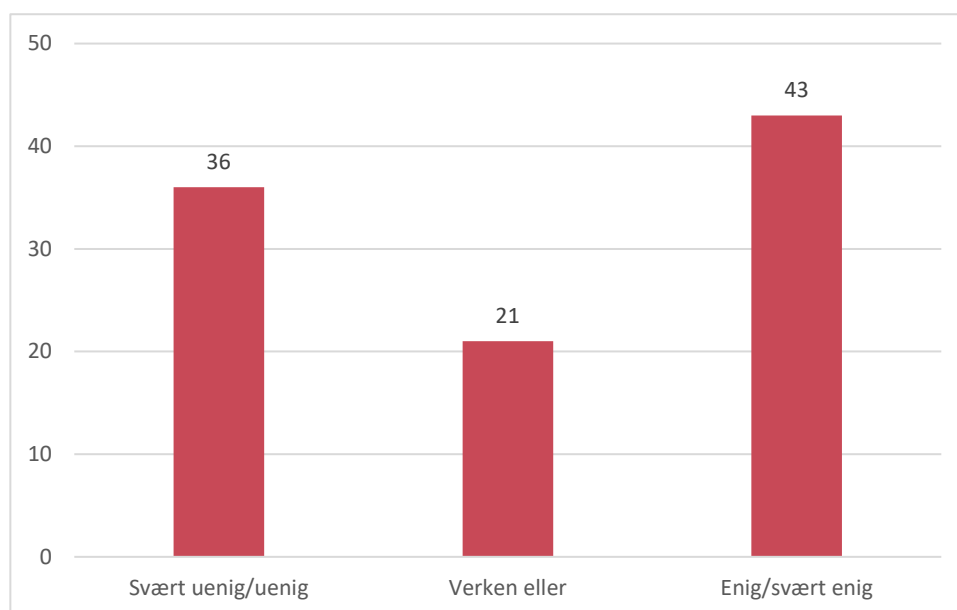
Figur 3.6 «Hvor ofte gjør du følgende i din rolle som lærerspesialist?» Etter antall timer man bruker per uke på rollen som lærerspesialist. Gjennomsnitt. N = 485.

Vi testet om forskjellene i gjennomsnitt var statistisk signifikante, og der dette er tilfelle har vi markert med stjerner (* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$). Det er interessant å merke seg at lærerspesialister som bruker 3–10 timer i snitt, også oftere utfører alle type oppgaver, sammenlignet med de som bruker mindre enn 3 timer. Unntakene er samarbeid med universiteter og høyskoler om gjennomføring av prosjekter, her er det ingen forskjell. Det samme gjelder for dette med å oppdatere seg på alternative undervisningsformer.

Dette funnet kan indikere at knapphet på tid kan være en viktig årsak til at lærerspesialister ikke jobber mer med kollektiv profesjonsutvikling og skoleutvikling generelt. I en travel skolehverdag kan det være enklere å ivareta eget behov for kompetanseutvikling fremfor å organisere kompetansehevede tiltak for kolleger. Man er heller ikke i samme grad avhengig av støtte og tilrettelegging fra skoleledelsen eller velvilje fra lærerkolleger.

Vurdering av tidsrammen

Respondentene ble også spurt om de opplevde at de har tilstrekkelig med tid til å utøve rollen som lærerspesialist. Prosentfordeling er vist i figur 3.7.



Figur 3.7 «Jeg har tilstrekkelig med tid til å utøve rollen som lærerspesialist». Prosent. N = 509.

Det er om lag én av tre som oppgir at de ikke har tilstrekkelig med tid, og to av fem som sier at de er enige i at de har nok tid. Vi finner ingen signifikante forskjeller mellom realfag, norsk og resterende fagområder.

Det er også interessant å merke seg at de som samarbeider ofte, ikke skiller seg fra de som samarbeider noen ganger med hensyn til vurderingen av å ha tilstrekkelig med tid til å utøve rollen som lærerspesialist.

Respondentene hadde også muligheten til å kommentere på denne spørreundersøkelsen, og flere kommenterte på dette med tidsbruk som lærerspesialist. Denne læreren beskriver hvordan koronapandemien påvirket utøvelse av rollen dette skoleåret:

På grunn av korona, smittevernregler og restriksjoner samt stadig omgjøring av timeplaner og flere runder med karantene, har rollen som lærerspesialist kommet litt i bakgrunnen. Både på grunn av egen kapasitet, men også fordi alle kollegene har måttet bruke mye mer tid på stadige omorganiseringer fremfor faglig fordypning. Jeg opplever at det har vært færre spørsmål, samtidig som jeg sikkert har vært mindre på tilbudssiden enn vanlig. Svarene mine her i denne undersøkelsen er gjort på grunnlag av denne spesielle høsten og må sees i lys av det. I et normalt skoleår ville jeg brukt mye mer tid sammen med kolleger og bidratt mer aktivt til faglig utvikling og samarbeidet mer med ledelsen om dette enn det som har blitt i høst.

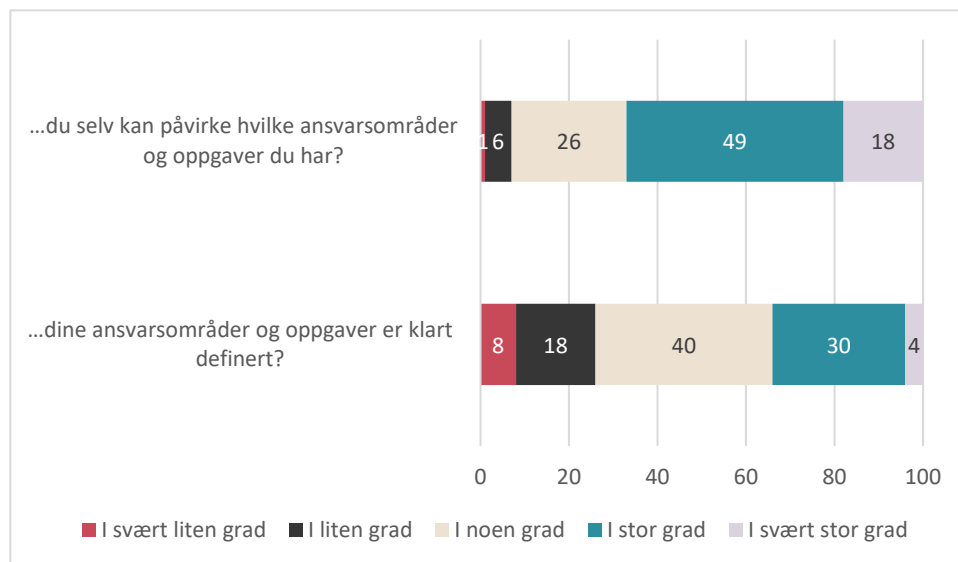
Respondenten gir altså uttrykk for at vedkommende selv har hatt mindre kapasitet til å utøve rollen samt at det har vært mindre henvendelser fra kolleger, og ser for seg at dette ville vært annerledes i en normal skolesituasjon. En annen respondent beskriver hvordan tidsbruken varierer i ulike perioder, og at dette skoleåret har det vært spesielt mye tilknyttet innføringen av fagfornyelsen:

Det er vanskelig å si hvor mange timer pr uke som brukes på lærerspesialist. I perioder er det mye. Denne uka, 2 timer. Forrige uke, 5 timer. I vår og tidlig i høst mye, mye mer på grunn av innføring av nye læreplaner.

3.5 Hvordan er erfaringene med å være lærerspesialist?

Så langt i dette kapitlet har vi undersøkt hvor ofte respondentene gjør ulike oppgaver og hvor mye tid de bruker på disse. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan de opplever det å være lærerspesialist ved sin skole. Lærerspesialistordningen pålegger skoleeier ansvaret for å utarbeide planer for lærerspesialistenes funksjon, sørge for god forankring og oppfølging ved skolene og klargjøre rollefordeling mellom ulike aktører. Det er ønske om en tydelig lokal tilpasning av roller og oppgaver innenfor rammene av funksjonen. Spesifikke oppgaver bør derfor være relevante for den enkelte lærerspesialist og tilpasses den enkelte skoles behov.

Lærerspesialistene ble spurt om de opplevde at de selv kunne påvirke hvilke ansvarsområder og oppgaver de skulle ha samt hvorvidt disse var klart definert. Fordelingen er vist i figur 3.8.



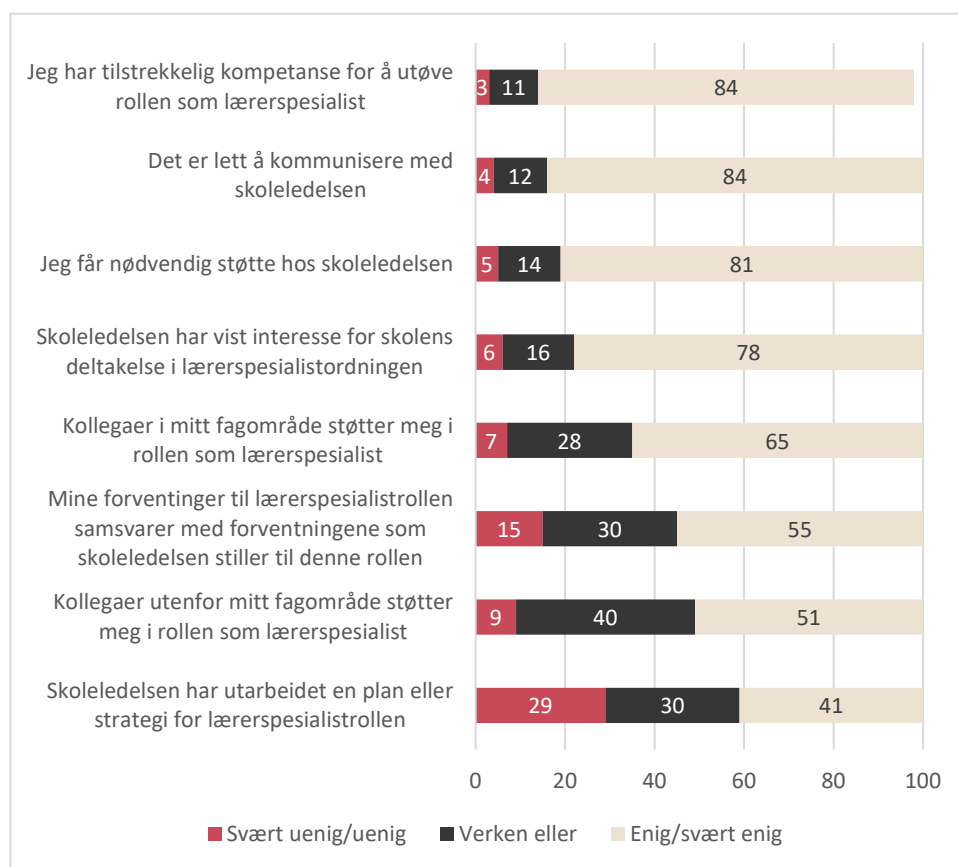
Figur 3.8 Ansvarsområder og oppgaver. «Som lærerspesialist, i hvilken grad opplever du at ...». Prosent. N = 509.

Om lag to av tre respondenter svarer at de i stor eller svært stor grad selv har kunnet påvirke hvilke oppgaver og ansvarsområder de har. Det er imidlertid bare én av tre som opplever at de i stor eller svært stor grad har en rolle og arbeidsoppgaver som er klart definert. Disse funnene kan indikere at de fleste skoleeiere i liten grad detaljstyrer hvilke oppgaver lærerspesialistene skal ha, og at de fleste lærerspesialister opplever autonomi og involvering i hvordan rollen skal utformes. Dette kan være viktig for at lærerspesialistene skal ha en selvbestemt motivasjon for arbeidsoppgavene som øker deres engasjement og innsats i rollen. Vi får imidlertid et inntrykk av at arbeidet med å konkretisere, spisse og avgrense arbeidsoppgavene og rollen som helhet kunne fått noe mer fokus hos både skoleeier og skoleleder i en del tilfeller.

Rammer og støtte til å utøve rollen som lærerspesialist

Den første evalueringen av lærerspesialistordningen fremhevet betydningen av at skoleleder tar et overordnet ansvar for det pedagogiske utviklingsarbeidet lærerspesialisten jobber med, særlig rettet mot profesjonsfellesskapet ved skolen (Seland mfl., 2017). Dette kan bidra til å tydeliggjøre rollen for både lærerspesialist og kolleger og styrke eierskapet til ordningen lokalt. Lærerspesialistene ble spurt om hvor enige de var i ulike påstander om støtte fra skoleledelsen og kolleger. De

ble også spurt om de opplevde at de hadde tilstrekkelig kompetanse og tid til å utføre rollen som lærerspesialist. Svarfordelingene er vist i figur 3.9.



Figur 3.9 «Hvor enig er du i følgende påstander om det å ha funksjonen som lærerspesialist ved din skole?». Prosent. N = 505.

Vi finner at respondentene stort sett opplever seg kompetente til å fylle rollen som lærerspesialist, 84 prosent sier seg enig eller svært enig i dette. Videre finner vi at de aller fleste, om lag fire av fem, opplever at det er lett å kommunisere med skoleledelsen, at de får den støtten de trenger og at skoleledelsen viser interesse for ordningen. Majoriteten, 65 prosent, sier seg også enig eller svært enig i at de opplever å få støtte til å fungere i rollen fra lærerkolleger på samme fagområde. Samlet sett gir dette et inntrykk av at ved de aller fleste skoler opplever respondentene en positiv innstilling til lærerspesialistrollen fra to av de viktigste samarbeidspartnere, skoleledelsen og kolleger på samme fagområde. Kombinert med en opplevelse av å ha tilstrekkelig kompetanse for rollen gir dette et godt grunnlag for å utøve rollen.

Det synes imidlertid også å være rom for forbedringer ved en del skoler. Vi finner for eksempel at et knepent flertall, 55 prosent, er enige i at egne forventninger til rollen samsvarer med de forventningene skoleledelsen stiller. Det er også kun 41 prosent som er enig i at skoleledelsen har utarbeidet en plan eller strategi for

lærerspesialistrollen. Dette synes å handle om behovet for en mer åpen dialog og tydeliggjøring av rollen. Den kollektive rolleutøvelsen kan også i større grad kreve at lærerspesialisten er involvert i det strategiske arbeidet som tradisjonelt ofte gjøres av skoleledelsen. En respondent kommenterer på dette:

Det største hinderet for å få utført oppgavene som lærerspesialist ved egen skole var at jeg, til tross for løfter om det, ikke fikk plass ved bordet når skolens utviklingsarbeid skulle utformes flere år på rad. I min kommune er det etablert et nettverk for lærerspesialister, og der er det mange som sitter med samme erfaring. Basert på egne og andre lærerspesialistkollegers erfaringer mener jeg derfor det i langt større grad enn i dag bør stilles krav til skoleledelsen på skoler som har tilsatt lærerspesialister, om å legge til rette for at lærerspesialisten får legitimitet i kollegiet gjennom å gi vedkommende innpass i planlegging av, og tilrettelegging for utviklingsarbeidet. Å drive utviklingsarbeid og kompetanseheving i et personale der man ikke får tilgang på felles utviklingstid, eller være med å planlegge hvordan skolens utviklingsarbeid skal utføres, hvilke satsingsområder man skal ha, etc. er meget vanskelig og demotiverende, og er etter min mening den største trusselen mot en vellykket implementering av ordningen.

Respondenten peker på betydningen av at skoleleder involverer dem for å skape legitimitet for rollen blant lærerkolleger. Spørreskjemadata bekrefter at støtte fra kolleger er en utfordring ved en del skoler. Det er kun halvparten som sier seg enig i at de opplever en slik støtte. Denne mangelen på tydelige forventninger som mange lærerspesialister opplever, stemmer med funn fra tidligere rapportering i denne evalueringen (Lødding mfl., 2021). Mange aktører tilkjenner også et ønske om at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet i større grad skal oppklare, definere og tydeliggjøre rollen som lærerspesialist. Dette ønsket må imidlertid veies opp mot betydningen av at rollen og oppgaver tilpasses den enkelte skoles behov.

Vi undersøkte om det var forskjeller i snitt mellom respondenter innenfor ulike fagområder. Ingen av påstandene hadde statistisk signifikante forskjeller unntatt i spørsmålet om kolleger utenfor eget fagområde støtter vedkommende i rollen som lærerspesialist.²⁷ Her var det særlig lærerspesialister i praktiske og estetiske fag (3,9), spesialpedagogikk (3,8), PfdK (3,7) og veiledning (3,6) som hadde høye snitt sammenlignet med snittet for alle (3,5) (skala 1–5). Dette er ikke overraskende med tanke på at disse fagområdene faktisk strekker seg på tvers av skolefagene. Vi testet også om det var forskjeller med hensyn til skolestørrelse, og her fant vi at respondenter som er lærerspesialister ved skoler med færre enn 100

²⁷ $F = 2,76$, $p = ,003$.

elever også i større grad sier seg enig i at de har tilstrekkelig med tid til å utøve rollen (3,3).²⁸ Vi fant ingen signifikant forskjell for de resterende påstandene.

Det er relevant å se nærmere på de respondentene som oppgir at de er flere lærerspesialister ved egen skole. Disse ble, som nevnt, spurt om hvor ofte de samarbeider. Vi testet ut om det var noen sammenheng mellom grad av samarbeid og hvordan de opplevde det å være lærerspesialist ved skolen. Tabell 3.2 viser gjennomsnitt per gruppe samt signifikante forskjeller (markert med stjerne). For mer detaljer fra variansanalysen, se vedleggstabell V3.3.

Tabell 3.2 «Hvor enig er du i følgende påstander om det å ha funksjonen som lærerspesialist ved din skole?» Etter grad av samarbeid med andre lærerspesialister. Gjennomsnitt. Skala 1–5. N = 395.

	Samarbeid med andre lærerspesialister		
	Aldri	Noen ganger	Ofte
Det er lett å kommunisere med skoleledelsen	4,01	4,19	4,27
Jeg får nødvendig støtte hos skoleledelsen*	3,99	4,08	4,28
Skoleledelsen har vist interesse for skolens deltakelse i lærerspesialistordningen*	3,85	4,12	4,33
Jeg har tilstrekkelig kompetanse for å utøve rollen som lærerspesialist	4,08	4,14	4,16
Skoleledelsen har utarbeidet en plan eller strategi for lærerspesialistrollen*	2,87	3,13	3,48
Kolleger i mitt fagområde støtter meg i rollen som lærerspesialist*	3,53	3,76	3,83
Kolleger utenfor mitt fagområde støtter meg i rollen som lærerspesialist*	3,25	3,53	3,55
Mine forventninger til rollen samsvarer med forventningene som skoleledelsen stiller til denne rollen*	3,30	3,42	3,69

Jevnt over ser vi at de som oppgir at de aldri samarbeider, også i mindre grad er enig i de ulike påstandene sammenlignet med de som oppgir at de noen ganger samarbeider, og særlig de som oppgir at de ofte gjør det. Forskjellene er størst når det gjelder oppfatninger av skoleledelsen, særlig med hensyn til om det er utarbeidet en plan eller strategi for lærerspesialistrollen. Vi finner også at forskjellene er signifikante når det gjelder skoleledelsens interesse for skolens deltakelse i ordningen, støtte til lærerspesialisten og om ledelsens forventninger til rollen samsvarer med deres egne forventninger. I tillegg finner vi at de som samarbeider ofte, også opplever mer støtte fra kolleger, både innenfor eget fagområde og generelt blant lærere på skolen. Disse resultatene peker i samme retning som vi var inne på ovenfor: hyppig samarbeid mellom lærerspesialister synes å være assosiert

²⁸ $F = 3,44$, $p = ,033$.

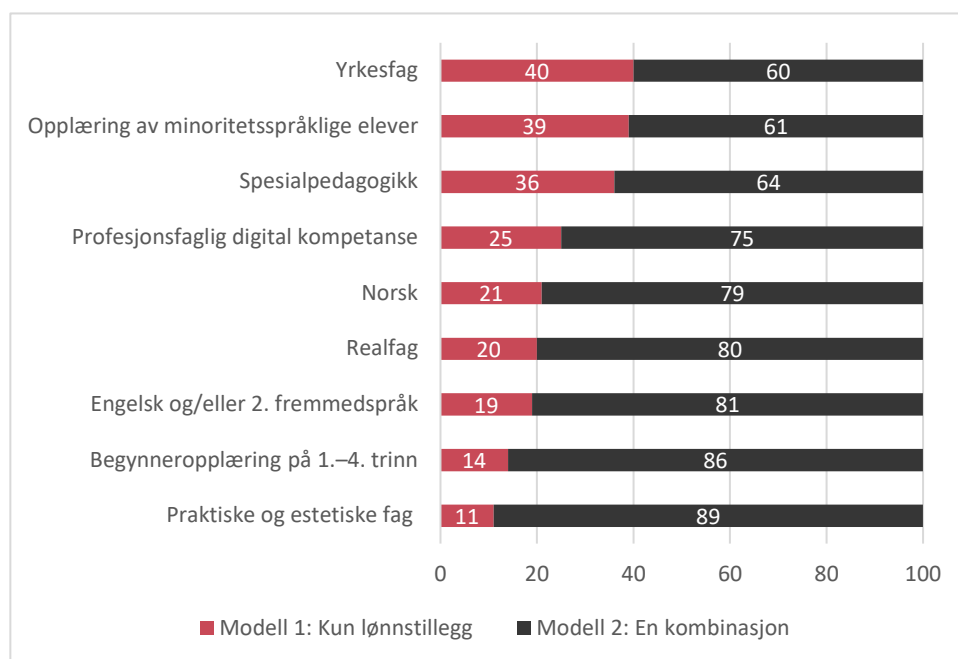
med en helhetlig tilnærming og bevisst bruk av lærerspesialistfunksjonen ved skolen.

3.6 Erfaringer med finansieringsmodeller for ordningen

Som beskrevet i kapittel 1.1, prøver piloten ut to ulike modeller for finansiering:

- Modell 1: Kun lønnstillegg. Lærerspesialisten forventes å bruke den tiden man allerede har til disposisjon for å utføre oppgaver som lærerspesialist.
- Modell 2: En kombinasjon av lønnstillegg og redusert undervisningstid. Inntil halvparten av lønnstillegget brukes til reduksjon av undervisningstid.

Samlet finner vi at 77 prosent av respondentene har oppgitt modell 2, mens 23 prosent svarer at de har modell 1. Vi finner imidlertid noe variasjon mellom ulike fagområder med hensyn til finansieringsmodell, som vist i figur 3.10.



Figur 3.10 «Hvilken finansieringsmodell har du dette skoleåret?». Etter fagområde. Prosent. N = 490.

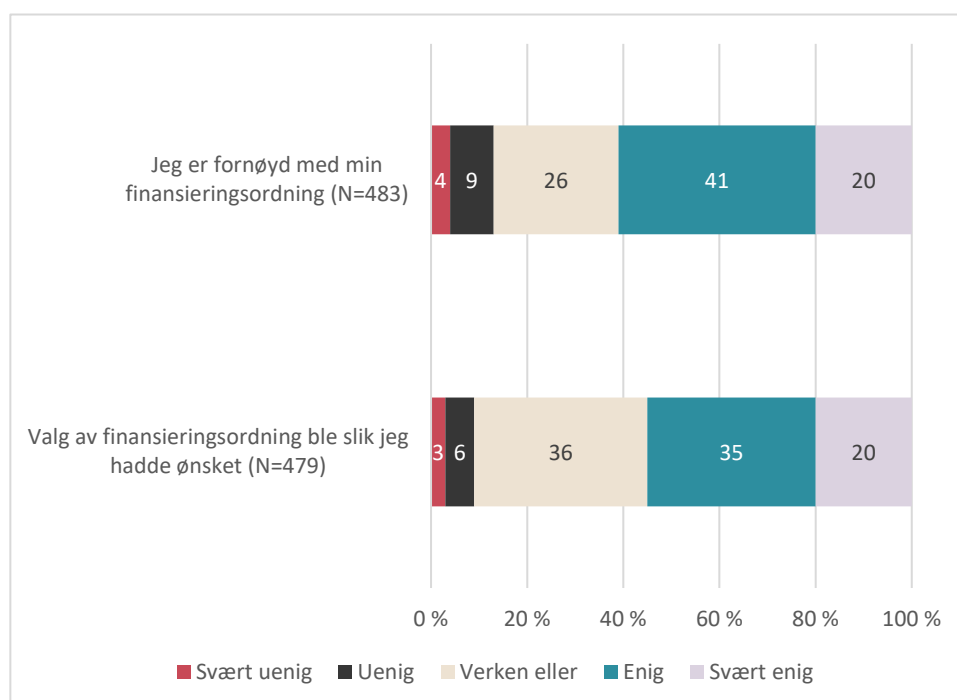
PfDK, norsk, realfag ligger relativt tett opptil prosentfordelingen totalt; henholdsvis 75, 79 og 80 prosent har oppgitt at de har modell 2. Yrkesfag og opplæring av minoritetsspråklige elever har den høyeste andelen som oppgir at de har modell 1, to av fem svarer dette. I den andre enden finner vi praktiske og estetiske fag og begynneropplæring 1.-4. trinn, her er det henholdsvis 11 og 14 prosent som har svart modell 1.²⁹ Vi undersøkte også om det å ha en modell der man får redusert

²⁹ Det var under 10 respondenter innenfor fagområdene veiledning og lærerutdanningsspesialist som besvarte dette spørsmålet, og disse er utelatt fra figurene.

undervisningstid (modell 2) fremfor en modell med kun lønnstillegg er relatert til respondentenes opplevelse av å ha tilstrekkelig med tid til å utføre rollen som lærerspesialist. Her finner vi ingen statistisk signifikante forskjeller.

De som svarte at de hadde modell 2, ble også spurt om hvor mye av deres undervisningstid som var redusert. I snitt svarer respondentene om lag 2 timer, og 95 prosent ligger mellom 1,66 og 2,26 timer. Det er ikke signifikante forskjeller mellom fagområder, men engelsk og/eller 2. fremmedspråk og realfag ligger lavest med et snitt på henholdsvis 1,16 og 1,63 timer per uke. Norsk og praktiske og estetiske fag oppgir det høyeste snittet med henholdsvis 2,43 og 2,3 timer per uke.

Videre ble respondentene spurt om valgte finansieringsordning ble slik de hadde ønsket, og om det er fornøyd med den ordningen de har. Figur 3.11 viser fordelingen totalt.



Figur 3.11 «Vennligst ta stilling til følgende utsagn om finansieringsordningen». Prosent.

Tre av fem oppgir at de er fornøyd med finansieringsordningen sin, mens 13 prosent svarer at de ikke er det. Videre oppgir i overkant av halvparten at valgte finansieringsordning ble slik de hadde ønsket, og det er relativt få, kun 9 prosent som sier seg uenig i dette. Vi undersøkte om denne vurderingen er den samme uavhengig av hvilken finansieringsmodell man har. Her fant vi at vurderingen varierte mellom modellene. Respondenter som kun får lønnstillegg, er i større grad enige i at valgte modell ble slik de hadde ønsket (3,8) sammenlignet med respondenter som har en kombinasjon (3,6) (skala 1–5). Forskjellen er statistisk

signifikant.³⁰ Tilsvarende fant vi at respondenter som kun får lønnstillegg, også i snitt er mer fornøyd med sin finansieringsmodell (3,9) sammenlignet med de som har en kombinasjon (3,6).³¹

Respondentene fikk også muligheten til å kommentere på finansieringsordningen. Rundt 130 respondenter valgte å legge inn en slik kommentar, som denne:

Høyere lønn er viktigere enn redusert undervisningstid, da mye av tiden som brukes i rollen allikevel er bundet opp til fellestid og arbeid utenfor tid på skolen. Redusert undervisningstid gir mer tid til faglig oppdatering, men ikke nødvendigvis mer tid til å veilede kolleger etc.

Flere lærere gir uttrykk for at de foretrekker den modellen som gir størst lønnstillegg, men savner også med tid til å utføre arbeidsoppgavene som tilfaller rollen.

I utgangspunktet er det greit med kun lønnstillegg, men det hadde vært ønskelig i perioder å kunne disponere mer tid i klasser eller sammen med elever i undervisningstiden. I dag bruker jeg mine arbeidstimer (3 x 45 min) når jeg jobber direkte med elever eller observerer i klasser.

Andre opplever at modellen med en kombinasjon av lønnstillegg og redusert undervisningstid gjør det enklere å regulere hvor mye tid man bruker på arbeidsoppgavene som lærerspesialist. Denne respondenten opplever ikke at finansieringsordningen er avgjørende for utøvelse av rollen, men at den påvirker egne holdninger til tidsbruk:

Finansieringsordningene mener jeg ikke er det viktigste. Forrige år hadde jeg kun lønnstillegg. Mitt ønske inn mot ledelsen var at jeg fikk tid til å jobbe sammen med mine kollegaer. Det fikk jeg. Alle matematikklærerne var samlet en time i uka. Jeg sa den gang at jeg skulle sørge for å planlegge, gjennomføre og gjøre etterarbeid til utviklingsarbeidet. Da talte jeg ikke timer. Nå har jeg en time nedsatt og halv lønn. Da er timene mer definert og jeg teller mer tiden jeg bruker. Jeg så bare på penger som betaling for en jobb som skulle gjøres. Nå har jeg tid og penger som i større grad definerer hvor mye tid jeg skal bruke.

Dette er en interessant kommentar fordi denne respondenten har erfaringer med begge finansieringsmodeller og kan sammenligne dem. Det er imidlertid mange respondenter som kommenterer at de synes undervisningstiden ikke er tilstrekkelig redusert i modell 2.

Det må være rom for mer frikjøp av timer til lærerspesialister. Kommunen må ikke være redde for å satse midler på ordningen når de ønsker å ha den. Trenger mer

³⁰ F = 4,89, p = ,027.

³¹ F = 5,06, p = ,025.

tid til planleggings- og utviklingsarbeid. Jeg trenger ikke mer penger selv enn det jeg får, men skolen må få mer slik at de føler de har råd til å gi meg mer tid.

Det er også flere som har merket seg at det er stor variasjon mellom skoler og kommuner med hensyn til antall timer redusert undervisningstid lærerspesialister får. Type finansieringsmodell vil naturligvis bidra til stor variasjon i antall timer en lærerspesialist får i redusert undervisningstid.

Det varierer mye fra kommune til kommune hvor mye tid lærerspesialister får. I min kommune er det én skoletime à 45 min., men hører om andre kommuner der de får tre timer. Det hadde vært fint med tydeligere føringer. Det er ikke mye man får gjort på 45 min. i alle fall.

Lærerspesialistutdanningene kan ha bidratt til økt erfaringsutveksling på tvers av skoler og kommuner. Det kan ha bevisstgjort flere respondenter på forskjellene i hvordan finansieringsmodellene praktiseres og hvilken modell de tenker fungerer best for dem selv og egen skole.

3.7 Lærerspesialistordningen som faglig karrierevei

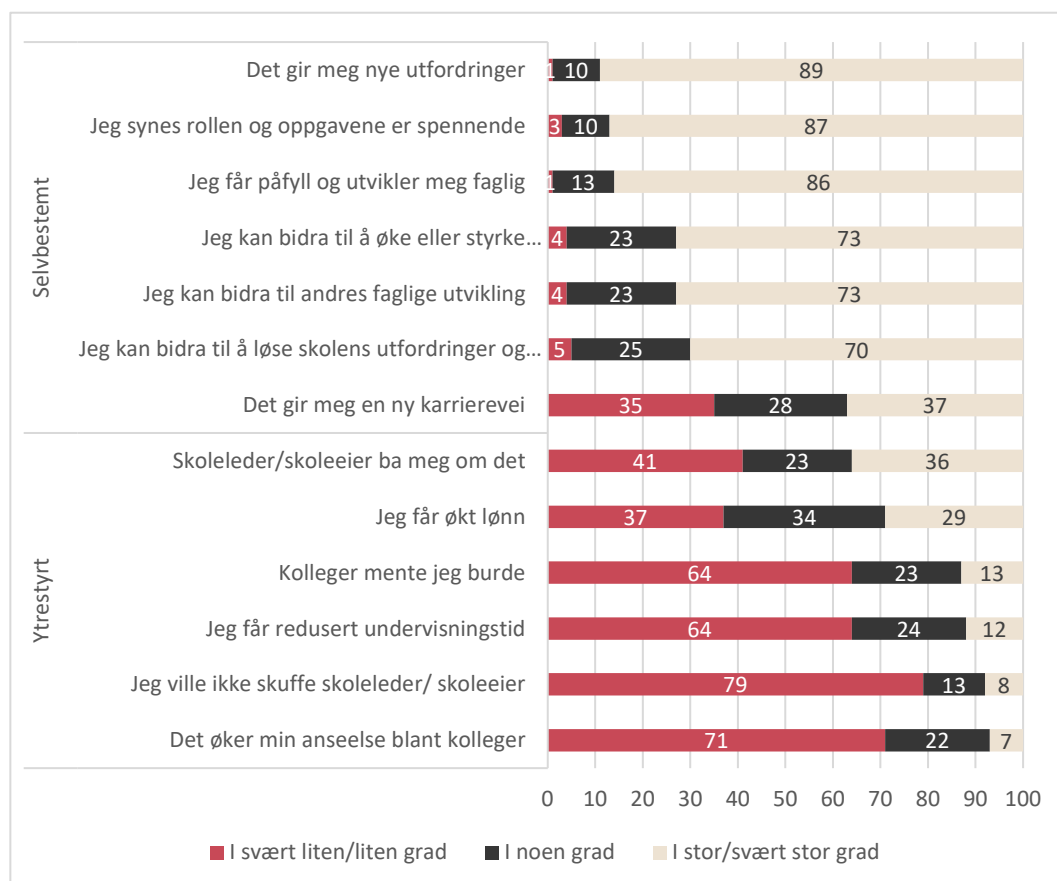
En av hovedhensiktene med lærerspesialistordningen er å motivere dyktige lærere til en alternativ faglig karrierevei der de også fortsetter med klasseromsundervisning. Respondentene ble spurt om hvilke grunner som var av betydning for deres beslutning om å bli lærerspesialist. De ble også spurt om det å ha funksjonen som lærerspesialist har motivert dem til å fortsette som lærer. I rammene for piloten stilles det forventninger til at søkere har hatt en aktiv rolle innenfor eget fagområde tilknyttet arbeid med læreplaner, kollegaveiledning og utviklingsprosjekter. De bør også ha vist vilje og evne til å utvikle undervisningspraksis og bidra til en delingskultur blant kolleger.

Motivasjon for å søke funksjonen som lærerspesialist

I kapittel 1 har vi beskrevet det teoretiske rammeverket vi har benyttet for å måle respondentenes motivasjon for å bli lærerspesialist. Det fokuserer på betydningen av *hvorfor* man ønsker å gjøre noe som avgjørende for innsats og engasjement. I spørreskjema skiller vi mellom to typer grunner; ytrestyrte og selvbestemte. *Ytrestyrt motivasjon* handler om at man gjør noe fordi man opplever at det er forventet av omgivelsene eller at det er et middel til å oppnå et attraktivt gode, som f.eks. lønnstillegg. *Selvbestemt motivasjon* handler om at man gjør noe fordi det er lystbetont, interessant eller meningsfullt i seg selv. Dette kan dreie seg om grunner som er av stor personlig verdi, som f.eks. ny karrierevei, og lærerspesialistrollen sees som et middel for å oppnå dette. Ifølge selvbestemmelsesteorien, er man som

regel ikke enten indre eller ytre motivert. Man har snarere en profil der ulike grunner vektlegges i ulik grad.

Figur 3.12 viser respondentenes svarfordeling samlet. Påstandene er delt inn i *selvbestemte* og *ytrestyrte*, og denne inndelingen baserer seg på en faktoranalyse av datasettet som tar utgangspunkt i det teoretiske rammeverket³².



Figur 3.12 «I hvilken grad er følgende grunner til at du ville bli lærerspesialist?».
Prosent. N = 495.

Overordnet finner vi at respondentene i stor grad oppgir at de hadde en selvbestemt motivasjon for å søke rollen som lærerspesialist. Dette er særlig tydelig når det gjelder påstandene om at rollen og oppgavene er spennende, at de får påfyll og utvikler seg faglig og at rollen gir nye utfordringer. Her er det 86-89 prosent som svarer at dette i stor eller svært stor grad var grunnen til at de ville bli lærerspesialist. Dette vitner om at de aller fleste har hatt en genuin interesse for de oppgavene som inngår i funksjonen, og forventet at de ville ha et personlig utbytte av å

³² Vi gjennomførte en eksplorerende faktoranalyse der alle påstandene ble inkludert og antall faktorer ble satt til to basert på det teoretiske rammeverket til selvbestemmelsesteorien; *selvbestemte grunner* og *ytrestyrte grunner*. Alle påstander ladet mer enn .350 på faktoren.

utøve rollen. De grunnene vi har kalt ytrestyrte er mer sammensatte³³. Vi finner imidlertid at det er flest som fremhever betydningen av økt lønn og det at skoleleder eller skoleeier ba om det, sammenlignet med øvrige ytrestyrte grunner.

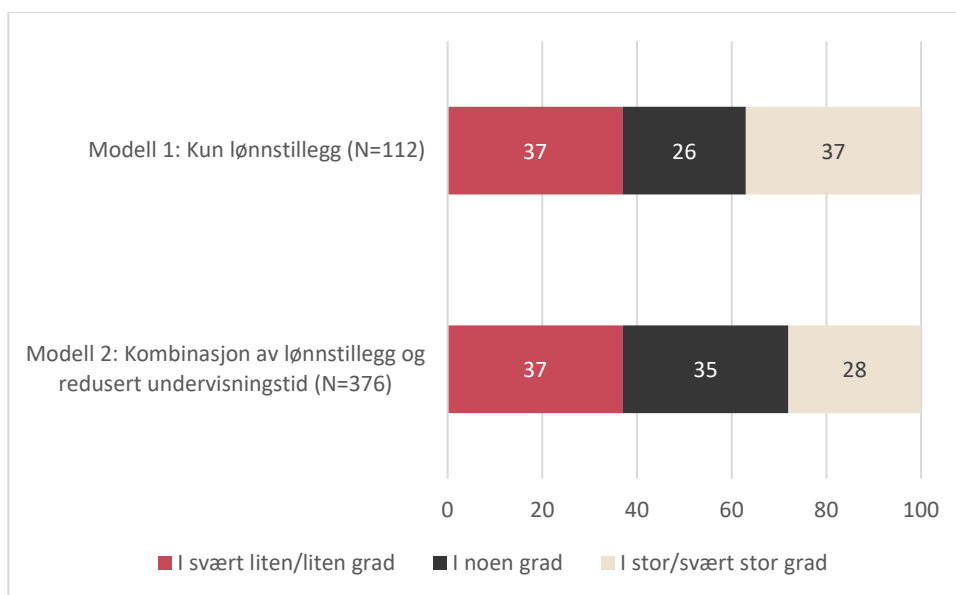
Figuren viser at én grunn skiller seg litt ut fra resten: at rollen som lærerspesialist gir nye karriereveier. Dette ser vi også når vi måler samvariasjon der vi finner at denne grunnen er relatert til både økt lønn, redusert undervisningstid og økt anseelse blant lærerkolleger. Vi finner imidlertid at samvariasjonen er noe sterkere med samtlige av de grunnene vi har kalt selvbestemte. Faktoranalysen støtter også denne tolkningen³⁴.

Respondentene ble også spurt om ulike aspekter ved den mer kollektive rolleutøvelsen var viktige for at de søkte om å bli lærerspesialist. Disse inngår også i det vi har definert som en selvbestemt motivasjon. Dette handler om å bidra til profesjonsfaglig utvikling i lærerkollegiet og til skoleutvikling. Her finner vi at 70-73 prosent sier dette i stor eller svært stor grad har vært grunner til at de ville bli lærerspesialist. Svært få, kun 4-5 prosent, svarer at dette ikke hadde noen betydning. Basert på disse funnene får vi inntrykk av at en tydelig majoritet av respondentene har en genuin interesse for bredden av oppgavene som inngår i rollen, både de individuelle og de kollektive aspektene. Dette gir et godt utgangspunkt for en vellykket integrering av lærerspesialistfunksjonen ved en skole.

Når det gjelder de grunnene vi samlet sett kan omtale som ytrestyrte, er bildet mer sammensatt. De strukturelle aspektene ved lærerspesialistordningen, lønns-tillegg og redusert undervisningstid, følger av den finansieringsmodellen som er valgt. Det er derfor relevant å se nærmere på hvordan respondentene svarer på disse to grunnene når vi deler dem inn etter finansieringsmodell. Figur 3.13 viser hvordan de to gruppene svarer på dette med hvorvidt mer lønn var en grunn til at de ønsket å bli lærerspesialist.

³³ Påstandene som inngår i ytrestyrte grunner har en reliabilitet på .53 (Cronbach's alpha) mens påstandene som inngår i selvbestemte grunner har en relativt høy reliabilitet på .82.

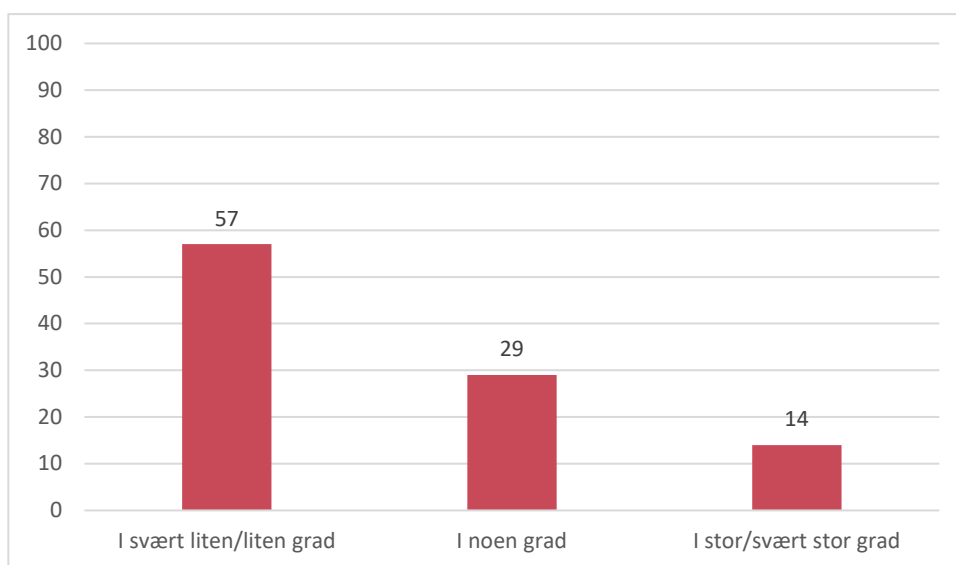
³⁴ Påstanden «Det gir meg en ny karrierevei» ladet .540 på faktoren *selvbestemte grunner*.



Figur 3.13 Svaralternativ «Jeg får mer lønn». Etter finansieringsmodell. Prosent.

Forskjellen er statistisk signifikant, og dette gjelder særlig andelen som oppgir at mer lønn i stor eller svært stor grad var en grunn til at de ville bli lærerspesialist. Blant dem som har modell 1, er andelen som oppgir at dette i stor eller svært stor grad var grunnen til at de ville bli lærerspesialist høyere enn blant dem som har modell 2. I begge grupper er det 37 prosent som svarer at dette ikke hadde særlig betydning for dem.

Vi undersøkte også hvorvidt redusert undervisningstid var en grunn til å bli lærerspesialist for de som har finansieringsmodell 2: Kombinasjon av lønnstillegg og redusert undervisningstid. Prosentfordelingen er vist i figur 3.14.



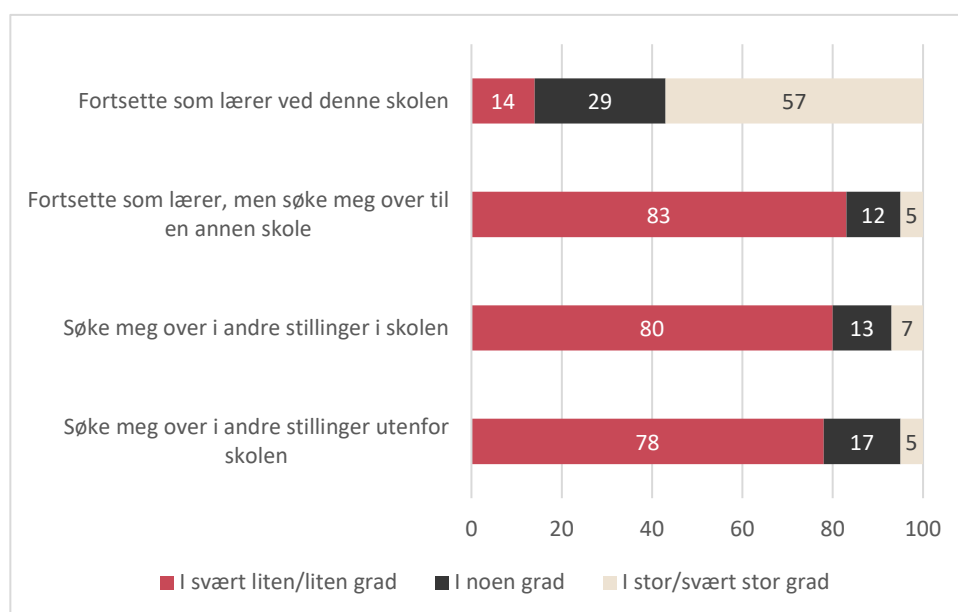
Figur 3.14 Svaralternativ «Jeg får redusert undervisningstid». Kun respondenter som oppgir at de har finansieringsmodell 2. Prosent. N=376.

Det er interessant å legge merke til at for over halvparten, 57 prosent, er redusert undervisningstid i liten eller svært liten grad en grunn til at de ville bli lærerspesialist. Kun 14 prosent oppgir at redusert undervisningstid i stor eller svært stor grad var viktig for deres ønske om å bli lærerspesialist.

Når det gjelder grunner som samlet sett handler om andres forventninger og egen anseelse, finner vi at dette delvis har vært av betydning. Majoriteten av respondentene, fire av fem, oppgir at de i liten eller svært liten grad ville bli lærerspesialist fordi de ikke ville skuffe skoleleder eller skoleeier. Det er også en relativt høy andel, henholdsvis 64 og 71 prosent, som oppgir at oppfordringer fra og forventninger om økt anseelse blant kolleger i liten eller svært liten grad påvirket deres beslutning om å bli lærerspesialist. Oppmuntring «ovenfra» synes imidlertid å være viktigere. Om lag tre av fem oppgir at de i noen eller svært stor grad lot seg påvirke av at skoleleder eller skoleeier ba dem søke.

Motivasjon for å fortsette som lærer

Respondentene ble spurt om det å ha funksjonen som lærerspesialist har motivert dem til å forbli i yrket, enten ved samme eller en annen skole, søke seg over til andre stillinger i skolen eller utenfor. Figur 3.15 viser at majoriteten, 57 prosent, mener funksjonen i stor eller svært stor grad har motivert dem til å fortsette som lærer ved samme skole. Kun 14 prosent svarer i liten eller svært liten grad.



Figur 3.15 «Har funksjonen som lærerspesialist motivert deg til å...». Prosent. N = 494.

Om lag fire av fem respondenter oppgir også at de i liten eller svært liten grad har ønske om å fortsette som lærer, men søke seg over til en annen skole.

Respondentene ble også spurt om funksjonen har påvirket motivasjonen for andre stillinger i eller utenfor skolen, og fire av fem svarer at det har den ikke. Alt i alt kan vi si at ordningen langt på vei har fungert etter hensikten på dette området i den betydning at lærerspesialistene ønsker å fortsette som lærer ved egen skole.

Det er interessant å teste om respondentenes skårer på de ulike grunnene for å bli lærerspesialist kan bidra til å forklare deres videre karriereønsker. Vi undersøkte denne sammenhengen ved hjelp av en regresjonsanalyse, se tabell 3.3. Kun de signifikante sammenhengene er angitt med tall og stjerner.

Tabell 3.3 Samvariasjon mellom ulike grunner til å bli lærerspesialist og motivasjon for ulike karriereveier. Regresjonsanalyse. N = 490.

	Lærer, samme skole	Lærer, annen skole	Annen stilling i skolen	Annen stilling, utenfor skolen
Selvbestemte grunner:				
Det gir meg nye utfordringer	3,1**	2,4*	-	-
Jeg synes rollen og oppgavene er spennende	2,0*		-	-
Jeg får påfyll og utvikler meg faglig	2,9**	2,2*	-	-
Jeg kan bidra til å øke eller styrke lærersamarbeidet ved skolen	2,9**	-	-	-
Jeg kan bidra til andres faglige utvikling	-	-	-	-
Jeg kan bidra til å løse skolens utfordringer og jobbe med skoleutvikling	-	-	-	-
Det gir meg en ny karrierevei	2,8**	3,8***	4,7***	4,6***
Ytrestyrte grunner:				
Skoleleder/skoleeier ba meg om det	-		-	3,1**
Jeg får økt lønn	-		-	-
Kolleger mente jeg burde	-		-	-
Jeg får redusert undervisningstid	2,1*		-	-
Jeg ville ikke skuffe skoleleder/skoleeier	-		-	-
Det øker min anseelse blant kolleger	-	2,8**	2,1*	-
Totalt forklart varians	29%	8%	9%	8%

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, - = ikke signifikant

Respondentenes svar på spørsmålet om funksjonen som lærerspesialist har motivert dem til å fortsette som lærer ved samme skole, er det som i størst grad kan

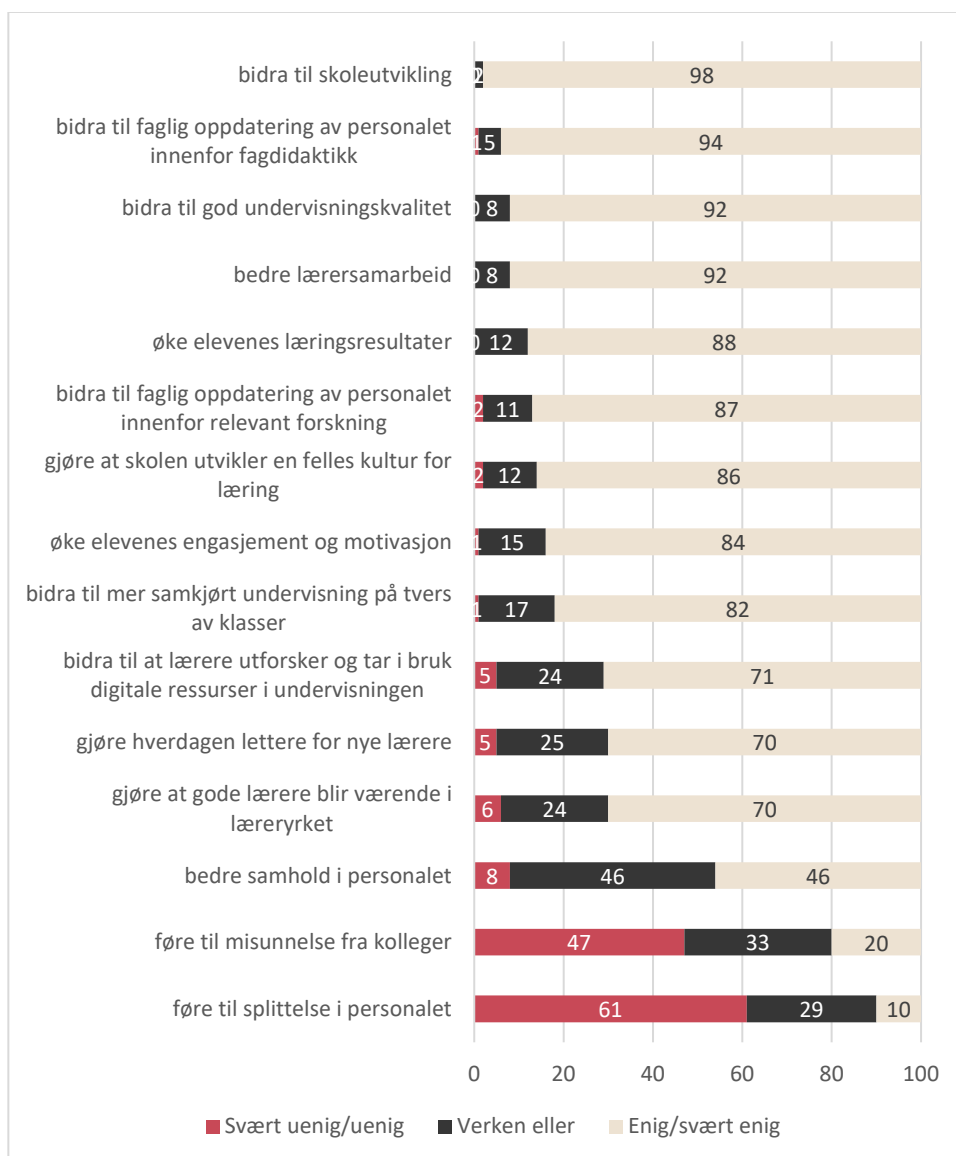
forklares med hvilke grunner de hadde for å bli lærerspesialist. Det er særlig de selvbestemte grunnene som påvirker motivasjonen for å fortsette som lærer ved samme skole: at de får nye utfordringer, påfyll og faglig utvikling samt at de synes rollen og oppgavene er spennende. Når det gjelder oppgaver som omhandler en mer kollektiv rolleutøvelse, ser vi at disse i mindre grad påvirker motivasjonen for å fortsette som lærer ved samme skole. Det er kun dette med å bidra til å øke eller styrke lærersamarbeidet ved skolen som har en signifikant sammenheng. Det er også relativt få av de grunnene vi har betegnet som ytrestyrte som har en signifikant påvirkning, kun dette med at de får redusert undervisningstid og at skoleeier/skoleleder ba dem om å søke. Totalt ser vi at 29 prosent av variasjonen i respondentenes svar på dette spørsmålet kan forklares med grunner til at de ville bli lærerspesialist.

Vi ser noe av det samme mønsteret i respondentenes svar på spørsmålet om funksjonen har motivert dem til å fortsette som lærer, men søke seg over til en annen skole. Blant de selvbestemte grunnene er det utsiktene til at ordningen gir en ny karrierevei som har positiv påvirkning på alle fremtidsmotivene.

Å ville søke stilling utenfor skolen er lite påvirket av respondentenes skårer på ulike grunner til å bli lærerspesialist. Det er primært ønske om en ny karrierevei som har en innflytelse, og forklart variasjon totalt er lav, 8-9 prosent. Å være oppmuntret av skoleledelsen eller skoleeier til å søke funksjon som lærerspesialist er positivt forbundet med å ville bli på skolen, og dette synes samtidig å demme opp for å ønske stilling utenfor skolen. En kan lett tenke seg at særlig dyktige lærere er de som oppmuntres til å søke funksjonen. Funnet kan i så måte tyde på at ordningens formål nås om at dyktige lærere skal ønske å fortsette å undervise. Samtidig ser vi en tydelig sammenheng mellom troen på at lærerspesialistfunksjonen gir en ny karrierevei og motivet om en stilling utenfor skolen.

3.8 Vurderinger av effekter av lærerspesialistordningen

Respondentene fikk spørsmål om hvorvidt de var enige i påstander om ulike effekter lærerspesialistordningen kan ha for skolen, både for dem selv som lærer, for elevene, for det profesjonsfaglige fellesskapet blant lærere og for skolens utvikling. De fleste av disse var positive effekter basert på formålet med ordningen. Tidligere forskning, som beskrevet i kapittel 2, har imidlertid funnet at denne type funksjoner ikke nødvendigvis oppleves som nyttige eller rettferdige av lærerspesialisters kolleger. Noen påstander om slike negative effekter er derfor inkludert, i likhet med forrige evaluering av piloten (Seland mfl., 2017). Figur 3.16 viser hvordan respondentenes svar fordelte seg totalt.



Figur 3.16 Effekter av lærerspesialistordningen. «Hvor enig er du i følgende påstander? Lærerspesialistordningen kan ...». Prosent. N = 480.

Så å si alle respondenter, 98 prosent, sier seg enig i at ordningen kan bidra til skoleutvikling. Det er også svært mange som mener at ordningen kan bidra til faglig oppdatering innenfor fagdidaktikk, god undervisningskvalitet og bedre lærersamarbeid. Når det gjelder elevenes utbytte, mener 88 prosent at ordningen kan øke elevenes læringsresultater og 84 prosent mener den kan øke elevenes motivasjon og engasjement. Det er også et stort flertall som mener at ordningen kan bidra til å skape en felles kultur for læring og mer samkjørt undervisning på tvers av klasser. Samlet sett gir dette et bilde av at respondentene stort sett opplever ordningen som verdifull for både elevene, for det profesjonsfaglige samarbeidet ved skolen og for skoleutvikling generelt.

Det er noe færre, men et tydelig flertall, som er enige i at ordningen kan gjøre at gode lærere blir værende i læreryrket og at lærerspesialister kan bidra til å gjøre hverdagen lettere for ferske lærere.

Når det gjelder hvorvidt ordningen kan bedre samholdet i personalet, er respondentene mer delt. Det er en relativt stor andel, 46 prosent, som gir uttrykk for at ordningen ikke har så mye å si for samholdet, verken positivt eller negativt. Påstandene som beskriver negative effekter av ordningen, som at den kan føre til misunnelse og splittelse i personalet, får ikke en like entydig respons. Et mindretall, 47 prosent, sier seg uenig i at ordningen kan føre til misunnelse. Vi finner imidlertid at en relativt liten andel, en av fem, er enige i dette. Tre av fem er uenige i at ordningen kan føre til splittelse i personalet, og kun en av ti er enige i dette.

Vi undersøkte om det var statistisk signifikante forskjeller i svarene når vi sammenlignet gjennomsnittene for de elleve fagområdene (på en skala fra 1 til 5). Dette var tilfelle for påstanden om at lærerspesialistordningen kan øke elevenes læringsresultater. Her finner vi at respondenter i praktiske og estetiske fag har det høyeste snittet, 4,3, mens respondenter i spesialpedagogikk og veiledning har det laveste snittet, 3,7 for begge.³⁵ Det er også signifikante forskjeller mellom fagområder på den andre påstanden som også omhandler elevene: at ordningen kan øke elevenes engasjement og motivasjon. Igjen er det respondentene i praktiske og estetiske fag som har det høyeste snittet, 4,4. Respondentene i veiledning har det laveste, 3,5.³⁶ Disse jobber ikke direkte med elevene som lærerspesialist, men via lærer, og det kan påvirke deres svar. Vi finner også signifikante forskjeller tilknyttet påstanden om at lærerspesialistordningen kan bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk og innenfor relevant forskning. Her er det lærerspesialister i henholdsvis norsk og opplæring av minoritetspråklige elever som har det høyeste snittet, 4,5 og 4,3, mens veiledning har det laveste, 4,0 og 3,6.³⁷ Den største forskjellen finner vi tilknyttet påstanden om at ordningen kan bidra til at lærere utforsker og tar i bruk digitale ressurser i undervisningen. Her er det ikke overraskende lærerspesialister i PfDK som har det høyeste snittet, 4,5, mens veiledning har det laveste, 3,0.³⁸

Tidligere i dette kapitlet viste vi at respondenter som oppgir at de ofte eller svært ofte samarbeider med andre lærerspesialister ved samme skole, også i større grad opplevde at skoleledelsen har et eierskap til ordningen. Vi fant også at de som samarbeider ofte også i større grad opplever at kolleger støtter dem. Man kan se for seg at hvor ofte man samarbeider med andre lærerspesialister på samme skolen kan påvirke hvordan man utøver rollen, i hvilken grad man opplever å få støtte og dermed også holdninger til ulike effekter ordningen kan ha. Vi

³⁵ $F = 2,0$, $p = ,028$.

³⁶ $F = 1,9$, $p = ,040$.

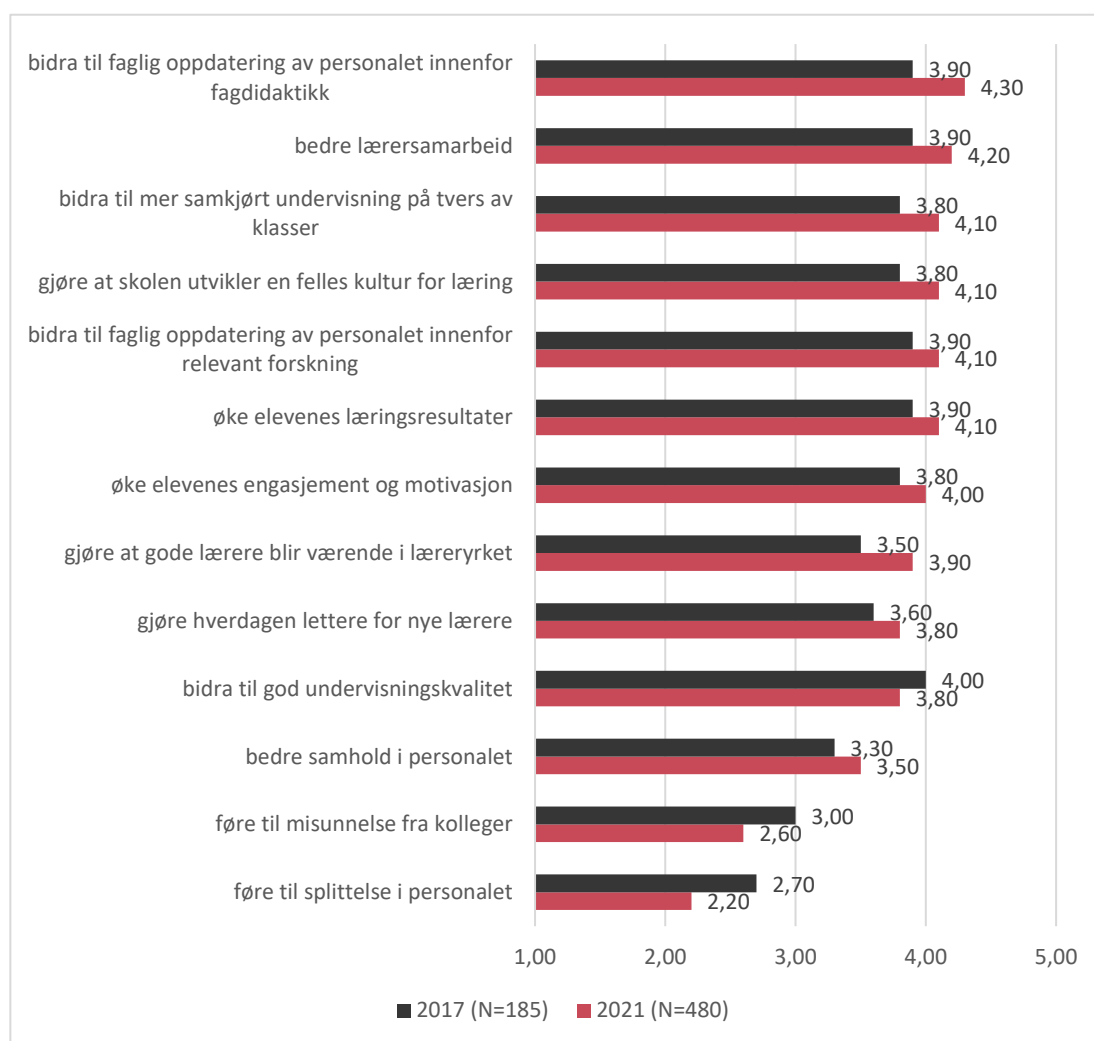
³⁷ $F = 2,5$, $p = ,005$ og $F = 2,0$, $p = ,028$.

³⁸ $F = 10,7$, $p = ,000$.

undersøkte derfor nærmere den gruppen av respondenter som svarte på spørsmålet om hvor hyppig de samarbeidet med andre lærerspesialister ved samme skole. Analysene viste at det kun er én påstand der de er signifikant forskjellige: de som ofte samarbeider mente i større grad at lærerspesialistordningen kan bidra til god undervisningskvalitet, sammenlignet med de som noen ganger og aldri samarbeider.³⁹

Sammenligning av funn med utvalget lærerspesialister i 2017

Da piloteringen av lærerspesialistordningen ble evaluert sist, fikk respondentene det samme spørsmålet om effekter. Figur 3.17 viser gjennomsnittlig skåre i hver av evalueringene.



Figur 3.17 Effekter av lærerspesialistordningen. «Hvor enig er du i følgende påstander? Lærerspesialistordningen kan ...». Prosent og gjennomsnittlig skåre.

³⁹ F = 4,5, p = ,004.

Kun én påstand er lagt til i denne evalueringen: «Lærerspesialistordningen kan bidra til at lærere utforsker og tar i bruk digitale ressurser i undervisningen». En påstand ble også såpass endret at den ikke kan sammenlignes direkte, og det gjelder om ordningen kan bidra til skoleutvikling. Vi minner om at vi på grunn av manglende tilgang til datasettet fra 2017 ikke har kunnet undersøke forskjellene ved hjelp av statistiske analyser. Funnene må derfor tolkes med varsomhet.

Når det gjelder påstandene som omhandler positive effekter av ordningen, ser vi at respondentene jevnt over i større grad sier seg enige i disse sammenlignet med den forrige evalueringen. Dette gjelder særlig påstanden om at ordningen kan bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk. Her kan man spørre seg om økningen i antall lærerspesialister som tar eller har fullført lærerspesialistutdanningen, har hatt noe å si. Det er også en tilsvarende økning i andelen som sier seg enige i at ordningen kan gjøre at gode lærere blir værende i yrket. Det er én påstand der gjennomsnittlig skåre er lavere i denne evalueringen sammenlignet med 2017: «Lærerspesialistordningen kan bidra til god undervisningskvalitet». Når det gjelder påstander om negative effekter av ordningen, finner vi at gjennomsnittlig skåre var høyere i 2017 sammenlignet med denne evalueringen. Dette gjelder særlig påstanden om at ordningen kan føre til splittelse i personalet, her falt gjennomsnittet fra 2,7 i 2017 til 2,2 i denne evalueringen. Dette funnet kan tolkes dithen at ordningen er mer kjent og mer akseptert blant lærere i skolen i dag sammenlignet med forrige evaluering. I kapittel 5 vil vi se nærmere på hvorvidt funn fra spørreundersøkelsen til lærerspesialistenes kolleger støtter dette funnet.

3.9 Oppsummering av funn

Det å inneha rollen som lærerspesialist kan inkludere en rekke ulike arbeidsoppgaver som alle faller inn under ordningens rammer, og det er forventet at skoleeier og skoleleder tilpasser oppgavene til lokale behov og den enkelte lærerspesialist. Det er derfor, ikke uventet, stor variasjon i hvor ofte ulike oppgaver utføres av lærerspesialistene. Vi finner imidlertid et mønster der de aller fleste ivaretar en individuell rolleutøvelse gjennom hyppig oppdatering av sin faglige kompetanse, både med hensyn til undervisningsmetoder og skoleutvikling. En mer kollektiv rolleutøvelse rettet seg mot kompetanseheving av kolleger, foregår først og fremst innenfor eget fagområde. Det er også en del som bidrar aktivt til utvikling av profesjonsfelleskapet ved skolen gjennom utviklingsprosjekter eller koordinering av kompetanseheving på tvers av fagområder. Dette gjelder særlig lærerspesialister i norsk, men for de fleste skjer ikke dette ofte. Rundt halvparten oppgir at de har et større ansvar for implementering av fagfornyelsen ved skolen sammenlignet

med sine lærerkolleger, og det er særlig lærerspesialister i norsk og realfag som skårer høyt.

De aller fleste opplever at de selv har kunnet påvirke hvilke oppgaver og ansvarsområder de har som lærerspesialist. Det er imidlertid færre som opplever at rollen og arbeidsoppgaven er klart definert. Disse funnene kan indikere at de fleste skoleeiere i liten grad detaljstyrer hvilke oppgaver lærerspesialistene skal ha. Dette kan være viktig for at lærerspesialistene skal ha en selvbestemt motivasjon for arbeidsoppgavene, noe som kan tenkes å øke deres engasjement og innsats i rollen. Vi finner imidlertid et potensiale for å forbedre skoleeieres og skolelederes konkretisering av rollen samt spissing og avgrensning av arbeidsoppgaver.

Lærerspesialistene bruker i snitt 3,6 timer per uke på rollen, og de færreste opplever at de har tilstrekkelig med tid til å utøve rollen. For lærerspesialister i realfag finner vi en tydelig økning i gjennomsnittlig antall timer sammenlignet med forrige evaluering i 2017. Når det gjelder erfaringer med de to finansieringsmodellene, finner vi at modellen der man kun får lønnstillegg er betydelig mindre utbredt enn modellen der man får en kombinasjon av lønnstillegg og redusert undervisningstid. Respondenter som kun får lønnstillegg, er også i snitt mer fornøyd med modellen sammenlignet med de som har en kombinasjon. Sistnevnte oppgir i snitt 2 timer redusert undervisningstid per uke.

Det at skoleleder tar et overordnet ansvar for det pedagogiske utviklingsarbeidet som lærerspesialisten jobber med, særlig rettet mot profesjonsfellesskapet ved skolen, er viktig for å tydeliggjøre rollen og styrke eierskapet til ordningen lokalt. Våre funn tyder på at majoriteten av respondentene opplever en positiv innstilling til lærerspesialistrollen fra både skoleledelsen og kolleger innen samme fagområde. Kombinert med en opplevelse av å ha tilstrekkelig kompetanse for rollen gir dette et godt grunnlag for å utøve rollen. Det synes imidlertid også å være rom for forbedringer ved en del skoler, særlig til at skoleledelsen i større grad utarbeider en plan eller strategi for lærerspesialistfunksjonen.

I denne evalueringen finner vi at lærerspesialister som ofte samarbeider med andre lærerspesialister ved egen skole også opplever mer interesse og støtte fra både skoleledelsen og lærerkolleger. De jobber også hyppigere med kollektiv rolleutøvelse, som for eksempel kollegaveiledning samt seminarer og koordinering av kompetanseheving for kolleger på tvers av fagområder. Funnene kan indikere at det å ha flere lærerspesialister ved en skole representerer et potensiale for tettere samarbeid og mer fokus på kollektiv profesjonsutvikling. Dette synes imidlertid ikke å være noe som skjer automatisk når skolen har flere lærerspesialister, det fordrer en bevisst strategi fra ledelsens side.

Lærerspesialistene i dette utvalget har en overveiende selvbestemt (fremfor ytrestyrt) motivasjon for rollen, både individuell og kollektiv rolleutøvelse. Dette gir et godt utgangspunkt for å dekke hele spekteret av arbeidsoppgaver som inngår i

rammeverket. I praksis ser vi imidlertid at de fleste lærerspesialister jobber mest individuelt, for eksempel med å oppdatere seg. Det kan synes som om dette kan tilskrives andre årsaker enn lærerspesialistenes motivasjon for kollektiv rolleutøvelse. Funksjonen som lærerspesialist har først og fremst motivert respondentene til å fortsette som lærer ved egen skole, ikke til å søke seg over til en annen skole eller andre type stillinger i eller utenfor skolen. Det å ha selvbestemte grunner for å bli lærerspesialist, som at man får utvikle seg faglig og bidra til å styrke lærersamarbeidet, er det som i størst grad predikerer ønsket om å fortsette som lærer ved samme skole.

Samlet sett gir respondentene uttrykk for at de opplever ordningen som verdi-full for dem selv og for elevene, det profesjonsfaglige samarbeidet ved skolen og for skoleutvikling generelt. På dette området finner vi jevnt over høyere skårer sammenlignet med de som deltok i evalueringen i 2017. Dette gjelder særlig påstanden om at ordningen bidrar til faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk. Her kan man spørre seg om økningen i antall lærerspesialister som tar eller har fullført lærerspesialistutdanningen kan ha noe å si. Det er også en tilsvarende økning i andelen som sier seg enige i at ordningen gjør at gode lærere blir værende i yrket. Når det gjelder negative effekter av ordningen, som at den kan føre til splittelse eller misunnelse blant lærere, skårer respondentene relativt lavt og betydelig lavere enn i 2017. Dette funne kan tolkes dithen at ordningen er mer kjent og mer akseptert blant lærere i skolen i dag sammenlignet med forrige evaluering.

4 Analyse av spørreskjemadata fra rektorer

Dette kapitlet presenterer skolelederens erfaring med ordningen på egen skole, og baserer seg på analyse av spørreskjemadata. Etter en beskrivelse av utvalget, ser vi nærmere på finansieringsordningene for lærerspesialistfunksjonen, i hvilken grad skoleledere mener alternativene for finansiering gir gode rammevilkår for ordningen og hvorvidt skolen har lagt til egne midler i ordningen. Vi gjengir også noen kommentarer fra skoleledere om finansieringsordningen og hvorfor det eventuelt er lagt til egne midler i ordningen.

Det er ikke lagt sterke føringer på hvor mange timer i uken en lærerspesialist skal bruke på oppgavene, og det er i tillegg en løst beskrevet ramme for hva funksjonen bør inneholde, som vi har vært inne på i kapittel 1. Vi ser derfor på hvilke forventninger skoleleder har om tidsbruk og hvilke oppgaver lærerspesialistene har fått. Når finansieringsmodellen som innebærer at noe av undervisningstiden frigjøres for utøvelse av funksjonen, spør vi i tillegg hvordan undervisningssituasjonen blir løst og eventuelt om dette får noen konsekvenser for elevene i form av at de mister undervisning. Til slutt ser vi på skoleleders holdninger til ordningen som helhet. Hvor det er aktuelt vil vi diskutere resultatene med funnene i forrige evaluering av piloten (Seland mfl., 2017).

4.1 Beskrivelse av utvalget

Utvalget består av skoleledere som har svart at de har en eller flere lærere ved skolen som har fullført en lærerspesialistutdanning, at det er en eller flere lærere som jobber i funksjonen, eller begge deler. Totalt var det 270 skoleledere som svarte på minst ett av alternativene. Vi ser dermed vekk fra skoleledere som kun svarer at de har en eller flere lærere ansatt som har påbegynt lærerspesialistutdanningen, men disse er omtalt i delrapporten fra prosjektet (Lødding mfl., 2021).

Vi starter kapitlet med å beskrive utvalget etter hvorvidt skoleledere har lærere som har fullført utdanningen og er tilsatt i funksjonen, er tilsatt i funksjonen uten

å ha gjennomført utdanningen, eller har fullført utdanningen, men ikke blitt tilsatt i funksjonen.

Tabell 4.1 viser oversikten over respondentene i denne spørreundersøkelsen, fordelt etter hvorvidt det er en eller flere som jobber i funksjonen og om det er en eller flere som har fullført utdanningen.

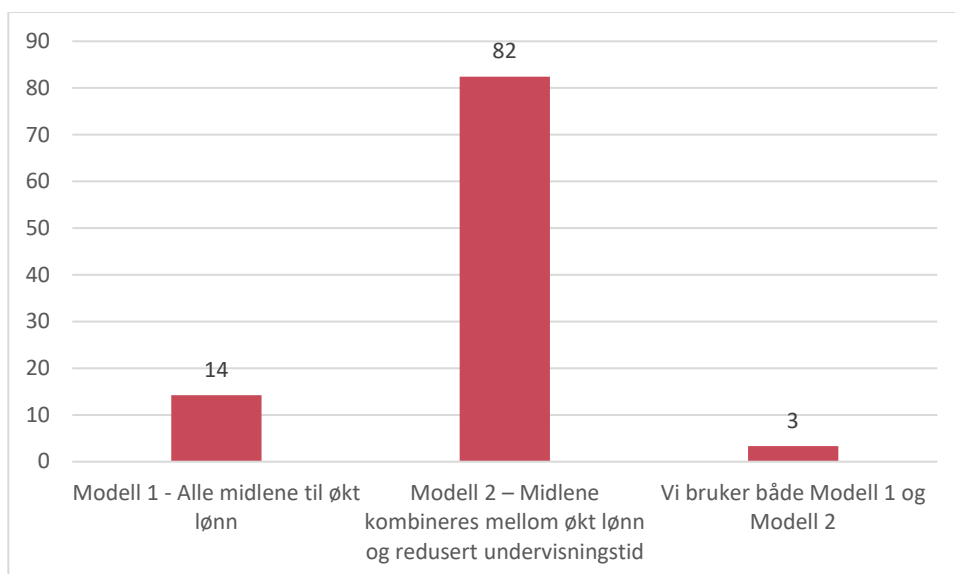
Tabell 4.1 Oversikt over utvalget.

	Ingen jobber i funksjonen	En eller flere som jobber i funksjonen	Total
Ingen som har fullført utdanningen	0	176	176
En eller flere som har fullført utdanningen	46	48	94
Total	46	224	270

Tabell 4.1 viser at 176 skoleledere svarer at de har lærere tilsatt i funksjonen som ikke har fullført utdanningen, mens det er 48 skoleledere som svarer at de har lærere tilsatt i funksjonen som også har fullført utdanningen. Det er også 46 som svarer at de har lærere som har fullført utdanningen, men ingen lærere som jobber i funksjonen som lærerspesialist.

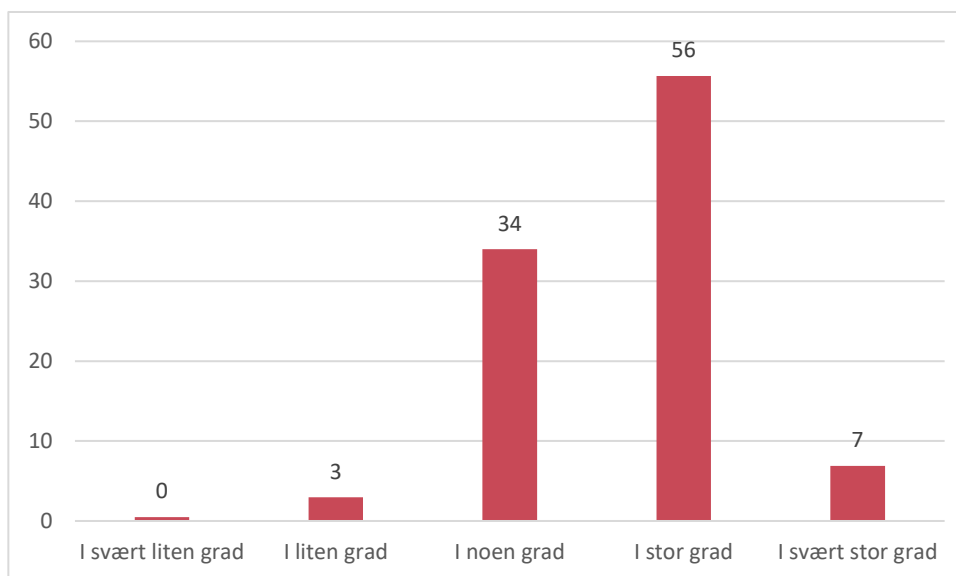
4.2 Finansiering og tidsbruk

Som beskrevet i kapittel 1 finnes det to modeller for finansiering av funksjonen som lærerspesialist, enten gjennom lønnstillegg (4 813 kr ekstra i måneden), eller gjennom kombinasjon av økt lønn og redusert undervisningstid, hvor inntil halvparten av lønnstillegget brukes til reduksjon av undervisningstid. I tillegg kan skoler med flere lærerspesialister bruke både modell 1 og modell 2. I spørreundersøkelsen spør vi de skolelederne som har en eller flere lærere som jobber i funksjonene, om finansieringsmodellen. Figur 4.1 viser at 169 av 211 respondenter som har besvart spørsmålet (80 prosent), svarer at de bruker modell 2, det vil si en kombinasjon mellom økt lønn og redusert undervisningstid. Kun 7 personer (3 prosent) svarer at de bruker både modell 1 og 2, mens 30 personer (14 prosent) svarer modell 1.



Figur 4.1 «Hvilken finansieringsmodell er valgt ved din skole?» Prosent. N=211.

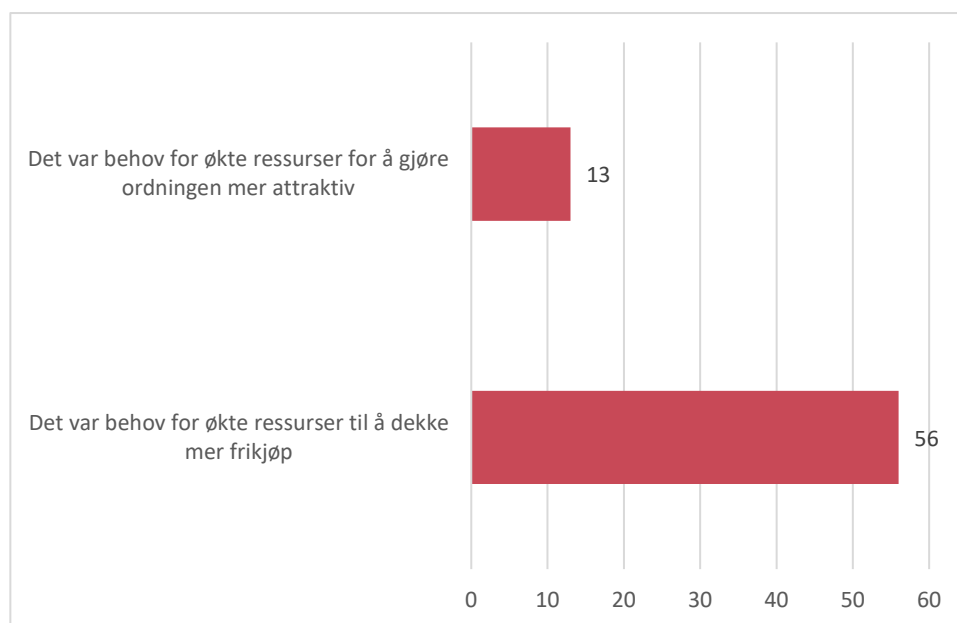
Som oppfølgingsspørsmål ble skolelederne spurt hvorvidt den valgte finansieringsmodellen gir tilstrekkelig fleksibilitet til å kombinere lærerspesialistrollen med den øvrige lærerrollen.



Figur 4.2 «I hvilken grad mener du at den valgte finansieringsmodellen gir tilstrekkelig fleksibilitet til å kombinere lærerspesialistrollen med den øvrige lærerrollen?» Prosent. N=203.

Figur 4.2 viser at 63 prosent svarer enten i stor eller svært stor grad på spørsmålet, mens 34 prosent svarer i noen grad. Skolelederne ble også spurt om det er lagt til egne økonomiske ressurser for å styrke ordningen ved skolen, noe 176 svarte at de *ikke* hadde gjort. Det var 78 skoleledere som svarte at de har lagt til egne økonomiske ressurser, og disse ble i tillegg spurt om begrunnelsen for dette. Figur 4.3

viser at 56 skoleledere svarte at det var behov for økte ressurser til å dekke mer frikjøp, mens 13 skoleledere svarer at det var behov for økte ressurser for å gjøre ordningen mer attraktiv. Dette er jevnt fordelt både etter skolestørrelse målt i antall elever og etter skoletype (ikke vist i figur).



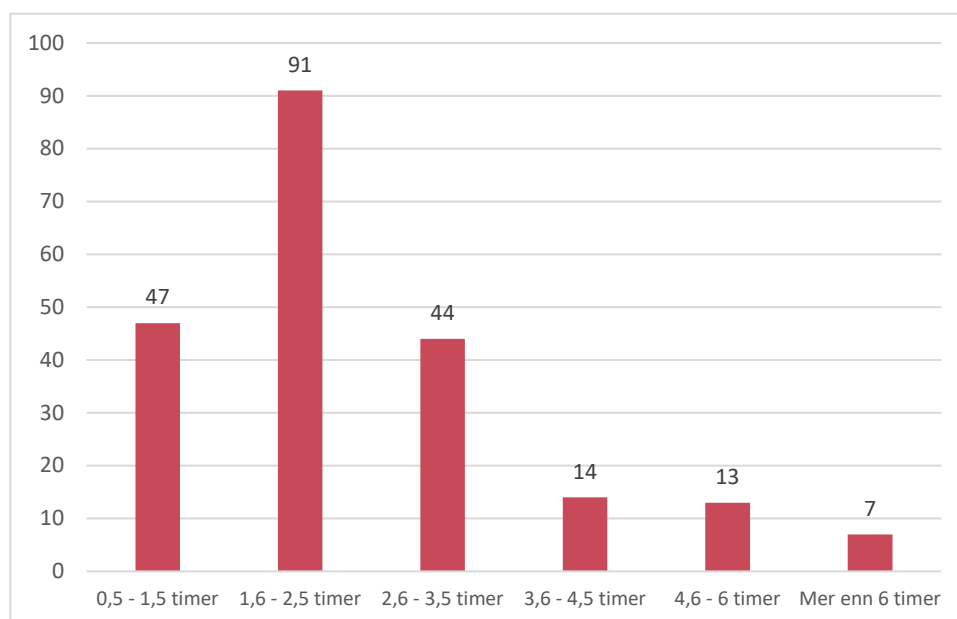
Figur 4.3 «Hva er begrunnelsen for at det er lagt til egne økonomiske ressurser for å styrke ordningen ved deres skole?» Antall.

Skolelederne som svarte at de har lagt til egne ressurser, ble også spurt om å begrunne med egne ord hvorfor det var et behov for å styrke ordningen. Noen skoleledere svarer at det ble gjort som en avtale med skoleeier, mens andre skoleledere svarer at egne midler er lagt til siden de mente at den tilgjengelige rammen ikke var tilstrekkelig til å dekke funksjonen slik at de fikk et ønsket utbytte. Dette har skjedd både i forbindelse med å dekke en gitt andel av budsjettet, og etter at tilskudd fra skoleeier har tatt slutt. Felles for de fleste kommentarene er at omfanget av oppgaver er større enn hva det er økonomiske rammer for, slik at egne ressurser følgelig vil styrke ordningen.

Tidsbruk og frigjøring av arbeidsoppgaver

Det er ikke lagt opp til noen sterke føringer på timebruken knyttet til funksjonen, og oppgavene til en lærerspesialist vurderes fra skole til skole. I Seland (2017) kom det frem at lærerspesialistene oppga at de bruker 3 timer på oppgaven hver uke, mens det i kapittel 3 i denne rapporten fremgår at lærerspesialistene bruker 3,63 timer per uke på funksjonen. Vi spurte derfor skoleledere hvor mange timer det forventes at læreren skal bruke til funksjonen lærerspesialist ukentlig. Figur

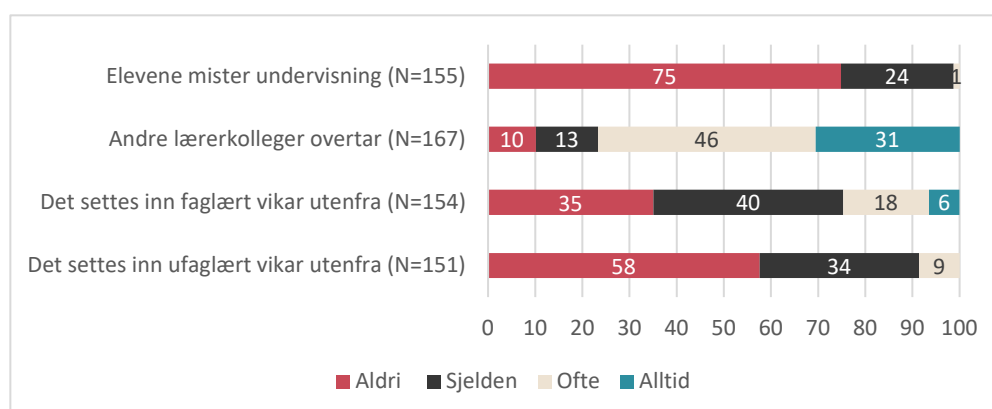
4.5 viser at de fleste skolelederne svarer 1,6 til 2,5 timer (91 respondenter), mens 47 skoleledere svarer 0,5 til 1,5 timer og 44 skoleleder svarer 2,6 til 3,5 timer.



Figur 4.4 «Hvor mange timer i uken forventer du at lærerspesialisten(e) skal bruke på nettopp denne oppgaven?» Antall. N=203

Hverken skolestørrelse, skoletype, antall lærerspesialister eller hvor lenge en skole har hatt lærerspesialister påvirker denne fordelingen.

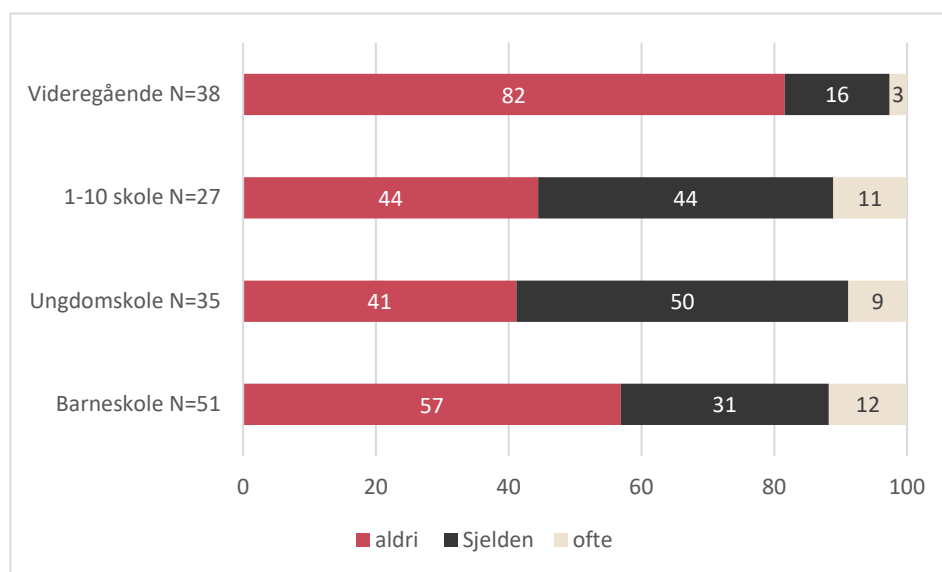
Modell 2 innebærer at noe av undervisningstiden frigjøres for utøvelse av funksjonen, mens ved bruk av modell 1 forventes det at lærerne bruker den tiden de allerede har til disposisjon, til å utføre oppgavene i funksjonen. For skoleledere som hadde lærere tilsatt i funksjonen under modell 2, ble det stilt spørsmål om hvordan undervisningsoppgavene blir løst når lærerspesialisten er frigjort fra noe av undervisningstiden. Svarene vises i figur 4.5.



Figur 4.5 «Undervisningen blir løst på følgende måte når læreren er frigjort fra sine oppgaver»

Nesten alle respondentene svarer at elevene sjelden eller aldri mister undervisning, mens det virker som om undervisningen i størst grad blir overtatt av andre lærerkolleger, 77 prosent svarer at dette skjer ofte eller alltid. Kun 10 prosent svarer at dette aldri skjer. I tillegg er det 24 prosent som svarer ofte eller alltid på at det settes inn en faglært vikar utenfra, mens 9 prosent svarer at det ofte settes inn en ufaglært vikar utenfra.

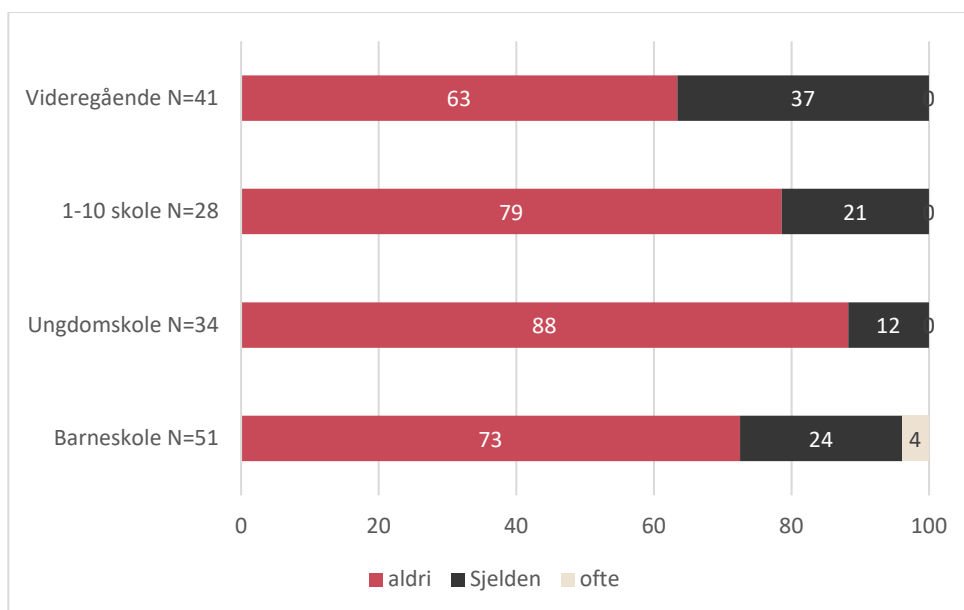
Når vi ser på relevante bakgrunnsvariabler var det også her liten variasjon, men to av alternativene skilte seg ut når vi ser på skoletype. Figur 4.6 viser forskjellen på hvorvidt det settes inn ufaglært vikar utenfra.



Figur 4.6 «Det settes inn ufaglært vikar utenfra for å løse undervisningen når læreren er frigjort fra sine arbeidsoppgaver» N=151.

Figur 4.6 viser at det i mye mindre grad brukes ufaglærte vikarer på videregående sammenlignet med de andre skoletypene. Mens 82 prosent av skolelederne på videregående skoler svarer at dette aldri skjer, svarer under halvparten på 1-10 skoler og ungdomskoler at dette aldri skjer. Vi finner også at 57 prosent av skolelederne på barneskole svarer at de aldri bruker ufaglærte vikarer til å løse undervisningssituasjonen.

Det andre alternativet som skiller seg noe ut, er «*elevene mister undervisning*». Figur 4.7 viser at fire prosent av skolelederne på barneskolen svarer at dette skjer ofte, mens 24 prosent svarer sjelden. Ingen av skolelederne i de andre kategoriene svarer at dette skjer ofte, og 88 prosent av skolelederne på ungdomsskolen svarer at elevene aldri mister undervisning.



Figur 4.7 Elevene mister undervisning når læreren er frigjort fra sine arbeidsoppgaver» Prosent. N=154.

På de to andre alternativene, det vil si at det settes inn faglært vikar utenfra eller at andre lærerkolleger, var det ingen substansiell forskjell mellom skoletypene.

Hvilke oppgaver har lærerspesialistene fått?

Som beskrevet tidligere i rapporten, har ikke lærerspesialister en felles stillingsbeskrivelse, men en løst beskrevet ramme for hva funksjonen kan og bør inneholde, og hva som skal til for at funksjonen kan bidra både på det personlige og kollektive planet. I henhold til formålet med ordningen er denne lokale tilpassningen et mål i seg selv. Seland mfl. (2017) rapporterte at den oppgaven rektorene i størst grad opplevde at de la til rette for, var at lærerspesialistene kunne oppdatere seg på fagdidaktiske tema og på skolefaglig forskning.

Skolelederne ble bedt om å ta stilling til 7 påstander om i hvilken grad skolens ledelse tilrettelegger for at lærerspesialisten er i stand til å gjennomføre enkelte oppgaver. Interessant i denne sammenheng er at svarene ikke påvirkes av noen av de relevante bakgrunnsvariablene. Det vil si hverken skoleleders erfaring, antall år med lærerspesialist på skolen, skoletype eller skolestørrelse eller andre relevante bakgrunnsvariabler har noen innvirkning på fordelingen vist i tabell 4.2.

Tabell 4.2 Rektorerers tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene. Gjennomsnitt for rangering 1 (i liten grad) til 5 (i stor grad). Standardavvik i parentes.

I hvilken grad tilrettelegger skolens ledelse for at lærerspesialisten er i stand til å ...?	Gj. Snitt (std.av)
ta initiativ til, og gjennomføre kompetanseheving hos kolleger i samme spesialiseringsfelt og på tvers av fagfelt	4,0 (0,9)
oppdaterer seg faglig (f.eks. fagdidaktikk, skoleutvikling, skolefaglig forskning og alternative undervisningsformer)	4,0 (0,9)
planlegge og/eller gjennomføre utviklingsprosjekt knyttet til satsingsområder ved skolen	4,0 (0,9)
holde forelesninger eller seminarer for kolleger	3,7 (1,1)
observere andre læreres undervisning og bidra med tilbakemeldinger gjennom veiledning i team eller en-til-en	2,8 (1,2)
samarbeide med universitets- og høyskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter	2,8 (1,3)
holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen	2,7 (1,3)

Tabell 4.2 viser gjennomsnitt av svarene, og respondenten kunne rangere påstandene fra 1 (i liten grad) til 5 (i stor grad). I tabell V4.1 i vedlegg til denne rapporten, viser vi full oversikt over svarfordelingene.

Det viktigste synes å være tilrettelegging for planlegging og/eller gjennomføring av utviklingsprosjekter, faglig oppdatering og kompetanseheving. Dette samsvarer med hva Seland mfl. (2017) fant. Spørreundersøkelsen gir ikke svar på om skolelederne gjengir det arbeidet lærerspesialistene faktisk har prioritert, eller det arbeidet som skolelederne synes er viktigst å tilrettelegge for.

4.3 Rektorerers opplevde utbytte av ordningen på skolen

Skolelederne ble også bedt om å ta stilling til syv påstander om i hvilken grad lærerspesialistordningen har bidratt til å skape positive endringer på en rekke områder på egen skole. I likhet med påstandene diskutert i kapittel 4.2 var det heller ikke for disse spørsmålene noen signifikant forskjell når vi kontrollerer for de relevante bakgrunnsvariablene som antall år med lærerspesialist på skolen, skoleleders erfaring, antall lærerspesialister eller skoletype. Gjennomsnittsverdien til hver påstand er dermed vist i tabell 4.3, mens den totale fordelingen i hver av de syv påstandene vises i vedlegg V4.2.

Tabell 4.3 Rektorenes forventninger til lærerspesialistordningen ved egen skole.

I hvilken grad tror du deltakelse i lærerspesialistordningen vil være med på å skape positive endringer på følgende områder på din skole?	Gjennomsnitt
Skoleutvikling	4,0
Faglig oppdatering av personalet	4,0
Undervisningskvalitet	3,9
Elevenes læringsresultater	3,7
Samarbeid mellom lærerne	3,6
Lettere hverdag for nye lærere	3,2

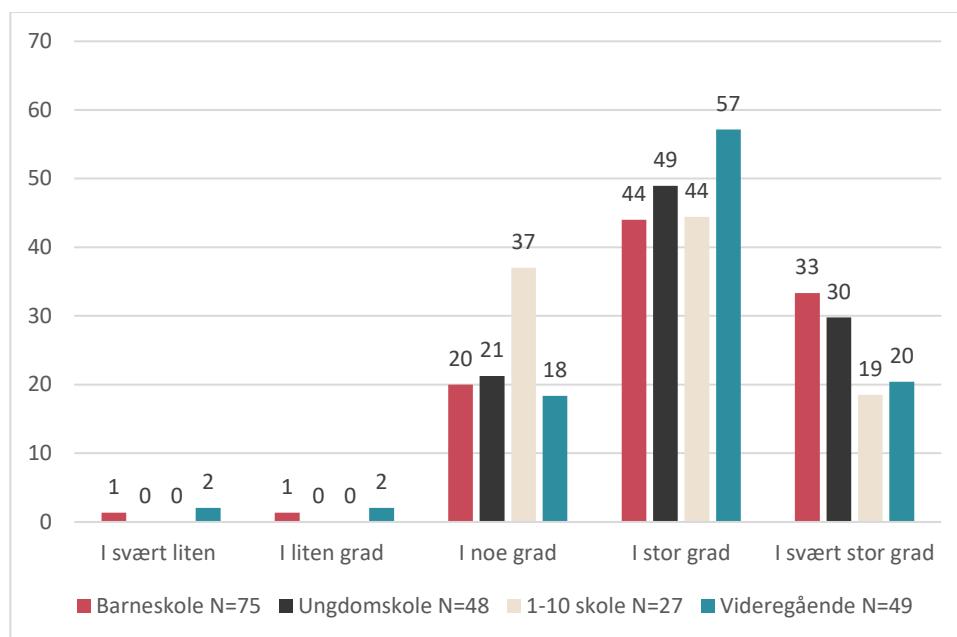
Skolelederne rapporterer at de tror at det som gir høyest utbytte av deltakelse, er skoleutvikling og faglig oppdatering av personalet, med en gjennomsnittsverdi på 4 på en skala fra 1 (i svært liten grad) til 5 (i svært stor grad). Det eneste som skiller seg litt ut, er å gjøre hverdagen for nye lærere lettere, med et gjennomsnitt på 3.2.

Funnene samsvarer også her med funnene i Seland mfl. (2017). De fant at rektorene forventet høyest utbytte på god undervisningskvalitet, personalets motivasjon og samarbeid internt, mens det laveste utbyttet gjaldt lettere hverdag for nye lærere.

Kompetanse ved fullført lærerspesialistutdanning

Som vist innledningsvis i kapitlet, består utvalget av rektorer for både lærere som har fullført en lærerspesialistutdanning og lærere som ikke har det. I delrapporten til denne evalueringen så vi mer spesifikt på lærerspesialistutdanningen (Lødding mfl., 2021). Et av hovedfunnene var at lærere som har erfaring med lærerspesialistutdanningen, mener at den gir dem et godt utbytte, og at arbeidskravene oppleves som relevante og kompetanseutviklende.

Skolelederne ble spurt om kompetansen etter fullført utdanning til lærerspesialistene og hvordan disse påvirker det kollektive profesjonsfellesskapet ved skolen og hvorvidt fullført lærerspesialistutdanning gir læreren relevant kompetanse for funksjonen som lærerspesialist. Figur 4.8 viser svarene, fordelt etter skoletype.

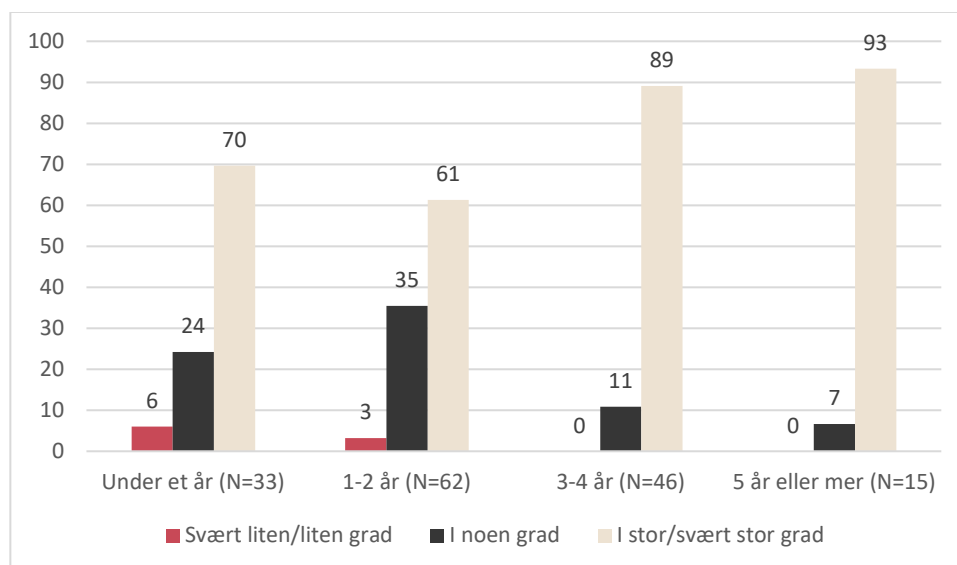


Figur 4.8 «Lærerne som har fullført lærerspesialistutdanningen har kvalifisert seg til å kunne bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet ved skolen». Etter skoletype. Prosent. N=199.

Nesten ingen svarer i svært liten eller i liten grad, mens rundt 20 prosent av skolelederene på barneskoler, videregående skoler og 1-10 skoler svarer i noe grad. 37 prosent av skolelederene på 1-10-skole svarer i noe grad. Det er likevel flest skoleledere som svarer i stor eller svært stor grad. En av tre skoleledere på barneskolen svarer i svært stor grad, mens litt under 80 prosent av skolelederene på videregående svarer i stor eller svært stor grad. Det er med andre ord liten tvil om at skolelederene erfarer at lærere som har fullført lærerspesialistutdanningen, har kvalifisert seg til å kunne bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet ved skolen.

Skolelederene ble også spurt om fullført lærerspesialistutdanning gir relevant kompetanse for å bli tilsatt som lærerspesialist. Figur 4.9 viser svarfordelingen for alle respondentene når vi skiller på antall år med lærerspesialist ansatt. Merk at figuren ikke viser endringer over tid, men forskjeller mellom skoleledere etter hvor lenge de har hatt ordningen.⁴⁰

⁴⁰ Merk at skolelederene selv måtte oppgi hvor lenge skolen har hatt lærere tilsatt i funksjonen som lærerspesialist, men 39 av skolelederene svarte ikke på dette spørsmålet.



Figur 4.9 «Lærerne som har fullført lærerspesialistutdanningen har oppnådd relevant kompetanse til å tilsettes som lærerspesialist, etter antall år med lærerspesialist ansatt.» Prosent. N=156.

Figur 4.9 viser en tendens til at erfaring med ordningen innebærer en mer positiv holdning til kompetansen som lærerne tar med seg fra en fullført lærerspesialistutdanning. For skoleledere som har hatt lærerspesialister tilsatt i under et år er det 1 av 4 som svarer i noe grad på påstanden, mens 61 prosent av skolelederne som har hatt lærerspesialister i tre til fire år svarer i stor/svært stor grad. Nesten alle skolelederne som har hatt lærerspesialistordningen i fem år eller mer, svarer i stor eller svært stor grad, men her er det vært å merke at det kun er 15 personer i denne kategorien.

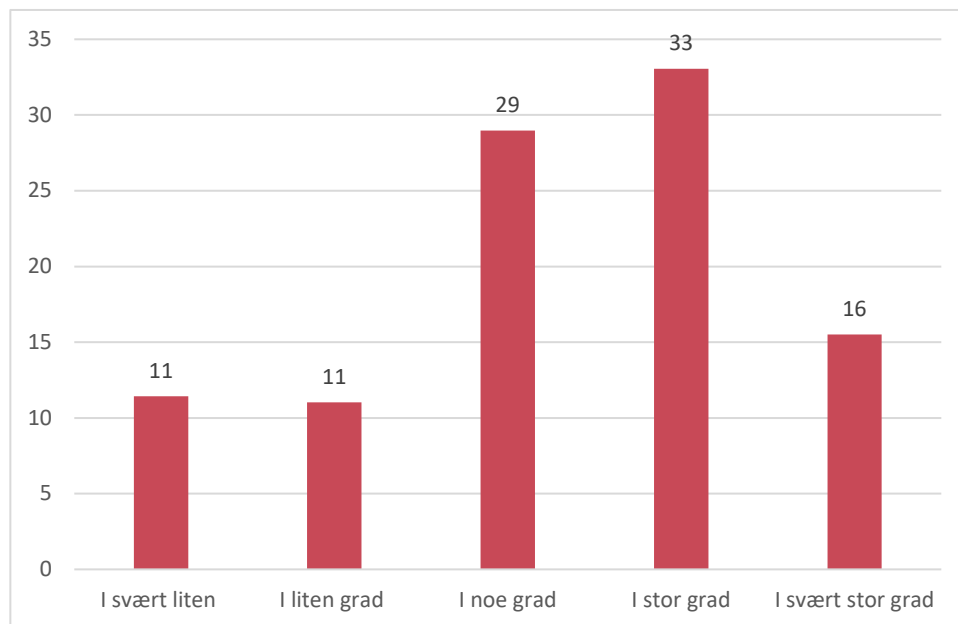
Resultatene tyder på at erfaring med ordningen ved skolen kan påvirke oppfatningen om hva som forventes av en lærerspesialist, eventuelt at en skoleleder med lang erfaring har en sterkere formening om hva som forventes av rollen enn en skoleleder med mindre erfaring. Det kan tenkes at de som har lengst erfaring også var tidlig ute med å etablere ordningen ved skolen, slik at de allerede i utgangspunktet var positive til den. Uansett, de fleste respondentene svarer i stor/svært stor grad på spørsmålet, noe som indikerer at personer som har fullført utdanningen, etter skoleleders vurdering, har oppnådd relevant kompetanse.

4.4 Holdninger til ordningen som helhet

Til slutt ble skolelederne spurt om deres overordnede holdning til ordningen, det vil si hvorvidt ordningen kan bidra til å beholde dyktige lærere ved skolen. I tillegg ble skolelederne invitert til å gi kommentarer om ordningen som ikke var dekket av spørreundersøkelsen.

Ordningen som et virkemiddel for å beholde dyktige lærere ved skolen

Figur 4.10 viser at en av tre skoleledere svarer at de i stor grad bruker ordningen for å beholde dyktige lærere ved skolen, mens 16 prosent svarer i svært stor grad. Det er likevel verdt å merke seg at rundt 22 prosent svarer i liten eller svært liten grad.

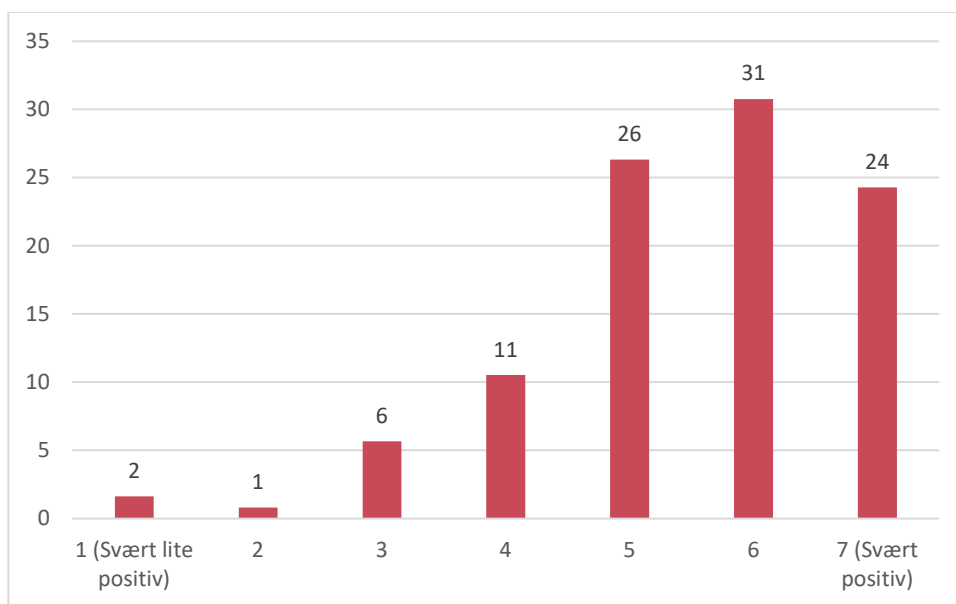


Figur 4.10 «Bruker du ordningen som et virkemiddel for å beholde dyktige lærere ved skolen?» Prosent. N=245.

Seland mfl. (2017) viser også at skolelederne var delt i sitt syn på hvorvidt ordningen vil bidra til å rekruttere og beholde lærere. Det ble også fremhevet at flere rektorer mente det var positivt med alternative karriereveier, men at det er ikke gitt at dette er nok til å beholde lærere i skolen. Et av funnene fra starten av pilotprosjektet var at skolelederne hadde relativt høye forventninger til at ordningen skulle bidra til å holde på flinke lærere i klasserommet. Figur 4.10 kan være et mål på hva skoleleder forventer at ordningen skal føre til og ikke at ordningen har ført til at færre lærere slutter. Denne evalueringen kan ikke gi et svar på hvorvidt lærere som ellers ville sluttet, faktisk blir i rollen som følge av at de er blitt lærerspesialist.

Holdning til ordningen som helhet

Som avslutningsspørsmål ble skolelederne spurt om hvor positive de var til ordningen på en skala fra 1 til 7. Svarene er vist i figur 4.11 Med få unntak har dette kapitlet vist en relativ ensartet holdning til ordningen, og dette spørsmålet er ikke noe unntak.



Figur 4.11 «Hvor positiv er du til lærerspesialistordningen som helhet?» Prosent. N=247.

Figur 4.11 viser at totalt 81 prosent fordeler seg mellom så vidt positive og svært positive til ordningen som helhet, og kun 9 prosent av respondentene gir ordningen en score på 3 eller lavere. Ser vi på funnene i Seland mfl. (2017) er det klart at skolelederne i stor grad er fornøyd med ordningen. Blant annet ble det vist at skolelederne i liten grad endret holdning til ordningen i løpet av de første årene av piloten, og holdningen til ordningen har trolig ikke endret seg nevneverdig siden forrige evaluering.⁴¹

Holdning til ordningen som helhet – uttrykt gjennom kommentarer fra respondentene

Skolelederne ble invitert til å gi kommentarer knyttet til ordningen utover spørsmålene i spørreundersøkelsen. Det er spesielt to tema som går igjen blant tilbakemeldingene: mangelfull rolleavklaring og koronapandemien. Flere skoleledere påpeker at det kan oppstå uenighet mellom ansatte og ledelse om hvor mye tid som skal brukes til ordningen, i tillegg til hvilke oppgaver som skal prioriteres i den tiden som er allokert til ordningen. Det er også noen skoleledere som i liten grad ser for seg at lærerspesialister kan brukes i skoleutviklingsarbeid, og de etterspør flere praksiseksempler.

Noen skoleledere fremhever at ordningen har stort potensiale, men at arbeidsavtalen til lærerne setter visse begrensninger for ordningen. Det kommer ikke

⁴¹ Det er det ikke mulig å sammenligne de to utvalgene for statistiske analyser ettersom rådata fra spørreundersøkelser må slettes etter endt prosjektperiode. Det vil si at vi ikke kan si at et gjennomsnitt som i denne undersøkelsen er litt lavere enn hva som var tilfellet i Seland (2017) faktisk er statistisk forskjellig.

frem hvilke aspekter av avtalen som legger begrensinger på rollen, men en skoleleder fremhever at det er krevende å finne tid til samarbeid mellom spesialisten og kollegiet. Det kommer i tillegg frem eksempler på at forholdet mellom lettelse i undervisningen og godtgjørelse ble definert av skoleeier uten at skoleleder fikk være med i diskusjonen. Det virker også som om enkelte skoleeiere ikke tillater at skolen får flere lærere inn på lærerspesialiststudiet hvis de allerede har en lærerspesialist ansatt, noe som svekker ordningen på spesielt store skoler.

Denne rapporten kommer heller ikke utenom koronapandemien som har preget Norge i 2020 og 2021. Flere skoleledere skriver at situasjonen har påvirket skolen direkte, men også indirekte gjennom kommuneøkonomien, slik at det har vært vanskelig å diskutere forholdet mellom lettelse i undervisning og godtgjøring ettersom dette ble definert av skoleeier. Det er også flere skoleledere som skriver at intensjonen med ordningen har blitt sterkt redusert som følge av pandemien, men samtidig fremhever de fleste at det er et stort potensial i ordningen.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert data om lærerspesialistenes skoleledere og deres vurdering av finansiering av ordningen og forventet tidsbruk, hvordan eventuell frigjøring av arbeidsoppgaver blir løst, hvilke arbeidsoppgaver lærerspesialisten har fått og hvordan skolens ledelse har tilrettelagt for at disse blir gjennomført. Vi ser også på hvordan skoleleder vurderer hvorvidt lærere som har fullført lærerspesialistutdanningen har oppnådd relevant kompetanse, før vi til slutt beskriver skoleleders holdninger til ordningen som helhet.

De fleste skolelederne svarer at finansieringsmodellen de bruker er kombinasjonen av lønnstillegg og redusert undervisningstid, og det er få som benytter seg av modellen hvor alle midlene går til økt lønn. På spørsmål om hvordan skoleledere mener den valgte finansieringsmodellen gir tilstrekkelig fleksibilitet til å kombinere funksjonen med den øvrige lærerrollen, svarer nesten to av tre at den valgte ordningen gir denne fleksibiliteten. Kun noen få svarer at den valgte ordningen ikke gjør det. Selv om de fleste skoleledere svarer at valgte finansieringsmodell gir tilstrekkelig fleksibilitet til å utøve rollen som lærerspesialist i kombinasjon med den øvrige lærerrollen, er det i tillegg en del som svarer at det er lagt til egne økonomiske ressurser for å styrke ordningen. De aller fleste som har lagt til egne økonomiske ressurser, begrunner dette med at omfanget av oppgaver er større enn hva det er økonomiske rammer for.

I rammene for lærerspesialistordningen ligger det ikke noen felles stillingsbeskrivelse, men heller en løst beskrevet ramme for hva funksjonen kan og bør inneholde. Det er derfor ikke overraskende at vi finner en viss variasjon i hva slags oppgaver skoleleder i størst grad tilrettelegger for, men flest skoleledere svarer at

de i størst grad tilrettelegger for kompetanseheving både hos lærerspesialister og kollegiet. Det legges i liten grad opp til at det skal holdes forelesninger eller seminarer for skoleledelsen, eller at lærerspesialisten skal observere andre læreres undervisning.

Faglig oppdatering blant personalet og skoleutvikling er det skolelederne i første rekke forventer at ordningen skal gi av positive endringer i skolen, mens de i mindre grad uttrykker forventninger knyttet til samarbeid mellom lærerne.

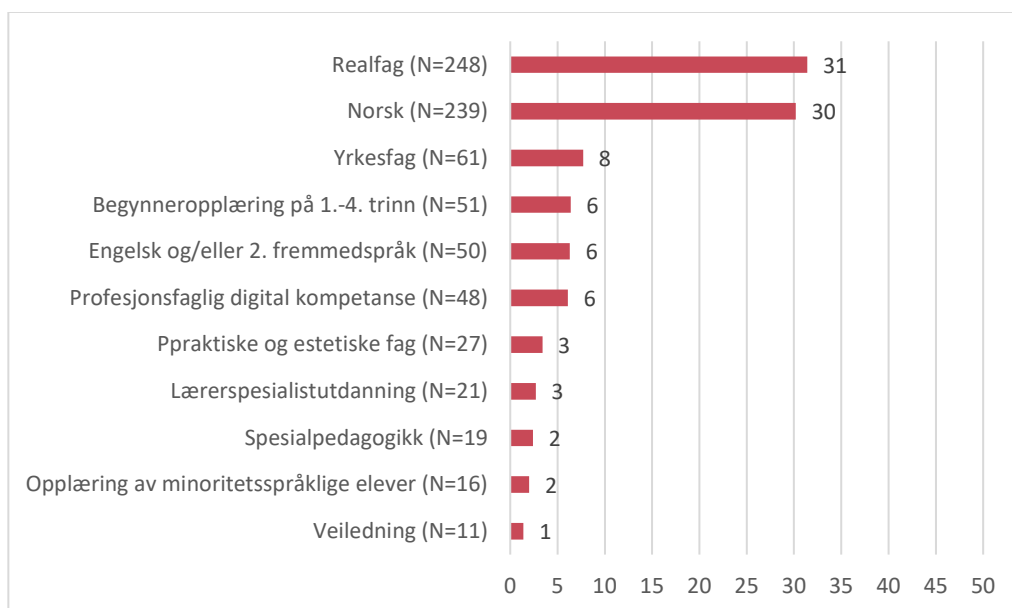
Skolelederne er noe delt i synet på hvorvidt ordningen bidrar til å beholde gode lærere i klasserommet, men er likevel samlet sett veldig positive til ordningen som helhet. Kun noen få respondenter har svart at de er lite positiv til ordningen. Det er likevel enkelte tilbakemeldinger fra skolelederne som understreker muligheter for forbedringer av ordningen. Det første gjelder tidsbruken til ordningen, og flere skoleledere svarer at det var uenighet mellom ansatte og ledelse om hvor mye tid som skal brukes til ordningen. Det er i tillegg slik at det ikke alltid er enighet om hvilke oppgaver som skal prioriteres, noe som også fremgår tydelig av de åpne svarene. Som en forlengelse av dette er det også verdt å nevne at skoleeier i en del tilfeller definerer både forventet tidsbruk og hvilke arbeidsoppgaver som skal prioriteres av lærerspesialisten, mens skoleleder anser dette som noe problematisk ettersom det da ikke er mulig å diskutere forholdet mellom lettelse i undervisning og godtgjøring. Disse inntrykkene tolker vi imidlertid mer som et ønske om å styrke ordningen enda mer i fremtiden, og det er nok litt klarere rammer for ordningen som skolelederne i størst grad ønsker seg.

5 Analyse av spørreskjemadata fra lærerkolleger

I dette kapitlet skal vi se nærmere på lærerspesialistenes kolleger og hvordan de opplever lærerspesialistordningen ved egen skole. Analysene baserer seg på spørreskjemadata og kommentarer fra kolleger innenfor samme fagfelt. Vi undersøker hvordan kollegene vurderer lærerspesialistens praksis ut ifra hvor ofte vedkommende utfører ulike arbeidsoppgaver og hvilket utbytte kollegene har av disse. Vi ser også på kollegenes holdninger til ordningen gjennom å undersøke hvorvidt de opplever at ordningen bidrar til å styrke det kollektive profesjonsfelleskapet, og på deres holdninger til skoleutvikling. Til slutt tar vi for oss hvorvidt kolleger selv kunne tenke seg å bli lærerspesialist, og hvilke grunner de har til dette.

5.1 Beskrivelse av utvalget

Utvalget består av lærerkolleger ved skoler som har lærerspesialister det skoleåret spørreundersøkelsen ble gjennomført, 2020/2021. Det var i alt 791 kolleger som besvarte spørreundersøkelsen, og dette representerer en svarprosent på 40,6 prosent, slik det også fremgår av kapittel 2.2. Ved oppstart av spørreundersøkelsen ble respondentene bedt om å huke av for det fagområdet der de har en lærerspesialist ved skolen. Dersom skolen hadde flere enn én lærerspesialist, ble de bedt om å velge det fagområdet de opplevde som mest relevant for deres erfaring med en lærerspesialist. Figur 5.1 viser hvordan lærerspesialistenes kolleger fordeler seg på de ulike fagområdene.



Figur 5.1 Fagområder der respondentene har erfaring med en lærerspesialist. N = 791.

Det er en overvekt av respondenter som har huket av for fagområdene realfag og norsk, til sammen 61 prosent. Resten fordeler seg på de resterende ni fagområdene.⁴²

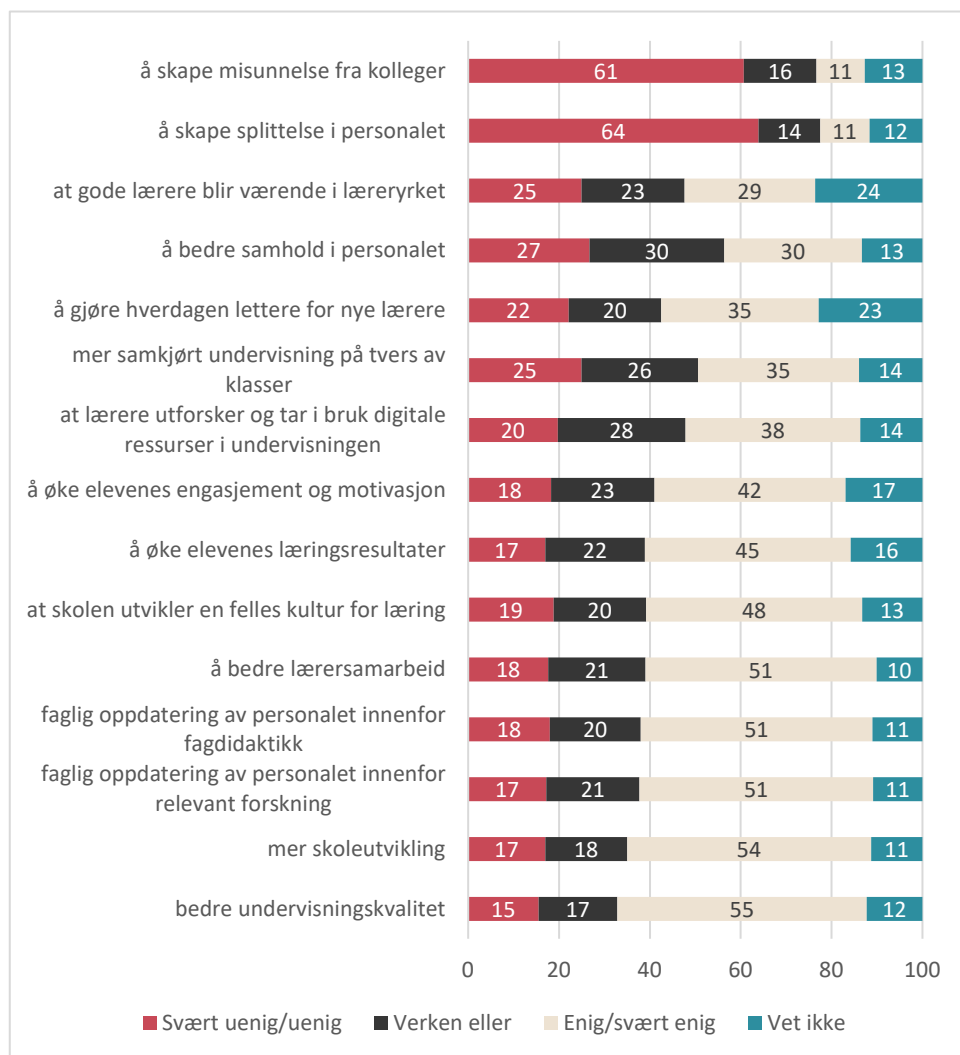
Respondentene har i snitt jobbet som lærer i 16 år, og de har i snitt 13 års undervisningspraksis innenfor det relevante fagområdet. Utvalget består videre av 78 prosent kvinner og 60 prosent er under 50 år. Videre er det 33 prosent som jobber ved en barneskole, 23 prosent ved en ungdomsskole samt 10 prosent ved en barne- og ungdomsskole. En av tre jobber ved en videregående skole og kun 1 prosent med voksenopplæring. I motsetning til lærerspesialistene, fordeler respondentene seg noe mer ujevnt på trinn. På småskole- og mellomtrinnene ligger andelen på 7–9 prosent. På ungdomstrinnene er andelen på 17–18 prosent mens den er høyest på Vg1 og Vg2, henholdsvis 24 og 23 prosent. Majoriteten, 72 prosent, av de respondentene som jobber i videregående opplæring, oppgir at skolen tilbyr både yrkesfaglige og studieforberevende utdanningsprogram, mens kun 6 prosent svarer at skolen kun tilbyr yrkesfag.

5.2 Holdninger til lærerspesialistordningen

Kollegene ble spurt om hvor enige eller uenige de var i en rekke påstander om lærerspesialistordningen. Kollegene kunne krysse av for «svært uenig» (1) til «svært enig» (5), i tillegg til «vet ikke». I figur 5.2 er svært uenig og uenig slått sammen, og det samme er enig og svært enig for å gi en mer oversiktlig figur.

⁴² Merk at figur 5.1 ikke summerer til 100 grunnet avrunding.

Kollegene mener at ordningen i liten grad skaper splittelse eller misunnelse blant kolleger. Nesten 2 av 3 (64 prosent) svarer svært uenig eller uenig på spørsmål om ordningen skaper splittelse, mens 61 prosent svarer det samme på spørsmål om ordningen skaper misunnelse.



Figur 5.2 «Ut ifra din erfaring med ordningen, hvor enig er du i følgende påstander? Lærerspesialistordningen bidrar til ...» N=745. Prosent

Kollegene er stort sett enig i at lærerspesialistordningen kan bidra til mer skoleutvikling og å bedre undervisningskvaliteten. På begge disse påstandene sier over halvparten av respondentene seg (svært) enige, mens det er under 20 prosent som svarer at de er (svært) uenige.

Samlet sett gir svarene et inntrykk av at kollegene til lærerspesialistene er enige i at ordningen er positiv for både dem selv som kolleger og elevene. Svarene samsvare i stor grad med det lærerspesialistene selv svarer om ordningen (se figur 3.14 i kapittel 3.8). Det finnes også forskjeller som tyder på at lærerspesialistene

har større tro på ordningen enn det kollegene har. For eksempel svarer 98 prosent av lærerspesialistene at ordningen bidrar til skoleutvikling, mens 54 prosent av kollegene svarer det samme.

Respondentene ble invitert til å beskrive med egne ord hvordan de opplever at lærerkollegiet ved skolen har mottatt lærerspesialistordningen, noe 472 respondenter valgte å gjøre. Kommentarene endrer ikke inntrykket vi har fått så langt i rapporten om kollegenes oppfatning, og de kan deles inn i tre kategorier. En del av lærerne mener at det er for liten informasjonsflyt fra ledelsen om hva ordningen faktisk kan brukes til, og de er i tillegg usikre på om ordningen skal være til mest nytte for kollegiet eller elevene. Den andre gruppen påpeker at tiden avsatt til lærerspesialisten er for knapp, og at ordningen må ha noen klare retningslinjer for hva den skal brukes til ved skolen for at det skal være noen nytte for kollegiet. Her er det også flere som skriver at med den tiden som er satt av til funksjonen er det vanskelig å se hvordan lærerspesialisten skal klare å utføre alle tenkte arbeidsoppgaver, og at det må være litt mer klarhet i hva man kan forvente av ordningen.

En del kommentarer går i tillegg på at for lærere på de andre trinnene enn der lærerspesialisten jobber, er det vanskelig å se nytten av ordningen. Til slutt er det en relativt stor del som tror at ordningen er positiv, men at den trenger klarere rammer for at den skal være til noen nytte utover økt lønn til selve lærerspesialisten. Selv om mange respondenter er positive til selve ordningen, er det altså slik at disse er usikre på hvordan kompetansen best kan utnyttes, ettersom det ikke er noen systematikk i hvordan den brukes.

5.3 Vurdering av lærerspesialistens praksis

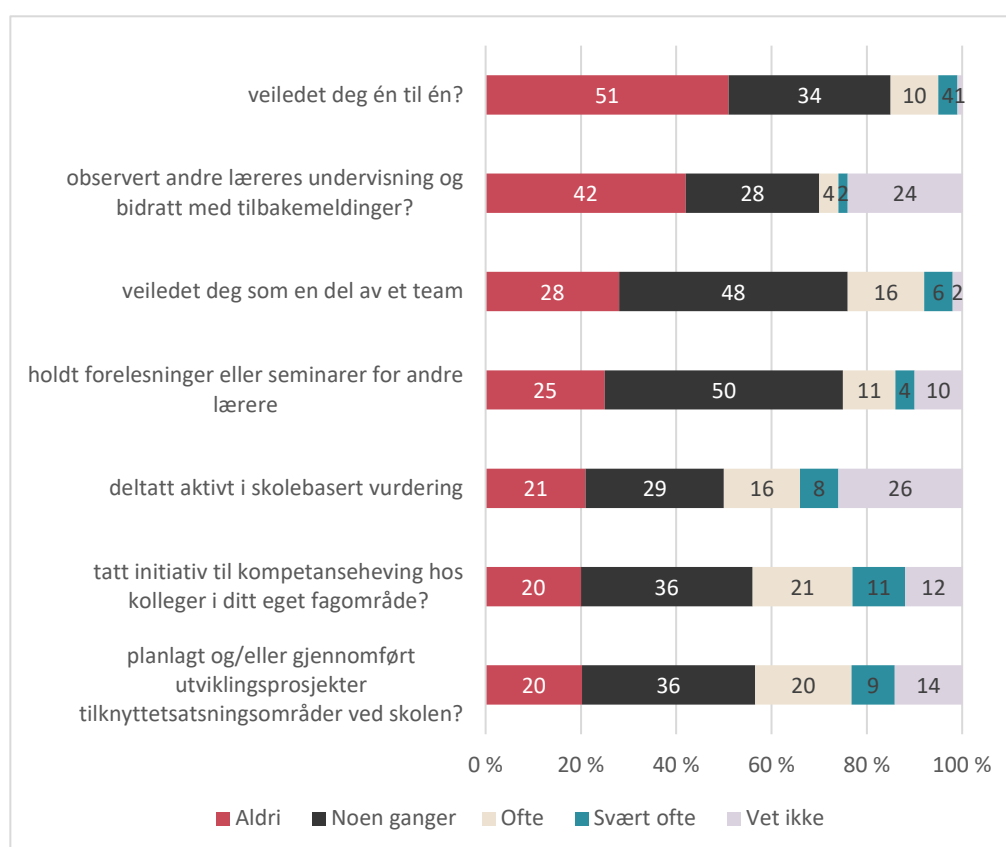
Kollegene ble spurt om lærerspesialisten hadde vært en ressurs for dem, og over 40 prosent svarte i svært liten eller liten grad på dette spørsmålet. I forrige evaluering av ordningen (Seland mfl., 2017) ble dette stilt som et ja/nei spørsmål, hvor over 50 prosent svarte nei. Det er dermed fortsatt en stor del av respondentene som lærerspesialisten burde vært en ressurs for, men som ikke opplever at dette er tilfellet.

Oppfatningen av lærerspesialisten som en ressurs gjenspeiles også i spørsmålet om kollegene vet hva de kan forvente av en lærerspesialist. Rundt 40 prosent svarte i svært liten eller liten grad, mens nesten en tredjedel svarte i noen grad. Her åpnet vi også for at respondentene kunne svare med egne ord, noe 109 respondenter gjorde. En grovkategorisering av kommentarene viser tre forskjellige trekk. For det første er det flere respondenter som ikke har fått noe utbytte av ordningen, ettersom de mener lærerspesialisten har for liten tid til å utøve rollen. For det andre er det flere som skriver at lærerspesialisten var en ressursperson allerede før vedkommende ble lærerspesialist, slik at det er vanskelig å isolere

effekten av selve ordningen. For det tredje er det mange som peker på pandemien og at det er vanskelig å gi et representativt bilde av rollen. Dette gjelder spesielt når det har vært mye digital undervisning og fokus på andre ting som smittevern.

Vi har også spurt kollegene om deres formening om hvor ofte lærerspesialisten har gjort forskjellige oppgaver. Oppgavene i figur 5.3 samsvarer med det som ble diskutert i kapittel 3.3 under lærerspesialistenes svar, og som ble basert på rammeverket for ordningen. Svarene kan derfor sees i sammenheng med hva lærerspesialistene selv har svart, gjengitt i kapittel 3.

Seland mfl. (2017) viste at oppgavene kollegene oftest sier at lærerspesialisten har gjort, er å ta initiativ til kompetanseheving for kolleger i eget fagfelt. Det samme kommer tydelig frem i svarene vist i figur 5.3, hvor nesten en tredjedel av respondentene svarer at dette skjer ofte eller svært ofte. Lærerspesialistene selv svarte at den oppgaven de bruker mest tid på er å oppdatere seg på fagdidaktiske temaer, etterfulgt av alternative undervisningsformer og skoleutvikling og skolefaglig forskning. Denne forskjellen i oppfatninger om hva lærerspesialisten bruker tid på, kan bunne i at kollegene ikke nødvendigvis observerer at lærerspesialisten oppdaterer seg faglig. Det er uansett ingen store endringer i oppfatningen av hva lærerspesialisten bruker tiden sin på når vi sammenligner med funnene i Seland mfl. (2017).



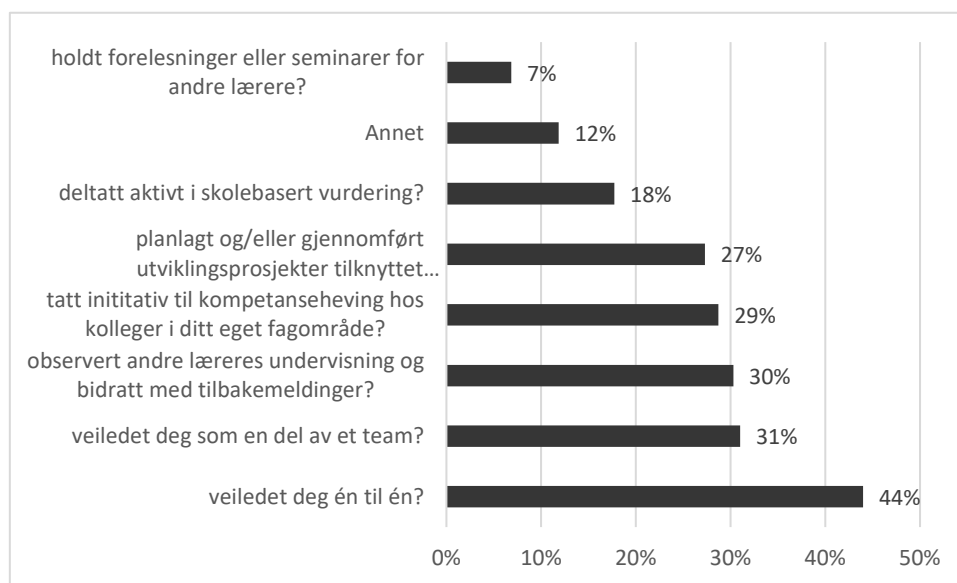
Figur 5.3 «Hvor ofte vil du si at lærerspesialisten har ...» N=700, prosent.

For alle spørsmålene er det en stor andel (fra 20 prosent til 51 prosent) som har svart at lærerspesialisten aldri har gjort den nevnte oppgaven. Som vist i kapittel 3 kan det tyde på at lærerspesialistene fokuserer på enkelte oppgaver, men at dette varierer mellom skoler. Når vi kontrollerer for kjennetegn vi har tilgang til (skoletype, skolestørrelse, hvilket område lærerspesialisten jobber i), finner vi imidlertid at ingen av disse variablene påvirker utfallet vist i figur 5.3.

Opplevd utbytte av ordningen

Det ble stilt spørsmål om hvilke oppgaver kollegene har hatt mest utbytte av. De fikk syv påstander, og flere svar var mulig. Totalt valgte 700 å svare på dette spørsmålet, hvorav 617 personer krysset av på minst ett av alternativene. 83 personer krysset ikke av på noen av alternativene, men valgte å gi en skriftlig tilbakemelding på spørsmålene. Svarene på hva kollegene mener gir mest utbytte, er vist i figur 5.4.

På spørsmål om hvilke oppgaver kollegene har hatt mest utbytte av, svarer nesten halvparten veiledning en-til-en. Dette til tross for at kun 14 prosent svarer at dette er en oppgave lærerspesialisten gjennomfører ofte eller svært ofte. Oppgaven som kollegene observerer at lærerspesialisten oftest gjør: ta initiativ til kompetanseheving, svarer kun 27 prosent at de har mest utbytte av. Svarene på hva kollegene mener gir mest utbytte, er vist i figur 5.4.



Figur 5.4 «Hvilke oppgaver har du hatt mest utbytte av?» Flere svar mulig. N=700, prosent.

Tallene i figur 5.4 kan gi et inntrykk av at kollegiet har hatt veldig lite utbytte av oppgavene. En annen tilnærming er å telle hvor mange som ikke velger noen av alternativene, og disse utgjør som nevnt kun 83 personer (12 prosent, markert som annet i figur 5.4). Det vil si at de fleste respondentene svarer at de har hatt utbytte av minst en av oppgavene, men at det er svært få som har hatt utbytte av mer enn en oppgave knyttet til lærerspesialistordningen. Svarene underbygger dermed vår oppfatning om at lærerspesialistene har konsentrert seg om utvalgte oppgaver, og at dette trolig varierer fra lærerspesialist til lærerspesialist.

Respondentene kunne i tillegg gi tilbakemelding med egne ord om det var noe annet de hadde hatt utbytte av, og her var det 103 lærere som svarte. Blant disse finnes nesten alle de 83 personene som ikke markerte noen av alternativene vist i figur 5.4, og det er en klar tilbakemelding at de ikke har hatt noe utbytte av ordningen uten at dette konkretiseres noe videre. Det er i tillegg flere som også her nevner at det har vært vanskelig å nyttiggjøre seg ordningen under pandemien, og at det er håp om at dette skal bli bedre når situasjonen normaliseres.

Blant personene som svarer at de har hatt utbytte av ordningen, omtaler de fleste enten det å ta i bruk ny teknologi eller fagsamarbeid knyttet til læreplaner, men også blant disse nevnes det at nytten har vært sterkt redusert under pandemien.

5.4 Lærerspesialistordningen som faglig karrierevei

Som påpekt i kapittel 1.1, hadde Solberg-regjeringen et mål om at det skal være 3000 lærerspesialister i grunnsopplæringen innen 2023.⁴³ Det er derfor relevant å undersøke hvorvidt kolleger til de som er lærerspesialister i dag, også selv ønsker å bli lærerspesialist. Svarfordelingen er vist i tabell 5.1, og vi finner at mindre enn én av fire kunne tenke seg dette, mens i underkant av halvparten svarte «nei».

Tabell 5.1 «Kan du selv tenke deg å bli lærerspesialist?». Prosent. N=728.

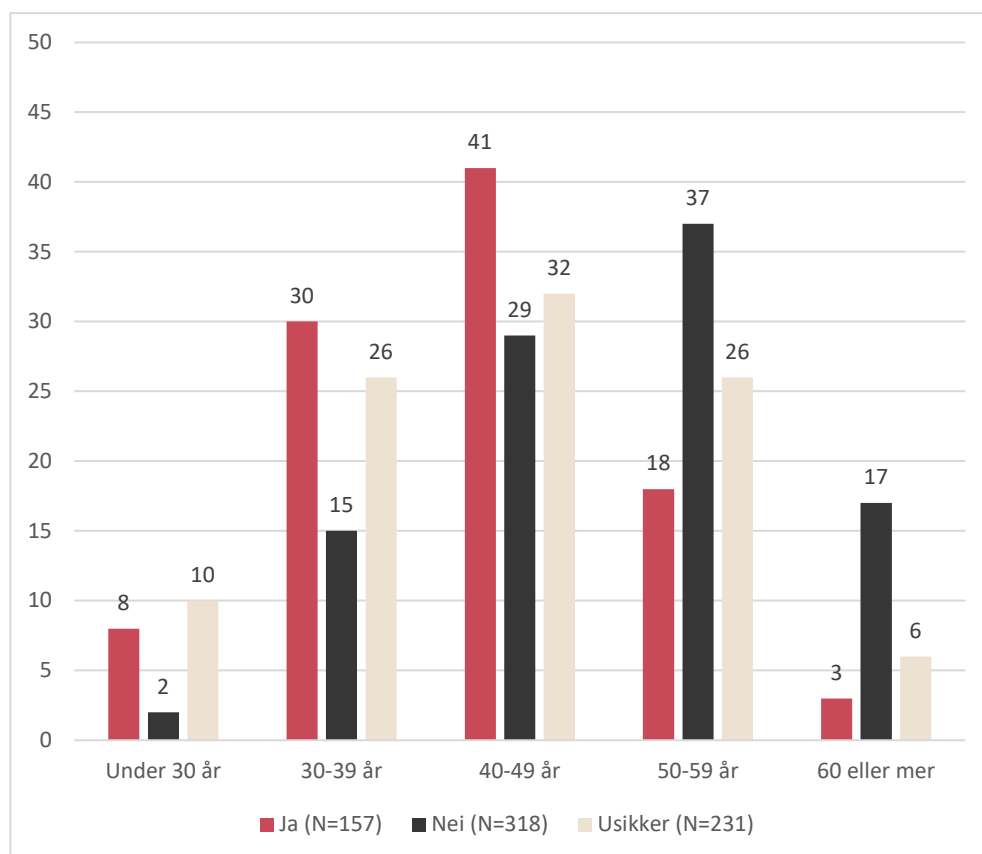
	Prosent	Antall
Ja	22	163
Nei	45	326
Usikker	33	239
Totalt	100	728

I forrige evaluering av piloten fant man blant kolleger at i underkant av halvparten i liten eller svært liten grad kunne tenke seg å bli lærerspesialist (Seland mfl., 2017). Det var også kun 16 prosent som i stor eller svært stor grad kunne tenke seg dette. Svarkategoriene er endret i denne spørreundersøkelsen, og en direkte

⁴³ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-ha-flere-nye-larerspesialister-i-skolen/id2691934/>

sammenligning er ikke mulig. Inntrykket er likevel at situasjonen ikke har endret seg vesentlig.

Vi undersøkte også om det var forskjeller mellom de gruppene av respondenter som svarte «ja», «nei» eller «usikker». Det var ingen statistisk signifikante forskjeller etter fagområde, men vi fant forskjeller etter alder, fartstid som lærer og antall år med praksis på fagområdet. Figur 5.5 viser hvordan de ulike aldersgruppene svarer.



Figur 5.5 «Kan du selv tenke deg å bli lærerspesialist?». Prosent. Etter aldersgrupper.

Fire av fem respondenter som svarte at de selv kunne tenke seg å bli lærerspesialist, var under 50 år. Blant respondenter som svarte «nei», var fire av fem 40 år eller eldre. De respondentene som oppga at de var usikre, fordelte seg noe jevnere på tvers av aldersgrupper sammenlignet med resten, men to av tre er under 50 år. Vi undersøkte også svarene sammenholdt med hvor mange år respondentene hadde jobbet som lærere samt hvor mange års undervisningspraksis de hadde i fagområdet de delte med lærerspesialisten. Dette ble besvart i antall år, ikke kategorier, og gjennomsnittlig antall år er vist i tabell 5.2.

Tabell 5.2 «Kan du selv tenke deg å bli lærerspesialist?». Etter fartstid som lærer og undervisningspraksis i fagområdet. Gjennomsnitt. N=686.

	Ja	Nei	Usikker
Hvor mange år har du jobbet som lærer	12,8	19,3	14,4
Hvor mange års undervisningspraksis har du innenfor fagområdet	10,4	15,6	12,9

Spørsmål 1: $F=37,25$, $p=0,000$; Spørsmål 2: $F=19,57$, $p=0,000$.

Vi finner også statistisk signifikante forskjeller mellom de som svarte «ja», «nei» eller «usikker» med hensyn til hvor mange år de har jobbet som lærer og hvor mange års undervisningspraksis de har på fagområdet der de er kollega med en lærerspesialist. De som oppga at de selv kunne tenke seg å bli lærerspesialist, har jobbet som lærer i gjennomsnittlig 12,8 år. Dette snittet ligger betydelig lavere enn for de respondentene som svarte «nei» og noe lavere enn for dem som svarte «usikker». Dette samme mønsteret, om enn ikke like utpreget, finner vi når vi ser på hvor mange års undervisningspraksis de har på fagområdet. Her ser vi at de som svarte «ja» har et snitt på 10,4 år. Samlet sett gir dette et bilde av at lærerspesialistordningen er mest attraktiv for relativt erfarne lærere med et betydelig antall år igjen av yrkeskarrieren før pensjonsalder.

De respondentene som svarte «nei» eller «usikker», ble også invitert til å gi en kommentar om årsaken til dette svaret. Over 60 prosent valgte å legge inn en kommentar om årsaken. Det flest kommenterer på er at de vet for lite om ordningen: hvilke oppgaver som inngår, hvor stor arbeidsbelastning de må påregne, om det er satt av nok tid til å fordype seg eller ta kurs, hvor mye lønnstillegg de får og lignende. En del opplever også at forventninger til og «hensikten med rollen» er uklart. Det er også lærere som har mer erfaring med hvordan ordningen er blitt praktisert på egen skole, og disse erfaringene har gjort dem usikre eller skeptiske:

Skolen nyttiggjør seg ikke av lærerspesialistene på en god måte. Det settes ikke av tid innenfor allerede eksisterende møtetid på skolen, men ny bundet tid blir brukt for at lærerspesialisten skal kunne drive opplæring av andre lærere. Jeg ville føle at jeg stjal tid fra mine kolleger hver gang et kurs eller liknende skulle gjennomføres. Tid som jeg fikk betalt for, men kollegaene mine ikke fikk godtgjort. På en skole som har hatt et veldig godt fagsamarbeid innen realfag, oppleves det nå som at enkeltlærere får masse frigjort tid og kursing, mens det drives rovdrift på dem som ikke har blitt spesialister. Jeg ønsker ikke å bli lærerspesialist, for dette fordelingsystemet ønsker jeg ikke å bidra til.

Denne respondenten påpeker hvordan det å gi én lærer fritak fra undervisningstimer kan medføre at flere oppgaver tilfaller kolleger og øker deres arbeidsbyrde. Tid til å utøve rollen som lærerspesialist og jobbe med profesjonsfaglig utvikling av lærerkollegiet kan medføre at også kollegene må bruke mer tid uten at de får kompensert for dette. Andre er opptatt av at de vil bruke mest mulig tid med

elevene i klasserommet og som kontaktlærer. De ser for seg at lærerspesialistrollen vil innebære oppgaver og kompetansehevende tiltak som går ut over elevene:

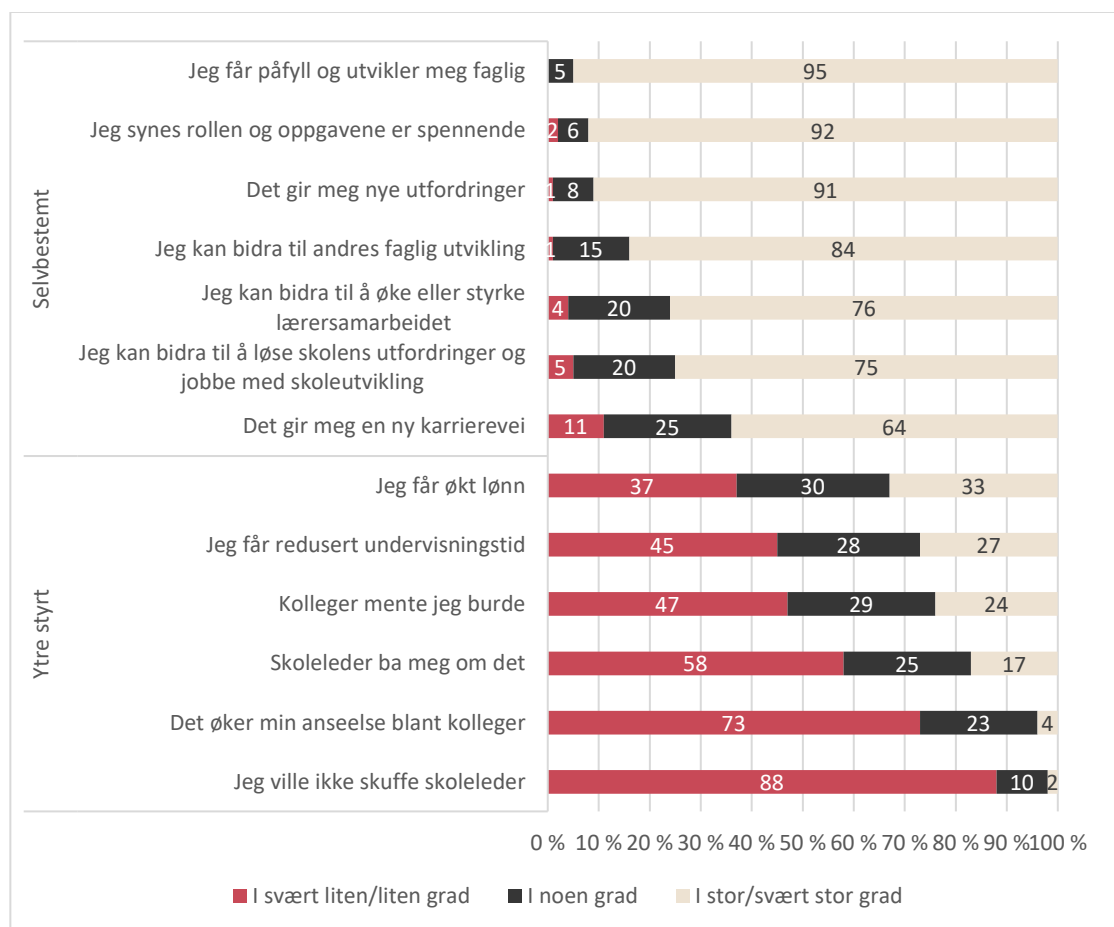
Tidkrevende å være i 100% stilling og ta studier i tillegg, som jeg allerede har gjort i veldig mange år. Alternativet å gå ned i stilling vil påvirke klassen negativt da stabilitet er grunnleggende for et godt læringsmiljø.

Det er også mange lærere som kommenterer at det ikke er aktuelt for dem å bli lærerspesialist på grunn av alder og at de nærmer seg pensjonsalder. En del svarer også at det kan være aktuelt på sikt, men ikke akkurat nå fordi de for eksempel er nyutdannede eller har små barn. Flere kommenterer at de har inntrykk av at en lærerspesialist må «brenne for rollen» og at det krever et overskudd de selv ikke har per i dag.

Motivasjon for å bli lærerspesialist

Vi ønsket også å undersøke i hvilken grad ulike grunner til å bli lærerspesialist preger deres motivasjon for rollen. Som beskrevet i kapittel 3, kan disse grunnene kategoriseres som primært ytrestyrte eller selvbestemte. Ytrestyrte grunner kan for eksempel handle om forventninger fra skoleleder eller ønske om tilgang på et gode som lønnstillegg. Selvbestemt motivasjon springer ut av en genuin interesse for rollen som lærerspesialist. Man synes oppgavene er interessante, ønsker å bidra til profesjonsfaglig utvikling ved skolen eller ser dette som en attraktiv karrierevei.

De respondentene som svarte «ja» på spørsmålet om de selv kunne tenke seg å bli lærerspesialist, ble også bedt om å vurdere i hvilken grad de var enige i ulike grunner til dette. Figur 5.6 viser respondentenes svarfordeling samlet.



Figur 5.6 «I hvilken grad kan følgende være grunner til at du kunne tenke deg å bli lærerspesialist?». Prosent. N=154.

Vi fant et tydelig mønster mellom selvbestemte og ytrestyrte grunner når vi analyserte kollegerens svar⁴⁴. Denne fordelingen stemmer overens med det mønsteret vi fant blant lærerspesialister, og er i tråd med det teoretiske rammeverket som er beskrevet i kapittel 1. Overordnet ser vi at kollegene også har en tydelig selvbestemt motivasjon for å skulle søke rollen. Over 90 prosent oppgir at de i stor eller svært stor grad ønsker å bli lærerspesialist fordi oppgavene og rollen er spennende, de får påfyll og utvikler seg faglig og fordi det gir nye utfordringer. Det er også en høy andel som motiveres av at de kan bidra til andres faglige utvikling, 84 prosent sier seg enige eller svært enige i dette. Vi finner også en relativt høy andel, tre av fire, som sier seg enige i at oppgaver tilknyttet en mer kollektiv rolleutøvelse er viktige grunner for dem. Dette handler om å bidra til å styrke lærersamarbeid, til å løse skolens utfordringer og jobbe med skoleutvikling.

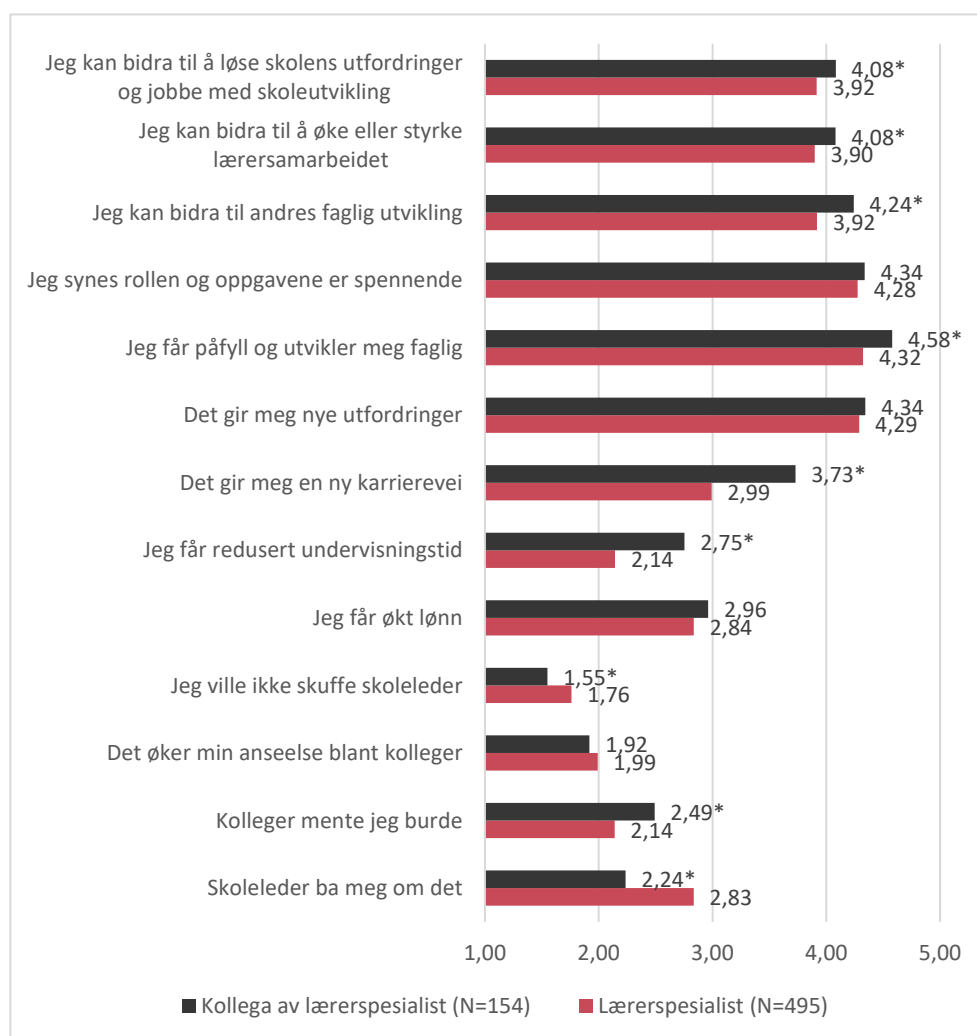
Når det gjelder grunner som vi har valgt å definere som mer ytrestyrte, finner vi generelt at disse synes å være av mindre betydning for majoriteten av respondentene. Dette gjelder særlig skoleleders forventninger til at man burde bli

⁴⁴ Vi testet dette ved hjelp av en faktoranalyse.

lærerspesialist. Det er større variasjon blant respondentene i spørsmålene om økt lønn og redusert undervisningstid. Majoriteten oppgir at dette har en viss betydning. Én av tre oppgir at økt lønn i stor eller svært stor grad påvirker deres motivasjon for rollen. Det er også 27 prosent som oppgir at redusert undervisningstid i stor eller svært stor grad var en viktig grunn for dem.

Sammenligning av motivasjon i ulike utvalg

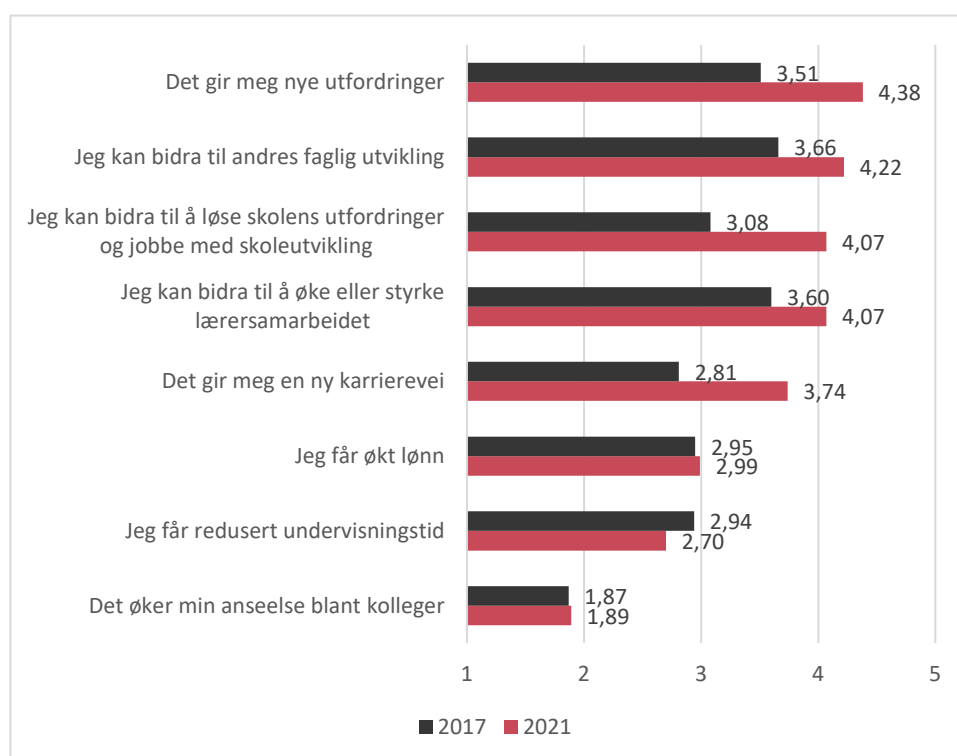
Det kan være interessant å undersøke om svarene til denne gruppen respondenter skiller seg fra svarene til de som faktisk er lærerspesialister i dag samt kolleger av lærerspesialister som deltok på spørreundersøkelsen i 2017. Figur 5.7 viser gjennomsnittlige skårer for begge utvalg samt hvorvidt forskjellen er statistisk signifikant, markert ved en stjerne.



Figur 5.7 «I hvilken grad kan følgende være grunner til at du kunne tenke deg å bli lærerspesialist?». Lærerspesialister og de av lærerspesialisters kolleger som selv ønsker å bli lærerspesialist. Gjennomsnitt.

Overordnet finner vi at kolleger av lærerspesialister også vektlegger selvbestemte grunner mer enn ytrestyrte. Vi finner at for de fleste selvbestemte grunnene skårer kollegene høyere i snitt sammenlignet med lærerspesialistene. Forskjellen er særlig tydelig i vurderingen av om ordningen gir en ny karrierevei, og om man får redusert undervisningstid. De to utvalgene av respondenter er ikke ulike når det gjelder betydning av økt lønn for deres motivasjon. På ett område skårer lærerspesialistene høyere enn kollegene, og det gjelder påstanden om at skoleleder ba dem om å søke. Dette blir i større grad vektlagt av lærerspesialistene sammenlignet med kollegene. Alt i alt kan vi si at de kollegene som selv ønsker å bli lærerspesialist, også er overveiende selvbestemte i sin motivasjon.

Dette spørsmålet ble også stilt til lærerspesialisters kolleger i forrige evaluering (Seland mfl., 2017). Spørsmålet bestod den gang av noen færre påstander, og man benyttet ikke det samme teoretiske rammeverket for selvbestemt og ytre motivasjon. Det er likevel interessant å sammenligne svarene til kolleger den gang og i dag, som vist i figur 5.8.



Figur 5.8 «I hvilken grad kan følgende være grunner til at du kunne tenke deg å bli lærerspesialist?». Lærerspesialisters kolleger i 2017 og 2021. Gjennomsnitt.

Tallene viser at de to utvalgene av kolleger skiller seg relativt tydelig med hensyn til de grunnene som vi har valgt å kalle selvbestemte. Respondentene som besvarte spørsmålet i 2021, skårer betydelig høyere på de grunnene handler om at rollen vil gi dem nye utfordringer, de kan bidra til andres faglige utvikling og økt

lærersamarbeid samt bidra til å løse skolens problemer og jobbe med skoleutvikling. En tolkning er at kollegene i 2021 er bedre kjent med funksjonen og finner den attraktiv, enn tilfellet var i 2017. Det samme finner vi for dette med at lærerspesialistordningen kan gi en ny karrierevei. Som vi så i figur 5.8 finner vi heller ikke her noen forskjeller mellom 2017 og 2021 med hensyn til betydningen av økt lønn. Vi finner også kun en liten forskjell relatert til dette med redusert undervisningstid. Det å bli lærerspesialist fordi det øker deres anseelse blant kolleger, er av liten betydning for kolleger både i 2017 og i 2021.

5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert data om kollegene til lærerspesialisten og deres vurdering av lærerspesialistens praksis, holdninger til ordningen og hvorvidt de ser på ordningen som en faglig karrierevei. Vi har også inkludert tilbakemeldinger om hvordan respondentene opplever at kollegiet har mottatt lærerspesialistordningen.

Kollegene til lærerspesialisten er stort sett positive til ordningen som helhet, og vi finner at kollegene mener at ordningen kan bidra til mer skoleutvikling og forbedre undervisningskvaliteten. Videre er det svært få som mener at ordningen skaper splid eller misunnelse i kollegiet. På spørsmål hvordan kollegene opplever at kollegiet har tatt imot ordningen ved skolen er det litt mer delte holdninger. En del respondenter kommenterer at det har vært lite informasjon fra ledelsen om hva ordningen skal og kan brukes til. Det er i tillegg en del som er usikker på hvorvidt ordningen primært er ment å være til nytte for lærerspesialisten selv eller skal komme kollegiet og elevene til gode. Det etterspørres klarere rammer for ordningen og informasjon fra skoleledelsen. Selv om mange respondenter er positive til selve ordningen, er de usikre på om den utnyttes på en hensiktsmessig måte ettersom det ikke er noe systematikk i hvordan ordningen brukes.

Dette gjenspeiles også i kollegenes respons på spørsmål om lærerspesialisten har vært en ressurs for dem, noe 40 prosent opplever i liten eller i svært liten grad. Her er det flere respondenter som svarer at lærerspesialisten var en ressursperson allerede før vedkommende ble lærerspesialist, og det er derfor vanskelig å merke noen endring som følge av ordningen. Det er en stor andel respondenter som svarer for hver av oppgavene at lærerspesialisten aldri har gjort dette, hvilket kan tyde på at lærerspesialistene konsentrerer seg om enkelte oppgaver, i tillegg til at ikke alle oppgaver er synlige for kollegene. Dette varierer trolig mellom lærerspesialister. Blant de oppgavene kollegene har erfart at lærerspesialisten gjør, er det veiledning i team de opplever at gir mest utbytte.

Til tross for at kollegene ser på ordningen som positiv, er det under en fjerdedel som svarer at de selv kunne tenke seg å bli lærerspesialist. Samlet sett finner vi at

lærerspesialistordningen sees på som mer attraktiv for personer som er relativt erfarne, men som likevel har et betydelig antall år igjen før pensjonsalder.

Blant respondentene som svarte at de ikke kunne tenke seg å bli lærerspesialist, er det generelle inntrykket at dette er på grunn av dårlig informasjon og at de vet for lite om ordningen og hva slags arbeidsoppgaver og krav den medfører. Det er også flere som ser på rollen som uklart definert og er usikre på hva som er hensikten med rollen slik rammeverket er i dag. Noen er også bekymret for at dette vil ta fokuset vekk fra tid brukt med elever i klasserommet.

Blant kolleger som ønsket å bli lærerspesialist, finner vi at det er et tydelig mønster mellom selvbestemte og ytrestyrte grunner. De fleste som svarer at de ønsker å bli lærerspesialist begrunner dette med at oppgavene og rollen er spennende, de får påfyll, og utvikler seg faglig og fordi dette gir nye utfordringer. Sammenlignet med forrige evaluering av piloten fra 2017 er det spesielt muligheten til å få nye utfordringer i arbeidshverdagen som skiller seg ut som en viktig motivasjonsfaktor.

6 Analyse av intervjuer ved seks skoler

Vi presenterer i dette kapitlet intervjuer med til sammen 24 personer i seks skoler med tilhørende skoleeier og tillitsvalgte. Hvilke typer informanter som er intervjuet i tilknytning til den enkelte skole, fremgår av tabell 2.8. Alle skolene hadde finansieringsmodellen som kombinerer lønnstilskudd og redusert undervisningstid, som også er den klart mest utbredte, som vist i denne rapporten. Hver case-skole er formidlet under tre gjennomgående overskrifter. I kapittel 2.5 har vi redegjort for datainnsamlingen og forklart hvordan intervjumaterialet er analysert med oppmerksomhet om *mottakelsen* lokalt av lærerspesialistordningen, i hvilken grad og på hvilke måter lærerspesialisten inngår i skolens og (fylkes)kommunens organisatoriske *struktur* og hva informantene mener om utsiktene til *profesjonsutvikling*. Overskriften til hver caseskole indikerer vår tolkning av hva som er betegnende for skolens eierskap til lærerspesialistordningen.

For å skille casebetegnelse fra de vi brukte i delrapporten om lærestedene som tilbyr lærerspesialistutdanning (1–4), har vi valgt tosifrede tall (11–16) for caseskolene. De skolene som takket ja til deltakelse, presenteres i den rekkefølgen de ble kontaktet.

6.1 Eierskap for å styrke læreres profesjonalitet

Case 11 er en relativt stor barneskole i en relativt liten bykommune. Skoleeier og skoleleder forteller om kommunens deltakelse i mange satsinger og utviklingsprosjekter over flere år, delvis i samarbeid med mindre, omkringliggende kommuner og med faglig støtte og veiledning fra ulike universitets- og høyskolemiljøer. Skolesjefen understreker at når de nå har ganske mange lærerspesialister og ønsker enda flere, er det i tråd med en bevisst satsing på profesjonalisering. Det attraktive ved lærerspesialistordningen er at «utviklingsarbeid har grunnlag i forskning». Dette ser skolesjefen i kontrast til at «læreryrket har vært for privatisert» og at «beslutninger har vært for mye basert på synsing og tro».

Mottakelse

«Med de rette lærerspesialistene, har du en sterk stemme», påpeker rektor: «Lærerspesialistutdanningen gir en fagkompetanse, men det hjelper ikke med kompetanse hvis ikke folk har tillit til deg, at du er anerkjent for det du står for». Hun fremhever videre at mange av lærerne ved skolen har videreutdanning, flere har master, slik at det er høyt utdanningsnivå i enheten. Hun forteller dessuten at det finnes en kultur ved skolen for å dele praksis. Dette fører til forsterket nysgjerrighet på andres praksis i staben. Rektor mener videre at det er felles for de to lærerspesialistene ved skolen at de er sterkt orientert mot utvikling og forskning, og at de begge er «veldig innovative». Dette gir seg utslag i nye måter å jobbe på. Lærerspesialisten i norsk arbeider innenfor en kommunal språkplan, og på skolen går oppgaven ut på å legge om undervisningen for de yngste trinnene med tettere kobling til barnehagene med mer differensiering, mer lek og fysisk aktivitet. Lærerspesialisten i matematikk har bygget opp et ressursbibliotek, som er gjort tilgjengelig for de andre lærerne. Ifølge rektor har hun bygd opp «en hel avdeling», og hun er en ressurs for hele kommunen med sin oppmerksomhet mot at elever får trene på problemløsning. Rektor har selv lagt merke til at lærerspesialistens elever «diskuterer matematikk i stedet for å bare regne».

Selv kontrasterte lærerspesialisten sin tenkemåte til en mer tradisjonell matematikkundervisning, preget av en «instrumentell forståelse» og hvor det gjaldt å holde seg til læreboka: «Vi starter på side 1 og så viser lærer litt på tavla, og så sitter ungene og jobber med akkurat de samme oppgavene». Før hun ble lærerspesialist skjønte hun at lærerne måtte jobbe på en annen måte, «for elevene ble aldri gode i noe». Hun måtte «legge til rette for mer variert undervisning, masse praktisk undervisning, konkurranser og masse spill», for det gjelder «å spre mer glede til elevene, at matematikk er gøy, det blir et slags mantra, de tror på det til slutt», og hun erfarte at hun fikk med seg alle, også «de med store utfordringer i forhold til skole og med diagnoser. Mens matematikk lykkes vi med».

I stedet for at de skal kalles lærerspesialister, noe denne lærerspesialisten aldri hadde vært bekvem med, mente hun «spesielt interesserte» ville være en mer dekkende betegnelse.

Struktur

I likhet med andre skoler i kommunen, har denne skolen en utviklingsgruppe, og elevresultater er noe det jobbes med opp mot gruppelederne og lærerspesialistene «for å se på skolen og ikke på enkeltbarn», poengterer rektor. Både for skolen og for kommunen er det et viktig mål å forbedre elevenes resultater. Skolesjefen viser til at «det er jo det politikerne er opptatt av», mens de selv ikke er så

interessert i å sammenligne, men heller hjelpe elevene ved blant annet å trene på problemløsning.

Fra skoleeiers side var det ønske om at lærerspesialistene skulle jobbe med læremidler i kjølvannet av fagfornyelsen, men særlig rektor understreker at dette ble en for stor oppgave. For henne er det viktig at hovedfokus skal være på undervisning og innovasjon, og at de «skal litt bort fra lærebøkene» samtidig som de «ikke er en fulldigital skole». For lærerspesialistene ble arbeid med læremidlene, ifølge rektor, «for omfattende, og det ville gå ut over de andre oppgavene». Følgelig ble forventningene på dette området skalert ned.

Rekrutteringen av lærere til funksjonen som lærerspesialist foregår både ved utlysning på den enkelte skole, og ved individuelle henvendelser, slik skolesjefen beskriver det:

Vi er jo litt smarte og, vi vet hvem vi skal spørre. Vi vil jo lykkes med det vi gjør, og da er det viktig å kjenne personen og deres kapasitet. Det krever at du har en stor arbeidskapasitet.

De lærerne som har denne funksjonen berømmes både for kapasitet og for evne til å tenke innovativt. Rektor vektlegger også lærerspesialistenes evne til å ta initiativ:

Det er klart at hvis man ikke hadde hatt noen som bidro til profesjonsutvikling, så ville jeg som leder ha stilt mye strengere krav med bestilling. For hvis man vet at det ikke skjer ting, så må man begynne med kontroll. Og det har jeg ikke behov for.

Alle vi snakket med pekte på at kombinasjonen lærerspesialist og kontaktlærer er krevende. For en kontaktlærer er det grenser for hvor mye undervisningen kan reduseres, påpekte rektor. Den lærerspesialisten vi intervjuet, hadde hatt funksjonen, men var nå under lærerspesialistutdanning i matematikk. Utdanningen og kontaktlæreroppgavene krevde alt, men hun ga flere ganger uttrykk for at hun gledet seg til å komme tilbake på full tid, ikke minst til klasserommet, for å sette ut i livet alt hun hadde lært.

Profesjonsutvikling

Lærerspesialisten hevdet at lærerspesialistutdanningen i matematikk var det beste studiet hun noensinne hadde tatt. Hun fremhevet flere av dem som underviser på studiet, som fremragende fagfolk, og medstudentene som engasjerte og dyktige. Og hun gledet seg til å komme tilbake til skolen for fullt: «Jeg har lært så sykt mye som jeg gleder meg til å ta med videre, som jeg ser at det gjør meg til en enda bedre lærer». Hun så også frem til å dele det hun hadde lært med resten av

personalet, men var forberedt på at «all endring tar jo lang, lang tid». Dette hadde de også snakket om på studiet:

Vi har jo jobbet med fagfornyelsen hele veien i studiet, ikke sant, så vi føler oss jo kjempeheldige. (...) For det er jo mye det her, når du skal få til en endring, så er du nødt til å vise det først i personalet på en måte som [får dem til å skjønne] at dette er liksom fremtiden. Altså man må jo lure det inn. Vi kan ikke komme ut og tro at vi har frelst skolen på et halvår. Vi må jo begynne å jobbe med de som er interesserte, ikke sant, og så vil det jo spre seg mer og mer.

Hun ga uttrykk for at hun har veldig tro på kollegaobservasjon: «Hvis en skal få det til på en skole, så er det jo noen som må begynne». Hun så for seg at hun fra høsten av skulle invitere kollegene inn i sitt eget klasserom, «kom og se, ... for å diskutere det etterpå». Nøyaktig hvordan de skal gjennomføre det på skolen, var ikke fullt ut planlagt, men hun hadde sterk tro på at hvis en skal få til noe, så må kollegene få lov til å se det i praksis, ikke bare bli det fortalt. Erfaringen fra studiet og spesielt interesserte medstudenter fikk henne til å tenke: «Det er nesten så jeg har lyst til å bli lærerspesialist i flere fag».

6.2 Eierskap gjennom overordnet kompetanseutvikling

Case 12 er en 1–10-skole i en kommune som nylig er sammenslått av to kommuner og som har et lite antall lærerspesialister. Særlig skoleeier fremhever kontrastene mellom en stor kommune i regionen med universitets- og høyskolemiljø og store skoler sammenlignet med egen kommune med få og små enheter. Dette har stor innvirkning på hvordan lærerspesialistordningen fortoner seg, mente hun. Skolelederen bemerket også stor forskjell med å jobbe i en liten distriktskommune fra tidligere erfaring som lærer i en bykommune, hvor det var «lettere tilgang til faglig påfyll og samarbeid».

Kommunen samarbeider med et kompetansemiljø i en annen landsdel om innføringen av fagfornyelsen og «økt læringsutbytte både faglig og sosialt», slik skoleeier omtaler det. Gjennom dette arbeidet var de blitt mer orientert om å basere seg på fakta når man iverksetter tiltak. Enda har de et stykke å gå, medga skoleeier, men de var på vei inn i å jobbe mer strukturert. Eierskapet til lærerspesialistordningen synes å ha tatt form av en mobilisering for dette prosjektet, konkretisert ved at lærerspesialisten er gruppeleder i utviklingsarbeidet. Skolen har også deltatt i andre nasjonale satsinger, som *Ungdomstrinn i utvikling*.

Mottakelse

Spørsmålet om hvordan lærere oppfatter lærerspesialister, ble ikke belyst særlig inngående. Lærerspesialisten selv mente han ikke hadde fått noen reaksjoner fra

kolleger. Med hensyn til betegnelsen lærerspesialist mente han «det blir jo litt fallhøyde, selvfølgelig. Jeg føler meg jo egentlig ikke som en spesialist, men jeg har interessen der og ønsker å bli flinkere (...) og holde meg oppdatert». Skolelederen, som hadde startet i jobben samtidig med at lærerspesialisten fikk funksjonen, svarte: «Nei, det skal jeg være ærlig å si at det har jeg ikke» på spørsmål om han hadde forberedt lærerkollegiet på lærerspesialistfunksjonen.

Skoleeier var opptatt av at det gjenstår å drive et større motivasjonsarbeid for å rekruttere lærerspesialister: «Vi skulle ønske at det var flere som søkte dette». Det gikk ut et oppdrag til rektorene om å spre informasjonen, be lærere søke og drøfte med skolens tillitsvalgte. Etter hvert som skoleeier gjennomgikk svarene fra rektorene sammen med den hovedtillitsvalgte, kom de til at kompetansekra-vene for funksjonen ikke alltid var oppfylt. Dermed måtte de «gjøre et motiva-sjonsarbeid», og etter rådføring med direktoratet fikk de byttet faginnretning, og på den måten fikk de kvalifiserte søkere. Gitt denne erfaringen oppfattet de at «ho-vedkravene for å få funksjonen som lærerspesialist er for høye for distriktskoler»: «Vi har jo store utfordringer med å rekruttere nok lærere». Å tiltrekke seg de nye lærerkandidatene med mastergrad, mente skoleeieren at det vil bli svært vanske-lig for kommunen å få til.

Skoleeier ønsket særlig å rigge nettverk for lærerspesialistene i kommunen, noe hun så som viktig når de fleste lærerspesialistene er nye samtidig som det også finnes flere nye skoleledere som ikke kjenner forhistorien og begrunnelsen for å ville opprette lærerspesialistfunksjonen. På dette området understreket hun hvor ulike vilkårene er for utformingen av lærerspesialistordningen:

I en stor kommune har du mange flere å spille på, men hos oss blir de så ensomme, de fagpersonene. Så det å få til nettverk for å få opp gløden og det å dele, gi dem tid til å prøve ut, det er kjempeviktig.

At dette ikke var realisert enda hadde å gjøre med koronapandemien, noe skolele-deren mente også hadde rammet utviklingsprosjektet på skolen.

På spørsmål om lærerspesialistfunksjonen som karrierevei mente både skole-leder, lærerspesialisten og skoleeier at det var for lite midler i ordningen til at det er meningsfullt å snakke om karrierevei. Lærerspesialisten var motivert av mer lønn da han søkte om å bli lærerspesialist, men tenkte samtidig på flere enn ham selv: «Vi har ikke mer lønn enn vi må ha». Med frikjøp av en times undervisning måtte han likevel være mer på skolen enn før, derfor var han ikke så sikker på «at er en så veldig god ordning». Skoleleder var glad for at forventningene til ekstra arbeid ble fulgt av ekstra lønn.

Struktur

Lærerspesialisten har videreutdanning i matematikk og naturfag, men ikke lærerspesialistutdanning. Hans ønske knyttet til funksjonen var å få større utfordringer og undervise på ungdomstrinnet i naturfag og matematikk, som han omtalte som «sine fag», selv om han også er allmennlærer. Han kunne også tenke seg å ta lærerspesialistutdanning i matematikk. De to siste årene har han vært tilknyttet barnetrinnet, noe han ikke er særlig fornøyd med. Han mener det trengs styrking av realfag på skolen, og synes ikke det er riktig bruk av lærerspesialistfunksjonen at han underviser i barneskolen. Hvis han hadde fått jobb på ungdomstrinnet, «ville det blitt flere timer med naturfag og matte og mer fokus på dette i det daglige». Både lærerspesialisten og skolelederen mente utviklingsarbeidet ikke hadde så mye å gjøre med lærerspesialistens faglige orientering og interesser.

I sammenheng med at lærerspesialisten mente lønnstilskuddet ikke var så stort, tilkjennega han at han «ikke orker å stå på barrikadene», ettersom han vurderte sitt eget bidrag som beskjedent: «Den lærerspesialistdelen som jeg skulle gjøre, jeg synes ikke jeg gjør en spesielt god jobb som lærerspesialist», og han fortsatte:

Jeg skjønner at jeg har mye ansvar for det selv også, men det er litt det der at hvis ikke lederne spiller meg god, så vet jeg ikke om jeg skal ta hele ansvaret fra dem. Det er litt sammensatt med at jeg føler at når jeg har tatt 60 studiepoeng i naturfag, så blir jeg puttet på fjerdeklassen! Synes ikke det er spesielt tillitsvekkende. (...) Det er noe med det, at utdanning er ferskvare.

Også skoleleder er inne på at han kunne ønske en bedre utnyttelse av lærerspesialisten innenfor realfag, fremfor at han skal være gruppeleder for skolens mer overordnede utviklingsprosjekt. Hans erkjennelse var: «Vi er ikke der hvor vi har fått utnyttet lærerspesialisten til de tingene ennå», og med dette siktet han til ønsker og behov fra andre ansatte om «ressursmaterieell og metodeveiledning». Han mente også at «de burde ha hatt en tydeligere plan og struktur på arbeidet fra starten av». Samtidig pekte han på at «veien blir litt til mens man går, man erfarer og tilpasser underveis».

Profesjonsutvikling

Lærerspesialisten mente de hadde begrenset tid til å diskutere begrep fra fagfornyelsen som dybdelæring og hvorvidt de kan anvendes på alle elever: «Det har egentlig vært for lite tid til å diskutere dette. Det kan jo tenkes at det aldri blir nok tid til å diskutere fagene, fagnivåene og samarbeid».

Skoleleder kunne tenke seg å bruke lærerspesialisten med hans spisskompetanse i større grad «ut mot lærerne:

«... metodeveiledning, kanskje han kan ha noen innspill og presentere ideer rundt undervisning eller presentere ny forskning på metodebruk, og hva sier fagfornyelsen om matematikk og naturfag, hvordan kan vi løse dette her».

Det synes som alle informantene er innforstått med at utnyttelsen av lærerspesialistfunksjonen kunne vært bedre. Samtidig preges distriktskommunen av dårlig tilgang på kvalifiserte lærere.

6.3 Eierskap gjennom endring av tittel

Case 13 er en videregående skole i en relativt stor by. Som vi skal se har fylkeskommunen tatt eierskap til lærerspesialistordningen blant annet ved å gi funksjonen en annen benevnelse, og også gjort egne substansielle avgrensninger av funksjonsområdet.

Ifølge hovedtillitsvalgt strekker fylkeskommunens erfaringer med lærerspesialistfunksjonen seg tilbake til en samling for skolelederne og tillitsvalgte om utvikling av lærerprofesjonen i 2017. Det er, ifølge representanten fra skoleeier, en intensjon at lærerspesialistene skal være delaktige i å realisere de fylkeskommunale satsingsområdene og fagfornyelsen, men samtidig gi skolene en viss fleksibilitet med hensyn til hva de ønsker å satse på.

Tittelen på funksjonen var første utfordring på veien, og løsningen var å finne en benevnelse som kunne forankres i det øvrige strategiske arbeidet i fylkeskommunen. Ifølge hovedtillitsvalgt hadde de helt fra starten dermed argumentert for å erstatte lærerspesialisttittelen med profesjonsutviklerfunksjonen, og fylkeskommunen fikk «gehør fra Udir» til å gjøre det. Dette var utslagsgivende for at Utdanningsforbundet støttet innføringen av ordningen, fordi de da hadde «litt mindre frykt for mangel på legitimitet i et fagmiljø bestående av høyt kvalifiserte lærere». Vi vil i det følgende likevel bruke det offisielle begrepet lærerspesialist, med mindre vi siterer informantene direkte.

Hovedtillitsvalgt fra Utdanningsforbundet trakk fram spesielt to problematiske forhold ved spesialistbetegnelsen: funksjonens midlertidighet og fagspesialisering. Siden fylkeskommunen har gått inn for kun «fagovergripende» lærerspesialistfunksjoner, er også kravene til fagkompetanse annerledes enn for de fagspesifikke:⁴⁵

⁴⁵ Kravet for lærerspesialister i profesjonsfaglig digital kompetanse er 30 studiepoeng i IKT eller tilsvarende realkompetanse og i tillegg 60 studiepoeng i et skolefag. I yrkesfag er det ikke krav til studiepoeng ut over godkjent yrkesfaglærerutdanning eller PPU-Y i relevante fag. For å ha funksjon som lærerspesialist i opplæring av minoritetsspråklige elever er kravet 30 stp. i andrespråksdidaktikk/pedagogikk og/eller flerkulturell pedagogikk eller tilsvarende realkompetanse, og i tillegg 60 stp. i et relevant skolefag. For lærerspesialistfunksjon i veiledning er kravet 30 stp. i veiledning, og 60 stp. i et relevant skolefag. Funksjon som lærerspesialist (udir.no) Lesedato 22.06.2021.

For det første skal det gå på rundgang [...] I det øyeblikket du ikke har funksjonen, så har du heller ikke stillingstittelen. Så det er jo [...] en spesialiststatus litt sånn på lån. Og så er det jo også slik at vi var redd for at [...] en halvstudert røver kan bli spesialist [...] Og vi var veldig redd for legitimiteten til denne lærerspesialisten, hvis han skulle komme på et team med de egentlige spesialistene, lektorene [...] så var vi egentlig veldig redd for hvordan dette ville virke inn i fagmiljøet.

Når det gjaldt spørsmålet om midlertidighet og utskiftning ga våre informanter imidlertid uttrykk for at dette var ikke noe de hadde tenkt spesielt mye over ennå. Skoleeier vektla endog at de var opptatt av kontinuitet. Skoleeier hadde derfor ikke gjort noen vurdering av hvilke framtidige fag det skulle satses på, og «det handler vel litt om at vi ønsker at de som har funksjonen, skal få lov å sitte i funksjonen». Rektor ved caseskolen mente, på den andre siden, at en lærer ideelt sett burde ha funksjonen i to eller tre år, og at det etter en treårsperiode vil være «nyttig å skifte de ut fordi at da får flere prøvd seg, og da får en litt fornyelse», og det «lager litt mer dynamikk i systemet».

Mottakelse

Skepsisen til tittelen gjaldt også på skolenivå, og rektor ved caseskolen uttrykte at han syntes lærerspesialist var et «dårlig navn», og at han foretrakk «fagkontakt» eller «profesjonsutvikler». De arbeidsplassutvalgte var imidlertid kritiske til hvorvidt den valgte betegnelsen egentlig var en forbedring, gitt at begge ville være belastende i den egalitære kulturen i skolen hvor du som lærer ikke «skal stikke deg fram». De rettet også spesifikk kritikk mot benevnelsen «profesjonsutvikler» fordi de mente at alle lærere er det. Skoleeier delte denne oppfatningen, men vektla samtidig at «profesjonsutvikleren går jo inn i dette fellesskapet som én av flere, og [...] tiden er ikke der for sånne spydspisser lengre, tiden er der for den kollektive lagbygginga». Lærerspesialistene understrekte også hvordan enkelte kolleger reagerer negativt på tittelen, og at «rullegardinen går ned» hos enkelte, noe som kommer i veien for å få utrettet noe når de «allerede blir negativt innstilt bare på grunn av navnet på ressursen».

Når det gjelder den politiske ambisjonen om at lærerspesialistordningen skal være en faglig karrierevei, var vurderingen i case 13 avmålte. Skoleeier svarte direkte at «det er vel neppe det», men at det snarere var en «måte å få lov å rendyrke litt interesser eller engasjement en har, og få en liten tidsluke, friminutt, der en kan få jobbe med andre ting». Hovedtillitsvalgt var enig i denne vurderingen:

Nei, til det så tenker jeg at det er for perifert. Man kan ikke tenke at 5 prosent av en stilling er en karrierevei. 5 prosent av en stilling er en [...] kvart dag, og det er [...] i hvert fall ikke slikt jeg tenker på som karriere.

Rektor inntok en mellomposisjon og vektla hvordan det å forfølge faglige interesser er en viktig del av karriere. I tillegg mente han at erfaring som lærerspesialist ville telle positivt i søknader om vertikal karrieremobilitet inn i avdelingslederrollen:

Det er jo en inspirasjon til å jobbe med faglige ting. Og det kan jo være en nyttig del av en karrierevei. For eksempel hvis en hadde søkt hos meg en stilling som avdelingsleder, for eksempel innenfor et fagområde, og de hadde jobbet i flere år som lærerspesialist, så er jo ikke det noe negativt. Det [...] viser jo en interesse i hvert fall og et engasjement i forhold til fag og skoleutvikling. Og det er nyttig, det er jo en del av jobben som avdelingsleder.

En utfordring er imidlertid å gjøre ordningen kjent i organisasjonene, både ved skolene og i fylkeskommunen. Hovedtillitsvalgt hadde erfart at det til og med var arbeidsplassstillitsvalgte som ikke kjenner til om det finnes lærerspesialister ved egen skole, selv i tilfeller hvor det viser seg å være det. Dette påvirket, ifølge rektor, forventningene kollegiet hadde til lærerspesialistene, og «hvis du spør en vanlig lærer så er jeg ikke sikker på om de har helt forståelsen av hva det betyr». På direkte spørsmål om hva som gjorde at funksjonen har fått så lite oppmerksomhet og er lite kjent i kollegiet, svarte de arbeidsplassstillitsvalgte at det trolig er et resultat av at «det kommer ovenfra og ned [...], det er ikke noe som vi selv har startet, og det er jo kanskje litt ironisk, for litt av poenget med profesjonsutvikling er vel at behovet skal komme innenfra».

På den andre siden hadde rektor observert at utøvelsen varierte mellom de to lærerspesialistene ved skolen, og at dette påvirket både kjennskapen til og bruken av lærerspesialisten. Dette ble delvis forklart med ulik personlighet, men også hva lærerspesialisten faktisk bruker funksjonen til. Den minst kjente og minst brukte lærerspesialisten hadde «kanskje vært mer opptatt av egne studier, og kanskje egen utvikling». Ifølge rektor var personlighet også en del av vurderingen av *egnethet* for funksjonen, spesielt hvorvidt søkeren «viser litt igjen faglig, at en viser at en ønsker å utvikle faget, at en kanskje er litt utadvendt, har litt sånn pondus, posisjon [...] i avdelingen».

Det ble imidlertid også delvis forklart med henvisning til «hvordan avdelingsleder har sett [...] og brukt personen». Rektor erkjente at han selv ikke har «vært flink nok til» å markedsføre eller gjøre ressursen kjent ved skolen, og at han hadde «overlatt den ballen til avdelingsleder». Dette kan forklare at samtlige informanter ga uttrykk for at ordningen var mer kjent på avdelingsnivå, altså avdelingen hvor lærerspesialisten jobber, enn på skolen som helhet. Vi er med dette over på lærerspesialistens plassering i skolen som organisasjonsstruktur.

Struktur

For å understøtte arbeidet med profesjonsutvikling i fylkeskommunen, forsøkte skoleeier å utvikle støttetiltak for lærerspesialister. Dette innebar primært å bygge et samlingsbasert nettverk, hvor også rektorene er invitert, hvor hovedintensjonen er at lærerspesialistene skal drive erfaringsdeling.

Lærerspesialistene har ikke vært involvert i ledergruppa ut over å ha deltatt på ett møte for å fortelle om funksjonen og lærerspesialistutdanningen. Rektor vektla at lærerspesialistene strukturelt sett tilhører avdelingsnivå. Rektor hadde ikke full oversikt over hvor institusjonalisert det faglige samarbeidet mellom avdelingsleder og profesjonsutvikler var, men han hadde inntrykk av at det var «behovsprøvd». Rektor vedkjente at om lærerspesialistfunksjonen «er kommet for å bli», var det ønskelig å integrere dem «mer organisert og mer systematisk» i det generelle faglige utviklingsarbeidet. Han anså at på sikt så vil lærerspesialistene være en «naturlig del» av skolens utviklingsgruppe, sammen med blant annet tillitsvalgte. Han vektla dermed behovet for «å få det i system».

Lærerspesialistene selv opplevde skoleledelsen som støttende og tilretteleggende, både med hensyn til å få tildelt tilstrekkelig tid på samarbeidsmøtene, og til å motivere kollegaene og gi et visst mandat gjennom å si «klart og tydelig ifra at de ønsker at medarbeiderne våre skal jobbe med innovasjonsarbeid».

Ifølge rektor gjør ordningen med tidsressurs at det «er veldig klart definert hvor mye som forventes», og informanten fra skoleeier ga uttrykk for at de ikke forventer at lærerspesialistene «kan utrette all verden». Hva som forventes er imidlertid ikke formalisert, selv om rektor viste til en «liten instruks». Denne instruksjonen tok utgangspunkt i rutinene etablert rundt fagkontaktfunksjonen, som allerede var etablert ved skolen. Selv om lærerspesialistfunksjonen «er enda mer spisset rent faglig», mente våre informanter at disse to funksjonene var svært like. Hovedforskjellen er at fagkontakter også har ansvaret for mer administrative oppgaver, noe lærerspesialistene ifølge rektor ikke har. De arbeidsplassstillitsvalgte betegnet imidlertid lærerspesialistene som «gammel vin i nye flasker». De vektla dermed at dersom ordningen skulle utvides ved å tilsette flere i funksjonen, måtte det utarbeides en instruks for «hvem som skal gjøre hva» av fagkontakter og det de omtaler som profesjonsutviklere.

Det ble på dette området videre uttrykt en bekymring for at lærerspesialistordningen som et tilbud var så forlokkende at funksjonen ble integrert uten nærmere ettertanke. Slik hovedtillitsvalgt i fylkeskommunen så det, kunne dette medføre at lærerspesialistfunksjonen ville fortrenge lokalt opprettede funksjoner, som tross alt hadde oppstått som svar på de lokale skolenes behov. Dette fordi lærerspesialistfunksjonen kommer med sårt tiltrenge midler fra regjeringen, og vil være en ren innsparing sammenlignet med de lokale funksjonene. Rektor bekreftet at skolen «fikk et tilbud som var for godt til å si nei til», og at han på det tidspunktet ikke

visste noe om funksjonen. Han vektla imidlertid også hvordan ordningen passet godt inn i skolens struktur, «det er jo midt inn i sånn som vi tenker», ikke minst på grunn av den allerede etablerte fagkontaktfunksjonen.

Profesjonsutvikling

Etter intensjonene på fylkesnivå skulle funksjonsoppgavene til det de valgte å omtale som profesjonsutviklerne være å løfte fram og fremme profesjonsutviklingsarbeidet på avdelingsnivå, noe hovedtillitsvalgt anså som «litt mindre truende for det profesjonelle fellesskapet enn at det skulle komme inn en spesialist som ikke var spesialist». Forståelsen og motivasjonen til lærerspesialistene vi intervjuet ved skolen, var i overensstemmelse med dette. Blant annet vektla de ikke fordypning og spesialisering innen eget fagområde som hovedmotivasjon for å ville bli lærerspesialister. De var snarere motivert av et ønske om «å drive med innovasjonsarbeid», bidra til «kollektiv kompetanseheving» og en «lyst til å være med å utvikle profesjonen». Rektors forventninger til lærerspesialistfunksjonen var litt mer rettet mot det faglige, nærmere bestemt å få en fagperson som hadde tid og kompetanse til å fungere som en ressurs og inspirasjon, ikke minst som en avlastning for og støttespiller til avdelingsleder.

Som nevnt innledningsvis ønsket Utdanningsforbundet også en *avgrensning* av ordningen, ut fra argumentet at «det var mer hensiktsmessig å søke om slike funksjoner i fagområder som ikke utfordrer skolens egentlige spesialister, lektorene eller adjunktene». Dette medførte en begrensning av ordningen til «fagovergripende funksjoner», som profesjonsfaglig digitalkompetanse, veiledning eller opplæring for minoritetsspråklige. I tillegg til det gikk de også med på funksjonen innen yrkesfaglige utdanninger på grunn av mangel på lektor i yrkesfagene.

Det ble generelt uttrykt behov for samhandling lærerspesialistene mellom. Både skoleeier, hovedtillitsvalgt og rektor understreket dermed at «det har vært viktig i vår satsing at vi ikke har én og én alene på skolene». Rektor hevdet at lærerspesialistfunksjonen var i tråd med behovet i skolen, og var positiv til en utvidelse av ordningen. Han vektla at dette kommer til å «koste litt», men han «vil tro at det vil være vel anvendte penger i dag».

6.4 Eierskap forutsetter rolleavklaring

Case 14 er en ungdomsskole i et sentralisert område. Ifølge skolesjefen hadde lærerspesialistordningen blitt «godt markedsført» i kommunen, og ifølge hovedtillitsvalgt er det «veldig mange som har lyst til å bli lærerspesialist etter hvert».

Kommunen har siden starten av pilotprosjektet hatt lærerspesialister i realfag, her med vekt på matematikk, men den pågående særskilte satsingen er på språkplanarbeid og begynneropplæring. Med bakgrunn i denne satsingen ønsket

skolesjefen dermed flere lærerspesialistfunksjoner i begynneropplæring, også «for å ha et nettverk», og «få enda mer faglig trykk» på dette. Han uttrykte imidlertid samtidig et ønske om å videreføre lærerspesialistene i matematikk.

Mottakelse

Til tross for «god markedsføring» i kommunen og den økende interessen for å bli lærerspesialist, har funksjonen fått en blandet mottagelse ved skolen. Rektor var relativt nyansatt, men han uttrykte at han i utgangspunktet var positivt innstilt, ikke minst til potensialet for faglig tyngde, mens samtidig reservert på grunn av den egalitære kulturen:

I utgangspunktet så tenker jo jeg at det er positivt at det er noen spesialister som gir et enda større faglig trykk [...] Og så er det jo det dilemmaet hvis noen da mener at de skal ikke komme her og komme her.

Lærerspesialisten selv merket en «jantelov i lærerhierarkiet», selv om han opplevde det mest som spøk. Likevel påpekte han at «det er jo ingen røyk uten ild», og dette påvirket hans vilje til å være synlig i organisasjonen.

Han påpekte videre at noe av utfordringene knyttet til hvordan lærerspesialistene blir mottatt i lærerkollegiet, handler om holdninger forbundet med lærerutdanningen. Ifølge lærerspesialisten er det en utbredt holdning at «når lærerne er ferdig utdanna så skal du liksom klare deg selv». Kombinasjonen av jantelov og denne holdningen krever, ifølge lærerspesialisten, at rektor tar en aktiv rolle i å legitimere lærerspesialistens rolle. Videre mente han at om skolen skulle nå målet om å bli en lærende organisasjon med kollegaobservasjon og tilbakemelding, måtte det inn et visst element av «tvang», for «det er ingen som egentlig har [lyst], alle synes det er ubehagelig å bli observert».

Når det gjelder lærerspesialistfunksjonen som en karrierevei mente rektor at det «er jo et lite steg» i en kontekst med mangel på alternative karriereveier, om ikke annet på grunn av at lærerspesialistene får «litt ekstra lønn». Hovedtillitsvalgt i kommunen var på sin side opptatt av at lærerspesialistfunksjonen ikke kunne regnes som en karrierevei når den var avhengig av ekstern finansiering og dermed stengt for de fleste. På direkte spørsmål om dette svarte hun følgende:

Det er jo på en måte det, altså du tar jo studiepoeng, og da er det jo en karrierevei [...] Samtidig så er det jo [...] utfordrende når det gjerne ikke er en karrierevei som er åpen for alle [...] for hvis de har to spesialister i matematikk så trenger de ikke flere.

På tilsvarende spørsmål svarte lærerspesialisten selv at han ikke opplevde lærerspesialistfunksjonen som en faglig karrierevei for eget vedkommende, men påpekte at hverdagen i klasserommet ikke er forenlig med karrieretankegang:

Det kan godt hende, hvis jeg hadde brent voldsomt for å utdanne andre lærere, at jeg på en måte kunne stått på scenen og holdt foredrag om hvor fantastisk matematikkundervisning kan bli. Men samtidig [...], det handler jo stort sett om at en ikke skal stikke passeren i øyet på hverandre.

Struktur

Fra skoleeiers side har det vært gjort forsøk på å etablere faglige nettverk for lærerspesialister på tvers av ungdomsskolene i kommunen, men pandemien satte en stopper for dette arbeidet. Det har også vært forsøk på regionalt samarbeid, men de omkringliggende kommunene har ikke «vært så gira ennå, men de begynner å spørre litt etter hvordan vi gjør det».

På skolenivå var ikke lærerspesialistene med i skolens plangruppe eller andre arenaer for utviklingsarbeid eller ledelse. Det var heller ikke blitt gjort forsøk på å lage en funksjonsbeskrivelse eller instruks for lærerspesialistene. Fra skolesjefens hold ble dette begrunnet med skolenes særskilte behov. Ifølge lærerspesialisten stod dette i veien for at lærerspesialistfunksjonen fungerte optimalt, fordi den nå blir for vag. Rektor savnet også en tydeliggjøring av hva lærerspesialister og tidsressursen kan brukes til. Det framstod dermed som at rektor og lærerspesialisten var litt passivt avventende til hverandre. Med forbehold om at erfaringen ved skolen, og dermed med lærerspesialister, var preget av pandemihåndtering, uttrykte rektor at han «kunne tenkt at de hadde vært mer på banen også i denne tiden». Det kan imidlertid være en fare for at lærerspesialistene ved denne skolen, uten den formelle strukturelle innlemmingen, blir det Alvungers informanter (2015) omtalte som «satellitter» atskilt fra, men i bane rundt, skoleledelsen. På spørsmål om hans forventninger til lærerspesialistene svarte rektor at de burde være en «egen drivkraft». Han vektla også at lærerspesialister må være synlige i organisasjonen, og at man bør oppleve «at dette er en som gir en ny dimensjon eller enda mer styrke i et eller annet utviklingsarbeid i det faget».

Profesjonsutvikling

Fra skoleeiers perspektiv synes kommunens satsingsområder å være et omdreiningpunkt også for lærerspesialistordningen. For å bestemme lokale satsingsområder hadde kommunen, ifølge skolesjefen, prosesser med å identifisere «hvor det er skolen trykker». I denne prosessen brukes rektorenes ressursgrupper, som møtes én gang i måneden, til å utarbeide planer. Skolesjefen understreket i denne forbindelse viktigheten av forankring og eierskap hos rektorene.

Hovedtillitsvalgt i kommunen ble også hørt i disse prosessene, og hun anså det som sentralt for hennes positive innstilling til ordningen. Som nevnt er det økende interesse blant lærerne i kommunen for å bli lærerspesialister, og ifølge

hovedtillitsvalgt er det årlige møter mellom henne og skolesjefen for å vurdere søkere og organisering basert på skolens behov. På grunn av en begrenset økonomisk ramme prøver de å bli enige også om fag.

Skolesjefen knyttet lærerspesialistfunksjonen direkte til «oversettelseskompetanse», slik at vedtak som fattes i kommunestyret eller beslutninger som tas av skolesjefen, faktisk blir oversatt og satt ut i praksis i klasserommet. Disse ambisjonene gjør det relevant å diskutere hvordan lærerspesialistene i denne casen opptrer i det vi i litteraturgjennomgangen omtalte som en lokal «betingelsesmatrise». Det kan virke som at sammenflettingen av dette læringssystemet er svak når man tar steget fra kommunenivå og ned på skolen. Dette til tross for skolesjefens uttalte mål om at rektorene skal eie lærerspesialistene og ambisjonen om at lærerspesialistene skal være oversetterne av kommunale strategier i skolen. Noe av begrunnelsen kan trolig ligge i midlertidige betingelser, som at rektor var relativt nyansett og ikke hadde erfaring med lærerspesialistfunksjoner fra før, og koronapandemien, men det kan også handle om mer vedvarende og strukturelle forhold.

For det første så vi over at lærerspesialistene ved skolen ikke formelt var innlemmet i skolens organisasjonsstruktur, og det heller ikke var utarbeidet noen eksplisitt instruks eller funksjonsbeskrivelse. Vi så at dette gjorde lærerspesialistens funksjonsområde vagt, og verken rektor eller lærerspesialisten selv hadde noen klar formening om hvilke oppgaver sistnevnte skulle gjøre. Dette kan se ut til å ha ført til en passivitet, og at lærerspesialisten endte opp med å bruke lite tid på funksjonen. På spørsmål om tidsressurs og oppgaver, innrømmet han at «jeg kan ikke med hånda på hjertet si at jeg har brukt opp den tiden».

For det andre kan det kommunale fokuset på satsingsområdet muligens forklare noe av det manglende drivet på skolenivå. Lærerspesialisten vi intervjuet tilhørte ikke det pågående satsingsområdet i kommunen, som var begynneropp-læring. Motivasjonen var, kanskje delvis derfor, hovedsakelig knyttet til egen faglige utvikling og fornyelse. Dette var også motivasjonen og forventningene hans i forkant. Å være endringsagent var noe han syntes var «en litt sånn vanskelig rolle», og han uttrykte liten mestringsfølelse; «om jeg har fått utrettet så utrolig mye som lærerspesialist det er jeg litt usikker på». Han ga tydelig uttrykk for ikke å trives med dette aspektet av funksjonen slik det nå ble praktisert, og var dermed også usikker på om han ønsket å fortsette i funksjonen. Selv begrunnet lærerspesialisten utfordringene knyttet til utviklingsarbeid med kombinasjonen av manglende rolleklarhet og holdningene blant kollegene. Ifølge lærerspesialisten er det en vanlig holdning «blant veldig mange lærere at de der spesialistene, ja, de tror de skal komme her og fortelle meg hvordan jeg skal gjøre mine ting». I hans øyne har «lærere generelt [...] ikke god nok trening i å få kritikk [...] – skryt er lærere dårlig på å ta imot, og de er dårlige på å ta imot forslag til forbedringer eller endringer». Det var dermed spesielt på dette området at vedkommende savnet klarere mandat fra

ledelsen som sier «at nå skal du inn i den timen, og så skal dere sammen vurdere undervisningen». Han ga videre uttrykk for at han ikke opplevde noen forventninger til seg selv, verken fra rektor eller kolleger.

Det kan med andre ord virke som at nivåene mangler sammenfletting, slik at ambisjonene på kommunenivå knyttet til ordningen blir oversatt og drypper ned på skolenivå ved at rektorene faktisk tar eierskap til lærerspesialistfunksjonen og integrerer den i skolens utviklingsprosjekt ut over de kommunale satsingene. En annen måte å understøtte sammenflettingen på er samarbeid mellom lærerspesialister, gjerne på tvers av skoler. I tillegg uttrykte hovedtillitsvalgt at det var en viktig prioritering at lærerspesialistenes bidrag ikke bare skulle være til den desentraliserte skolen, «men i profesjonsfellesskapet i kommunen», det vil si differensiert (Alvunger 2015). Ifølge hovedtillitsvalgt hadde de lykket med dette når det gjaldt ressurspersoner i profesjonsfaglig digital kompetanse, og «drømmen er jo at vi hadde fått det til i alle fagene, men jeg tviler på at vi får det til fordi at det er ganske utfordrende, det er så forskjellige behov på de ulike skolene».

6.5 Eierskap gjennom utvikling av omfattende kurstilbud

Case 15 er en videregående skole i en større by. Fylkeskommunen har erfaring med lærerspesialistordningen helt fra oppstarten av piloten, og de har flere titalls lærerspesialister.

Skolelederen var i utgangspunktet positiv til ordningen etter å ha fått kjennskap til en lignende ordning i USA, men så oppdaget hun at «det var veldig lite ressurser knyttet til stillingen i form av lønn eller ekstra tid eller andre vilkår». Dermed ble hun litt mer «dobbel i det» og tenkte at «dette er bra, men samtidig så er det kanskje litt mange store ord og litt lite ressurser». På denne skolen hadde de gitt 5 prosent nedslag til lærerspesialistene. Representanten for skoleeier poengterte at enkelte skoler har valgt å gi lærerspesialistene mer tid, når de finner ut «at lærerspesialisten er egentlig litt gull verdt for skolen». Det kan være at rektor synes lærerspesialistene gjør en kjempegod jobb, og sier «nå er det i ferd med å skje store ting her på skolen på grunn av de lærerspesialistene». På slike skoler blir lærerspesialistene gjerne brukt veldig fleksibelt.

Hovedtillitsvalgte pekte på at lærerspesialistordningen har vært under pilotering i cirka seks år. På denne bakgrunnen er det «vanskelig å laste skoleeier for hva en ikke har fått til, når stadig pilotering gir dårlige rammer å planlegge ut fra, og det er uklart hva verktøyet er».

Vi tolker det slik at det sterkeste uttrykket for eierskap til ordningen er utviklingen av et omfattende lokalt etterutdanningstilbud. For skoleeier var dette en synliggjøring av at «ordningen med lærerspesialister har fått en fremskutt plass». Kursene annonseres som et skreddersydd etterutdanningstilbud for

lærerspesialister, som riktignok ikke gir studiepoeng. Det består av noen obligatoriske samlinger og en rekke valgfrie kurs. Kompetansehevingen skal knyttes til skolens strategiske plan og hvilke oppgaver lærerspesialisten har i sin rolle på skolen. Valg av kurs utover de obligatoriske skal baseres seg på dialog mellom skoleleder eller nærmeste leder og lærerspesialisten. Lærerspesialisten fremhevet høy kvalitet på flere av kursene, og både hun og skoleeier fremhevet faglig sterke foredragsholdere fra universitet- og høyskolesektoren.

Mottakelse

Særlig fra tillitsvalgte ble det fremhevet at betegnelsen lærerspesialist er uheldig. Hennes erfaring var at «fagutvikler» eller «leseveileder» er betegnelser som brukes på lærerspesialisten i stedet. Ikke alle lærere kjenner eller engasjerer seg i lærerspesialistordningen, mente både lærerspesialisten og skoleleder. Skoleleder mente det finnes lærere som ikke ønsker å bli veiledet, med mindre man er i samme profesjonsfelleskap eller team. «Da kan de være ivrige på å dele og søke kompetansedeling hos hverandre». Til å begynne med var lærerspesialistene forventet å skulle lede andre lærere i team, «men de opplevde at det var utfordrende å få legitimitet i rommet». Utover dette, trodde hun kollegene tenker «'hyggelig for deg at du ble det og du fikk gå på mange fine kurs og sånn', og så tror jeg ikke de tenker at de skal få noe igjen for det, nei, jeg tror ikke det». Lærerspesialisten var av samme oppfatning: «De har hørt begrepet, og de ser meg lede møter og utviklingsprosjekter, men de fleste har ikke fått med seg hva det er for noe».

Skoleeier kunne vurdere mottakelsen blant rektorer, og pekte på at noe over halvparten av skolene har lærerspesialister. «Jeg har jo hatt rektorer som sier 'ikke tale om at jeg skal ha noen lærerspesialister', eller en annen som sa at lærerspesialistene han hadde nå var ikke gode nok, så han ville ikke at de skulle fortsette». Hun mente rektoren burde ha sett dette i forkant, men hun vurderte det derimot som en «ærlig sak» at en rektor var kommet til at lærerspesialistene «ikke passet som lærerspesialister». Ved gjennomgang og opptelling av lærerspesialister kunne hun av og til oppdage «rektorer som egentlig ikke vet at de har lærerspesialister». Kanskje har det skjedd et rektorbytte, og noen er litt usikre på hvem det egentlig er som er lærerspesialist på skolen. «Da tenker jeg at det er noe som er fundamentalt galt».

Til spørsmålet om hvorvidt lærerspesialistfunksjonen bidrar til en faglig karrierevei, var både skolelederen og lærerspesialisten tvilende. Lærerspesialisten stilte «spørsmål ved hva de mener med det, (...) det er bare en ekstra ting du kan gjøre på jobb». Hun mente at hun kan strekke det ut i tid, men hvis hun slutter å være lærerspesialist, «ville det gjort absolutt ingen ting» for karrieren hennes. Skoleleder mente at:

det lærere kan ønske seg etter 10-15 år, er en annen stilling, og da med medfølgende lønnsbortsettelse som i andre virksomheter, hvor du går fra rådgiver til seniorrådgiver til en eller annen form for leder kanskje, hvis man tenker karrierevei. Men hvis man ønsker litt andre oppgaver, så opplever jeg at 5 prosent er nok. For det er begrenset hvor mye du rekker å holde på med dette i løpet av en uke, i kombinasjon med læreroppdragene. Det er ikke en karrierevei, tenker jeg. Det blir et litt stort ord på noe som er litt lite.

Struktur

Særlig skoleleder poengterte at det ikke er noe opplagt sted i skolen hvor lærerspesialistene kan virke. I en stor og mangfoldig skole erfarte de til å begynne med at det ikke fantes noen naturlig plass for lærerspesialistene i organisasjonen. Samtidig hadde de fagkoordinatorer som mellomledere under avdelingslederne. «Og så kom plutselig disse lærerspesialistene inn og hadde behov for egne arenaer med lærerne», noe «skolen som organisasjon ikke var bygget for». I «neste runde» valgte de derfor å kombinere slik at de som var fagkoordinatorer, også ble lærerspesialister. Tanken var at med påfylling i form av kompetanseheving som lærerspesialistene får, sett i sammenheng med legitimitet hos lærerne etter at fagkoordinatorer har søkt og vært gjennom intervju, ville være en løsning på problemet med uklar plass i strukturen for lærerspesialistene. Senere hadde hun imidlertid lest at man ikke skal kombinere de rollene, og dermed prøver de nå en annen løsning.

Dette har også konsekvenser for hvordan lærerspesialisten oppfattes i kollegiet. Nyutdannede lærere forholder seg til lederen sin og til fagkoordinator, og de har kanskje også fått en mentor de forholder seg til. «Jeg tror at lærerspesialisten for dem blir litt borte, det blir så mange andre», poengterte skolelederen.

Hun pekte videre på at skolen ideelt sett burde hatt en ryddigere prosess på rekrutteringen til lærerspesialistfunksjonen, med utlysning i stedet for at de som ønsker det, bare melder seg og «vi tenker: 'Ja, det er en god idé'. Der kan vi bli bedre.» Hun mente dette kan være nødvendig hvis lærerspesialistfunksjonen skal få en ordentlig plass i organisasjonen.

Med henvisning til det omfattende kurstilbudet for lærerspesialister fra skoleeier, pekte skolelederen på at dette sikkert var gjort i beste mening. Av og til fikk imidlertid ledelsen kommentarer om at nå hadde lærerspesialistene brukt opp ressursen sin for å gå på kurs. Samtidig innrømmet hun at ledelsen ved skolen burde ha satt seg bedre inn i tilbudet og vurdert sammen med lærerspesialistene hvilke kurs de burde velge. I tillegg burde skoleleder og skoleeier ha snakket mer sammen om hvordan dette skulle gjøres: «hva er en hensiktsmessig fordeling mellom kompetanseheving og utførelse av funksjonen på den enkelte skole».

Kommunen stiller tilleggskrav til lærerspesialistene når det gjelder formalkompetanse, ansiennitet, erfaringsbasert kompetanse og generelle kvalifikasjoner. Her presiseres blant annet krav om at lærerspesialistene skal beherske spesielt godt klasse- og læringsledelse. Skoleeier så en viss uoverensstemmelse mellom utforming av lærerspesialistordningen og spørsmål som reises av rektorer på skolene om hvorvidt spesialpedagoger og sosiallærere kan søke lærerspesialistutdanningen. «Mange spesialpedagoger er veldig dyktige i sin rolle, men de er ikke nødvendigvis spesielt gode klasseledere». Hun synes det har vært vanskelig å svare på spørsmål om de kvalifiserer til å være lærerspesialist, men var kommet til at «utifra de føringene som er gitt, må de kunne være i en sånn rolle at de kan ha klasseromsundervisning og kan lede en klasse, ikke bare enkeltelever».

Profesjonsutvikling

Til tross for problematisering av plass i strukturen for lærerspesialistene, så skolelederen også at funksjonen fungerer som en ressurs for skolen: At lærere opplever «veldig knapphet på tid i hverdagen, det er ofte en av bremsene i skoleutvikling». Når man skal i gang med noe som krever forberedelser, at en må sette seg inn i noe ekstra, kan det være vanskelig å få til. «Men den ressursen har en da i lærerspesialisten», påpekte hun. Hovedtillitsvalgte var også opptatt av tidsknapphet:

Når vi snakker skoleutvikling, så er tid avgjørende. Det er det våre tillitsvalgte sier til oss i alle sammenhenger. De aller fleste lærerne i grunnskolen er kontaktlærere, og kontaktlærere har ufattelig mange flere oppgaver enn det de har tid til. Og da er det slik at faglig utvikling kommer bakerst i køen. For faglig utvikling gråter ikke. Faglig utvikling trenger ikke ekstra opplæring for å lære seg å lese. Faglig utvikling sliter ikke med psykisk uhelse. Så faglig utvikling må alltid vente.

Lærerspesialisten ga uttrykk for at hun ønsket å utfordre seg selv og være involvert i «utviklingsprosesser på skolen», og lærerspesialistfunksjonen innebar at hun fikk tid til dette. Overgang til digital undervisning var likevel en vesentlig faktor gjennom det innværende skoleåret, som gjorde det vanskelig å vurdere ordningen. Stadige vekslinger mellom nivåer i smittevern mot korona gjorde det dessuten svært vanskelig å planlegge. Hun var blitt enig med sin leder om at hun skulle fungere som en veileder for lærere, blant annet ved å gå inn i «klasserom til lærerne som kanskje har utfordringer og trenger hjelp i klasseledelse eller undervisningsopplegg eller noe sånt». Dette synes hun var helt greit i utgangspunktet. Hun tilføyde: «men selvfølgelig når alt er digitalt blir det litt vanskelig å gjennomføre det». Om slik kollegaobservasjon sa hun: «Hvis de vil, det er frivillig, selvfølgelig», og tilføyde «ingen har meldt interesse». Dette satte hun i sammenheng med at

smittevern «gjør det så kaotisk». Avtaler ble glemt når det plutselig ble nedstengt: «I år er det litt vanskelig».

Også for skoleeier var tiltakene mot korona en hindring for utnyttelsen av kursene og etterfølgende arbeid i nettverk i faggrupper, som har vært praksis tidligere. For to år siden hadde de dessuten sørget for at erfaringsutveksling mellom lærerspesialistene ble satt i system; deltakerne hadde hatt posterpresentasjoner hvor de vekslet mellom å presentere og høre andres erfaringer. Hun utdypet:

Så virket det som de var veldig stolte av det de jobbet med på skolen og hvilken rolle de hadde hatt, det var gjennomgående. (...) Og det var en utrolig mye bedre erfaringsdeling enn om noen skal stå foran og presentere noe. Det var mer dynamisk.

Skolelederen så det som hemmende for profesjonsutvikling at lærere kan være «spredt på alt for mange steder», og følgelig «er det ikke mulig å samle folk ofte nok til å få til en utvikling». En norsklærer kan ha «120 elever per uke på tre forskjellige utdanningsprogram på to forskjellige trinn». Det innebærer at «du får ikke samlet deg om å drive utvikling noe sted». Dette var hennes analyse, poengterte hun, av hva som er hovedproblemet: det handler om «helt grunnleggende strukturer, pluss arbeidstid og antall elever», og hun fortsatte: «Jeg har liten tro på at bare man får inn noen nye funksjoner, så skjer det noe».

Som forutsetninger for skoleutvikling beskrev denne skolelederen en omfattende prosess som involverer klarlegging av både definisjoner og målsettinger. Hun utdypet:

Når man snakker om dybdelæring eller tverrfaglighet så snakker man kanskje om ulike ting. (...) Så det må ganske mye samsnakking til hvor man blir enige om hva det egentlig er vi skal få til. Og så er det å faktisk prøve det ut eller implementere det. Det er jo sånne møysommelige prosesser på skoler. Skal man rulle det ut på alle avdelinger nå, (...) eller skal det være mer prioritering på noen fag, noen fagteam? Og der er det neste stikkordet, det med profesjonsfellesskapene står veldig sentralt. Veldig ofte på skoler så tror jeg det er sånn at ledere står på store møter og sier at nå skal vi prøve ut noe nytt (...), men de slipper det for fort. Det må jo forankres videre (...) i fagteamene, og de må ha en prosess på hvordan [det skal] prøves ut: Hvordan passer det inn i det vi ellers gjør? Trenger vi kompetanseheving på det? Hvem skal gi oss det?

De møysommelige prosessene er mer avgjørende enn man ofte tenker i skolen, fremholdt hun. Videre pekte hun på at ledere kanskje kan si at de legger til rette for kollektive prosesser. Hvis de da tenker på avdelingsmøter eller seksjonsmøter, er dette arenaer hvor lærerspesialistene har liten plass, ettersom «møtene ledes av folk i linja, og der kan det foregå mye drift også». At det er profesjonsutvikling

eller fagutvikling som foregår på slike møter, og at lærerspesialistene får utøvd det de har lært på kursene sine: «Det har jeg hørt om de færreste steder egentlig, at det skjer, altså».

6.6 Eierskap og forankring i egne satsinger

Case 16 er en kombinert barne- og ungdomsskole i en relativt stor by. Ifølge skolesjefen hadde kommunen hatt lærerspesialistfunksjoner siden 2015.

Mottakelse

Allerede i oppstarten av piloteringen var lærerspesialistfunksjonen forankret i kommunens planer. Ifølge hovedtillitsvalgt sammenfalt oppstarten av piloteringen av lærerspesialistordningen med at kommunen ønsket at utfasingen av *Ungdomstrinn i utvikling* skulle lede til «et utviklingsprogram som skulle ta for seg barneskolen». Kommunen videreførte og tilpasset altså en nasjonal satsing til et lokalt utviklingsprosjekt. De valgte å kalle dette *Barnetrinn i utvikling*, hvor det, ifølge rektor ved skolen, «passet [...] som hånd i hanske å se det i sammenheng med lærerspesialist». Bruk av lærerspesialistfunksjoner i forbindelse med *Barnetrinn i utvikling* ser ut til å ha vært forankret på alle nivå. Ifølge hovedtillitsvalgt ble hun tidlig kontaktet av skolesjefen for å diskutere om lærerspesialistordningen kunne brukes i denne sammenhengen, og et viktig hensyn var å integrere den nye satsingen og bruken av lærerspesialister i allerede etablerte praksiser i kommunen. I den nye satsingen ble dermed lærerspesialistfunksjonen modellert på rollen som ressursperson i *Ungdomstrinn i utvikling*.

Likevel ble vi også i denne kommunen fortalt om negative reaksjoner på tittelen, selv om det var lite motstand å spore knyttet til hva lærerspesialistfunksjonen faktisk innebærer. Inntrykket til hovedtillitsvalgt var at «veldig mange henger seg opp i begrepet lærerspesialist, for [...] veldig mange lærere er jo spesialister i sitt eget fag». Nærmere forklart:

Hvis du er på et trinn med fem lærere, og flere av dem søker og det er én av dem som får funksjonen som lærerspesialist, og så [...] vet man det at de fire andre på trinnet jo egentlig har den samme fagkretsen, og føler seg jevnbyrdige som lærer i klasserommet, men det å kunne kalle seg spesialist det er det bare én som får lov til å gjøre.

Skolesjefen erkjente også at det var ulike oppfatninger om lærerspesialistordningen ved skolene i kommunen. Noe av dette var knyttet til den egalitære kulturen i skolen. Ifølge skolesjefen var de største barrierene mot å få ordningen til å fungere optimalt å finne i kollegiet og «noen rektorer som ikke klarer å planlegge det så godt».

Likevel var ikke skolesjefen fremmed for at lærerspesialistfunksjonen kan bli en horisontal karrierevei for lærere:

De får jo andre arbeidsoppgaver utover det å stå i klasserommet, for sine egne elever og en del av et profesjonsfellesskap [...] Det å løfte det til å på en måte ha ansvar for utvikling av egen skole på noen gitte områder er en type karriere, tenker jeg.

Hovedtillitsvalgt hadde samme innvending som hovedtillitsvalgt i case 14, nemlig at det blir vanskelig å omtale funksjonen som en faglig karrierevei for lærere når den ikke er åpen for alle:

Det er jeg usikker på. Det har i hvert fall ikke blitt det hos oss når vi har snevret inn til at alle har ikke muligheten til å bli det. For hvis det skulle være [...] en av veiene å gå, så måtte man jo åpne opp for at alle hadde muligheten for å bli det. Mens slik vi har organisert det så får jo ikke alle muligheten.

I rektors øyne var de økonomiske incentivene viktige for å muliggjøre horisontal karrieremobilitet i skolen, i tillegg til den vertikale:

Det å få litt ekstra lønn, det bidrar til at man synes at det er ålreit å forbli i klasserommet. At man ikke nødvendigvis er nødt for å bli inspektør, at man liksom må gå den administrative ledelseslinja, men at man kan rett og slett ha spesialiseringen sin i praksis. Så det blir mer fristende i hvert fall, når du ser at det ikke er noe særlig mer lønn å hente om du skulle ha lyst til å bli inspektør isteden.

Lærerspesialisten selv var opptatt nettopp av spesialiseringen, og opplevde funksjonen som en karrierevei fordi hennes faglige kompetanse hadde blitt styrket, og hun følte seg verdsatt og satset på gjennom å få støtte til utdanning.

Struktur

Ifølge skolesjefen satser kommunen offensivt på å tette «gapet mellom nivåene», blant annet for «å komme tett på praksis». Dette betyr også at skolesjefen samarbeider tett med skolene, spesielt i forbindelse med satsingen på utviklingen og implementeringen av planen for begynneropplæringen. Ifølge skolesjefen selv drar han rundt på skolene, og «er med på undervisning rett og slett, og diskuterer etterpå det arbeidet som skjer».

Skoleeier er aktivt inne og drifter et nettverk for lærerspesialister. Nettverksmøtene koordineres av en ansatt rådgiver i kommunen, hvor en av hovedhensiktene er å forankre lærerspesialistenes arbeid i kommunens planer, og også å få de ulike planene og satsingene til å henge sammen. Generelt virker alle våre informanter veldig fornøyde med disse nettverkene. Hovedtillitsvalgt er også invitert til nettverksmøtene, selv om hun ikke alltid deltar. På nettverksmøtene deles

praksisnære fortellinger, og det hender også at lærerspesialistene får «oppdrag» som de skal prøve ut og diskutere erfaringene med (hovedtillitsvalgt).

Skolesjefen var veldig positiv til potensialet forbundet med lærerspesialister og understreket at det er en «støtte og en ressurs som ledelsen kan bruke for å drive pedagogisk utviklingsarbeid, for det er jo noe av utfordringen i forhold til ledelse generelt på skoler [...] – det er veldig mye drift, og da er jo dette et virkemiddel». Hovedtillitsvalgt var også enig i at det «å ha denne personen inn i lærerkollegiet er suverent».

Skolesjefen vektla videre verdien av erfaring og kontinuitet. Selv om lærerspesialistfunksjonen var tett forbundet med pågående satsing på begynneropplæring, og enkelte begynte å uttrykke et ønske om å dreie fokus mot engelsk og matematikk, så ikke skolesjefen for seg å skifte lærerspesialistene ut. Hovedtillitsvalgt var imidlertid skeptisk til utvidelse, og argumenterte for at det var en fare for at «da vil det smuldre litt opp [...], det fokuset vi har nå som vi ikke har spredt oss på så veldig mye [...] er mest matnyttig». Ifølge hovedtillitsvalgt var med andre ord fokus et av suksesskriteriene, fordi det da blir lettere for skoleeier å komme «tett på» og også mer håndterlig for kommunen å drifte nettverket.

Når det gjelder sistnevnte mente hovedtillitsvalgt at det ikke ville vært like vellykket om lærerspesialistene skulle drifte nettverket selv, fordi erfaringer de har gjort med andre typer nettverk i skolen viser at det «blomstrer [...] litt til å begynne med, og så glir det liksom uti sanda». Det å ha sentrale nettverkssamlinger, med en kommunalt ansatt koordinator, var ifølge hovedtillitsvalgt utslagsgivende for suksessen. Hun mente videre at kommunen «hadde valgt en litt annen vei, for vi hadde dedikert det rett inn på et helt spesifikt utviklingsområde som var planlagt før [lærerspesialistene] kom inn som en ressurs i det prosjektet vårt». Verdien av å innordne bruken av lærerspesialisten i slike utviklingsprosjekt ble dermed trukket fram, ikke minst for å unngå at man i ettertid måtte planlegge hva man skulle bruke kompetansen til. Skolesjefen delte oppfatningen av at suksesskriteriene var forbundet med «at det blir tydelig mandat, og at det er avklart og forankret, at man er aktiv i plandriften og tett på ledelsen, og at de andre lærerne kjenner til dem, og det er kommunisert tydelig til de andre lærerne hva mandat og oppgaver er, og at man da også er litt sånn fleksibel i forhold til å liksom endre litt underveis». Til dette kommer «at vi har et sånn fagnettverk mellom skolene, at lærerspesialistene møtes jevnlig – det er også trukket fram som en veldig viktig suksessfaktor».

Som nevnt er det et visst spenn mellom skolene i hvor mye lærerspesialistene er involvert i, og ifølge hovedtillitsvalgt handler dette mye om skoleledelsens verdsetting av funksjonen: «Og det er jo der vi ser forskjellene også på skolene, hvor ivrige skoleledelsene er til å involvere lærerspesialisten godt nok» og at de ser at «dette er matnyttig».

På samme måte som aktørene på kommunenivå snakket om målrettethet, vektla også rektor ved caseskolen planlegging, at ledelsen er tett på, og at man «ikke gaper over for mye av gangen». Rektor støttet også at det er viktig å koble lærerspesialisten mot en konkret oppgave, det vil si at man kobler funksjonen «opp mot et helt spesielt prosjekt» med tilhørende ansvar for det. Ifølge lærerspesialisten har hun «fått veldig mye rom til å være med å utvikle hvordan den rollen skal brukes på skolen», noe hun satte pris på siden hun i utgangspunktet syntes at forventningene til lærerspesialistfunksjonen var «ullent formulert».

Det var imidlertid ingen plangruppe ved caseskolen, noe som var et bevisst valg. Begrunnelsen var «det blir veldig mye møter og vi sitter mye og utveksler informasjon, men det vil jo også være sånn at det eventuelt vil spise av den tiden vi ellers kan faktisk være ute i klasserommet og gjøre jobben der».

Profesjonsutvikling

Hovedtillitsvalgt hevdet videre at dette er «en kommune som setter involvering og medvirkning veldig høyt». Dette var ikke minst viktig fordi det allerede i forbindelse med første fase av piloteringen ble laget «en liten strategi på hvordan skal vi gjøre det, for målet vårt var jo at vi skulle [...] ha noen felles målsettinger og vi skal stå sammen om det», noe som ifølge hovedtillitsvalgt var en viktig del av forklaringen på hvorfor erfaringen med lærerspesialister i kommunen har vært «veldig bra». Det å konkretisere rollen er med andre ord sterkt prioritert i kommunen, og det er nettopp konkretisering av arbeidsoppgaver og ansvarsområder for lærerspesialistene skolesjefen opplever at rektorene etterspør. Etter å ha erkjent at lærerspesialistfunksjonen ble praktisert ulikt ved skolene ble det avholdt en samling ved alle skolene, der både skoleledelsen, tillitsvalgte og lærerspesialistene deltok, hvor spesielt lærerspesialistenes rolle i dette ble diskutert for neste skoleår «med utgangspunkt i eksempler». Lærerspesialistene på de enkelte skolene ble i denne forbindelse utfordret til «å konkretisere hvordan ressursen bør brukes neste skoleår i utvikling på egen skole». Skolesjefen anså det som sitt ansvar å styre disse prosessene for å redusere spennet i praktiseringen.

Skolesjefen var veldig positiv til potensialet forbundet med lærerspesialister, for «der man får [det] til så er dette et veldig godt virkemiddel». I hans øyne er det en «støtte og en ressurs som ledelsen kan bruke for å drive pedagogisk utviklingsarbeid, for det er jo noe av utfordringen i forhold til ledelse generelt på skoler [...] – det er veldig mye drift, og da er jo dette et virkemiddel».

Selv om kommunen regner erfaringene med lærerspesialistordningen generelt for god, ser det også her ut som at dette er personavhengig, både av lærerspesialisten og av skolelederne. Rektor hadde her gjort seg viktige erfaringer og betraktninger knyttet til konkretisering som suksesskriterium. Mens lærerspesialisten tilknyttet barnetrinnet hadde fått et helt konkret ansvar for den første lese- og

skriveopplæringen, som sammenfalt med den kommunale satsingen, hadde skolen ikke vært «like dyktige til å spesifisere hva arbeidsoppgavene skulle være på ungdomstrinnet». Dermed ble det «ikke så selvdrevent», og dermed «ikke bra nok fulgt opp fra meg og de andre i ledergruppe heller».

En annen vesensforskjell i de to erfaringene er tid til disposisjon. Mens lærerspesialisten i småskolen hadde færre timer bundet på timeplanen, hadde lærerspesialisten på ungdomstrinnet ikke mer tid enn det som lå i ordningen. Dette ga lærerspesialisten i småskolen helt andre rammebetingelser til å kunne være inne i flere klasser, og utøve mye av det som er oppgaven som lærerspesialist i praksis. Lærerspesialisten i ungdomstrinnet måtte begrense funksjonen til utviklingstid og å være drøftingspartner. Det at lærerspesialisten på ungdomstrinnet ikke har fått ekstra tid har med ressurser å gjøre; «vi har flere voksne pr elev på det laveste trinnet, og større mulighet til å lage fleksible opplegg enn det vi har på ungdomstrinnet som er stort sett én lærer pr klasse».

Dette ga seg, ifølge rektor, utslag i lærerspesialistenes tilnærming til funksjonen. For lærerspesialisten tilknyttet ungdomstrinnet var det, ifølge rektor, «to helt adskilte jobber egentlig – hun er noen få prosent lærerspesialist og resten så er hun vanlig lærer». Dette kontrasterte rektor med lærerspesialisten tilknyttet barnetrinne, for «hun er lærerspesialist hele tiden». Lærerspesialisten på barnetrinnet, som vi intervjuet, ga uttrykk for akkurat det samme på spørsmål om balansen mellom lærerspesialistoppgavene og egen undervisning: «Nå går jo egentlig alt inn i hverandre på et vis. Det er en del av det samme».

Denne forskjellen påvirker også lærerkollegiets forventninger til de to lærerspesialistene. Mens lærerne på de laveste trinnene har konkrete forventninger om hjelp og støtte, om å drøfte faglige spørsmål og å få rådgivning fra lærerspesialisten, trodde ikke rektor at det «pr nå [...] er noen særlige forventninger til lærerspesialisten i det hele tatt» på ungdomstrinnet. Rektor påtok seg noe av ansvaret for dette ved å påpeke at «det går noe på hva vi bidrar med fra ledergruppas side og hva vi setter inn av innsats på det, så en må nok ta noe av skylda selv for at vi ikke helt får til den ungdomsskolebiten.

Som nevnt vektla skoleeier å komme tett på praksis, og lærerspesialisten vi intervjuet la til grunn at «for å få noe implementert så holder det ikke at jeg har et foredrag», snarere er det, i hennes øyne, slik at det «som virkelig fører til endring er at jeg kan være med i prosessen – jeg er med i planlegging og at jeg er med i undervisningen». På spørsmål om hva som skal til for at norske skoler skal kunne nyttiggjøre seg av lærerspesialister svarte hun:

Sånn det fungerte i starten, hos oss, så var man kanskje en sånn som bare kom inn og holdt et foredrag i personalmøtetid, og [...] spilte av en video. Og det var det jeg syntes var litt sånn ullent, fordi du skaper ikke noen endring med det [...] Jeg opplevde da vi gjorde det på den måten at lærerne [ikke] fikk noe eierforhold til

det. Det ble bare bestemt på et vis [...] Det er jo for så vidt noen som har bestemt at vi skal implementere en språkplan på skolen nå også, men når jeg får jobbe på den måten her så får jeg liksom infiltrert på et vis. Og så skaper vi et eierforhold til det sammen. Det er ikke sånn at jeg går og trer noe over hodet på lærerne. I hvert fall så føler jeg ikke at det er sånn. Jeg tror egentlig ikke at de føler at det er noe som er tredd nedover hodet på dem heller.

6.7 Oppsummering

Vi vil i det følgende fremheve noen forskjeller og likheter på tvers av intervju materialet vi har presentert i dette kapitlet, og vi velger å løfte noen av poengene ytterligere i diskusjonene i neste kapittel.

En bemerkelsesverdig forskjell mellom caseskolene er de ulike vilkårene de driver under som også påvirker lærerspesialistenes muligheter for å utøve rollen. Med hensyn til mottakelse ser vi stor forskjell på konteksten mellom på den ene siden der hvor det fortelles om vanskeligheter med å rekruttere kvalifiserte lærere og hvor lærerspesialisten selv ikke har reell innflytelse over egen trinnplassering, og på den andre siden flere caseskoler hvor kollegers sterke kompetanse fremheves med betoning av at det er de som er de virkelige ekspertene. Det er også caser hvor lærerspesialistfunksjonen er godt integrert i kommunale satsinger, og hvor både rektor og kolleger formidler til lærerspesialisten at denne er høyt verdsatt. Vi ser konturer av et hierarki som er legitimert gjennom forskjeller i utdanning og studiepoeng, og lærerspesialisten har ingen selvsagt plassering i dette. På tvers av caseskolene påpekes det at tittelen er uheldig, og vi ser flerfoldige endringsforslag.

Forskjell i skole- og særlig kommunestørrelse ser ut til å påvirke mulighetene for å etablere nettverk for lærerspesialistene. Særlig ved et par store skoler fremheves fraværet av plass til lærerspesialisten i den eksisterende organisasjonsstrukturen. Med unntak av et par skoler hvor det syntes å eksistere en avventende holdning til hva oppgavene skulle være, er knapphet på tid et mer gjennomgående tema. Fra leder- og eiernivå kan dette formuleres som spørsmål om personlig egnethet eller endog arbeidskapasitet, noe som like fullt understreker det prekære forholdet mellom oppgaver og tidsressurs.

Både lærerspesialister og ledere ser at funksjonen kan gi grunnlag for vertikal karriereutvikling, selv om dette bryter med ordningens intensjon om at dyktige lærere skal motiveres til å fortsette klasseromsundervisning. Der hvor det settes spørsmålsteget ved lærerspesialistfunksjonen som karrierevei, blir det også fremhevet at det er snakk om kanskje fem prosent av arbeidstiden, og at dette ikke passer inn i et mer vanlig forhold mellom ansvar for andre, stillingsbetegnelse og lønn.

Profesjonsutvikling kan foregå ved hjelp av kollegaobservasjon, noe som kommer til syne som rektors forventning om initiativ fra lærerspesialisten, erkjennelse

hos lærerspesialisten av hvor viktig det er å trå varsomt, og at det må være frivillig for kollegene å gå inn i dette. En løsning går ut på at lærerspesialisten selv stiller seg til disposisjon for andres observasjon, med den overbevisningen at det vil være mer læring i å iaktta enn å høre om alternative undervisningsmåter.

Et viktig aspekt ved profesjonsutvikling er ledelsesinvolvering, noe som forutsettes mer og mindre eksplisitt av skoleeier. Også tillitsvalgte har bemerket forskjeller i ledelsesinvolvering og hvor mye dette betyr for utvikling av oppgaveforståelsen og for rolleutøvelsen blant lærerspesialistene.

7 Konklusjoner

I dette kapitlet belyser vi de elleve forskningsspørsmålene for evalueringen som fordeler seg på følgende fem temaer: 1) Lærerspesialistenes oppgaver og tidsbruk, 2) Funksjon som lærerspesialist og faglig karrierevei, 3) Kvalitet i lærerspesialistutdanningen, 4) Finansieringsmodellene som brukes i lærerspesialistutdanningen og 5) Finansieringsmodellene som brukes i funksjon som lærerspesialist. Datagrunnet er spørreundersøkelser og kvalitative intervjuer som beskrevet i kapittel 2. Delrapporten som ble publisert i april i år (Lødding mfl., 2021) var særlig konsentrert om lærerspesialistutdanningene. Fem forskningsspørsmål innenfor tre av temaene (tema 2–4) handler om disse utdanningene. Vi velger her i hovedsak å oppsummere om lærerspesialistutdanningene fra analysene som er publisert i delrapporten, men supplerer med noen nye resultater. Før vi omtaler utdanningene, tar vi for oss funksjonen som lærerspesialist. Til sist løfter vi frem noen spørsmål til vurdering. Aller først er det på sin plass å beskrive ordningens status mens denne rapporten ferdigstilles.

Etter stortingsvalget 2021 har landet fått en samarbeidsregjering mellom Arbeiderpartiet og Senterpartiet. En kan vente avvikling eller i alle fall endringer i lærerspesialistordningen basert på et annet politisk syn enn det som gjaldt da ordningen ble lansert. Den nå avgåtte borgerlige regjeringen gjorde det kjent sommeren 2021 at de ville opprette en varig tilskuddsordning for lærerspesialister når målet om 3000 lærerspesialister er nådd.⁴⁶ I Hurdalsplattformen finner vi følgende punkt, som er i tråd med Arbeiderpartiets partiprogram⁴⁷:

Regjeringa vil leggje til rette for fleire karrierevegar i skulen og erstatte lærerspesialistordninga med ei partsforankra ordning som gir lærarar betre tid til utviklingsarbeid, og som styrkjer profesjonsfelleskapa i skulen.⁴⁸

Forventningen til evalueringen har ikke vært at den skal vurdere disse to politisk forankrede alternativene opp mot hverandre. Vår oppgave har vært å frembringe et så godt og nyansert kunnskapsgrunnlag som mulig, basert på analyser av data

⁴⁶ [Regjeringa vil gjøre lærerspesialistordningen varig - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

⁴⁷ [Arbeiderpartiets partiprogram 2021-2025 \(cloudinary.com\)](https://www.cloudinary.com)

⁴⁸ [Hurdalsplattformen \(cloudinary.com\)](https://www.cloudinary.com)

om erfaringer og opplevelser hos aktørene på feltet, knyttet til lærerspesialistutdanningen og lærerspesialistfunksjonen, i lys av relevant litteratur. Vi har tillit til at evalueringen vil være til nytte i en diskusjon av ordningens videre utforming eller hvordan den skal erstattes.

7.1 Forholdet mellom oppgavene og formålet⁴⁹

Formålet med funksjonen er todelt, slik det fremgår av rammeverket for funksjonen gjengitt i kapittel 1.1. Funksjonen «skal bidra til at dyktige lærere opplever gode faglige utviklingsmuligheter og ønsker å fortsette å undervise». I tillegg skal den «også bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon».⁵⁰

Lærerspesialistene fikk spørsmål om hvor ofte de gjør ulike oppgaver som også er nevnt i rammeverket for funksjonen. Svarene tyder på at de oppgavene lærerspesialistene gjør ofte eller svært ofte, er å oppdatere seg på fagdidaktiske temaer (tre av fire), på skoleutvikling og skolefaglig forskning (to av tre) og på alternative undervisningsformer (drøyt en av to). Disse oppgavene kan forstås som kompetansebygging hos den enkelte lærerspesialisten ved at de skaffer seg oversikt over forskning på didaktikk og skoleutvikling. Oppgaver som mer eksplisitt er rettet mot kolleger (for eksempel å ta initiativ til deres kompetanseheving) blir ikke oppgitt som noe respondentene gjør like hyppig, men drøyt halvparten svarer at de ofte eller svært ofte tar slikt initiativ i eget spesialiseringsfelt. Oppgaver som topper listen over det lærerspesialistene aldri gjør, er samarbeid med universitets- og høyskolesektoren (72 prosent), holde innlegg for skoleledelsen (58 prosent) og observere andre læreres undervisning og gi dem tilbakemeldinger (45 prosent). Dette stemmer godt overens med svarene fra rektorene om hvilke oppgaver de tilrettelegger for, hvor tilsvarende tre påstander får lavest skår.

Å observere kollegers undervisning kan være en forutsetning for å utfordre egen og andres praksis, noe Lorentzen mfl. (2018) omtaler som den mest krevende blant strategiene for å utøve lederskap som lærerspesialist. Denne strategien går blant annet ut på å etterspørre kollegers begrunnelser for de didaktiske valgene de gjør og utfordre dem til å samle dokumentasjon på elevers læring (se figur 1.1).

Fra de kvalitative intervjuene med lærerspesialister finner vi at observasjon av og tilbakemelding på kollegers undervisning er noe en lærerspesialist tilbyr på forespørsel fra kolleger, men inntil da hadde ingen spurt. Vi finner også et eksempel på at spesialisten mener man må trå meget varsomt når det gjelder å kommentere kollegers undervisning, også i de tilfellene der en blir invitert av læreren selv til å

⁴⁹ Tema1, spørsmål 1: Hva er forholdet mellom oppgavene lærere i funksjon som lærerspesialist har, og formålet med lærerspesialistordningen?

⁵⁰ [Funksjon som lærerspesialist \(udir.no\)](https://www.udir.no/funksjon-som-lærerspesialist), lesedato 4.9.21.

observere og veilede. Løsningen for denne lærerspesialisten selv var å invitere kollegene inn i hennes eget klasserom for å vise dem alternative undervisningsmåter. Til dette kan en innvende at dette er en pragmatisk løsning som i beste fall vil engasjere de mest interesserte og minst travle lærerne, og ikke nødvendigvis de lærerne som trenger det mest. Alternativt kan en se det som et godt pedagogisk grep for å skape legitimitet som spesialist og samtidig vise respekt for kollegene, ved at de som inviteres inn, selv kan avgjøre om det er noe å hente, og om spesialisten fortjener tittelen. Eksempelet med disse to ganske ulike tolkningene illustrerer hvordan lærerspesialisten lett havner i en vanskelig mellomposisjon mellom et jevnbyrdig fellesskap med kolleger og forventningen om å bidra til å utfordre og endre praksis. Slike dilemmaer og hybride roller for lærerspesialisten er vel kjent fra litteraturen, slik vi har påpekt i kapittel 1.3. I delrapporten (og i kapittel 1.3.1) pekte vi også på den meget vanskelige balansegangen mellom rollen som jevnbyrdig i et lærerprofesjonsfellesskap og rollen som endringsagent med autoritativ ekspertise. Fra litteraturen vet vi også at lærerspesialistrollen sjelden er tydelig definert og spesifisert, samt at det finnes et mangfold av benevnelser og grensedragninger til øvrige roller og funksjoner.

En sammenligning av lærerspesialistenes svar på hvor ofte de gjør ulike oppgaver med svarene fra forrige evaluering (Seland mfl., 2017), viser lite endring. Vi må imidlertid også ta forbehold om at koronapandemien og smittevernstiltak kan ha begrenset mulighetene for å gjøre kollektivt orienterte oppgaver, spesielt på tvers av trinn og kohorter.

En oppgave som har vært løftet frem for lærerspesialistene på Utdanningsdirektoratets hjemmeside, er arbeidet med de nye læreplanene i fagfornyelsen. Noe under halvparten av lærerspesialistene rapporterer at de oftere enn kollegene har hatt ansvar for fagfornyelsen, og enda litt færre at de har brukt mer tid på den. Her utmerker imidlertid lærerspesialistene i norsk og realfag seg ved at de oftere bekrefter både at de har større ansvar og bruker mer tid enn kollegene. Kanskje er videreføringen i fagfornyelsen av lesing, skriving og regning som grunnleggende ferdigheter, en bakgrunn for dette. I spørsmål om håndtering av koronasituasjonen ser vi at lærerspesialister i profesjonsfaglig digital kompetanse utmerker seg med større ansvar og mer bruk av tid når de sammenligner seg med kollegene.

Lærerspesialistenes oppgaver er også belyst i kollegaundersøkelsen. Der kommer det frem at blant alle oppgavene lærerspesialistene gjør, er det veiledning av lærere i team kollegene har hatt mest utbytte av. Dette er ikke blant de oppgavene lærerspesialistene rapporterer at de gjør oftest; over halvparten av lærerspesialistene oppgir at de gjør dette noen ganger. Det kan tenkes å være igangsetting av en prosess og uformelle møter som er reflektert i kollegenes svar. Svarene fra kollegene kan ellers gi inntrykk av at de har hatt veldig lite utbytte av lærerspesialistenes oppgaver. Svarmønstrene kan også tolkes slik at lærerspesialister ikke

fordeler sin innsats på et stort spekter av oppgaver, men at de heller konsentrerer seg om noe, og at det varierer mellom lærerspesialister hva dette er.

I rektorenes svar på hvilke oppgaver de tilrettelegger for at lærerspesialisten skal gjøre, markerer de særlig at lærerspesialisten får oppdatere seg faglig, at vedkommende settes i stand til å ta initiativ til kompetanseheving hos kollegene og får planlegge og gjennomføre utviklingsprosjekter knyttet til satsingsområder ved skolen. Sistnevnte bekreftes oftere av rektorer enn av lærerspesialistene. Skoleutvikling, faglig oppdatering av personalet samt undervisningskvalitet er områder hvor rektorene har opplevd størst utbytte av lærerspesialistordningen. Casestudiene kan imidlertid sies å utfordre dette bildet. En skoleleder vurderte det slik at når rektorer sier de tilrettelegger for kollektive prosesser, kan det være de tenker på avdelingsmøter eller seksjonsmøter, men her handler det i stor grad om drift, og lærerspesialistene har liten plass på slike møter. Vi har også sett et eksempel på at lærerspesialisten er blitt satt til å lede utviklingsgruppa på en skole, hvor skoleutvikling var den røde tråden i prosjektet – ikke utvikling av matematikkundervisningen som var denne lærerspesialistens fagområde og interessefelt.

7.2 Hvordan brukes og vurderes tidsressursen?⁵¹

Vi finner en relativt stor variasjon i lærerspesialistenes rapporterte tidsbruk per uke, fra en halv time til 30 timer. Dette kan tyde på at en liten andel av respondene synes å ha en noe annen organisering og forståelse av funksjonen, med betydelig flere timer enn gjennomsnittet som ligger på 3,6 timer. Fra casestudiene ser vi denne forskjellen innad i en skole, med forståelse av lærerspesialistfunksjonen som klart avgrenset fra lærerjobben for lærerspesialisten på ungdomstrinnet, mens disse oppgavene fløt sammen for lærerspesialisten på barnetrinnet. Uansett, ni av ti blant lærerspesialistene som besvarte spørreskjemaet, har en tidsbruk som ligger mellom en halv og fem timer. Det er relativt stor variasjon mellom fagområder, og vi finner at lærerspesialister i begynneropplæring 1.-4. trinn ligger betydelig høyere enn resten med et snitt på 5,8. Snittet er noe høyere enn det som ble funnet i forrige evaluering (Seland mfl., 2017). Det er særlig lærerspesialister i realfag som rapporterer økning, mens lærerspesialister i norsk ligger stabilt.

Lærerspesialistene har også forskjellige vurderinger av hvorvidt de har tilstrekkelig med tid til rollen som lærerspesialist (36 prosent sier seg uenig mens 43 prosent sier seg enig i at de har tilstrekkelig tid). Vi finner ingen entydig sammenheng mellom fagområder og opplevelsen av å ha tilstrekkelig med tid. Kommentarene tyder på varierende timebruk gjennom skoleåret, med stor innsats ved innføringen av fagfornyelsen og mindre når smittevern har begrenset mulighetene for samarbeid om kompetanseheving.

⁵¹ Tema 1, spørsmål 2: Hvordan brukes og vurderes tidsressursen som er fastsatt i ordningen?

Vi har som allerede nevnt, sett at lærerspesialistene oftere bruker tid på å oppdatere og utvikle egen kompetanse, mens oppgaver rettet mot kolleger ikke gjøres like hyppig. Dette kan ha mange årsaker, inkludert knapphet på tid. Det er interessant at lærerspesialister som bruker 3-10 timer i snitt, også oftere utfører alle type oppgaver, sammenlignet med de som bruker mindre enn 3 timer.

Nesten halvparten av rektorene rapporterer at de forventer at lærerspesialistene bruker mellom halvannen og to og en halv time per uke på oppgavene de har som lærerspesialister. Rektorene synes i overveiende grad å mene at finansieringsmodellen de har valgt gir tilstrekkelig fleksibilitet til å kombinere lærerspesialist- og lærerrollene. Det er modellen med kombinert lønn og frigjort tid de langt fleste har erfaring med, når de uttaler seg om dette.

Mange av kollegene som har besvart spørreundersøkelsen, har lagt inn egne kommentarer om hvordan de mener lærerkollegiet ved skolen har mottatt lærerspesialistordningen. En del av dem ytrer at tiden som avsatt til ordningen er for knapp; med den tiden som er avsatt, er det vanskelig å se hvordan lærerspesialisten skal klare å utføre alle tenkte arbeidsoppgaver, og det bør være større klarhet i hva man kan forvente av ordningen. En av lærerspesialistene vi intervjuet, innrømmet sågar at mangel på tydelig mandat fra skoleleder og også egen motivasjon gjorde at tidsressursen ikke ble brukt.

I rammeverket signaliseres det forventninger om at skoleeier og skoleleder skal avtale hvordan lærerspesialisten skal brukes i lokale strategier. Litteraturen peker på at lærerspesialisten vil befinne seg på siden av organiseringen, utenfor linjene, med hybride roller. Det er en reell fare for at lærerspesialistene kan, som det ble uttalt i den svenske casestudien, bli «'satellitter' atskilt fra, men i omkrets rundt, skoleledelsen» (Alvunger 2015:61, vår oversettelse). En av skolelederne formidlet i intervju hvordan skolen over tid har strevd med å gi lærerspesialistene plass i den eksisterende strukturen. Hun kom etter hvert til at løsningen de fant (å kombinere lærerspesialistfunksjonen med en lederfunksjon), ikke var tilrådelig, slik at de stadig måtte tenke nytt. Gitt at lærerspesialisten er en ny funksjon utenfor stillingsbeskrivelser og ordinære avtaler, er det også åpent for at skoleeier kan finne det hensiktsmessig å tillegge funksjonen oppgaver som ingen andre har kapasitet til. Et eksempel på dette så vi der hvor lærerspesialistene var satt til å gjennomgå læremidler i sammenheng med fagfornyelsen. Rektor fikk avverget dette med den begrunnelsen at oppgaven med læremidler ville gå ut over mer sentrale oppgaver for lærerspesialisten knyttet til utforskning og utvikling av undervisningen. Vi kan se at fleksibilitet fra myndighetsnivå i å peke på et stort spekter av mulige oppgaver for lærerspesialister er i tråd med prinsippet om at lærerspesialistfunksjonen kan tilpasses lokale behov og utviklingsplaner. Ikke desto mindre forutsetter dette betydelig engasjement og involvering fra skoleeier og -ledelse. Når det etterlyses større klarhet i hva funksjonen skal være, slik vi ser mange eksempler på i

respondentenes kommentarer, kan dette være utslag av at den lokale definisjonsmakten ikke er tatt i bruk.

7.3 Har arbeidsgiver lagt til egne ressurser, eventuelt hvordan og hvorfor?⁵²

Spørsmålet er det siste under temaet Læreres oppgaver og tidsbruk. Rektorer besvarte spørsmål om det var lagt til egne økonomiske ressurser for lærerspesialistordningen, noe 78 av dem (29 prosent av utvalget) bekreftet. Blant disse var det en av syv som hevdet at det var behov for økte ressurser til å dekke mer frikjøp, mens en av seks viste til at dette skyldtes behov for å gjøre ordningen mer attraktiv. I kommentarer fra disse respondentene pekes det gjennomgående på at omfanget av oppgaver er større enn de økonomiske rammene gir rom for.

I casestudiene var det ikke alltid informantene kunne svare sikkert på om det var lagt til egne ressurser i ordningen. En representant for en stor skoleeier kunne imidlertid fortelle at noen skoler har valgt å gi lærerspesialistene mer tid, ut fra en vurdering av at de gjør et verdifullt arbeid for skolen. Vi så også eksempel på en skole som valgte å utnytte synergier mellom ulike satsinger i skolen og kommunen til å gi lærerspesialisten utvidet tidsressurs.

7.4 Hvilke erfaringer er gjort med de to finansieringsmodellene som gjelder for funksjonen?⁵³

Den ene modellen er konsentrert om lønn. Den gir hver lærerspesialist 4 813 kroner ekstra per måned og forutsetter at lærerspesialistene bruker den tiden de allerede har til disposisjon til å utføre oppgavene i funksjonen. I den andre modellen kan inntil halvparten av lønnstillegget brukes til reduksjon av undervisningstiden.

Både lærerspesialistenes og rektorenes spørreskjemabesvarelser viser at den første modellen med kun lønnstillegg er betydelig mindre utbredt enn den kombinerte modellen. Vi fant ingen statistisk pålitelig forskjell etter finansieringsmodell på spørsmål om lærerspesialistenes opplevelse av å ha tilstrekkelig tid til å utøve rollen som lærerspesialist. Lærerspesialistene som kun får lønnstillegg, er likevel i snitt mer fornøyd med modellen sammenlignet med de som har en kombinasjon. Sistnevnte oppgir i snitt 2 timer redusert undervisningstid per uke.

De fleste rektorene (nesten to av tre) mente at den valgte finansieringsmodellen gir tilstrekkelig fleksibilitet til å kombinere lærerspesialistrollen med den øvrige lærerrollen, og det var ingen signifikant forskjell etter finansieringsmodell.

⁵² Tema 1, spørsmål 3: Har arbeidsgiver lagt til egne ressurser, eventuelt hvordan og hvorfor?

⁵³ Tema 5, spørsmål 1: Funksjonen som lærerspesialist finansieres gjennom to ulike modeller. Hvilke erfaringer er gjort med disse modellene?

Fra skolelederne som har den kombinerte modellen, har vi vurderinger av konsekvenser av frigjort tid til lærerspesialistfunksjonen. Så godt som alle disse rektorene hevder at elevene sjelden eller aldri mister undervisning, og vel tre av fire hevder at det er andre lærerkolleger som overtar. Bruk av vikarer utenfra foregår langt sjeldnere, særlig gjelder dette ufaglærte vikarer.

Fra de kvalitative intervjuene kom det frem at det først og fremst er tiden som er den knappe ressursen. Dette kan være noe av bakgrunnen for at kombinasjonsmodellen er betydelig mer utbredt enn den rene lønnsmodellen.

7.5 En reell, faglig karrierevei?⁵⁴

Svarene fra lærerspesialistene om grunnene for at de ville bli lærerspesialist viser tydelig at indre motivasjon – det vi kaller selvbestemte grunner – dominerer. Disse omfatter både ønsker om individuell faglig utvikling med spennende og utfordrende oppgaver og å bidra til profesjonsfaglig utvikling i lærerkollegiet og til skoleutvikling. De kollektivt orienterte grunnene ble markert litt sjeldnere enn de individuelt orienterte, men hovedinntrykket er likevel at majoriteten av lærerspesialister har en genuin interesse for bredden av oppgavene. Dette kan sees som et godt utgangspunkt for en vellykket integrering av lærerspesialistfunksjonen ved en skole. Ytrestyrte beveggrunner, som redusert undervisningstid, å ikke ville skuffe skoleleder og økt anseelse blant kolleger ble av et store flertall oppgitt som i svært liten eller liten grad å ha spilt en rolle. Økt lønn befinner seg i en mellomposisjon, sammen med tillit til at funksjonen vil gi en ny karrierevei.

Lærerspesialistene ble spurt om funksjonen som lærerspesialist hadde motivert dem for ulike karriereveier innenfor eller utenfor skolen. Bare om lag én av fem lærerspesialister oppgir at funksjonen har motivert dem til å søke seg over i annen stilling utenfor skolen. Nokså få oppgir at de ønsker lærerstilling ved en annen skole, mens godt og vel halvparten rapporterer at funksjonen har motivert dem til å fortsette som lærer ved samme skole. For å ville fortsette som lærer (ved egen eller annen skole), synes de selvbestemte grunnene for å ønske å bli lærerspesialist (påfyll og faglig utvikling) å spille en rolle. At skoleledelsen eller skoleeier har bedt en om å søke funksjonen som lærerspesialist, synes å differensiere med hensyn til videre planer. Slik oppmuntring er positivt forbundet med å ville bli på skolen, samtidig som ønske om stilling utenfor skolen reduseres. En kan tenke seg at særlig dyktige lærere er de som oppmuntres til å søke funksjonen. Funnet kan i så måte tyde på at ordningens formål nås om at dyktige lærere skal ønske å fortsette å undervise. Samtidig ser vi imidlertid en sterk sammenheng

⁵⁴ Tema 2, spørsmål 1: Er funksjon som lærerspesialist ansett som en reell, faglig karrierevei blant lærerne, skolelederne og skoleeierne?

mellom troen på at lærerspesialistfunksjonen gir en ny karrierevei og motivet om en stilling utenfor skolen.

Rektorene er noe delt når de rapporterer om hvorvidt de bruker lærerspesialistordningen til å beholde dyktige lærere i skolen. Om lag halvparten bekrefter dette, mens en av fem mener de ikke tenker slik.

Casestudiene viser ganske ulike oppfatninger blant lærere, skoleledere og skoleeiere av spørsmålet om funksjonen som karrierevei. Når dette er en funksjon som er avhengig av ekstern finansiering, samtidig som den ikke er åpen for alle, blir det misvisende å kalle det en karrierevei, understreket et par av de tillitsvalgte vi intervjuet. Videre omtalte en tillitsvalgt at ordningen blir «for perifer» til å være en karrierevei, fordi det er vanskelig å «tenke at 5 prosent av en stilling er en karrierevei». Å få nye oppgaver kan være fint for lærere, men å kalle dette karrierevei er å bruke «et litt stort ord om noe som er litt lite», fremholdt en skoleleder. En av skoleeierne vi intervjuet delte dette synet, ved å understreke at lærerspesialist neppe er en karrierevei, men snarere en måte å rendyrke interesser eller engasjement i «en liten tidsluke, et friminutt». Det er særlig små ressurser som trekkes frem blant de som mener betegnelsen karrierevei er lite meningsfull, men også at både ordningen og funksjonen er midlertidig. Både lærerspesialister og skoleledere har likevel pekt på at det kan telle positivt å ha vært lærerspesialist, for eksempel dersom en søker stilling som avdelingsleder, ettersom det signaliserer faglig engasjement og interesse for skoleutvikling. I strid med intensjonen er det altså noen som mener funksjonen stimulerer til vertikal fremfor horisontal karriereutvikling, men andre ser at det er behov for nye karriereutviklingsmuligheter for lærere. Uansett tyder noen av uttalelsene på at lærerspesialistutdanningen, i kraft av studiepoengene, i større grad enn funksjonen er forenlig med tanken om en karrierevei.

7.6 Erfaringer med funksjonen⁵⁵

Vi har i større grad spurt om *tillit* til at ordningen fungerer på ulike måter enn om *erfaring* for at den gjør det. Nesten alle lærerspesialistene er enige eller svært enige i at lærerspesialistordningen «kan bidra til» «skoleutvikling», «faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk» og «innenfor relevant forskning», «god undervisningskvalitet», «bedre lærersamarbeid», «å øke elevenes læringsresultater», «at skolen utvikler en felles kultur for læring», «å øke elevenes engasjement og motivasjon» samt «mer samkjørt undervisning på tvers av klasser». Når mellom 98 og 82 prosent av lærerspesialistene bekrefter dette, indikerer det at

⁵⁵ Tema 2, spørsmål 2: Hvilke erfaringer har lærerspesialister, kolleger, tillitsvalgte, skoleleder og skoleeier med funksjonen som lærerspesialist, generelt og innenfor de ulike fagene og fagområdene?

respondentene stort sett opplever ordningen som verdifull for elevene, for det profesjonsfaglige samarbeidet og for skoleutvikling generelt.

At ordningen kan bidra til at «lærere utforsker og tar i bruk digitale ressurser», at den «gjør hverdagen lettere for nye lærere» og «gjør at gode lærere blir værende i læreryrket», er om lag 70 prosent av lærerspesialistene (svært) enige i. At ordningen bidrar til mer samhold i personalet, er mindre enn halvparten (svært) enige i. Med hensyn til negative virkninger som misunnelse fra kolleger eller splittelse i personalet uttrykker respondentene større grad uenighet i påstanden, men henholdsvis en av fem og en av ti er (svært) enige i dette.

De samme spørsmålene ble stilt i forrige evaluering av pilotordningen (Seland mfl., 2017), og vi ser gjennomgående mer utbredt enighet for de positive utsagnene og redusert enighet for de negative utsagnene i 2021 sammenlignet med 2017. Dette kan tyde på at ordningen er blitt mer kjent og akseptert i skolen over disse årene.

Spørsmålet til lærerspesialistenes kolleger om de samme forholdene var orientert mot erfaringer, og med en svarkategori for «vet ikke». Sammenligning av kollegenes svar med lærerspesialistenes, viser stor grad av sammenfallende mønstre, men også at lærerspesialistene har større tro på ordningen enn kollegene har. For eksempel svarer 98 prosent av lærerspesialistene at ordningen kan bidra til skoleutvikling, mens bare 54 prosent av kollegene erfarer dette. Som poengtert i de empiriske kapitlene ble lærerspesialister og kollegene deres stilt litt ulike spørsmål om ordningen. Det er lettere å tenke at lærerspesialistene kan uttale seg om hva lærerspesialistfunksjonen kan bidra til, ettersom de har mer inngående kjennskap til den. Kollegene kan i mindre grad forutsettes å kjenne ordningen, slik at deres erfaringer med hvordan funksjonen utøves lokalt er mer interessant. Det er på denne bakgrunnen en kan forstå at 98 prosent av lærerspesialistene tilkjenner en tro på ordningens potensiale for skoleutvikling, mens 54 prosent av kollegene ser at ordningen gir seg utslag i skoleutvikling. I svar med fritekst etterlyser kolleger bedre informasjonsflyt fra ledelsen om hva ordningen kan brukes til og usikkerhet om hvorvidt den skal være mest til nytte for kollegiet eller for elevene.

Kollegene mener at ordningen i liten grad skaper splittelse eller misunnelse blant kolleger. Nesten 2 av 3 svarer svært uenig eller uenig på spørsmål om ordningen skaper splittelse, mens godt over halvparten svarer det samme på spørsmål om ordningen skaper misunnelse. Dette kan kanskje overraske i lys av mye av litteraturen, som kan sies å predikere konflikt, men det er i overensstemmelse med forskningen til Lorentzen (2019). Hun fant at kunnskapsdifferensiering ikke bare er uproblematisk, men endog kan være ønsket av kollegene, all den tid lærerspesialisten ikke truer kollegenes autonomi eller blander seg inn i deres undervisningspraksis.

Med tilgangen til opplevelser og erfaringer fra flere kilder, kan vi også sammenligne kollegenes synspunkter med skolelederens svar på hvordan en avlaster lærerspesialisten som får frigitt tid. En overvekt av skolelederne svarer at andre lærerkolleger overtar når lærerspesialisten er frigjort fra sine oppgaver. Det kan være problematisk om kollegene opplever å få en ekstra byrde, dersom de også opplever at ordningen ikke er til nytte for dem selv. En kommentar fra en kollega peker på at lærerspesialisten får betalt for ekstra tid til å gi opplæring til lærerne, mens de involverte lærerne ikke godtgjøres for tiden de bruker: «det drives rovdrift på dem som ikke er blitt spesialister». Om det ligger en kritikk av lærerspesialisten i dette, er det at lærerspesialisten bidrar til en slik praksis.

En annen tilnærming til spørsmålet om hva kollegene synes om ordningen er om de selv kunne tenke seg å bli lærerspesialist, noe 22 prosent av kollegene svarer ja på. Inntrykket er at denne andelen ikke har endret seg nevneverdig fra 2017. Disse har en yngre aldersprofil enn de som svarer at de ikke kunne tenke seg det. I spørsmålet om grunner til at de kunne tenke seg dette, har kollegene høyere snitt enn lærerspesialistene på påstandene vi har betegnet som selvbestemte grunner, som påfyll og faglig utvikling samt bidra til andres utvikling. Snittet er særlig høyere for kollegene for påstanden om at det ville gi en ny karrierevei og at de ville få redusert undervisningstid. Sammenligning av kollegers svar med resultatene i 2017 på likelydende spørsmål, viser at kollegene i 2021 i større grad motiveres av å få større utfordringer, bidra til andres faglige utvikling, bidra til å løse skolens utfordringer og jobbe med skoleutvikling. At det gir en ny karrierevei får også større tilslutning i 2021, mens økt lønn og økt anseelse blant kolleger ikke har endret seg fra 2017. Resultatene indikerer at kolleger er bedre kjent med ordningen og at de grunnene som motiverer lærerspesialistene i enda større grad motiverer kollegene til å ville bli lærerspesialister. Det er likevel et åpent spørsmål i hvilken grad rekruttering av kolleger innenfor den tredelen av kommunene som deltar i ordningen, vil øke antallet lærerspesialister, sammenlignet med hva det ville gi å forsøke å rekruttere flere skoleeiere blant de to tredelene som nå ikke deltar. Med regjeringsskiftet kan det imidlertid se ut til at ambisjonen om å øke antallet lærerspesialister er lagt til side.

Rektorene svarer overveiende bekreftende på spørsmål om de tror deltakelsen i ordningen skaper positive endringer på skolen, som skoleutvikling, faglig oppdatering av personalet, undervisningskvalitet og elevenes læringsresultater. De svarer nøytralt eller negativt på om ordningen bidrar til økt samarbeid eller gjør hverdagen lettere for nye lærere. Et mer overordnet spørsmål er hvor positive rektorene er til ordningen som helhet. Her har fire av fem rektorer markert en verdi innenfor det positive spekteret av skalaen.

I casestudiene har vi sett at rektorer har ulike synspunkter på og tilnærminger til ordningen. Det finnes skoleledere som ikke synes å ha funnet en egnet

plassering eller egnede oppgaver for lærerspesialisten, mens andre mener det er vanskelig å innpasse lærerspesialisten i den eksisterende strukturen og gi dem en arena for rolleutøvelsen. Dette er også kjent fra litteraturen. Lærerspesialist som en tilleggsfunksjon vil påvirke ansvars- og oppgavefordelingen mellom de ulike rollene og ledelsesfunksjonene (Helstad mfl., 2019), og lærerspesialistene opplever å ikke helt finne sin plass i skolens organisasjonsstruktur (Lorentzen, 2019). Dette kan trolig være et større problem i videregående skoler enn i grunnskoler, gitt lærernes faglige spesialisering og spredning på mange trinn og klasser. Inndeling i avdelinger i videregående skoler kan framstå som en hindring mot at lærerspesialistene blir kjent i kollegiet og kan bidra i det overordnede utviklingsarbeidet på skolen. En av rektorene innrømmet nærmest å ha en foreløpig laissez faire-holdning til lærerspesialistene ved skolen i håp om at ordningen ville gå seg til med fartstid og etter koronapandemien. Flere av rektorene betoner sterkt viktigheten av personlig egnethet blant lærerspesialister. Det vil først og fremst si evne til å ta initiativ og orientering mot å tenke nytt.

Casestudiene er også en kilde til overordnede betraktninger av skoleleders betydning, i og med at både skoleeier og tillitsvalgte kan se forskjeller i involvering fra ulike skoleledere, og hvilke konsekvenser dette har for utøvelsen av lærerspesialistfunksjonen. Dette er i tråd med litteraturen. Møller (2019) peker på at samspillet med rektor er avgjørende for utøvelsen av rollen som lærerspesialist, hvilket også gjør den lokale utformingen sårbar for utskiftninger.

Det samme intervjumaterialet er eneste kilde til skoleeieres synspunkter på lærerspesialistordningen i vår rapport. Også blant disse varierer ambisjonene, forventningene og erfaringene, fra ren opportuniste knyttet til sårt tiltrengte økonomiske tilleggsmidler til integrering med større strategiske satsinger i (fylkes)kommunen. Én var glad for denne muligheten til å fortsette et langvarig arbeid for å styrke det faglige utviklingsarbeidet på skolene, begrense læreres mulighet for å fungere som «privatpraktiserende» og styrke bruken av evidensbasert kunnskap. I en liten kommune fant de det strevsomt å tiltrekke seg lærere med lærerutdanning, for ikke å si mastergrad, slik at det også var vanskelig å engasjere lærere ut fra fastsatte krav til funksjonen. I den andre enden finner vi en stor kommune med et godt utviklet tilbud av etterutdanningskurs for lærerspesialister, og med den tanken at skoleledere og lærerspesialister sammen vil kunne finne tilbud som stemmer overens med og stimulerer skolens strategiske utviklingsarbeid.

Variasjonen som kommer frem i casestudiene viser at det finnes svært ulike vilkår for hvordan funksjonen kan brukes. Fleksibilitet kan sees som et svar på behov for lokal tilpasning og handlingsrom. Samtidig bør en merke seg de uttrykte behovene særlig fra kollegene for større klarhet og konkretisering av lærerspesialistrollen. Vi kan legge merke til at i disse uttalelsene er det ikke lærerspesialisten

som klandres, men det pekes på svak kommunikasjonsflyt fra ledelsen, knapphet på tid for lærerspesialisten og manglende klarhet i hva rollen skal være.

Samarbeidet med tillitsvalgte ser ut til å kunne påvirke skoleeiers tilnærming og erfaring. Dette er kanskje ikke overraskende i en kontekst som den norske, med utstrakt partssamarbeid. I intervjuene med hovedtillitsvalgte så vi helt klart en forventning om å bli inkludert i diskusjoner om lærerspesialistordningen, både med hensyn til søknad om finansiering, hvilke fagområder som skulle dekkes og hvordan lærerspesialistene skulle arbeide. At den største lærerorganisasjonen i Norge, Utdanningsforbundet, i utgangspunktet motsatte seg ordningen kan ha farget den generelle innføringen og klimaet i det lokale partssamarbeidet. Vi så imidlertid eksempler på at lokale tillitsvalgte hadde valgt en pragmatisk holdning og snarere ville komme i inngrep med ordningen enn å motsette seg den. De tillitsvalgte vi intervjuet, hadde dermed ikke ytt motstand mot at skoleeier søkte om midler til lærerspesialister, men heller forsøkt å legge premissene for ordningen i sin (fylkes)kommune. Dette gjaldt alt fra benevnelse, for eksempel at tittelen skulle være «profesjonsutvikler» og ikke «lærerspesialist», til hvilke fagområder det skulle lyses ut funksjoner i. Flere av de tillitsvalgte valgte dermed også å uttrykke seg som litt «ulydige» overfor sin egen nasjonale forbundsledelse.

7.7 Vurderinger av lærerspesialistutdanningen

Flere forskningsspørsmål under ulike temaer angår lærerspesialistutdanningene. Disse er besvart i delrapporten på grunnlag av empirien som er presentert der (Lødding mfl., 2021). Vi velger å oppsummere kort fra delrapporten for de enkelte forskningsspørsmålene, men trekker også inn noen nye resultater der det er aktuelt.

Får lærere som fullfører lærerspesialistutdanningen, tilsetning i funksjonen, eller er det lagt planer for dette?⁵⁶

I korte trekk var funnene som ble publisert i delrapporten, at 76 lærere (eller 13 prosent av totalt 607 lærere som hadde erfaring med lærerspesialistutdanningen), hadde fullført utdanningen, men enda ikke fått funksjon som lærerspesialist. Både intervjuer med studenter og utdypende kommentarer fra respondentene i spørreskjema vitner om at det finnes skoleeiere som støtter at lærere skaffer seg lærerspesialistutdanning, selv om de ikke har planer om å opprette funksjonen. Studenter som er usikre på om de får funksjonen etter endt utdanning, etterlyser tettere dialog mellom skoleeier og skoleleder samt tydeligere føringer fra

⁵⁶ Tema 2, spørsmål 3: Får lærere som fullfører lærerspesialistutdanningen, tilsetning i funksjonen, eller er det lagt planer for dette?

Utdanningsdirektoratet. Det er ellers ganske vanlig at de som tar utdanningen, har eller har hatt funksjonen, og forventer å vende tilbake til denne.

Sammenheng mellom funksjon som lærerspesialist og lærerspesialistutdanningen; gir utdanningen nødvendig kompetanse for funksjonen?⁵⁷

Overskriften gjenspeiler første og siste spørsmål under tema 3 Kvalitet i lærerspesialistutdanningen. En utdyping av første spørsmål lyder: «f.eks. hvordan deltakerne opplever det faglige nivået på studiet, samt studiets relevans for arbeid som lærer og lærerspesialist».

Før vi løfter frem funn som er publisert i delrapporten (Lødding mfl., 2021), skal vi kort nevne et par spørsmål som for første gang belyses i denne rapporten. Det gjelder rektorenes vurdering av om lærerne som har fullført lærerspesialistutdanningen, har kvalifisert seg til å kunne bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet. Rektorene bekreftet dette i overveiende grad ved å svare i stor eller svært stor grad. Dette gjelder to av tre skoleledere ved 1–10 skoler og nesten fire av fem rektorer i barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler. På spørsmål om lærerne som har fullført lærerspesialistutdanningen har oppnådd relevant kompetanse til å tilsettes som lærerspesialist, svarer tre av fire bekreftende. Det er interessant at andelen som svarer «i svært stor grad» øker betydelig med antall år skolen har hatt lærerspesialist. Dette kan tyde på at skoleledernes erfaring med ordningen innebærer en mer positiv holdning til den kompetansen lærere tar med seg fra en fullført lærerspesialistutdanning. Det kan imidlertid også være at de skolelederne med lengst erfaring er de som i utgangspunktet var mest positive til ordningen.

Også i de kvalitative intervjuene som ble gjennomført våren 2020, kom det frem betydelig begeistring for lærerspesialistutdanningen: «det beste studiet jeg noensinne har tatt», var en lærerspesialists vurdering av lærerspesialistutdanningen i matematikk. I studentenes svar på spørreundersøkelsen, som referert i delrapporten, kom det frem at fire av fem mente studiet har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis som lærer. Over halvparten mente studiet hadde bidratt til å øke deres engasjement for å utøve rollen som lærerspesialist, mens færre enn halvparten mente studiet hadde gitt dem verktøy for å initiere endringsprosesser på skolen. Slike verktøy ble etterlyst blant studentene. Til dette kan det kommenteres at hvis den mest krevende strategien en øver på i studiet er å stille spørsmål ved egen og skolens praksis og etterspørre faglige begrunnelser for didaktiske valg

⁵⁷ Tema 3, spørsmål 1: Sammenhengen mellom funksjon som lærerspesialist og lærerspesialistutdanningen, for eksempel, hvordan deltakerne opplever det faglige nivået på studiet, samt studiets relevans for arbeid som lærer og lærerspesialist? Og Tema 3, spørsmål 3: Gir lærerspesialistutdanningen nødvendig kompetanse til lærere som ønsker funksjonen som lærerspesialist?

(Lorentzen mfl., 2018), er det kanskje ikke praktiske verktøy som vil gjøre en forskjell, men en mer grunnleggende utforskende tilnærming hvor svarene ikke er gitt.

Videre kunne det ikke påvises tydelige forskjeller i opplevd utbytte mellom de som kun tar eller har tatt utdanningen, og de som også praktiserer i rollen som lærerspesialist. Dette kan indikere en god overensstemmelse mellom utdanningen og funksjonen. Et moment som taler for en svak sammenheng mellom utdanningen og funksjonen, er eksemplene på at skoleeier har en avventende eller negativ holdning til å opprette funksjonen, men gjerne ser at lærere tar utdanningen. Utfordringene for noen av studentene var at pensumet i hovedsak er på engelsk og vektleggingen av akademisk skriving, noe enkelte mente de slett ikke ville ha bruk for i sitt videre yrkesliv, enten de ble lærerspesialist eller ikke.

Både studentene og de fagansvarlige på studiet fremhevet som den største utfordringen å få innpass med det studentene lærer overfor kollegene på skolen. Ved lærestedene oppfattet de fagansvarlige det som utenfor deres mandat å definere lærerspesialistrollen. Med begrenset innpass overfor kollegene, delvis på grunn av smitteverntiltakene skoleåret 2020-21, er det ikke overraskende at lærerspesialister bruker mest tid på sin individuelle utvikling og mindre på kollektiv profesjonsutvikling og skoleutvikling.

Hvordan fungerer utdanningen som del av en mastergrad?⁵⁸

Lærerspesialistutdanningen gir 60 studiepoeng og er en utdanning på masternivå. Det er opprettet en erfaringsbasert mastergrad som gir ytterligere 30 studiepoeng etter fullført lærerspesialistutdanning ved noen av lærestedene. Vanligvis utgjør en mastergrad 120 studiepoeng, og dette er blant grunnene til at en er skeptisk til erfaringsbasert master ved enkelte læresteder. Over tid har det vist seg at erfaringsbasert master ikke nødvendigvis gir lektoropprykk eller lønnskompensasjon. Dette spørsmålet skal kommunene som skoleeiere og arbeidsgivere, ta stilling til. Finansieringen av påbyggingen til mastergrad varierer. Noen lykkes med å få det dekket av Utdanningsdirektoratet gjennom Kompetanse for kvalitet, andre får det dekket av skoleeier, mens atter andre betaler kostnaden på 55-60 tusen kroner selv.

Noen av de fagansvarlige finner det urimelig at kravene til å få funksjonen som lærerspesialist er sammenfallende med minstekravet for å undervise i faget. Snart vil nyutdannede lærere ha mastergrad, mens lærerspesialistutdanningen skal inngå i en masterutdanning, altså vil spesialisten ha færre studiepoeng enn lærere de skal veilede. Tradisjonelt har imidlertid læreres erfaring og praksis vært tillagt betydelig vekt (Helstad & Mausestagen, 2019), og den erfaringsbaserte

⁵⁸ Tema 3, spørsmål 2: Hvordan fungerer utdanningen som en del av en mastergrad?

mastergraden kan forstås å være i tråd med dette. Etter at lærerutdanningen er lagt om til en femårig masterutdanning, synes lærerspesialistutdanningen å befinne seg på sidelinjen.

Hva er erfaringene med finansieringsmodellen for lærerspesialistutdanningen?⁵⁹

Finansieringen av lærerspesialistutdanningen innebærer frikjøp for 37,5 prosent av full stilling. Fire av fem lærere rapporterer at de er fornøyde med finansieringsmodellen for lærerspesialistutdanningen. Studenter legger imidlertid merke til at finansieringsmodellen for studiet praktiseres svært ulikt mellom kommunene når de erfarer at det er forskjell på hvor mye tid de kan bruke på studiet. De etterlyser tydeligere føringer både fra skolen og fra studiestedet for hvordan studiet skal gjennomføres i praksis.

Fra de kvalitative intervjuene som er presentert i denne rapporten, kan vi tilføye følgende: En lærer som hadde vært lærerspesialist før hun startet på utdanningen, opplevde frikjøpet fra ordinære oppgaver som en raus ordning. Studiet var likevel krevende, og det var press på hvordan hun skulle bruke den ordinære tiden på skolen under studietiden. Dette er i tråd med uttalelser vi gjenga i delrapporten. Å være lærerspesialist ved siden av studiene, kan med andre ord oppleves som for krevende, særlig i kombinasjon med å være kontaktlærer.

7.8 Spørsmål til vurdering

Som fremhevet i gjennomgangen av respondentenes svar, og i tråd med rammeverket for lærerspesialistordningen, er funksjonen som lærerspesialist gitt et stort tilfang av mulige oppgaver. Dette er i tråd med tanken om at oppgavene skal defineres ut fra lokale behov og utviklingsprosesser. I tillegg eksisterer det et betydelig handlingsrom for hvordan ressursen skal dimensjoneres, og skoleeier og skoleleder kan velge å skyte inn egne midler. Mer enn en tredel av lærerspesialistene mener de ikke har tilstrekkelig med tid til å utøve rollen. Blant kollegene synes det å være et udekket behov for å vite mer om hva lærerspesialistene kan tilby og hva funksjonen skal tjene til. Vi har sett at de lærerspesialistene som bruker en del mer tid enn det som er vanlig, eller mer enn de fleste skoleledere forventer, er de som i størst grad jobber med bredden av oppgaver. Vi ser behov for at følgende spørsmål drøftes:

- Kan forventningene til funksjonen som lærerspesialist kommuniseres tydeligere ved hjelp av mer avgrensede eller alternative oppgaver?

⁵⁹ Tema 4, spørsmål 1: Lærerspesialistutdanningen finansieres kun med vikarmidler. Hvilke erfaringer er gjort med denne finansieringsløsningen?

- Bør det kommuniseres tydeligere hvorvidt lærerspesialisten skal ha ansvar for faglig utvikling på eget spesialiseringsfelt eller på skoleutvikling i stort?

Dersom en ikke har en formell posisjon og benevnes «spesialist», må en oppfattes som spesialist av de som er målgruppen for den aktuelle spesialiteten. Dette er et sentralt aspekt ved faglig legitimitet. Både i delrapporten og sluttrapporten trer det frem et spenningsforhold for lærerspesialisten mellom å være tilkjent status som spesialist og ekspert på den ene siden, og å inngå som jevnbyrdig i et lærerkollegium på den andre. Dette spenningsforholdet oppstår, ifølge Mangin og Stoeblinga (2011), på grunn av den egalitære kulturen som preger skolen og lærerprofesjonen, og det kommer til uttrykk både i refleksjonene knyttet til tittelen «lærerspesialist» og i oppfatningen av hvordan rollen kan og bør utøves.

- Vil en kunne dempe spenningen som lærerspesialistene står i ved å endre tittelen, eller kreves det strukturelle grep for å gi funksjonen en mer legitim plass i skolen?

Observasjon av kollegers undervisning med tilbakemeldinger er et område hvor lærerspesialister understreker viktigheten av frivillighet og av at de må trå varsomt. Det kan synes som det er et «sensurerende» blikk fra sidelinjen som møter motstand hos kollegene, mens hvis observasjonen gjøres mer deltakende, ved at lærerspesialisten også eksponerer seg for kollegene, kan det oppfattes som mer verdifullt.

- Hvordan kan observasjon av undervisning og tilbakemelding til kollegene gjennomføres på måter som ikke truer deres autonomi og faglige integritet samtidig som en opprettholder en strategi for å utfordre eksisterende praksis?

Våre analyser viser at skoleleders involvering har betydning for at lærerspesialistfunksjon skal være vellykket, og dette understøttes i litteraturen. I vår evaluering har vi bare kunnet inkludere skoleledere som har lærerspesialister, og vi har i begrenset grad inkludert skoleeiernivået i undersøkelsene. Vi vet at bare en tredel av kommunene har deltatt i piloteringen av lærerspesialistordningen. Kunnskap om hva som skal til for å involvere flere skoleeiere og skoler er derfor begrenset.

- Bør det gjennomføres en bredere undersøkelse blant skoleledere og skoleeiere, for eksempel ved hjelp av Utdanningsdirektoratets spørringer, før en eventuell reviderer eller erstatter lærerspesialistordningen?

Referanser

- Alvunger, D. (2015). Towards new forms of educational leadership? The local implementation of förstelärare in Swedish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:3. 55-66.
- Bell, J., Thacker, T., & Schargel, F.P. (2011). *Schools where teachers lead: What successful leaders do*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Berg, J.H., Carver, C.L. & Mangin, M.M. (2014). Teacher Leader Model Standards: Implications for Preparation, Policy, and Practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2). 195-217.
- Caspersen, C., Hermstad, I.H., Hybertsen, I.D., Lynnebakke, B., Vika, K.S., Smedsrud, J. Wendelborg, C. & Federici, R.A. (2021). *Koronapandemien i grunnskolen –håndtering og konsekvenser*. NTNU Samfunnsforskning og NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://hdl.handle.net/11250/2733034>.
- Datnow, A., Hubbard, L. & Mehan, H. (1998). *Educational reform implementation: A co-constructed process*. Research Report #5. Center for Research on Education, Diversity & Excellence, Santa Cruz.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human need and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M. & Meece, J.L. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. I J.T. Spence (red.), *Achievement and achievement motives*, 75–146. San Francisco: Freeman.
- Grönqvist, E., Hensvik, L., & Thoresson, A. (2021). *Teacher career opportunities and school quality*. Labour Economics, 101997.
- Fairman, J.C. & Mackenzie, S.V. (2014). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1). 1-27.
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). Nye lærer- og lederroller i skolen – nye vilkår for skoleutvikling? I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Helstad, K. & Mausethagen, S. (Red.). (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, K., Joleik, N. & Klavenes, E.H. (2019a). Faglederrollen i videregående skole – fra vaktmester til skoleutvikler. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, K., Bekkelien, M. & Solstad, A. (2019b). Skoleutvikling på ungdomstrinnet – profesjonalisering innenfra og utenfra. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2019). Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærere og skoleledere. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. (2013). Utvikling av ledelsesformer i skolen. I G. Engvik, Hestbek, T, Hoel, T.L. & Postholm, M.B. (red.) *Klasseledelse for elevenes læring*. Trondheim: Akademika forlag.
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring (ProLearn)*. Rapport til Forskningsrådets KUL-program 2008. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2009). Stortingsmelding 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lejonberg, E., Dahl, A.K., & Brovold, S.P. (2019). Nye forventninger til veilederrollen: veiledere som ledere av utviklingsprosjekter i skolen. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, V., Hoem, T.F. & Kringstad, T. (2018). Videreutdanning til lærerspesialist - Om å bli profet i eget land. Hentet fra *Bedre skole*, 4/2017, publisert på <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/videreutdanning-til-larerspesialist-om-a-bli-profet-i-eget-land/>
- Lorentzen, M. (2019). Grenser og grensekryssing i lærerspesialisters arbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lortie, D.C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study (2nd ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lødding, B., Pedersen, C., Bergene, A.C., Lillebø, O.S. & Vika, K.S. (2021). *Lærerspesialistutdanningene belyst av fagansvarlige, lærere og skoleledere. Delrapport fra evalueringen av lærerspesialistordningen*. Oslo: NIFU Rapport 2021:8.
- Mangin, M. M., & Stoelinga, S. R. (2008). Teacher leadership: What it is and why it matters. *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform*, 1-9.

- Mangin, M. & Stoelinga, S.R. (2011) Peer? Expert? Teacher leaders struggle to gain trust while establishing their expertise. *Journal of Staff Development*, 32(3). 48-51.
- Margolis, J. (2008). When teachers face teachers: Listening to the resource «right down the hall». *Teaching Education*, 19(4). 293-310.
- Margolis, J., & Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action – motivation, morality, and money. *Leadership and Policy in Schools*. 8(3). 264-286.
- Margolis, J. & Huggins, K.S. (2012). Distributed but Undefined: New Teacher Leader Roles to Change Schools. *Journal of School Leadership*, 22. 953–981
- Mausethagen, S., Skedsmo, G & Prøitz, T.S. (2019). Hva slags utvikling? Elevresultater som utgangspunkt for utviklingsarbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. (2019). Nye leder- og lærerroller I skolen – konsekvenser for rektorrtollen. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Resnick, L. (2010). Nested Learning Systems for the Thinking Curriculum. *Educational Researcher*, 39(3). 183–197.
- Seland, I, Caspersen, J., Markussen, E. & Sandsør, A. (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*. Oslo, NIFU-rapport 2016: 19.
- Seland, I, Caspersen, J., Markussen, E. & Sandsør, A. (2017). *Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesesialistordningen i norsk og realfag*. Oslo, NIFU-rapport 2017: 26.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114(1), 68–77.
- Skolverket (2014): *Vem är försteläraren?* Stockholm: Skolverket.
- Wenner, J. & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*. Reprint. Doi: 10.3102/0034654316653478.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' Achievement Values, Goal Orientations, and Interest: Definitions, Development, and Relations to Achievement Outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35.
- 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): 255–316.

Vedlegg

Tabell V3.1 «Hvilket fagområde er du tilknyttet som lærerspesialist?»

	Prosent	Antall
Realfag	25	135
Norsk	23	124
Profesjonsfaglig digital kompetanse	14	74
Yrkesfag	10	52
Begynneropplæring 1.–4. trinn	7	36
Praktiske og estetiske fag	6	32
Engelsk og/eller 2. fremmedspråk	5	27
Opplæring av minoritetsspråklige elever	3	18
Spesialpedagogikk	3	16
Veiledning	2	12
Lærerutdanningspesialist	2	7
Totalt	100	533

Tabell V3.2 Sammenheng mellom hvor ofte respondentene oppgir at de samarbeider med andre lærerspesialister ved skolen og hvilke oppgaver de bruker tid på

	Samarbeid med andre lærerspesialister			F-verdi	p-verdi
	Aldri	Noen ganger	Ofte/ svært ofte		
Observerer andre læreres undervisning og bidrar med tilbakemeldinger	1,6	1,5	1,7	2,45	Ikke sign.
Veiledning av lærere i team	2,0	2,1	2,2	4,08	0,018
Veiledning av lærere en-til-en	2,1	2,2	2,2	0,63	Ikke sign.
Oppdaterer deg på fagdidaktiske temaer	2,9	3,0	3,1	2,45	Ikke sign.
Deltar aktivt i skolebasert vurdering	2,3	2,3	2,7	7,26	0,001
Oppdaterer deg på skoleutvikling og skolefaglig forskning	2,8	2,8	2,9	0,99	Ikke sign.
Tar initiativet til kompetanseheving hos kolleger i ditt eget spesialiseringsfelt	2,6	2,5	2,7	1,17	Ikke sign.
Koordinerer kompetanseheving hos kolleger på tvers av fagfelt	1,9	1,9	2,2	4,49	0,012
Holder forelesninger eller seminarer for andre lærere	1,8	1,9	2,1	3,99	0,019
Samarbeider med universitets- og høyskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter	1,4	1,4	1,5	1,80	Ikke sign.
Planlegger og/eller gjennomfører utviklingsprosjekt knyttet til satsingsområder ved skolen	2,2	2,3	2,7	12,43	0,000
Holder innlegg eller seminarer for skoleledelsen	1,4	1,5	1,6	3,36	0,036

Tabell V3.3 «Hvor enig er du i følgende påstander om det å ha funksjonen som lærerspesialist ved din skole?»

	Samarbeid med andre lærerspesialister			F-verdi	p-verdi
	Aldri	Noen ganger	Ofte/ svært ofte		
Det er lett å kommunisere med skoleledelsen	4,01	4,19	4,27	2,8	Ikke sign.
Jeg får nødvendig støtte hos skoleledelsen	3,99	4,08	4,28	3,86	0,022
Skoleledelsen har vist interesse for skolens deltakelse i lærerspesialistordningen	3,85	4,12	4,33	9	0,000
Jeg har tilstrekkelig kompetanse for å utøve rollen som lærerspesialist	4,08	4,14	4,16	0,35	Ikke sign.
Skoleledelsen har utarbeidet en plan eller strategi for lærerspesialistrollen	2,87	3,13	3,48	10,27	0,000
Kolleger i mitt fagområde støtter meg i rollen som lærerspesialist	3,53	3,76	3,83	3,54	0,030
Kolleger utenfor mitt fagområde støtter meg i rollen som lærerspesialist	3,25	3,53	3,55	4,32	0,014
Jeg har tilstrekkelig med tid til å utøve rollen som lærerspesialist	2,95	3,16	3,13	1,27	Ikke sign.
Mine forventninger til rollen samsvarer med forventningene som skoleledelsen stiller til denne rollen	3,3	3,42	3,69	5,54	0,004

Tabell V4.1 Rektorenes tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene

I hvilken grad tilrettelegger skolens ledelse 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	N
observere andre læreres undervisning og bidra med tilbakemeldinger gjennom veiledning i team eller en-til-en	1.6	5.6	17.1	45.8	29.9	251
ta initiativ til, og gjennomføre kompetanseheving hos kolleger i samme spesialiseringsfelt og på tvers av fagfelt	1.2	5.6	16.7	44.4	32.1	252
oppdatere seg faglig (f.eks. fagdidaktikk, skoleutvikling, skolefaglig forskning og alternative undervisningsformer)	19.8	21.8	28.2	19.0	11.3	248
samarbeide med universitets- og høyskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter	1.6	5.6	17.6	40.8	34.4	250
planlegge og/eller gjennomføre utviklingsprosjekt knyttet til satsingsområder ved skolen	3.6	11.2	22.4	34.4	28.4	250
holde forelesninger eller seminarer for kolleger	22.1	24.9	23.3	21.3	8.4	249
holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen	22.1	24.9	23.3	21.3	8.4	249

Tabell V4.2 Rektorenes forventninger til lærerspesialistordningen ved egen skole.

I hvilken grad tror du deltakelse i lærerspesialistordningen vil være med på å skape positive endringer på følgende-områder på din skole?	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	N
Elevenes læringsresultater	2.4	6	26.4	53.6	11.6	250
Skoleutvikling	1.2	2.4	18.8	48.8	28.8	250
Undervisningskvalitet	1.2	3.2	20	54.8	20.8	250
Faglig oppdatering av personalet	1.2	2.0	19.1	51.8	25.9	251
Samarbeid mellom lærerne	1.2	7.2	31.2	46.8	13.6	250
Lettere hverdag for nye lærere	7	20	33	26	13	251

Tabelloversikt

Tabell 2.1 Nettutvalg, populasjon (antall) og andelen av populasjonen som har deltatt (Prosent).....	35
Tabell 2.2 Populasjon og nettutvalg av lærerspesialister med funksjonen i grunnskolen per fylke.....	36
Tabell 2.3 Populasjon og nettutvalg av lærerspesialister med funksjonen i grunnskolen, etter fagområde.....	36
Tabell 2.4. Populasjon og nettutvalg av lærerspesialister med funksjonen i videregående per fylke.....	37
Tabell 2.5 Populasjon og nettutvalg av lærerspesialister med funksjonen i videregående per fagområde.....	38
Tabell 2.6 Svarstatus kolleger.....	40
Tabell 2.7 Svarprosent kolleger.....	40
Tabell 2.8 Antall informanter i casestudiene.....	43
Tabell 3.1 «Hvor mange timer bruker du anslagsvis per uke for å utøve rollen som lærerspesialist?». Etter grupper av fagområder.....	53
Tabell 3.2 «Hvor enig er du i følgende påstander om det å ha funksjonen som lærerspesialist ved din skole?» Etter grad av samarbeid med andre lærerspesialister. Gjennomsnitt. Skala 1–5. N = 395.....	60
Tabell 3.3 Samvariasjon mellom ulike grunner til å bli lærerspesialist og motivasjon for ulike karriereveier. Regresjonsanalyse. N = 490.....	69
Tabell 4.1 Oversikt over utvalget.....	78
Tabell 4.2 Rektorerers tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene. Gjennomsnitt for rangering 1 (i liten grad) til 5 (i stor grad). Standardavvik i parentes.....	84
Tabell 4.3 Rektorenes forventninger til lærerspesialistordningen ved egen skole.....	85
Tabell 5.1 «Kan du selv tenke deg å bli lærerspesialist?». Prosent. N=728.....	98
Tabell 5.2 «Kan du selv tenke deg å bli lærerspesialist?». Etter fartstid som lærer og undervisningspraksis i fagområdet. Gjennomsnitt. N=686.....	100

Tabell V3.1 «Hvilket fagområde er du tilknyttet som lærerspesialist?».....	152
Tabell V3.2 Sammenheng mellom hvor ofte respondentene oppgir at de samarbeider med andre lærerspesialister ved skolen og hvilke oppgaver de bruker tid på.....	153
Tabell V3.3 ««Hvor enig er du i følgende påstander om det å ha funksjonen som lærerspesialist ved din skole?».....	154
Tabell V4.1 Rektorenes tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene	155
Tabell V4.2 Rektorenes forventninger til lærerspesialistordningen ved egen skole.....	156

Figuroversikt

Figur 1.1 Fire hovedstrategier som kan ligge til grunn for lærerspesialiststudiet (fra Lorentzen mfl., 2018)	27
Figur 3.1 «Dersom dere er flere lærerspesialister ved din skole, hvor ofte samarbeider dere i rollen som lærerspesialister?». Prosent. N = 397.....	46
Figur 3.2 «Hvor ofte gjør du følgende i din rolle som lærerspesialist?». Prosent. N=501.....	47
Figur 3.3 «Hvor ofte gjør du følgende i din rolle som lærerspesialist?». Lærerspesialister i 2017 og 2020. Gjennomsnitt.....	50
Figur 3.4 «Som lærerspesialist, i hvilken grad er du involvert i arbeidet med fagfornyelsen ved din skole denne høsten?» Etter fagområde. N=509).....	51
Figur 3.5 «Som lærerspesialist, hvilken rolle har du hatt i arbeidet med å håndtere situasjonen tilknyttet covid-19 ved din skole denne høsten?». Prosent. N=505.....	52
Figur 3.6 «Hvor ofte gjør du følgende i din rolle som lærerspesialist?» Etter antall timer man bruker per uke på rollen som lærerspesialist. Gjennomsnitt. N = 485.....	54
Figur 3.7 «Jeg har tilstrekkelig med tid til å utøve rollen som lærerspesialist». Prosent. N = 509.....	55
Figur 3.8 Ansvarsområder og oppgaver. «Som lærerspesialist, i hvilken grad opplever du at ...». Prosent. N = 509.....	57
Figur 3.9 «Hvor enig er du i følgende påstander om det å ha funksjonen som lærerspesialist ved din skole?». Prosent. N = 505.....	58
Figur 3.10 «Hvilken finansieringsmodell har du dette skoleåret?». Etter fagområde. Prosent. N = 490.....	61
Figur 3.11 «Vennligst ta stilling til følgende utsagn om finansieringsordningen». Prosent.....	62
Figur 3.12 «I hvilken grad er følgende grunner til at du ville bli lærerspesialist?». Prosent. N = 495.....	65
Figur 3.13 Svaralternativ «Jeg får mer lønn». Etter finansieringsmodell. Prosent.....	67

Figur 3.14 Svaralternativ «Jeg får redusert undervisningstid». Kun respondenter som oppgir at de har finansieringsmodell 2. Prosent. N=376.....	67
Figur 3.15 «Har funksjonen som lærerspesialist motivert deg til å...». Prosent. N = 494.....	68
Figur 3.16 Effekter av lærerspesialistordningen. «Hvor enig er du i følgende påstander? Lærerspesialistordningen kan ...». Prosent. N = 480.	71
Figur 3.17 Effekter av lærerspesialistordningen. «Hvor enig er du i følgende påstander? Lærerspesialistordningen kan ...». Prosent og gjennomsnittlig skåre.	73
Figur 4.1 «Hvilken finansieringsmodell er valgt ved din skole?» Prosent. N=211.	79
Figur 4.2 «I hvilken grad mener du at den valgte finansieringsmodellen gir tilstrekkelig fleksibilitet til å kombinere lærerspesialistrollen med den øvrige lærerrollen?» Prosent. N=203.....	79
Figur 4.3 «Hva er begrunnelsen for at det er lagt til egne økonomiske ressurser for å styrke ordningen ved deres skole?» Antall.	80
Figur 4.4 «Hvor mange timer i uken forventer du at lærerspesialisten(e) skal bruke på nettopp denne oppgaven?» Antall. N=203.....	81
Figur 4.5 «Undervisningen blir løst på følgende måte når læreren er frigjort fra sine oppgaver»	81
Figur 4.6 «Det settes inn ufaglært vikar utenfra for å løse undervisningen når læreren er frigjort fra sine arbeidsoppgaver» N=151.	82
Figur 4.7 Elevene mister undervisning når læreren er frigjort fra sine arbeidsoppgaver» Prosent. N=154.	83
Figur 4.8 «Lærerne som har fullført lærerspesialistutdanningen har kvalifisert seg til å kunne bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet ved skolen». Etter skoletype. Prosent. N=199.....	86
Figur 4.9 «Lærerne som har fullført lærerspesialistutdanningen har oppnådd relevant kompetanse til å tilsettes som lærerspesialist, etter antall år med lærerspesialist ansatt.» Prosent. N=156.	87
Figur 4.10 «Bruker du ordningen som et virkemiddel for å beholde dyktige lærere ved skolen?» Prosent. N=245.....	88
Figur 4.11 «Hvor positiv er du til lærerspesialistordningen som helhet?» Prosent. N=247.....	89
Figur 5.1 Fagområder der respondentene har erfaring med en lærerspesialist. N = 791.	93
Figur 5.2 «Ut ifra din erfaring med ordningen, hvor enig er du i følgende påstander? Lærerspesialistordningen bidrar til ...» N=745. Prosent.....	94
Figur 5.3 «Hvor ofte vil du si at lærerspesialisten har ...» N=700, prosent.	96

Figur 5.4 «Hvilke oppgaver har du hatt mest utbytte av?» Flere svar mulig. N=700, prosent	97
Figur 5.5 «Kan du selv tenke deg å bli lærerspesialist?». Prosent. Etter aldersgrupper.....	99
Figur 5.6 «I hvilken grad kan følgende være grunner til at du kunne tenke deg å bli lærerspesialist?». Prosent. N=154.	102
Figur 5.7 «I hvilken grad kan følgende være grunner til at du kunne tenke deg å bli lærerspesialist?». Lærerspesialister og de av lærerspesialisters kolleger som selv ønsker å bli lærerspesialist. Gjennomsnitt	103
Figur 5.8 «I hvilken grad kan følgende være grunner til at du kunne tenke deg å bli lærerspesialist?». Lærerspesialisters kolleger i 2017 og 2021. Gjennomsnitt	104

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no