



Pilotering av lærerspesialistordningen i Oslo 2015-2017

Sluttrapport basert på data fra spørreundersøkelser til
lærerspesialister, deres kolleger og ledere

Fazilat Siddiq og Ester Rønsen

Rapport 2017:27

Pilotering av lærerspesialistordningen i Oslo 2015-2017

Sluttrapport basert på data fra spørreundersøkelser til lærerspesialister, deres kolleger og ledere

Fazilat Siddiq og Ester Rønsen

Rapport 2017:27

Rapport 2017:27

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

Prosjektnr. 12820583-1

Oppdragsgiver Oslo kommune v/ Utdanningsetaten
Adresse Postboks 6127 Etterstad, 0602 Oslo

Bilddesign Cathrine Årving
Foto Shutterstock

ISBN 978-82-327-0298-5
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY-NC 4.0

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten er utarbeidet av NIFU på oppdrag fra Utdanningsetaten i Oslo. Data som er analysert og som presenteres i form av enkle figurer, er i utgangspunktet samlet inn for prosjektet *Evaluering av piloteringen av ordningen med lærerspesialister i skoleårene 2015-2016 og 2016-2017*, i samarbeid mellom NIFU og NTNU Samfunnsforskning på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

I hovedprosjektet inngår blant annet spørreundersøkelser til lærerspesialistene, deres kolleger og deres skoleledere. Data fra rektorene som er brukt i denne rapporten er samlet inn og tilrettelagt av Joakim Caspersen ved NTNU Samfunnsforskning, mens alle data på lærernivå er samlet inn og tilrettelagt av Astrid J. Sandsør ved NIFU. Karin Vaagland ved NIFU har gitt god og viktig hjelp i datainnsamlingen.

I denne rapporten sammenlignes svarene fra lærerspesialistene, deres kolleger og skolelederne i Oslo med svarene fra tilsvarende respondentgrupper ellers i landet. Vi sammenligner også data fra avslutningen av pilotperioden (2017) med data fra oppstart av pilotperioden (2015).

Leder for prosjektet er Idunn Seland. Denne rapporten er utarbeidet av Fazilat Siddiq og Ester Rønsen. Rapporten er kvalitetssikret av Jens B. Grøgaard, professor ved Høgskolen i Sør-Øst Norge og NIFU.

Prosjektleder og forskere vil gjerne takke alle lærerspesialister, rektorer og lærere som har bidratt med data i evalueringen.

Oslo, desember 2017

Sveinung Skule
Direktør

Roger Andre Federici
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	11
1.1 Rammeverket for lærerspesialistordningen	12
1.2 Forskningsspørsmål	12
1.3 Datagrunnlaget i prosjektet.....	13
1.4 Analyser	14
2 Lærerspesialistene	16
2.1 Lærerspesialistenes oppgaver og aktiviteter.....	16
2.2 Lærerspesialistenes holdninger til og opplevelse av lærerspesialistordningen	29
2.3 Oppsummering.....	38
3 Lærerspesialistenes kollegaer	40
3.1 Å bli lærerspesialist	40
3.2 Opplevelse av lærerspesialistordningen	44
3.3 Holdninger til lærerspesialistordningen	51
3.4 Oppsummering.....	57
4 Skoleledere	59
4.1 Skolelederes tilrettelegging og erfaringer med lærerspesialistordningen.....	60
4.2 Skolelederes opplevde utbytte av ordningen på skolen	64
4.3 Ordningens mulige virkninger	69
4.4 Skolelederes forventninger til ordningen generelt	70
4.5 Vurdering av ordningen som helhet	74
4.6 Oppsummering.....	75
Referanser	77
Vedlegg A	78
Tabelloversikt	82
Figuroversikt	83

Sammendrag

Piloteringen av lærerspesialistordningen er en nasjonal satsing som har strukket seg over skoleårene 2015/2016 og 2016/2017 og er initiert av Utdanningsdirektoratet. En lærerspesialist er en lærer som har bestemte faglige kvalifikasjoner, og som har søkt stilling som lærerspesialist ved egen skole. Spesialisten skal på ulike måter bidra til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Lærerspesialistens arbeid er derfor i hovedsak rettet mot lærerkollegiene, deres undervisning og videre utvikling som lærere. Et annet mål med ordningen er å få dyktige lærere til å bli værende i yrket ved å tilby dem en attraktiv karrierevei.

Denne rapporten presenterer funn fra piloteringen av ordning med lærerspesialister i realfag og norsk i Oslo på oppdrag fra Utdanningsetaten i Oslo. Rapportens analyser er basert på det kvantitative datagrunnlaget fra den nasjonale evalueringen av ordningen. Funn og erfaringer fra den nasjonale evalueringen er presentert i en egen rapport (NIFU-rapport 2017:26).

To spørreundersøkelser har blitt gjennomført som en del av datainnsamlingen, en i starten av pilotperioden (vår 2015) og en på slutten (vår 2017). Spørreundersøkelsene gikk til lærerspesialistene, deres kolleger, og lederne på skolene som deltok i piloteringen av lærerspesialistordningen. Denne rapporten bygger i hovedsak på datainnsamlingen som ble gjennomført våren 2017, og vi sammenligner svarene for deltakerne i lærerspesialistordningen i Oslo med deltakerne ellers i landet på blant annet følgende områder: lærerspesialistens rolle, oppgaver og tidsbruk, ledelsens tilrettelegging for lærerspesialistens arbeid, og hvordan kolleger ser på lærerspesialistrollen. Vi sammenligner også svarene fra 2017 med svarene fra 2015 der det er relevant. I tillegg vil vi undersøke forskjeller mellom realfag- og norskspesialister innad i Oslo. I Oslo er alle realfagsspesialister spesialister i matematikk, mens utenom Oslo består realfagspesialistgruppen av spesialister i både matematikk og naturfag.

Rapportens hovedfunn viser at lærerspesialistene i Oslo vurderer ordningen som helhet svært positivt, og mener ordningen særlig kan bidra til faglig oppdatering, bedre lærersamarbeid og god undervisningskvalitet. Spesialistene i Oslo ser ut til å generelt være mer positive til ordningens virkninger sammenliket med resten av landet. Skolelederne i Oslo er også i stor grad positive til hva lærerspesialistordningen generelt kan føre til, og mer positive enn lederne i resten av landet. Når det gjelder kollegene, er det generelt små forskjeller mellom kolleger i og utenom Oslo hva angår deres vurdering av ordningen, og det er kun litt under halvparten som er positive til ordningen som helhet. Det ser ut til å være få som anser dette som en attraktiv karrierevei for seg selv og gode lærere. Det at den målgruppen som lærerspesialistenes arbeid hovedsakelig er rettet mot er minst positive til ordningens virkning tyder på at ordningen ikke har oppnådd alle de ønskede resultatene. Det kan være flere årsaker til at kollegene er mindre positive, blant annet er ikke utvalget av kolleger som har

svart på spørreundersøkelsen representativt, dessuten er ordningen forholdsvis ny og det tar ofte tid før resultater som innebærer arbeid rettet mot andre grupper manifesterer seg.

Utvalg og svarprosent

I starten av pilotperioden (2015) var det 30 lærerspesialister i Oslo. I løpet av pilotperioden gikk antall spesialister i Oslo ned fra 30 til 26. Tre av de fire som gikk ut av lærerspesialistordningen byttet til lederstillinger. I 2017 svarte 25 av de 26 lærerspesialistene i Oslo (96 prosent) på spørreundersøkelsen. Av disse var 15 norskspesialister og 10 realfagsspesialister (i matematikk). Utenfor Oslo svarte 160 av 188 lærerspesialister (85 prosent) på undersøkelsen, av disse var 94 norskspesialister og 66 realfagsspesialister. Omtrent 30 prosent av de inviterte kollegene til lærerspesialistene i Oslo og utenfor Oslo svarte på undersøkelsen. For skolelederne ligger svarprosenten på 87 prosent for Oslo og 73 prosent utenfor Oslo.

Den høye deltakelsen blant spesialister og skoleledere både i og utenfor Oslo gjør at vi vurderer datagrunnlaget som representativt for hele populasjonen av lærerspesialister og skoleledere, og diskuterer dermed de forskjellene vi finner mellom spesialistene i og utenfor Oslo, og tilsvarende for skolelederne. Blant kollegene er svarprosenten lav, og vi kommenterer kun forskjeller i gjennomsnittlig skalapoeng på minst 0,5 poeng; og forskjeller i prosentandeler på minst 10 prosentpoeng.

Lærerspesialistenes oppgaver og aktiviteter

Lærerspesialistene ble bedt om å ta stilling til hvor ofte de gjorde ulike oppgaver og aktiviteter. Spesialistene i Oslo svarer jevnt over at de oftere gjør de aktivitetene undersøkelsen tar for seg, sammenliknet med spesialistene utenfor Oslo. De oppgavene og aktivitetene lærerspesialistene både i Oslo og resten av landet gjør oftest er å oppdatere seg på fagdidaktikk, skoleutvikling, forskning og alternative undervisningsformer. Spesialistene ser også ut til å arbeide noe med kompetanseheving og veiledning av kolleger innenfor eget fagfelt, men i liten grad for alle fagfelt. Dette kan tyde på at spesialister opplever det som viktig å oppdatere seg selv, og i neste omgang å sørge for kompetanseheving av kolleger innenfor sitt fagfelt. Det kan også være at ledelsen i mindre grad har avklart hvordan spesialistordningen skal benyttes til lokalt utviklingsarbeid.

Langt flere spesialister i Oslo (24 prosent) oppgir at de ofte eller svært ofte observerer andre læreres undervisning sammenliknet med spesialistene i resten av landet (6 prosent). Videre svarer over 70 prosent av lærerspesialistene i Oslo at de ofte eller svært ofte planlegger og gjennomfører utviklingsprosjekter knyttet til satsingsområder ved skolen, mens under halvparten av spesialister fra resten av landet svarer tilsvarende.

Oslospesialister har i langt større grad enn andre spesialister oppgitt at de deltar i ulike aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling (75 prosent av lærerspesialistene i Oslo, og 47 prosent utenfor Oslo). I Oslo var det også langt mer vanlig at kommunen tok initiativ til denne type aktiviteter enn for resten av landet, hvor det var vanligst at spesialistene selv hadde tatt initiativet. Dette kan tyde på at det er lettere for spesialistene å delta i denne type aktiviteter når kommunen tar initiativet.

Lærerspesialistenes opplevelse av og holdninger til lærerspesialistordningen

Lærerspesialistene i Oslo vurderer ordningen som helhet svært positivt, og det er ingen nevneverdige forskjeller mellom realfag- og norskspesialistene i Oslo, og det er heller ingen merkbare endringer fra 2015 til 2017 for Oslo-spesialistene.

Lærerspesialistene i Oslo tok stilling til påstander om hva lærerspesialistordningen kan føre til, og er i stor grad positive. Utsagnene knyttet til faglig oppdatering (innenfor skoleutvikling, forskning og didaktikk) samt bidra til bedre lærersamarbeid og god undervisningskvalitet får høyest oppslutning blant spesialistene i Oslo. Lærerspesialistene i Oslo ser ut til å generelt være mer positive til ordningens virkninger sammenliket med spesialister utenfor Oslo. Samtidig oppgir spesialistene i- og utenom Oslo at de i liten grad har tilstrekkelig med tid til å utøve rollen som spesialist.

Oslospesialistene fremhever at de har positive erfaringer med skoleledelsen når det gjelder kommunikasjon, interesse og støtte. De oppgir mer støtte fra kolleger i eget fagområde sammenlignet med kolleger fra andre fagområder.

Lærerspesialistene fikk også spørsmål om de ønsker å fortsette i rollen som lærerspesialist dersom ordningen blir fast. 72 prosent av lærerspesialistene i og utenfor Oslo svarer ja på dette spørsmålet i 2017. Dette tilsvarer en nedgang på 14 prosent for Oslo siden 2015, da 86 prosent av Oslospesialistene svarte ja på samme spørsmål. Videre er det store forskjeller mellom realfag- og norskspesialistene i Oslo. Mens 90 prosent av realfagsspesialistene i Oslo svarer ja til å fortsette, gjelder dette kun for 60 prosent av norskspesialistene i Oslo.

Kollegers opplevelse av- og holdninger til lærerspesialistordningen

Blant kollegene i Oslo svarer 43 prosent at de er positive eller svært positive til spesialistordningen, og det er ingen forskjell fra resten av landet. I Oslo svarte også 57 prosent av kollegene som har en lærerspesialist knyttet til sitt fagfelt og trinn at spesialistene hadde vært en ressurs for dem, hvilket er 10 prosentpoeng flere enn utenfor Oslo. Dette tyder på at kollegene i Oslo er moderat entusiastiske til ordningen, selv om man i større grad enn i resten av landet har opplevd at spesialistene har vært en ressurs.

Om lag 20 prosent av kollegene i Oslo kan tenke seg å bli lærerspesialist, og de viktigste grunnene ser ut til å være egen faglig utvikling og å bidra til andres faglige utvikling, i tillegg til å kunne styrke lærersamarbeidet. At forholdsvis få lærere kan tenke seg å bli spesialister kan tyde på at ordningen ikke oppleves som en karrierevei for de fleste lærere. Kolleger både i og utenfor Oslo ser også ut til å mene at ordningen heller bidrar til å gjøre hverdagen lettere for nye lærere enn å bidra til at gode lærere blir i yrket, og dette forsterker inntrykket av at ordningen i mindre grad oppleves som en karrierevei for lærerne.

Kollegene skulle ta stilling til flere påstander om hvor ofte spesialistene gjør ulike oppgaver. Rangeringen av de ulike utsagnene er lik mellom kolleger i Oslo og resten av landet, og viser at kollegene opplever at lærerspesialistene bruker mer tid på aktiviteter som omfatter hele eller deler av kollegiet enn en-til-en-aktiviteter.

På spørsmålene om hvor ofte spesialistene har holdt forelesning eller seminar for hele kollegiet; ledet eller arbeidet for å samordne kriterier for elevvurdering; tatt initiativ til pedagogisk kompetanseheving for kolleger i alle fagfelt; og tilrettelagt for samarbeid med universitets- og høgskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter, svarer kollegene i snitt tilnærmet likt som spesialistene. Dette forholdet, sett i sammenheng med at både kolleger og spesialister i Oslo har høyere gjennomsnitt enn i resten av landet, kan tyde på at det er et høyere aktivitetsnivå blant spesialister i Oslo sammenlignet med landet ellers, selv om det ikke er signifikante forskjeller mellom kollegene i og utenfor Oslo isolert sett.

Et flertall av kollegene i Oslo svarer at lærerspesialistene aldri eller sjeldent har gitt en-til-en veiledning. På den annen side opplever de i stor grad at spesialistene har gjennomført utviklingsprosjekter knyttet til satsingsområder og tatt initiativ til pedagogisk kompetanseheving, hvilket samsvarer godt med hvordan spesialistene selv har svart. Det er kun på utsagnet om hvor ofte spesialistene har observert andre læreres undervisning og bidratt med tilbakemeldinger vi finner at kolleger i Oslo svarer signifikant høyere på skalaen enn kolleger i resten av landet (differanse på 0,5 skalapoeng). Dette gjenspeiler også forskjellene vi fant mellom lærerspesialistene i og utenom Oslo, og tyder på at dette er en mer utbredt praksis i Oslo, selv om det likevel er et større flertall som aldri eller kun noen ganger har opplevd dette (64 prosent).

Skoleutvikling, undervisningskvalitet og faglig oppdatering av personalet er områder hvor både kolleger i Oslo og resten av landet i størst grad er enig i at ordningen kan ha en positiv effekt. Derimot er det færre som tenker at elevs prestasjoner og læreres samhold og trivsel er områder hvor ordningen kan ha positiv effekt. Det er små forskjeller mellom kolleger i og utenfor Oslo knyttet til

hvordan de svarer på undersøkelsens utsagn om mulige positive bidrag fra ordningen, og sammenliknet med svarene fra spesialistene selv, er kolleger i mindre grad optimistiske når det gjelder hva ordningen kan føre til.

Én av fire kolleger i Oslo sier seg også enig i påstander om at ordningen kan føre til misunnelse og dårligere forhold mellom personalet. Kolleger utenom Oslo deler i mindre grad denne bekymringen.

Skolelederes tilrettelegging av og erfaring med lærerspesialistordningen

Skolelederne ble bedt om å ta stilling til 25 utsagn knyttet til i hvilken grad de opplever at lærerspesialistordningen har hatt en positiv effekt. Områdene god undervisningskvalitet, ledelse av læringsprosesser, felles kultur, faglig oppdatering av personalet og samarbeid internt oppgir skolelederne i Oslo som områder som har hatt høyest utbytte. For disse fem områdene er det forskjeller mellom lederne i og utenfor Oslo, hvor skoleledere i Oslo oppgir høyere utbytte. Lavest utbytte oppgis for områdene samarbeid eksternt, skole-hjem samarbeid, styring og administrasjon og eksternt skolevurdering av skolelederne i Oslo.

Skolelederne ble bedt om å ta stilling til utsagn knyttet til hvordan de har tilrettelagt for lærerspesialistordningen. Skolelederne i Oslo svarer at de i størst grad har lagt til rette for at lærerspesialistene kan oppdatere seg på fagdidaktiske tema, ta initiativ til og gjennomføre faglig kompetanseheving hos kollegaer i samme fagfelt, oppdatere seg på skolefaglig forskning og veilede lærere i team. Oppgavene de i minst grad oppgir å ha lagt til rette for er å holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen, samordne kriterier for elevvurdering, og ta initiativet til og gjennomføre pedagogisk kompetanseheving hos kollegaer i alle fagfelt samt samarbeide med universitets- og høyskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter. Dette samsvarer godt med lærerspesialistenes svar, som også oppgir at de i mindre grad har jobbet med disse områdene. Oslo-lederne svarer i gjennomsnitt mer positivt på de fleste utsagnene sammenliknet med ledere utenfor Oslo. Forskjellene mellom Oslo-ledernes svar i 2015 og 2017 er små.

Skolelederne er i stor grad positive til hva lærerspesialistordningen potensielt kan føre til. At ordningen kan bidra til bedre lærersamarbeid og oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk får høyest oppslutning blant skolelederne i Oslo. Skolelederne i Oslo svarer generelt mer positivt, og ser ut til å ha større tro på ordningen sammenliknet med skolelederne ellers i landet.

Skolelederne i Oslo oppgir at det viktigste for at ordningen skal lykkes er at spesialistene har undervisningsbakgrunn i spesialiseringsfeltet og at lærerspesialistene tilbys faglig og profesjonell utvikling. At spesialistene har lærerutdanning og studiepoeng innenfor spesialiseringsfeltet ansees også som viktig. Videre oppgir de at det minst viktige for at ordningen skal lykkes er at lærerspesialistene har tidligere ledererfaring. Det er forskjeller i vurderingene fra skolelederne i og utenfor Oslo, og for de aller fleste utsagn svarer lederne i Oslo mer positivt.

1 Innledning

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har Utdanningsdirektoratet gjennomført pilotering av ordning med lærerspesialister i realfag og norsk, sistnevnte med særlig vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Piloteringen strakte seg over to skoleår fra og med høsten 2015 og til med våren 2017. NIFU og NTNU Samfunnsforskning har evaluert implementeringen og gjennomføringen av piloteringen av lærerspesialistordningen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Etter det første skoleåret av pilotperioden leverte NIFU og NTNU Samfunnsforskning en delrapport fra evalueringen (Seland, Caspersen, Markussen og Sandsør, 2016). Samtidig med delrapporten som omhandlet lærerspesialistordningen nasjonalt, ble det levert egen delrapport for Oslo (Markussen, 2016) på oppdrag fra Utdanningsetaten i Oslo. Evalueringen avsluttes høsten 2017, og det vil foreligge en nasjonal sluttrapport (Seland, Caspersen, Markussen og Sandsør, 2017) og denne sluttrapporten for Oslo.

Hensikten med lærerspesialistordningen er todelt¹:

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

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

Pilotering av lærerspesialistordningen inngår som et av fem overordnede tiltak i regjeringens strategi «Lærerløftet» (Kunnskapsdepartementet 2014). Målet med lærerløftet er å heve lærernes faglige kompetanse og styrke skolen som lærende organisasjon.

I denne sluttrapporten skal vi på oppdrag for Utdanningsetaten i Oslo se nærmere på lærerspesialistene i Oslo, deres kolleger og skoleleder. Vi vil sammenligne svarene fra disse gruppene med svarene fra tilsvarende grupper ellers i landet. Vi gjør også en sammenligning av data innsamlet tidlig (høst 2015) og sent (vår 2017) i piloteringsperioden og vurderer hvordan ordningen har forandret og utviklet seg under gjennomføring av piloten i Oslo.

I dette kapitlet presenterer vi kort rammeverket som ligger til grunn for lærerspesialistordningen. Dette rammeverket spesifiserer oppgaver, kvalifikasjonskrav og utlysings-/ansettelsesprosedyrer for

¹ Denne innledningen bygger på innledningen i Seland m.fl. 2017. Noen avsnitt er identiske.

lærerspesialistene som deltok i piloteringen i perioden 2015-2017. Deretter viser vi forskningsspørsmålene som har blitt stilt i hovedprosjektet, og til grunn for datainnsamlingen som er analysert hovedsakelig i denne rapporten med hovedvekt på spesialistordningen i Oslo. Kapittelet avsluttes med en gjennomgang av omfanget av data, og gir en oversikt over lærerspesialister som inngikk i piloteringen, fordeling mellom fagområdene norsk og realfag i Oslo og landet forøvrig, og fordeling av lærerspesialister, kolleger og skoleledere i Oslo og ellers i landet ved starten av pilotperioden og på slutten.

1.1 Rammeverket for lærerspesialistordningen

Kunnskapsdepartementet kunngjorde rammeverket for pilotering av lærerspesialistordningen i et brev til skoleeiere februar 2015. Rammeverket angir hvilke oppgaver lærerspesialistene skulle utføre i pilotkolene, hvilke kvalifikasjoner som måtte oppfylles for ansettelse som lærerspesialist i pilotfasen, og hvordan skoleeier skulle gå frem for å lyse ut og rekruttere lærerspesialistene til piloten. Rammeverket fastslår også hvordan skoleeier skulle forvalte tilskuddet til lærerspesialistordningen under piloteringen.

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

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

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

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

Formelle kvalifikasjoner:

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

For mer gjennomgående beskrivelser av rammeverket for lærerspesialistordningen, se Seland m.fl. (2017).

1.2 Forskningsspørsmål

Utdanningsdirektoratet har utformet et sett med forskningsspørsmål som ligger til grunn for evalueringen av ordningen med pilotering av lærerspesialister. Forskningsspørsmålene, som er gjengitt nedenfor, skal besvare to overordnede problemstillinger i hovedprosjektet. Disse er:

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

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

Disse to hovedproblemstillingene drøftes i hovedrapporten (Seland m.fl. 2017), som også svarer på følgende fire forskningsspørsmål:

1. *Hvordan er ordningen med lærerspesialister implementert i skolen?*
2. *Hvilke oppgaver utfører lærerspesialistene i skolen, og hvor tidkrevende er disse oppgavene?*
3. *Hvordan bidrar lærerspesialistene til faglig styrking av skolen?*
4. *Oppfattes lærerspesialistordningen som en alternativ karrierevei for lærere, og hvilken betydning har finansieringsmodellene for slike oppfatninger?*

Flere av disse spørsmålene belyses gjennom datainnsamling som har foregått på to ulike tidspunkt gjennom evalueringsperioden. I første fasen, som startet parallelt med at lærerspesialistene tok fatt på sitt virke i skolen, samlet vi inn data om planlegging og oppstart av piloteringen ved skolene. Delrapporten fra hovedevalueringen (Seland m.fl. 2016) tok for seg situasjonen på det første tidspunktet (skoleåret 2015-2016). En tilsvarende, men forenklet rapport ble også laget for Oslo (Markussen, 2016). Ved avslutningen av piloteringsfasen våren 2017 har vi gjennom de samme respondentene på nytt samlet inn data for å kunne sammenligne utvikling over tid i lærerspesialistens rolle, oppgaver og tidsbruk, ledelsens tilrettelegging for lærerspesialistens arbeid, og hvordan kolleger ser på lærerspesialistrollen.

1.3 Datagrunnlaget i prosjektet

En oversikt over utvalget, og antall som har svart på spørreundersøkelsene i 2015 og 2017 er vist i tabell 1.1. De første spørreundersøkelsene rettet mot de tre respondentgruppene (lærerspesialistene, deres kolleger og ledere) ble gjennomført i november 2015, og de neste i mars 2017 med en første henvendelse etterfulgt av to påminnelser.

I Oslo utgjorde det opprinnelige utvalget i 2015 30 lærerspesialister fordelt på 26 skoler. Henvendelsene ble sendt via e-post, basert på lister formidlet fra skolene. 28 lærerspesialister i Oslo (93 prosent) besvarte deler av eller hele undersøkelsen i 2015. Av disse oppga 15 at de var norskspesialister og 13 at de var realfagsspesialister. I løpet av pilotperioden gikk antallet lærerspesialister ned fra 30 til 26 i Oslo. Av de fire som gikk ut av lærerspesialistordningen gikk tre personer over til lederstillinger, og en gikk ut i permisjon. De 26 lærerspesialistene fordeler seg på 23 skoler, og i 2017 svarte 25 av de 26 lærerspesialistene i Oslo på spørreundersøkelsen. Av disse var 15 norskspesialister og 10 realfagsspesialister. Merk at den sistnevnte gruppen er kun spesialister i matematikk når det gjelder Oslo, mens for resten av landet inneholder denne gruppen både spesialister i matematikk og naturfag. For å gjøre rapporten mer lesbar, og sammenlikningene mellom Oslo og ikke-Oslo enklere omtaler vi derfor disse som realfagsspesialister.

I landet for øvrig var det 188 lærerspesialister i 2015, hvorav 183 (97 prosent) besvarte undersøkelsen. Av disse oppga 77 å være realfagsspesialister og 106 å være norskspesialister. I 2017 svarte 94 at de er norskspesialister og 66 at de er realfagsspesialister.

Tabell 1.1 Oversikt over utvalgene og responsraten i 2015 og 2017 for de tre respondentgruppene.

	Utvalg	2015 N	2017 N	2015 Svarprosent	2017 Svarprosent
Oslo					
Lærerspesialister	30(26*)	28	25	93	96
Kolleger	1192	429(274**)	364(192**)	36	31
Ledere	26(23*)	25	20	96	87
Ikke-Oslo					
Lærerspesialister	188 (175***)	183	160	97	91
Kolleger	4944	1787(1495**)	1495(758**)	36	30
Ledere	139	126	101	91	73

* Utvalget i 2017

** Lærere som svarer at de underviser i norsk eller realfag, og dermed utgjør kollegene i analysen.

*** Utvalget i 2017 er lavere fordi noen skoler var nedlagt eller ikke lenger med i ordningen (Seland mfl., 2017)

Spørreskjema ble sendt til 1192 kolleger av lærerspesialistene i Oslo, hvorav 429 (36 prosent) besvarte undersøkelsen i 2015. I 2017 var responsraten på 31 prosent. Blant disse var det 192 lærere som svarte at de underviser i norsk eller realfag og dermed utgjør kolleger i samme fagfelt som lærerspesialistene i undersøkelsen, og det er disse som danner datagrunnlaget i analysene.

I hele landet ble 6136 kolleger til lærerspesialister invitert til å delta. 1746 lærere besvarte (36 prosent) undersøkelsen i 2015 mens 30 prosent av kollegene svarte i 2017 (tabell 1.1). Blant disse var det 758 lærere som svarte at de underviser i norsk eller realfag.

I det opprinnelige utvalget i Oslo var antallet skoleledere 26 personer. Av disse svarte 25 på undersøkelsen rettet mot skolelederne i 2015 (91 prosent) som vist i tabell 1.1. I 2017 var utvalget redusert til 23 skoleledere da tre skoler ikke lenger hadde lærerspesialister. Av de 23 skolelederne svarte 20 på spørreundersøkelsen og tilsvarende en responsrate på 87 prosent. I landet for øvrig svarte 151 av de 165 skolelederne som ble invitert til å delta (85 prosent) i 2015. I 2017 svarte 101 skoleledere på undersøkelsen.

1.4 Analyser

Resultatene fra undersøkelsen presenteres i all hovedsak som gjennomsnitt eller prosentvise fordelinger av respondentenes svar. For å forenkle presentasjonen vil vi i noen tilfeller ikke inkludere alle svarkategoriene der det kan gjøres uten at det går ut over nøyaktigheten i framstillingen. Dette vil framgå av teksten. For eksempel brukes det stort sett en fempunktsskala i spørreundersøkelsen. Det vil si at respondentene har blitt bedt om å krysse av på en skala fra 'i svært liten grad' (1) til 'i svært stor grad' (5), og med i tillegg mulighet til å krysse av for 'vet ikke'. Kategorien 'vet ikke' er ikke medregnet i gjennomsnittet, siden det ikke vil bidra til en økning i for eksempel hvor positiv respondenten er. Denne kategorien rapporteres derfor kun dersom det er interessante funn knyttet til bruken av den.

I utgangspunktet viser vi resultatene for Oslo for de tre respondentgruppene: lærerspesialister, kolleger og skoleledere og sammenlikner med de tilsvarende gruppene utenfor Oslo. For spørsmålene som ble besvart i både 2015 og 2017 gjør vi også en sammenlikning over tid, men da med hovedvekt på resultater for Oslo-gruppene.

Alle prosentfordelinger er avrundet til hele tall. Alle gjennomsnittstall oppgis med en desimal. Vi har ikke foretatt signifikanstester av de forskjellene vi observerer. Begrunnelsen for dette er den høye svarprosenten. For eksempel med svar fra 20 av 23 mulige skoleledere (87 prosent) i Oslo og 101 av

139 mulige skoleledere (73 prosent) ellers i landet og tilsvarende høy responsrate for lærerspesialister, betrakter vi dette som tilnærmet en populasjonsundersøkelse. Selvsagt kan det tenkes at svar fra lederne eller spesialistene i Oslo vil kunne påvirke fordelinger og gjennomsnitt, men vi har valgt å forutsette at svarene vi har fått beskriver situasjonen og forskjeller mellom skoleledere i og utenfor Oslo i 2017.

Blant kollegene er svarprosenten lav, samtidig som alle kolleger har fått flere muligheter til å delta i undersøkelsen. Vi kan dermed ikke utelukke seleksjon i hvem som har ønsket å svare på spørreundersøkelsen, hvilket påvirker den ytre validiteten av resultatene. Det kan tenkes at det er kolleger som er mest engasjert og positivt innstilte til spesialistordningen som har valgt å delta i undersøkelsen. Det kan også tenkes at de som er mest negative til spesialistordningen har hatt et større behov for å uttrykke dette gjennom å svare på undersøkelsen enn de som er mer positive. Dette fører til at resultatene av kollegers svar på undersøkelsen må tolkes med forsiktighet, da det er vanskelig å si noe om den ytre validiteten av resultatene.

Den indre validiteten styres av hvor stor N vi har i og utenfor Oslo, og med respondentgrunnlaget for kolleger har vi gjort noen innledende beregninger av hvor store forskjeller i prosentandeler (basert på Pearson Chi-square test av uavhengighet) og forskjeller i gjennomsnittlig skalapoeng (basert på t-test av forskjell i gjennomsnitt) man behøver for å kunne anse forskjellene som signifikante (10 prosentnivå). Vi vil derfor i henhold til disse innledende beregningene kommentere forskjeller i prosentandeler på 10 prosentpoeng og høyere, og forskjeller i gjennomsnittlig skalapoeng på rundt 0,5 poeng og høyere. Dette er en tommelfinger-regel vi bruker, da vi ikke har gjort signifikanstester av alle spørsmål.

I likhet med den nasjonale rapporten brukes bare svarene fra kolleger som svarer at de underviser i enten matematikk, naturfag eller norsk. Dette gjør at svarene er mer sammenlignbare mellom Oslo og resten av landet, da det er samme type respondenter som utgjør datagrunnlaget. At analysen fanger opp svar fra lærere som har samme fagfelt som lærerspesialistene, gir større tiltro til at disse har et godt grunnlag for å svare på spørsmålene i undersøkelsen som kolleger, hvilket er desto viktigere når svarprosenten er lav.

Videre ville det vært mest naturlig å vise svarfordelinger i antall og ikke prosent med et utvalg på under 100, som for spesialistene i Oslo i denne rapporten. Vi har likevel valgt å bruke prosent for å gjøre det lettere å sammenlikne med landet for øvrig. Det er derfor viktig å merke seg at forskjeller i prosentvis svarfordeling på ulike svaralternativer kan virke store for Oslo, selv om det er svarene til én eller to respondenter som skaper denne forskjellen.

For å gjøre figurene mer lesbare har vi valgt å ikke ta med antall (N) for hver illustrasjon. Dette begrunnes med at antall svar for Oslo-gruppene har variert lite for spørsmålene i undersøkelsen. Generelt varierer lærerspesialistene mellom 24 og 25 svar på hvert spørsmål. Blant skolelederne har alle 20 svart på alle spørsmålene i undersøkelsen.

2 Lærerspesialistene

Dette kapitlet omhandler lærerspesialistenes svar på 2017 undersøkelsen, der svarene fra lærerspesialister i Oslo sammenlignes med svarene fra lærerspesialistene utenfor Oslo. Vi har også gjort analyser av lærerspesialister i norsk og realfag der vi undersøker svarforskjeller mellom disse to gruppene i Oslo, og mellom Oslo og ikke-Oslo (landet for øvrig). Vi presenterer ikke alle de sistnevnte analysene, men fremhever disse der vi finner betydelige forskjeller. Der det er hensiktsmessig, sammenligner vi også resultatene fra 2017 med resultatene fra 2015.

Utvalget av lærerspesialister i og utenfor Oslo i denne undersøkelsen er de samme spesialistene som ble kontaktet i 2015, sett bort fra de fire spesialistene i Oslo som gikk ut av ordningen i løpet av pilotperioden. Tabell 2.1 gir en oversikt over utvalg og svarprosent.

Tabell 2.1 Utvalg og svarprosent, 2015 og 2017.

	Utvalg	2015 N	2017 N	2015 Prosent	2017 Prosent
Oslo	30(26*)	28	25	93	96
Norskspesialister	17	15	15	88	-
Realfagsspesialister**	13	13	10	100	-
Ikke-Oslo	188	183	160	97	85
Norskspesialister	108	106	94	98	87
Realfagsspesialister	80	77	66	96	83

* Utvalget i 2017

** Kun spesialister i matematikk

Tabell 2.1 viser at svarprosenten utenom Oslo er noe lavere i 2017 enn i 2015. Denne anses likevel som høy med en responsrate på henholdsvis 83 og 87 prosent for realfag- og norskspesialister. I Oslo vet vi ikke hvilket fag lærerspesialisten som ikke svarte tilhørte, men svarprosenten er da tilnærmet 100 prosent for norsk- og realfagsspesialistene, og er derfor i stor grad representativt for utvalget som helhet.

2.1 Lærerspesialistenes oppgaver og aktiviteter

Lærerspesialistene ble i 2015 og 2017 bedt om å svare på hvor ofte de gjør bestemte oppgaver i rollen som lærerspesialist. Lærerspesialistene ble bedt om å krysse av for om de gjorde den bestemte oppgaven «Aldri» (1), «Noen ganger» (2), «Ofte» (3) eller «Svært ofte» (4). Resultatene for dette

spørsmålsbatteriet er presentert i figur 2.1 til 2.8. Analyser av forskjeller i svarfordeling mellom realfagspesialister og norskspesialister innad i Oslo vil også bli presentert, mens en sammenligning av disse gruppene for både Oslo og resten av landet er å finne i vedlegget (Figur A.1, Vedlegg A).

Den første figuren, 2.1, gir et oversiktsbilde av rangeringen av de ulike utsagnene etter gjennomsnittlig skåre for lærerspesialister i Oslo, sammenlignet med resten av landet. Figur 2.2 gir samme oversikt med en sammenligning av type lærerspesialist innad i Oslo. Figur 2.3 til 2.8 gir mer detaljert informasjon om forskjeller i svarfordeling over de ulike svaralternativene, for Oslo og resten av landet. Videre presenteres svarfordeling på to spørsmål angående kompetansehevende aktiviteter i figur 2.9 til 2.11.

Figur 2.1 viser at lærerspesialister i Oslo rapporterer at de oftere gjør hver av oppgavene og aktivitetene enn hva lærerspesialister utenfor Oslo rapporterer (differanse mellom 0,1 og 0,6 skalapoeng). Samtidig er rangeringen av de ulike utsagnene nesten lik for Oslo og resten av landet, hvor det å oppdatere seg på fagdidaktikk, skoleutvikling, forskning og alternative undervisningsformer er aktiviteter som mange lærerspesialister oppgir å gjøre ofte. Å planlegge og/eller gjennomføre utviklingsprosjekt knyttet til skolens satsingsområder er en type aktivitet Oslospesialister også gjør ofte, og i ganske større grad enn andre spesialister (0,6 skalapoeng differanse).

Videre ser vi at aktiviteter som omhandler kompetanseheving hos kolleger i eget fagfelt, gjøres ganske ofte både i og utenfor Oslo, men ser ut til å være mer vanlig blant Oslospesialister. Kompetanseheving som er rettet mot alle fagfelt og hele kollegiet er i mye mindre utbredt. Oslospesialister ser også ut til å holde forelesninger for lærerteam i noe større grad enn spesialister i resten av landet (0,5 skalapoeng differanse).



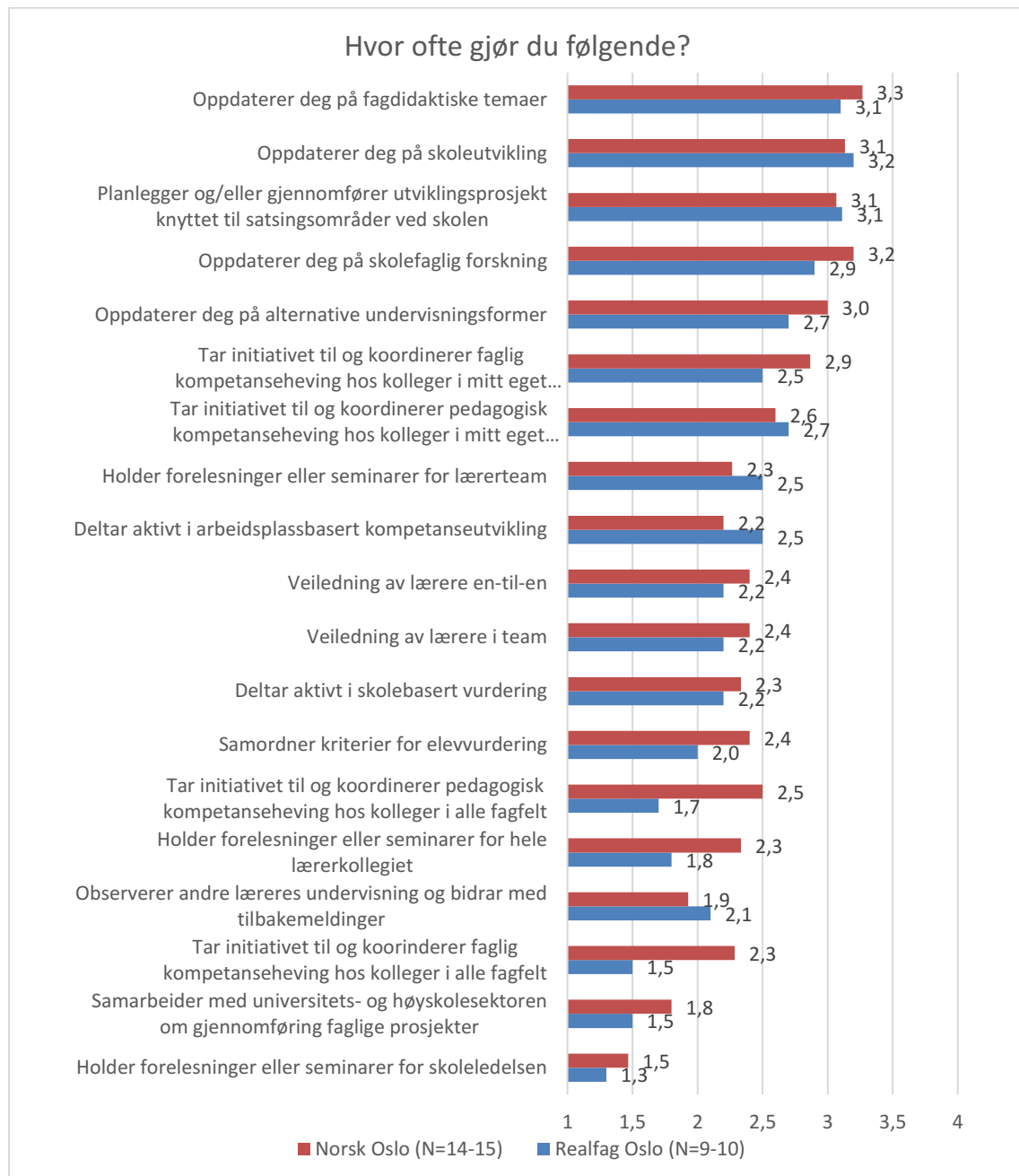
Figur 2.1 Rangering av hvor ofte lærerspesialister gjør ulike oppgaver og aktiviteter. Gjennomsnittlig skåre på skalaen 1-4 fordelt etter spesialister i Oslo og resten av landet.

I figur 2.2 vises resultatene av en sammenligning av gjennomsnittlig skåre for alle utsagn mellom realfag- og norskspesialister innad i Oslo. Generelt svarer norskspesialister i større grad at de ofte eller svært ofte gjør de fleste av oppgavene sammenliknet med hva realfagspesialister svarer, men rangeringen er nokså lik mellom spesialiseringsområdene.

Den mest tydelige forskjellen finner man for utsagnene om å ta initiativ til og koordinere faglig og pedagogisk kompetanseheving hos kolleger i *alle* fagfelt, hvor norskspesialister i snitt oftere gjør disse aktivitetene.

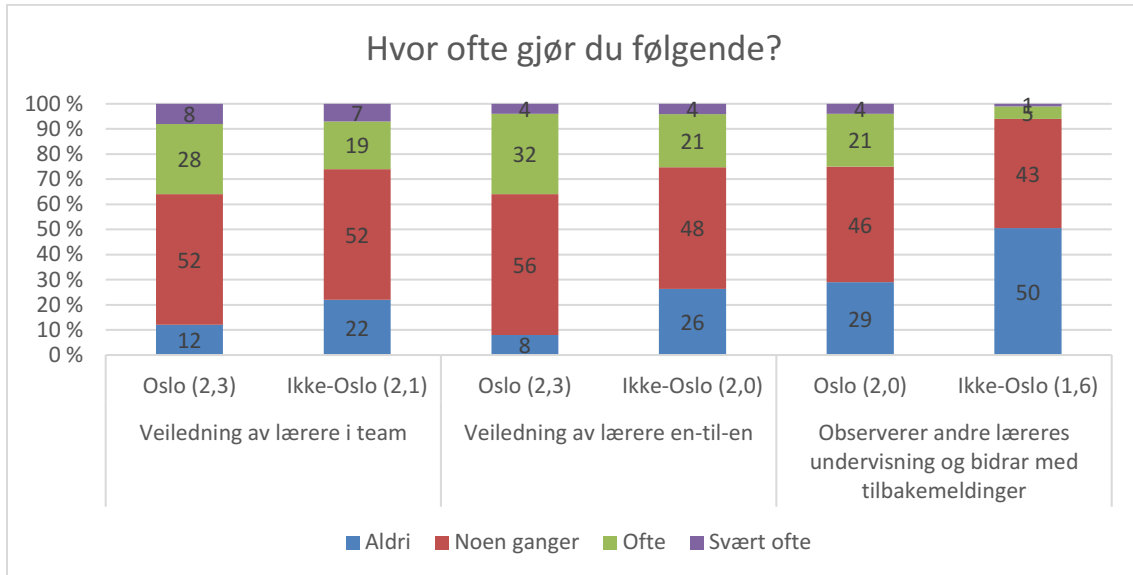
Det er også en noe tydelig forskjell mellom de to spesialisttypene hva angår å delta aktivt i arbeidsplassbasert kompetanseutvikling, hvor realfagspesialister i snitt (2,5) svarer høyere på skalaen enn norskspesialister (2,2).

Hva angår å holde foredrag og seminarer ser man også at realfagspesialister oftere gjør dette for lærerteam (2,5) enn for hele skolekollegiet (1,8), mens det ikke er noen forskjell på snittet for norskspesialister (2,3).



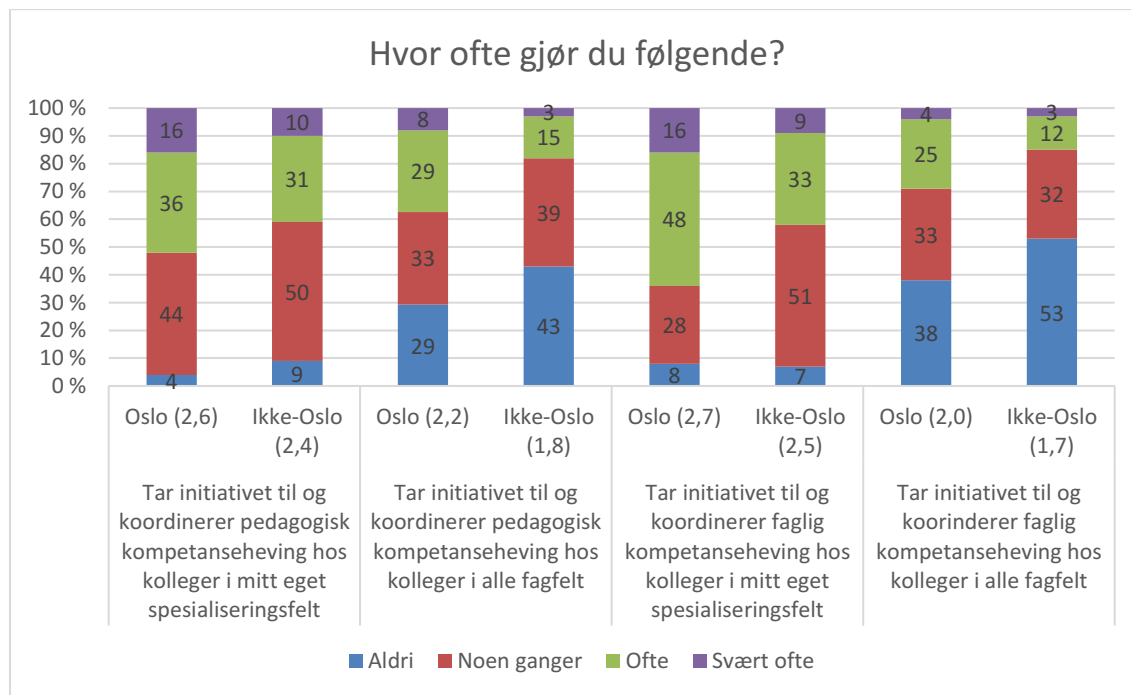
Figur 2.2 Rangering av hvor ofte lærerspesialister gjør ulike oppgaver og aktiviteter som lærerspesialist. Gjennomsnittlig skåre på skalaen 1-4 fordelt på type spesialist i Oslo.

Figur 2.3 viser at veiledning av lærere i team og en-til-en foregår i nokså beskjeden grad. Dette har ikke forandret seg mye fra forrige undersøkelse i 2015. Det er en større andel i Oslo (24 prosent) som oppgir at de ofte eller svært ofte observerer andre læreres undervisning, sammenlignet med resten av landet (6 prosent). Fra figur 2.2 så vi også at dette i større grad er drevet av realfagsspesialister enn norskspesialister i Oslo.



Figur 2.3 Observasjon og veiledning av lærere. Prosentfordeling etter spesialister i Oslo og resten av landet.

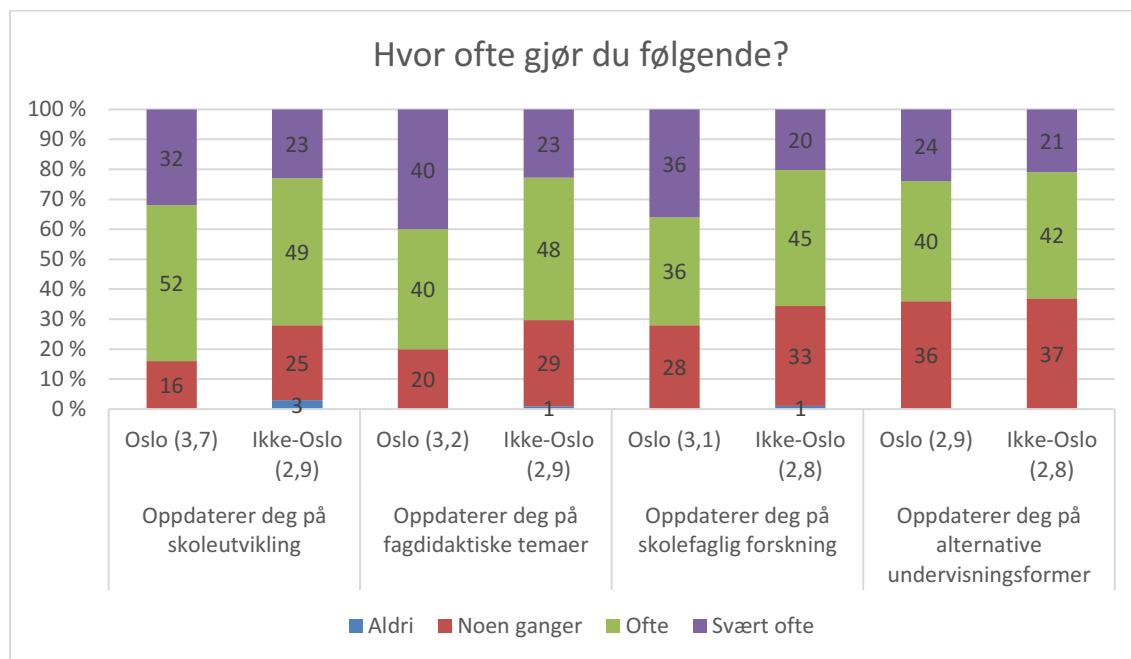
Figur 2.4 viser svarfordelingen blant lærerspesialistene i Oslo og resten av landet i fire utsagn som omhandler kompetanseheving av lærerspesialistenes kolleger i eget fagfelt og kolleger i alle fagfelt. Det er en større andel av spesialistene i Oslo enn resten av landet som tar denne type initiativ ofte eller svært ofte. Figuren viser at over halvparten av lærerspesialistene i Oslo, og noe færre i resten av landet, har svart at de ofte eller svært ofte driver med denne type kompetanseheving hos kolleger innenfor *eget* spesialfelt. Derimot er det sjelden lærerspesialistene gjør dette hos kolleger i alle fagfelt, både i og utenfor Oslo. Dette resultatet gjenspeiler i stor grad funnene fra undersøkelsen i 2015.



Figur 2.4 Koordinering av faglig og pedagogisk kompetanseheving. Prosentfordeling etter spesialister i Oslo og resten av landet.

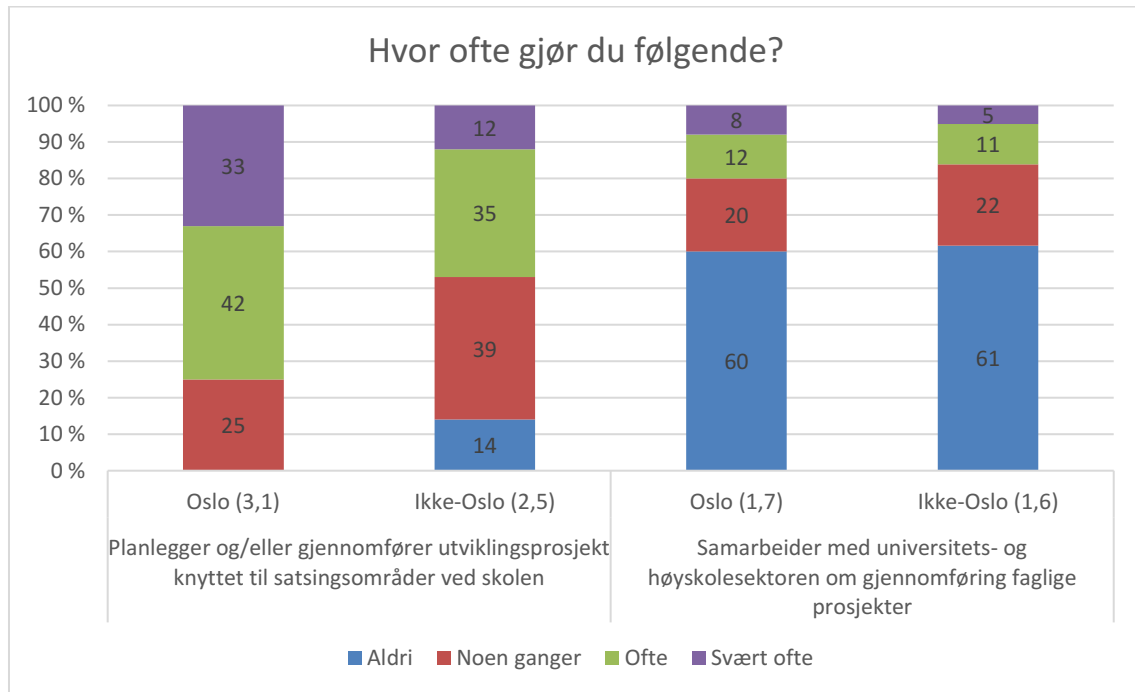
Figur 2.5 viser at lærerspesialister ofte oppdaterer seg faglig på ulike områder, særlig om fagdidaktiske temaer og skoleutvikling hvor 80 prosent eller flere i Oslo oppgir at de ofte eller svært ofte oppdaterer seg på disse områdene. Utenfor Oslo er det noe lavere prosentandeler som har svart i denne enden av skalaen.

Som vist i figur 2.2 er det noe forskjell mellom spesialistområdene innad i Oslo, hvor norskspesialister i større grad enn realfagspesialister har svart «ofte» eller «svært ofte» på utsagnene om fagdidaktiske temaer, skolefaglig forskning og alternative undervisningsformer. Samtidig er det en større andel realfagspesialister enn norskspesialister som har svart tilsvarende på utsagnet om skoleutvikling.



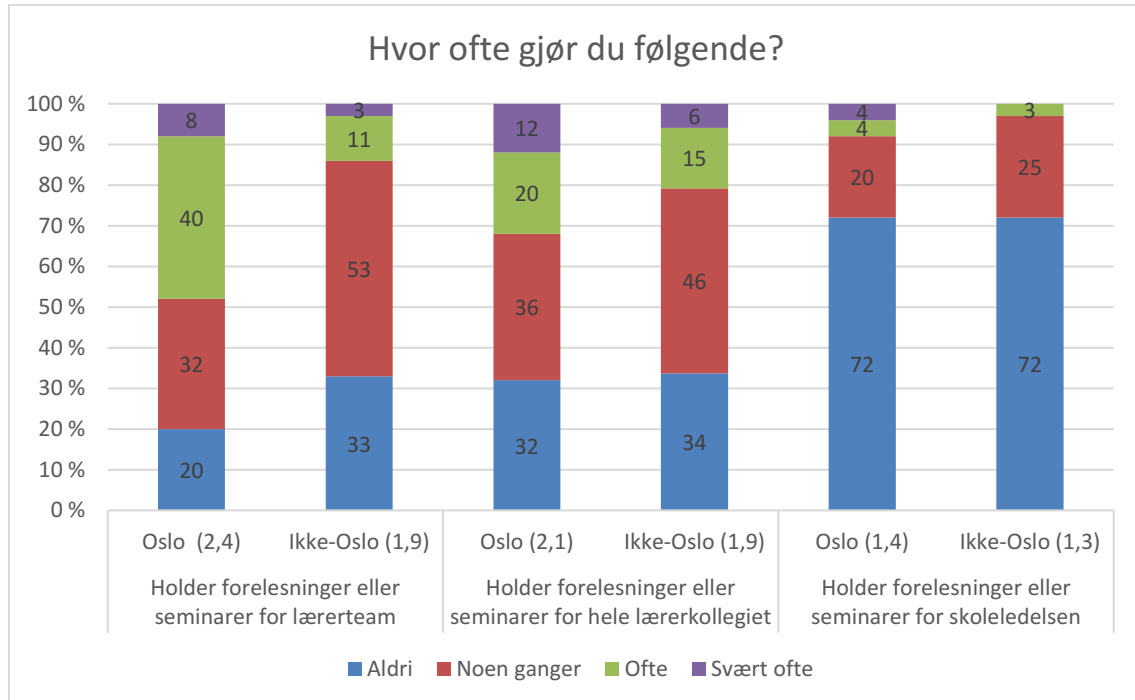
Figur 2.5 Å oppdateres på forskning og utvikling. Prosentfordeling etter spesialister i Oslo og resten av landet.

Det fremgår av figur 2.6 at lærerspesialister i Oslo i utstrakt grad (og i større grad enn resten av landet) planlegger og gjennomfører utviklingsprosjekt knyttet til satsingsområder ved skolen. Sammenlignet med undersøkelsen fra 2015 har Oslospesialister en høyere gjennomsnittlig skåre på dette området i år. Samtidig er det ingen betydelig forskjell hverken mellom Oslo og resten av landet, eller mellom år hva angår samarbeid med universitet/høyskole om gjennomføring av faglige prosjekter, hvilket foregår i svært liten grad.



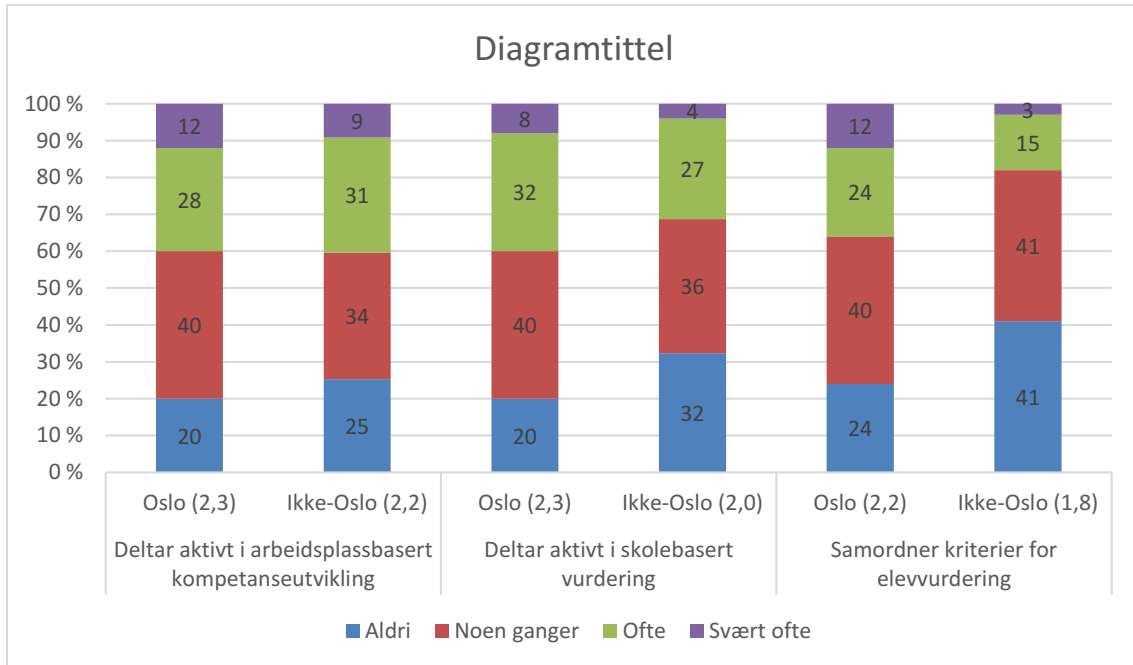
Figur 2.6 Planlegging og gjennomføring av prosjekter. Prosentfordeling etter spesialister i Oslo og resten av landet.

Figur 2.7 viser at lærerspesialister både i og utenfor Oslo i liten grad driver forelesningsvirksomhet for skoleledelsen eller hele lærerkollegiet. I Oslo svarer omtrent halvparten (48 prosent) at de holder forelesning/seminar for lærerteam ofte/svært ofte, hvilket gir en høyere gjennomsnittlig skåre (2,4) sammenlignet med resten av landet (1,9) og sammenlignet med Oslospesialistene ved forrige undersøkelse (2,1).



Figur 2.7 Holde forelesning. Prosentfordeling etter spesialister i Oslo og resten av landet.

Figur 2.8 viser at et flertall av lærerspesialister både i og utenfor Oslo aldri eller kun noen ganger arbeider med skolebasert vurdering eller samordner kriterier for elevvurdering, men i Oslo er det en noe høyere andel som svarer i øvre del av skalaen. Det fremgår også av figuren at deltakelse i arbeidsplassbasert kompetanseutvikling ikke skjer i særlig utstrakt grad, og det er små forskjeller mellom Oslo og resten av landet.

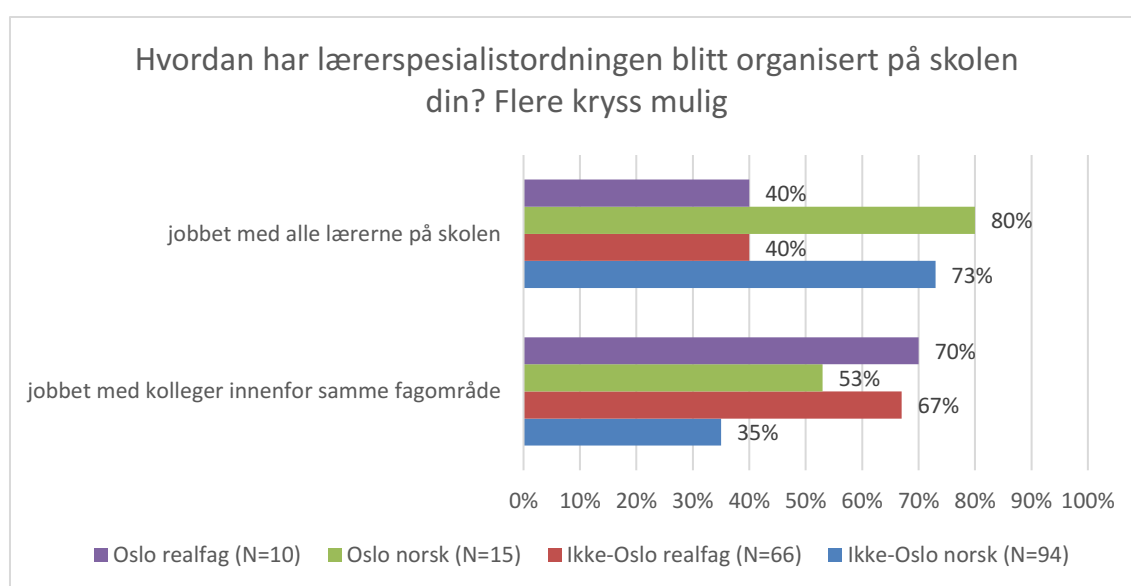


Figur 2.8 Kompetanseutvikling og vurdering. Prosentfordeling etter spesialister i Oslo og resten av landet.

Lærerspesialistene ble også spurt om hvordan ordningen har blitt organisert. Alternativene var «jobbet med kolleger innenfor samme fagområde», «jobbet med alle lærerne på skolen» og «Annet», og det var mulig å krysse av for mer enn ett alternativ. Andel som har krysset av for de to første svaralternativene etter område og type spesialist er vist i figur 2.9. Det var ingen i Oslo som valgte «Annet», mens 16 prosent av lærerspesialistene utenfor Oslo valgte den kategorien.

Blant dem som valgte å skrive kommentar på hvilke andre måter ordningen var organisert, svarte fem av 24 spesialister at de har samarbeidet med spesialister fra andre skoler i kommunen/skolesonen. I tillegg svarer tre spesialister at de har jobbet med å utvikle kommunens handlingsplan. Dette tyder på at det har vært en del kontakt mellom spesialister fra forskjellige skoler og med kommunen.

Figur 2.9 viser at norskspesialister i Oslo og resten av landet i større grad har svart at de jobber med alle lærerne enn med kolleger i samme fagfelt. Blant realfagspesialister både i og utenom Oslo har flere svart at de jobber med kolleger innenfor samme fagfelt, enn med alle lærerne på skolen. Dette gjenspeiler også nokså godt ulikheten mellom Oslos norskspesialister og realfagspesialister i forhold til hvor ofte de gjør aktiviteter knyttet til hele kollegiet og kolleger innenfor eget fagfelt (se figur 2.2).

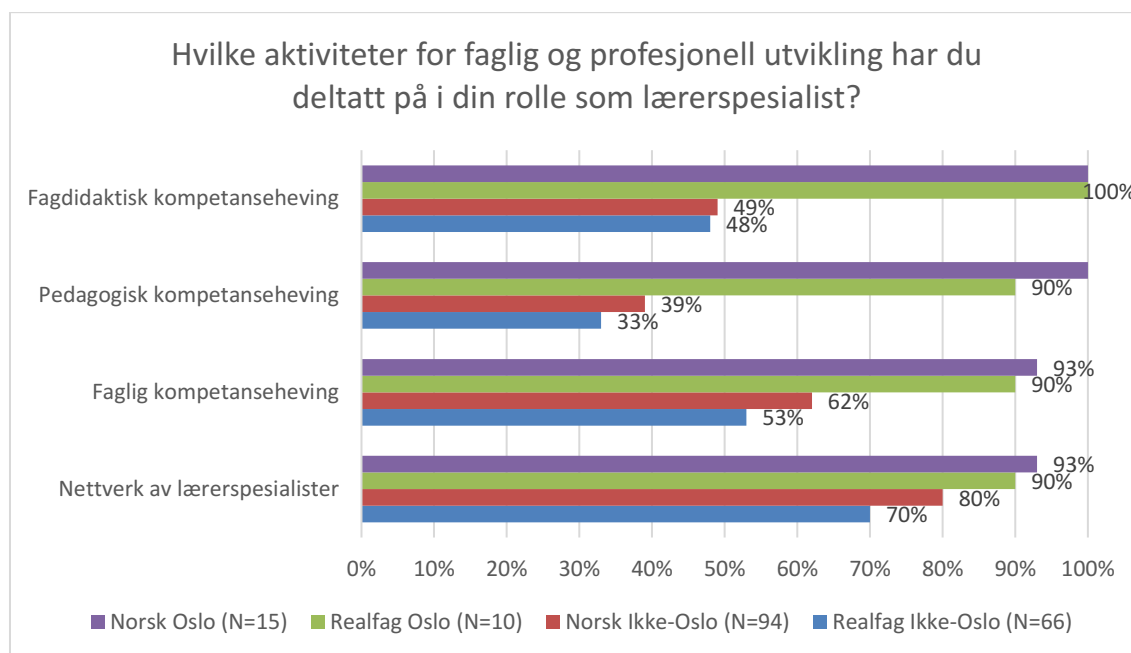


Figur 2.9 Om organisering av lærerspesialistordningen på skolen. Prosentfordeling etter type spesialist i Oslo og resten av landet.

Lærerspesialistene har videre blitt spurt om hvilke typer aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling de har deltatt på i sin rolle som lærerspesialister, samt hvem som tok initiativ til aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling. Figur 2.10 og 2.11 viser prosentvis andel som har krysset av for de ulike svaralternativene, for Oslospesialister og spesialister fra resten av landet. Det var mulig å krysse av for flere alternativer.

Figur 2.10 viser at det er store forskjeller mellom Oslo og resten av landet hva angår deltakelse i ulike aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling. Blant Oslospesialister har alle eller nesten alle deltatt i hver aktivitet, mens det er både mindre andeler og større variasjon mellom de ulike aktivitetene for spesialister utenom Oslo. I tillegg er rangeringen av de ulike aktivitetene i forhold til svarprosent nesten speilvendt for de to gruppene: fagdidaktisk- og pedagogisk kompetanseheving er de aktivitetene som flest Oslospesialister har deltatt i, mens dette er aktiviteter færrest spesialister i resten av landet har deltatt i. At spesialister i Oslo i større grad har deltatt på dette kan kanskje være med å forklare hvorfor de også i større grad enn spesialister utenom Oslo har koordinert denne type kompetanseheving på arbeidsplassen sin. «Faglig kompetanseheving» og «Nettverk av lærerspesialister» rangeres høyest etter svarprosent utenfor Oslo, mens disse to har lavest svarprosent blant spesialister i Oslo.

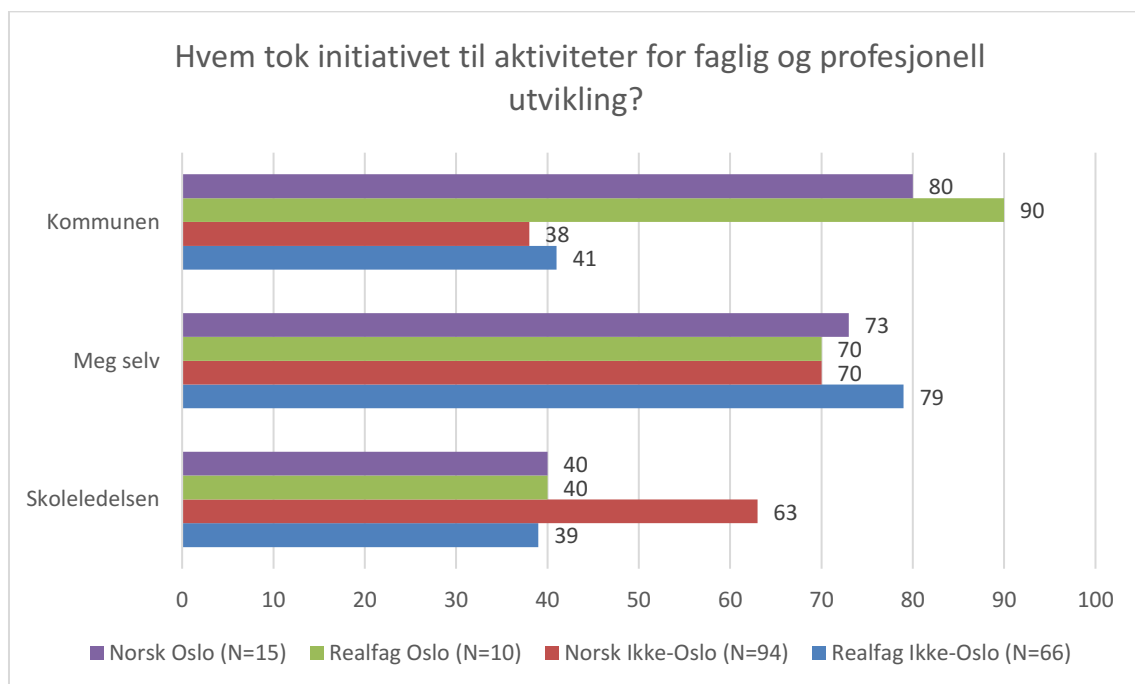
Norskspesialister både i og utenfor Oslo har i større grad krysset av for hvert av svaralternativene sammenlignet med realfagspesialister, men rangeringen er fortsatt den samme for begge typer spesialister.



Figur 2.10 Aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling. Prosentfordeling etter type spesialist i Oslo og resten av landet.

Figur 2.11 viser en stor forskjell mellom Oslo og resten av landet for hvorvidt lærerspesialistene opplever at kommunen tar initiativ til aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling. Mens over 80 prosent av lærerspesialister i Oslo har krysset av for kommunen, har under halvparten av lærerspesialister ellers i landet svart det samme. Dette tyder på at Oslo kommune i mye større grad enn andre kommuner har vært aktiv i å legge til rette for faglig og profesjonell utvikling av spesialistene.

Samtidig viser figuren mindre variasjon både mellom Oslo og resten av landet, og mellom norsk- og realfagspesialister i spørsmål om lærerspesialisten selv har tatt initiativ til slike aktiviteter. Det er likevel en viss forskjell utenfor Oslo, der realfagspesialister i noe større grad rapporterer at de selv tar initiativ. Norskspesialister utenfor Oslo oppgir oftere at skoleledelsen tar slike initiativ, sammenlignet både med norskspesialister i Oslo og med alle realfagspesialister.



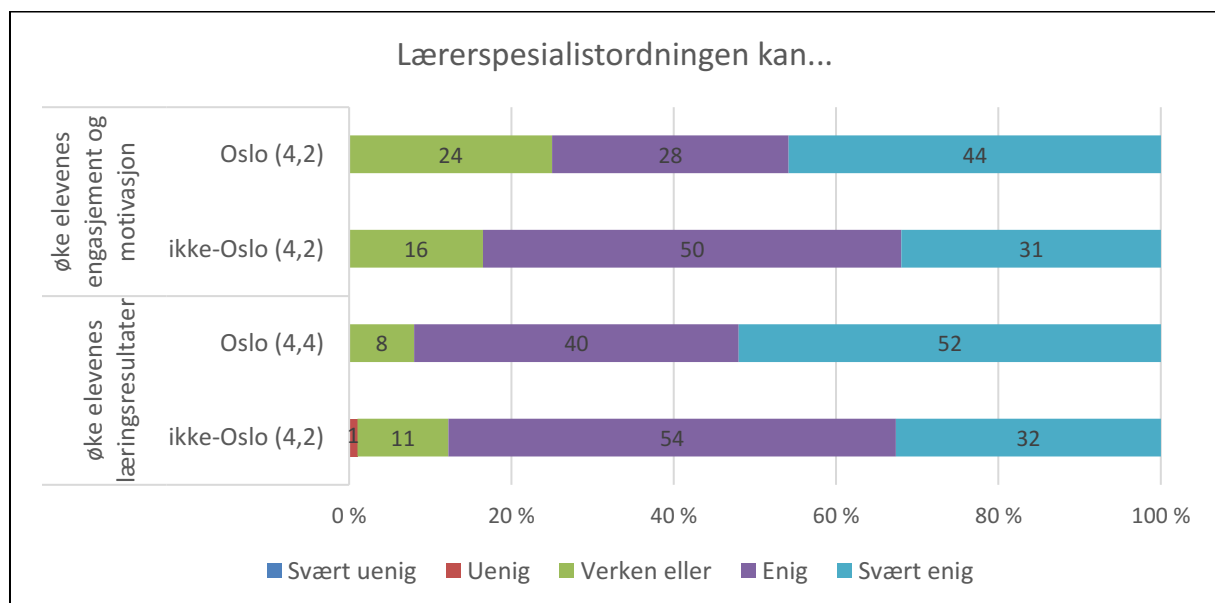
Figur 2.11 Initiativtakere. Prosentfordeling etter type spesialist i Oslo og resten av landet.

2.2 Lærerspesialistenes holdninger til og opplevelse av lærerspesialistordningen

Lærerspesialistenes holdninger til og opplevelse av ordningen har også blitt kartlagt gjennom spørreundersøkelsen. Resultatene knyttet til lærerspesialistenes holdninger er presentert i figur 2.12-2.16. Resultater fra lærerspesialistenes erfaringer med og opplevelse av ordningen er vist i figur 2.17-2.18. Lærerspesialistenes ønske om å fortsette som spesialist, og deres helhetlige vurdering av lærerspesialistordningen er vist i figur 2.19-2.21.

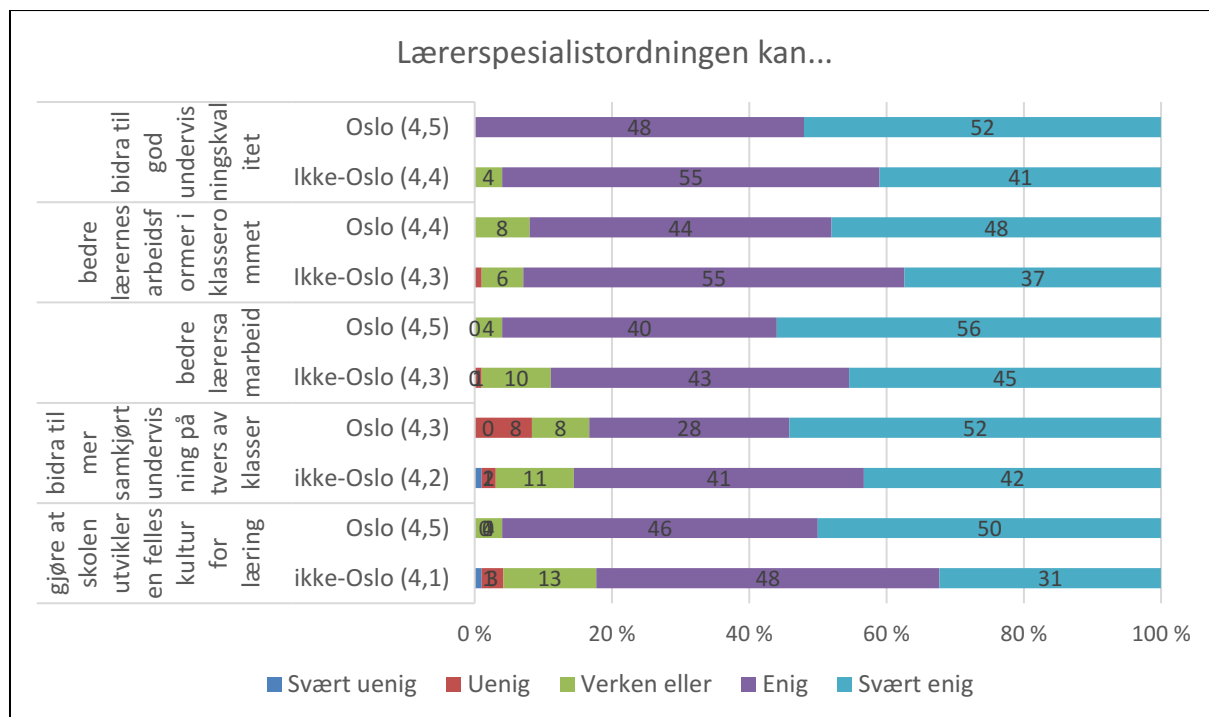
Lærerspesialistene ble spurt om hvor enige de var i ulike påstander som kan knyttes til deres holdninger til lærerspesialistordningen (figur 2.12). De kunne krysse av på en skala fra 'svært uenig' (1) til 'svært enig' (5). I tillegg kunne deltakerne krysse av for alternativet 'vet ikke'. Dette alternativet gjengis generelt ikke her, med mindre det representerer nevneverdige funn. Tallet i parentes i figuren oppgir gjennomsnittlig svarverdi for hvert spørsmål.

Lærerspesialistene tok stilling til 17 ulike påstander fordelt på fem temaer om hva lærerspesialistordningen kan føre til. Av figur 2.12 ser vi at det er stor oppslutning blant både lærerspesialistene i Oslo og utenfor Oslo om at lærerspesialistordningen kan bidra til å øke elevenes engasjement og motivasjon, og læringsresultater. Gjennomsnittet er likt for begge gruppene for påstanden om økt engasjement og motivasjon (4,2), men som vi ser av figuren har lærerspesialistene i Oslo i større grad valgt den mest positive kategorien 'svært enig' for begge spørsmålene. Videre ser det ut til at lærerspesialistene i Oslo er enda mer positive til at ordningen kan bidra til økning i elevenes læringsresultater sammenliknet med landet ellers.



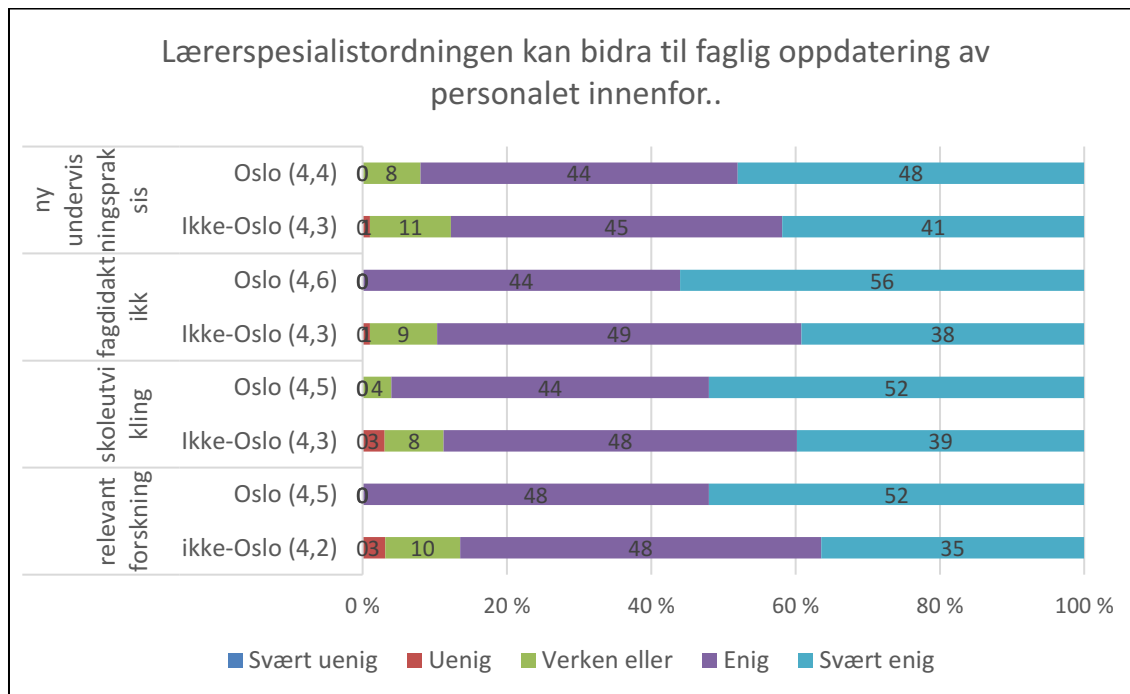
Figur 2.12 Lærerspesialistenes holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til økt motivasjon og læring hos elever fordelt etter Oslo og ikke-Oslo. Prosent.

Figur 2.13 viser at både lærerspesialistene i Oslo og i landet forøvrig i enda større grad enn for utsagnene over er enige i at ordningen med lærerspesialister kan bidra til: god undervisningskvalitet, at lærernes arbeidsformer blir bedre, bedre samarbeid mellom lærerne, mer samkjørt undervisning på tvers av klasser, og at skolen utvikler en felles kultur for læring. Gjennomsnittet for Oslo ligger en til to tiendels skalapoeng over gjennomsnittet for ikke-Oslo for de fire første utsagnene. Den største forskjellen mellom de to gruppene finner vi for det siste utsagnet 'gjøre at skolen utvikler en felles kultur for læring'. Her svarer lærerspesialistene i Oslo enda mer positivt med et gjennomsnitt på 4,5, mot ikke-Oslo med et gjennomsnitt på 4,1. Det er få som har krysset av for kategoriene 'svært uenig' eller 'uenig' i begge gruppene, bortsett fra for påstanden om at ordningen kan bidra til mer samkjørt undervisning på tvers av klasser. Åtte prosent av spesialistene i Oslo uenig i dette utsagnet.



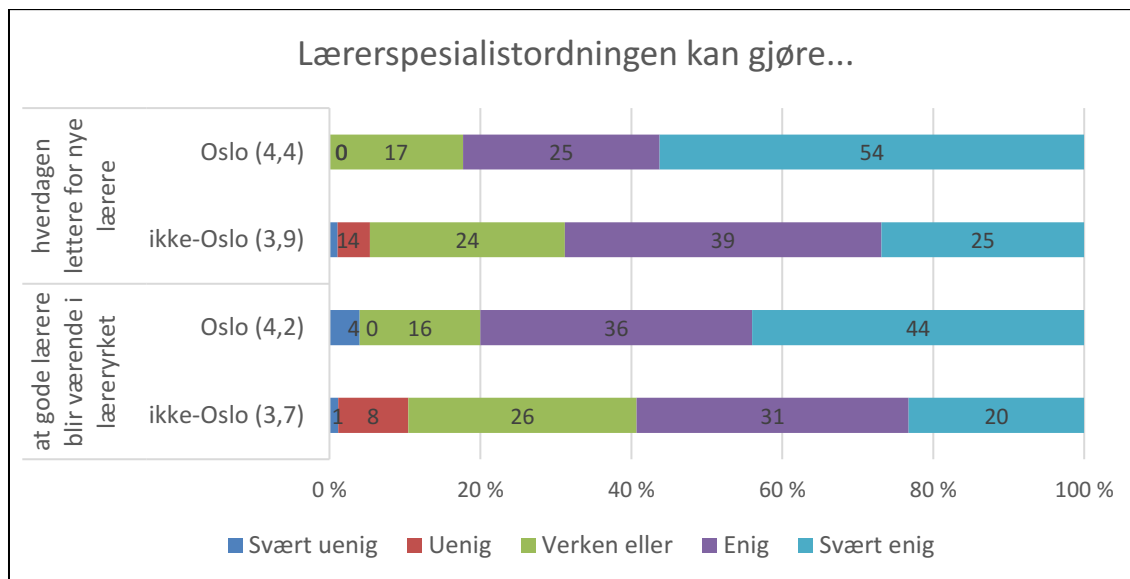
Figur 2.13 Lærerspesialistenes holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til økt kvalitet og samarbeid på skolen fordelt etter Oslo og ikke-Oslo. Prosent.

Lærerspesialistenes svar på i hvilken grad ordningen kan bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor områdene: undervisningspraksis, fagdidaktikk, skoleutvikling og forskning er vist i figur 2.14. Alle lærerspesialistene viser høy oppslutning, med et gjennomsnitt mellom 4,2 og 4,6. Det er også for disse utsagnene forskjeller i Oslo-spesialistenes favør. Det vil si at spesialistene i Oslo i enda større grad mener at ordningen kan bidra positivt til faglig utvikling av personalet sammenliknet med spesialister i landet ellers.



Figur 2.14 Lærerspesialistenes holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor ulike områder fordelt etter Oslo og ikke-Oslo. Prosent.

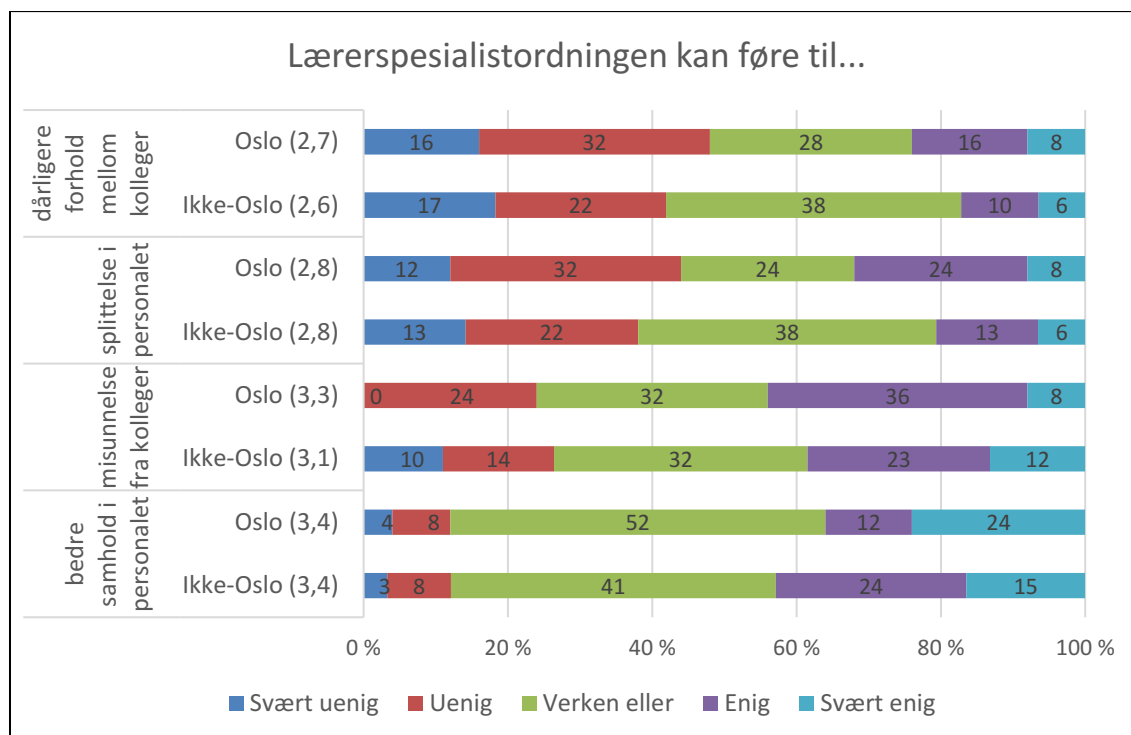
Figur 2.15 viser at utsagnene knyttet til: ordningen kan bidra til å gjøre hverdagen lettere for nye lærere og til at gode lærere blir værende i læreryrket får lavere oppslutning hos lærerspesialistene i gruppen ikke-Oslo sammenlignet med utsagnene presentert over. Samtidig har spesialistene utenfor Oslo i større grad krysset av for kategorien 'uenig'. Vi ser at lærerspesialistene i Oslo har større tro på disse virkningene, og forskjellene mellom de to gruppene er størst for disse to utsagnene. Det er derfor rimelig å anta at Oslo-spesialistene i større grad har hatt positive erfaringer knyttet til inkludering av nye lærere i lærerkollegiet og at gode lærere blir værende i yrket.



Figur 2.15 Lærerspesialistenes holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til å gjøre hverdagen lettere for nye lærere og ast lærere blir værende i læreryrket fordelt etter Oslo og ikke-Oslo. Prosent.

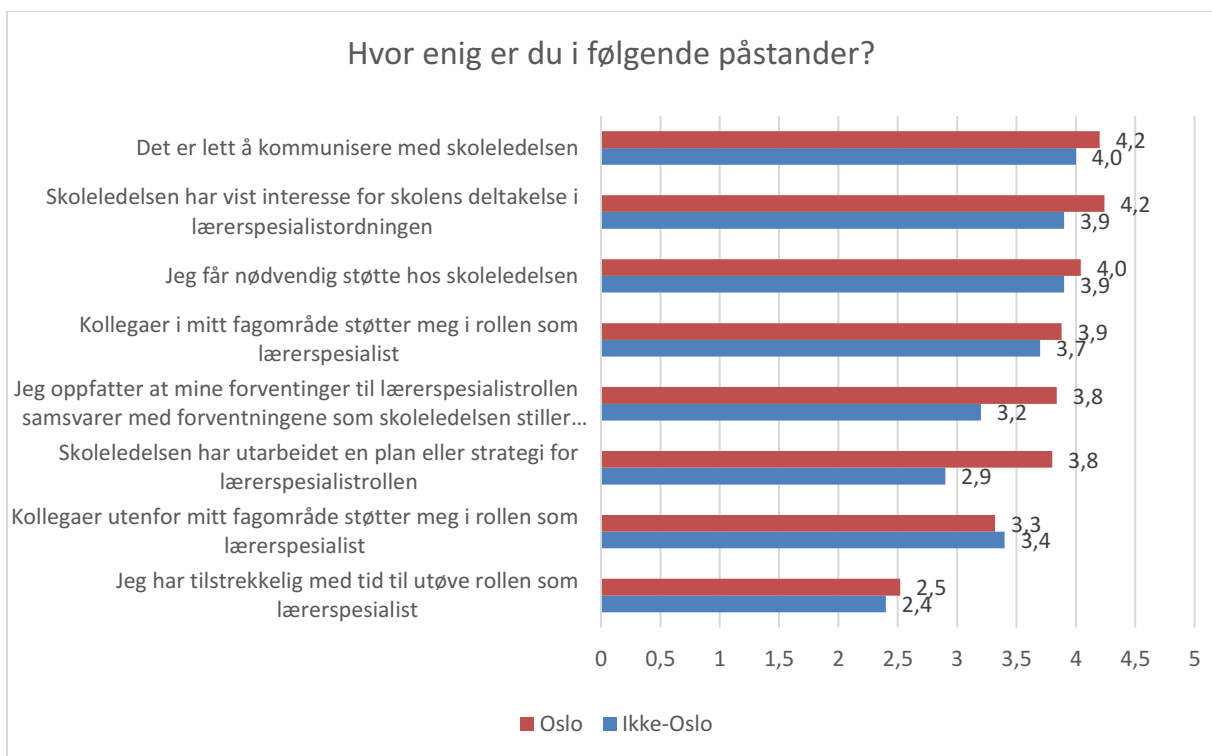
Figur 2.16 viser at både spesialistene i Oslo og utenfor i liten grad er enige i at ordningen kan føre til dårligere forhold mellom kolleger, splittelse i personalet og misunnelse fra kolleger. De har samtidig heller ikke overveiende stor tro på at ordningen kan bidra til bedre samhold i personalet. Svarene fra lærerspesialistene i Oslo og ikke-Oslo er også likere fordelt på hver svarkategori sammenliknet med utsagnene over.

En sammenlikning av realfag- og norskspesialister i og utenfor Oslo for de samme utsagnene knyttet til hva ordningen kan bidra til, viser at alle gruppene har samme responsmønster med tilsvarende rangering av utsagn som havner på topp og bunn (Vedlegg A, figur A.2). Videre er det ingen nevneverdige forskjeller mellom gruppene.



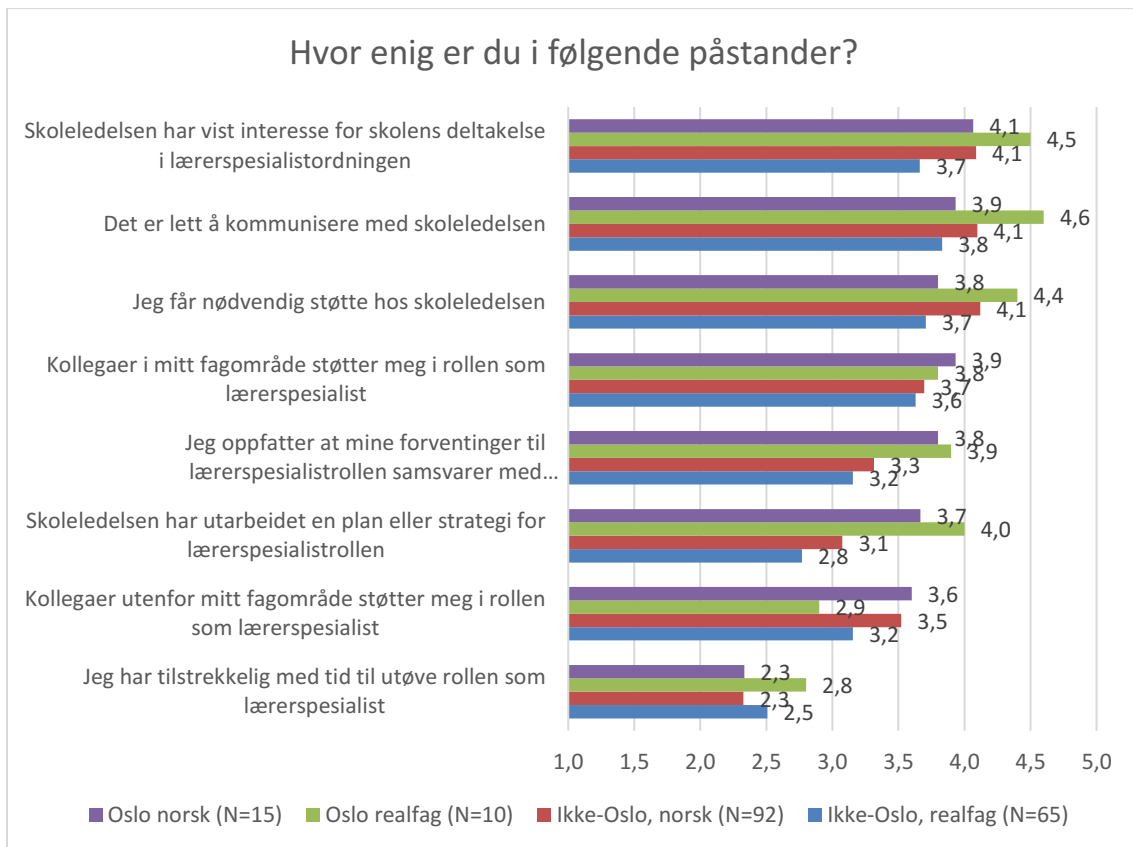
Figur 2.16 Lærerspesialistenes holdninger til i hvilken grad ordningen kan føre til uheldige konsekvenser samt bedre samhold fordelt etter Oslo og ikke-Oslo. Prosent.

Lærerspesialistene ble bedt om å ta stilling til åtte påstander knyttet til deres opplevelse av ordningen. Mer spesifikt var utsagnene knyttet til skoleledelsens og kollegers forhold til rollen som lærerspesialist, samt om skoleledelsens og lærerspesialistens egne forventninger til rollen. De krysset av på en skala fra svært uenig (1) til svært enig (5). En sammenlikning av lærerspesialistene i Oslo og ellers i landet for alle utsagnene er vist i figur 2.17. Figuren viser at de tre utsagnene (øverst i figuren) knyttet til skoleledelsen får høy oppslutning blant lærerspesialistene med et gjennomsnitt på rundt 4.1. Derimot mener lærerspesialistene i liten grad at de får støtte av kolleger utenfor eget fagområde, og at de har tilstrekkelig med tid til å utøve rollen som lærerspesialist, med et gjennomsnitt på henholdsvis 3.3 og 2.5. Videre ser vi av figur 2.17 at for alle utsagn bortsett fra ett er spesialistene i Oslo mer positive sammenliknet med resten av landet. Selv om forskjellen er liten, er det utsagnet 'kollegaer utenfor mitt fagområde støtter meg i rollen som lærerspesialist' som har lavere oppslutning i begge gruppene, men lavest hos lærerspesialistene i Oslo. Utsagnet 'jeg har tilstrekkelig med tid til å utøve rollen som lærerspesialist' har lavest oppslutning i begge gruppene, men spesialistene i Oslo melder i enda større grad at de ikke har tilstrekkelig med tid til å utøve rollen sin som lærerspesialist. De største forskjellene mellom spesialistene i Oslo og utenfor Oslo finner vi for de to utsagnene 'Skoleledelsen har utarbeidet en plan eller strategi for lærerspesialistrollen' og 'Jeg oppfatter at mine forventninger til lærerspesialistrollen samsvarer med forventningene som skoleledelsen stiller til denne rollen'. Spesialistene i Oslo er i større grad enige i disse påstandene med et gjennomsnitt på 3,8 for begge utsagnene; ikke-Oslo har et gjennomsnitt på henholdsvis 2,9 og 3,2. Det vil si at lærerspesialistene i Oslo opplever i større grad at de selv og skoleledelsen har like forventninger til deres rolle som spesialist, og at skoleledelsen har en plan for lærerspesialistrollen. I tillegg støttes dette funnet av de tre første påstandene knyttet til kommunikasjon med skoleledelsen, støtte fra skoleledelsen og at skoleledelsen viser interesse for skolens deltakelse i ordningen. For disse tre utsagnene er forskjellene likevel ikke store mellom Oslo og ikke-Oslo.



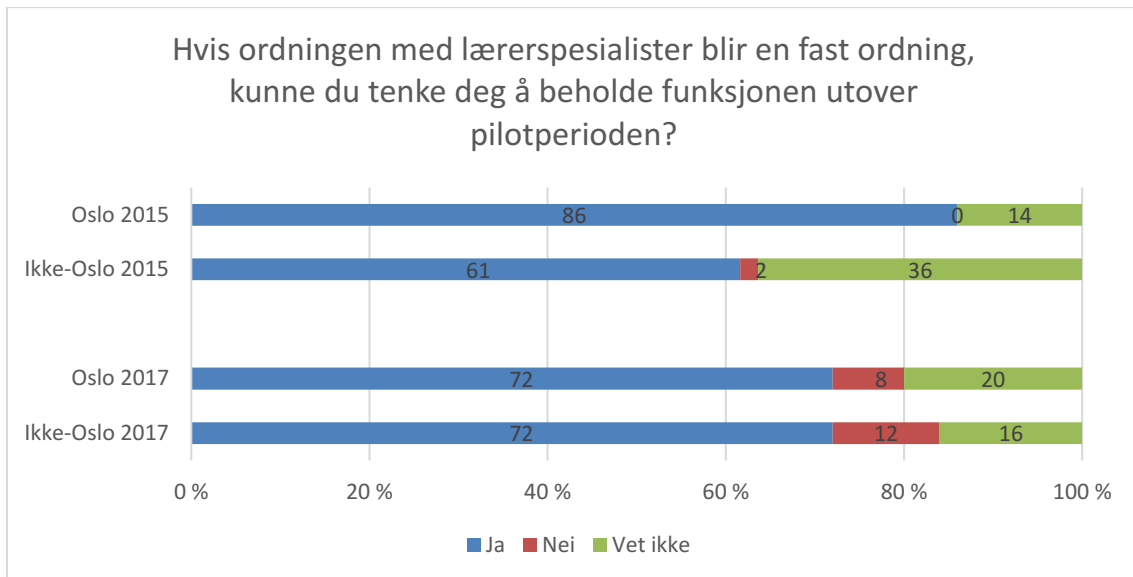
Figur 2.17 Påstander om lærerspesialistordningen fordelt etter Oslo og ikke-Oslo. Gjennomsnitt.

En oversikt over gjennomsnittverdiene for de samme utsagnene som vist over fordelt på realfagsspesialister og norskspesialister i Oslo og ikke-Oslo er vist i figur 2.18. Forskjellene mellom realfagsspesialister og norskspesialistene i Oslo følger i stor grad de samme trendene i forskjeller som landet for øvrig. Siden vi i figur 2.17 har behandlet forskjellene mellom Oslo og ikke-Oslo vil vi her se på de to spesialistgruppene i Oslo. Det er særlig utsagnene knyttet til skoleledelsen hvor vi finner forskjeller i favør av realfagsspesialistene. Gjennomsnittsverdiene for de fem utsagnene knyttet til skoleledelsen ligger mellom 3,9 og 4,6 hos realfagsspesialistene i Oslo, mens gjennomsnittet for de samme utsagnene hos norskspesialister ligger på 3,7 til 4,1. For to utsagn ser vi forskjeller i favør av norskspesialistene. De rapporterer i større grad at de opplever støtte fra kollegaer utenfor sitt fagområde i rollen som lærerspesialist og har tilstrekkelig med tid til å utøve rollen som lærerspesialist.



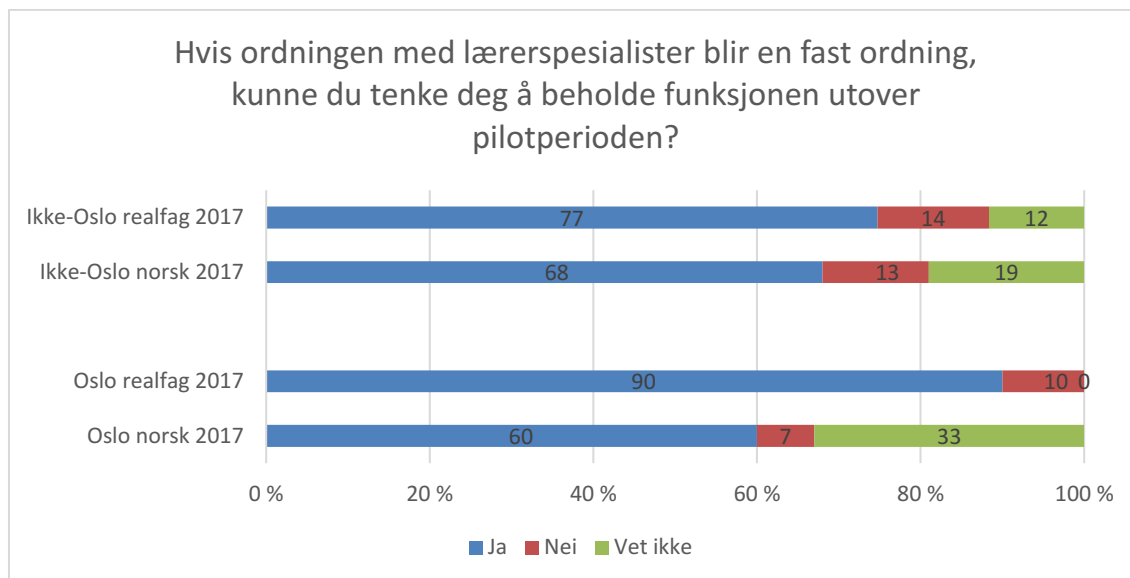
Figur 2.18 Påstander om lærerspesialistordningen fordelt etter realfagsspesialister og norskspesialister i Oslo og ikke-Oslo. Gjennomsnitt.

Lærerspesialistene fikk spørsmål om de ønsker å fortsette i rollen som lærerspesialist dersom ordningen blir fast. Resultatene for dette er vist i figur 2.19-2.20. En generell sammenlikning av lærerspesialistene i Oslo og utenfor Oslo i 2015 og 2017 viser at det er mindre forskjeller mellom gruppene i 2017 sammenliknet med 2015 (figur 2.19). Denne endringen innebærer at lærerspesialistene i Oslo i større grad kunne tenke seg å beholde funksjonen som spesialist i 2015. 86 prosent av Oslospesialistene svarte ja på dette i 2015 sammenliknet med ikke-Oslo hvor kun 61 prosent svarte ja. I 2017 svarte 72 prosent ja på dette spørsmålet i begge gruppene.



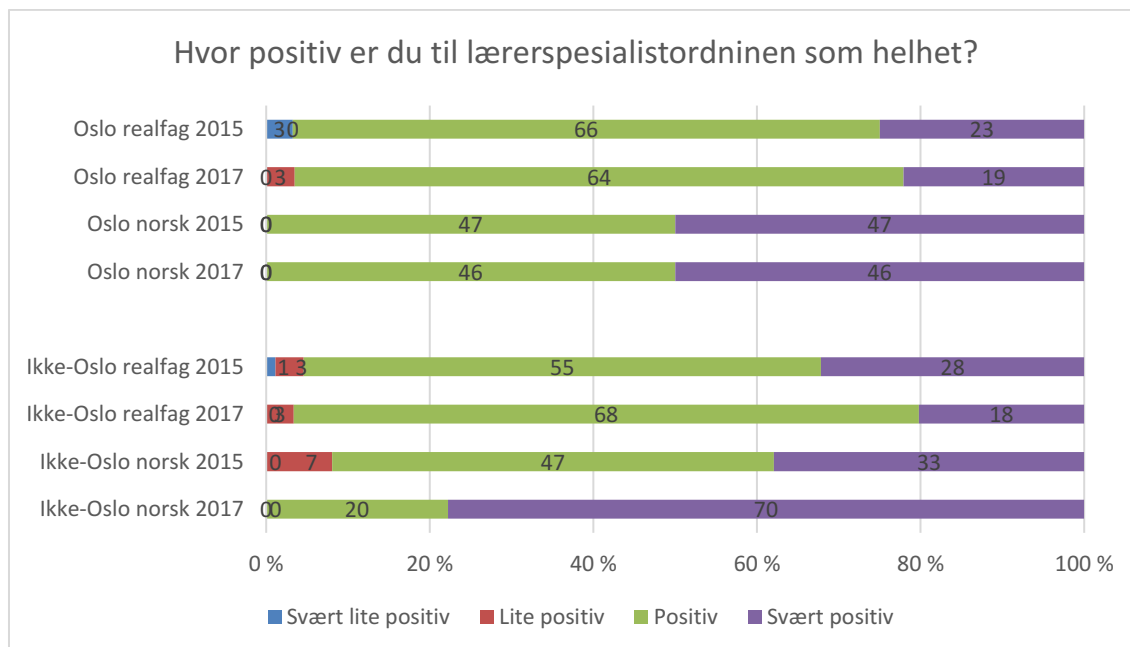
Figur 2.19 Oversikt over lærerspesialistenes vurdering av om de kan tenke seg å fortsette som lærerspesialist dersom ordningen blir fast, fordelt på Oslo og ikke-Oslo i 2015 og 2017. Prosent.

En oversikt over svar på dette spørsmålet fra realfag- og norskspesialistene i og utenfor Oslo er vist i figur 2.20. Mens de to spesialistgruppene svarer forholdsvis likt utenfor Oslo, er svarene betydelig forskjellige for norsk og realfagsspesialistene i Oslo. Realfagsspesialistene i Oslo svarer i overveiende stor grad ja på spørsmålet (90 prosent). Norskspesialistene i Oslo virker i større grad usikre, og er den gruppen der flest har svart 'vet ikke' (33 prosent).



Figur 2.20 Oversikt over lærerspesialistenes vurdering av om de kan tenke seg å fortsette som lærerspesialist dersom ordningen blir fast, fordelt på norsk og realfagsspesialister i Oslo og Ikke-Oslo i 2017. Prosent.

Lærerspesialistene ble bedt om å vurdere ordningen som helhet. Figur 2.21 viser at alle spesialistgruppene er positive til ordningen som helhet. Begge spesialistgruppene i Oslo svarer i stor grad likt i 2017 som i 2015. Eneste merkbare forskjellen ligger i at ingen har valgt alternativet 'svært lite positiv' i 2017. For landet øvrig har det vært en merkbare positiv endring i gruppen norskspesialister, som i 2017 er mer positiv til ordningen som helhet.



Figur 2.21 Hvor positiv er du til lærerspesialistordningen som helhet? Prosent.

2.3 Oppsummering

Lærerspesialistene både i Oslo og resten av landet har oppgitt at å oppdatere seg på fagdidaktikk, skoleutvikling, forskning og alternative undervisningsformer er aktiviteter som de gjør oftest. Dette kan tyde på at spesialister opplever det som viktig å oppdatere seg selv, og i neste omgang å sørge for kompetanseheving av kolleger innenfor sitt fagfelt.

Spesialistene i Oslo oppgir i gjennomsnitt at de gjør alle aktivitetene oftere enn hva spesialister fra resten av landet sier i gjennomsnitt. Langt flere spesialister i Oslo (24 prosent) oppgir at de observerer andre læreres undervisning ofte eller svært ofte enn i resten av landet (6 prosent). Over 70 prosent av lærerspesialister i Oslo planlegger og gjennomfører utviklingsprosjekter knyttet til satsingsområder ved skolen ofte eller svært ofte, mens under halvparten av spesialister fra resten av landet svarer tilsvarende. Oslospesialister har også i større grad enn andre spesialister oppgitt at de deltar i ulike aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling. I Oslo var det også langt mer vanlig at kommunen tok initiativ til denne type aktiviteter enn for resten av landet, hvor det var vanligst at spesialistene selv hadde tatt initiativet.

Lærerspesialistene i Oslo tok stilling til 17 påstander om hva lærerspesialistordningen kan føre til, og er i stor grad positive. Utsagnene som er knyttet til faglig oppdatering (innenfor skoleutvikling, forskning og didaktikk) og som er knyttet til at den bidrar til bedre lærersamarbeid og god undervisningskvalitet får høyest oppslutning blant spesialistene både i Oslo og i resten av landet. Dette hovedmønsteret gjelder også spesialistene ellers i landet. Men spesialistene i Oslo ser ut til å generelt være enda mer positive til ordningens virkninger sammenliket med utenfor Oslo.

Videre oppgir spesialistene i Oslo at de i liten grad har tilstrekkelig med tid til å utøve rollen som spesialist. Samtidig fremhever Oslospesialistene at de har positive erfaringer med skoleledelsen når

det gjelder kommunikasjon, interesse og støtte. De oppgir mer støtte fra kolleger i eget fagområde sammenlignet med kolleger utenfor eget fagområde.

Lærerspesialistene fikk spørsmål om de ønsker å fortsette i rollen som lærerspesialist dersom ordningen blir fast. 72 prosent av lærerspesialistene i og utenfor Oslo svarer ja på dette spørsmålet i 2017. Selv om dette fortsatt er høyt, tilsvarer det en nedgang på 14 prosentpoeng for Oslo siden 2015, da 86 prosent av Oslo-spesialistene svarte ja på samme spørsmål. Videre er det store forskjeller mellom realfag- og norskspesialistene i Oslo. Selv om et flertall av begge typer spesialister svarer ja, svarer så mange som 90 prosent av realfagsspesialistene i Oslo at de ønsker å fortsette som lærerspesialist dersom ordninger blir fast, mens denne gjelder kun for 60 prosent av norskspesialistene.

Lærerspesialistene i Oslo vurderer ordningen som helhet svært positivt, og det er ingen nevneverdige forskjeller mellom realfag- og norskspesialistene i Oslo, og det er heller ingen merkbare endringer fra 2015 til 2017 for Oslospesialistene.

3 Lærerspesialistenes kollegaer

I 2015 og 2017 ble lærere som jobbet ved skolene som hadde en lærerspesialist invitert til å delta i en spørreundersøkelse. Utvalg og svarprosent for disse kollegene er presentert i tabell 3.1. Svarprosenten baserer seg på det totale antall lærere som har svart på undersøkelsen. I analysen benytter vi oss av svarene fra lærere som underviser i norsk eller realfag, og N varierer derfor rundt 192 for Oslo og 758 utenfor Oslo.

Som det står skrevet mer detaljert om i kapittel 1.3, er den minste prosentvise forskjellen vi kan kalle signifikant rundt 8 prosentpoeng, og den minste signifikante forskjellen i skalapoeng rundt 0,5. Med en svarprosent på om lag 30 prosent i de to utvalgene, er det viktig å også understreke at vi ikke kan være sikre på om de kollegaene som har svart på undersøkelsen, er representative for populasjonen av kollegaer. Sannsynligheten for seleksjon i hvem som har svart på undersøkelsen er stor når svarprosenten er på dette nivået.

Tabell 3.1 Utvalg og svarprosent for kolleger, etter Oslo og resten av landet.

	Utvalg	2015 N	2017 N	2015 Prosent	2017 Prosent
Oslo	1192	429(274*)	364(192*)	36	31
Ikke-Oslo	4944	1787	1495(758*)	36	30

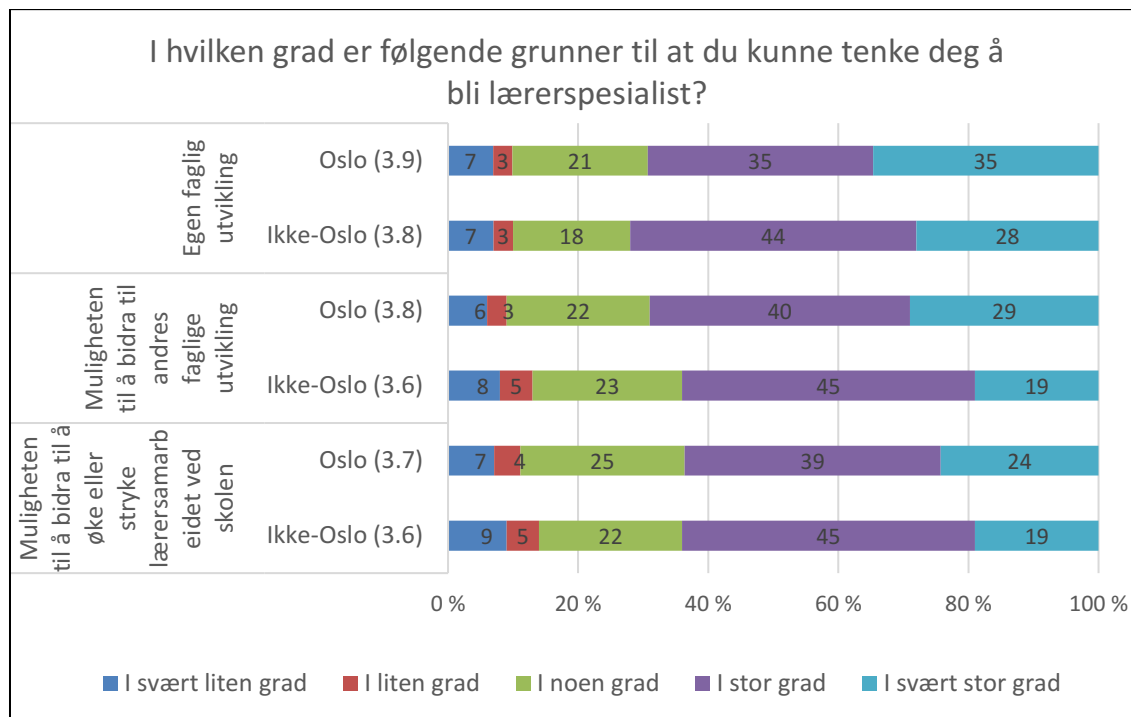
*Lærere som svarer at de underviser i norsk eller realfag, og dermed utgjør kollegene i analysen

3.1 Å bli lærerspesialist

Kollegene ble spurt i hvilken grad de kunne tenke seg å bli lærerspesialister. Det var om lag 20 prosent av kollegene i Oslo, og 16 prosent utenfor Oslo, som i stor eller svært stor grad kunne tenke seg dette. Litt under 40 prosent i Oslo, og 45 prosent utenfor Oslo oppgir at de i liten eller svært liten grad kunne tenke seg dette.

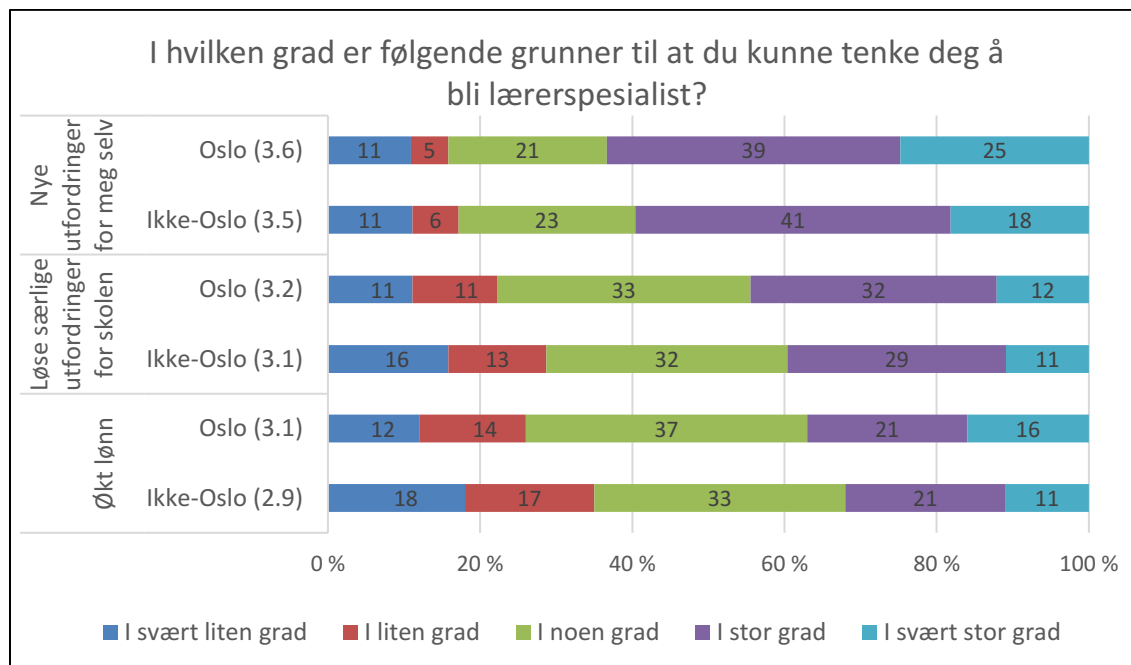
Videre har kollegene fått spørsmål om hvorfor de kunne tenke seg å bli lærerspesialister. De ble bedt om å ta stilling til 11 utsagn på en fempunktsskala fra «I svært liten grad» (1) til «I svært stor grad» (5). Svarfordeling for utsagnene er presentert i figur 3.1 til 3.4, rangert etter gjennomsnittlig skåre blant kolleger i Oslo.

Figur 3.1 viser at utsagnene egen utvikling, å bidra til andres faglige utvikling og styrke lærersamarbeidet er alle viktige grunner til å bli lærerspesialist for mange både i og utenom Oslo. Det er disse utsagnene som har høyest gjennomsnittlig skåre av alle utsagnene om grunner til å bli lærerspesialist, og et flertall svarer at dette i stor eller svært stor grad er motiverende grunner til å bli lærerspesialist. Det er flere i Oslo (forskjell på 10 prosentpoeng) som svarer «I svært stor grad» på utsagnet om muligheten til å bidra andres faglige utvikling, selv om andelen som til sammen svarer innenfor de to sterkeste graderingene er nokså like mellom gruppene.



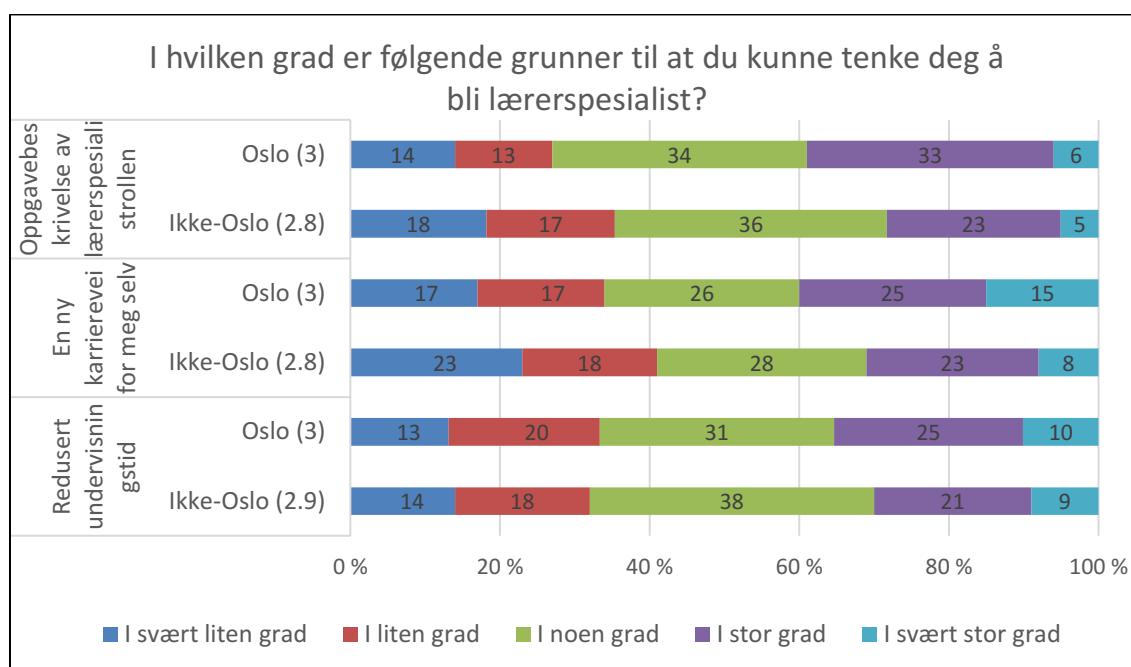
Figur 3.1 Utsagn med høyest gjennomsnittlig skåre. Prosentfordeling for spesialister i Oslo og resten av landet. Gjennomsnitt i parentes.

Figur 3.2 viser at for litt over 64 prosent av kolleger i Oslo, og 59 prosent av kollegene utenom Oslo, er det å få nye utfordringer for en selv i stor eller svært stor grad en grunn til å bli lærerspesialist. Økt lønn ser ut til å være noe mindre viktig blant kolleger utenom Oslo enn innad i Oslo: en større andel (35 prosent) utenom Oslo svarer at dette i svært liten- eller liten grad er en grunn til å bli lærerspesialist.



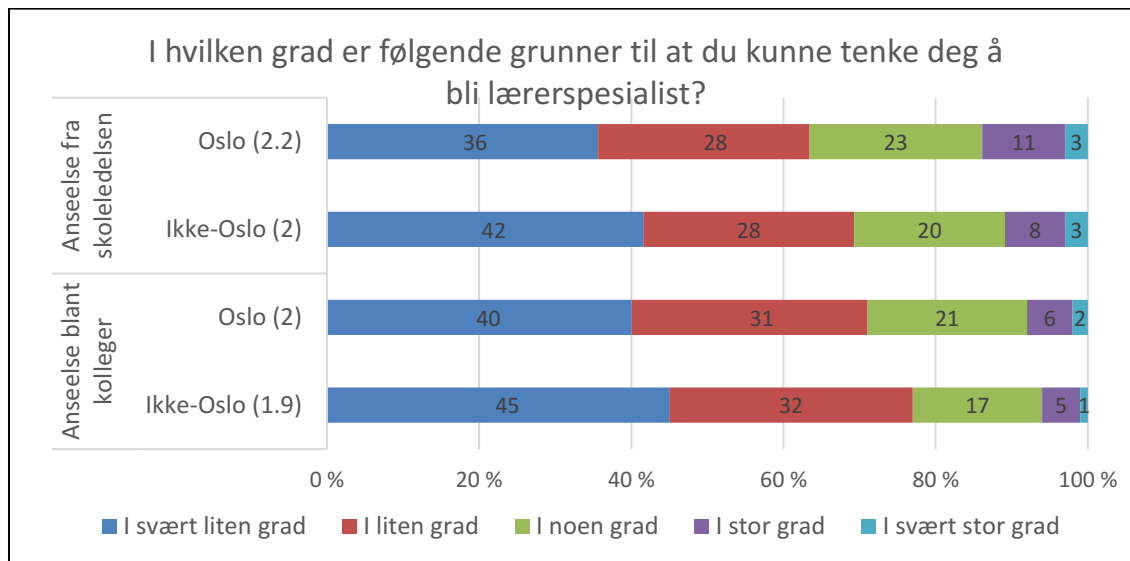
Figur 3.2 Utsagn med moderat til høy gjennomsnittlig skåre. Prosentfordeling for spesialister i Oslo og resten av landet.

Oppgavebeskrivelsen av lærerspesialistrollen ser ut til å være noe viktigere for kolleger i Oslo enn for kolleger i resten av landet (figur 3.3). Gjennomsnittet ligger på 3 for alle tre utsagnene for kollegene i Oslo, og forskjellene er nokså små mellom Oslo og resten av landet når det gjelder karrierevei og undervisningstid. 41 prosent av kolleger utenfor Oslo oppgir at lærerspesialistrollen som ny karrierevei i liten eller svært liten grad er en grunn til å bli lærerspesialist, mens 36 prosent av kollegene i Oslo har svart tilsvarende. Dette tyder på at blant kolleger som har svart på undersøkelsen, er det færre utenom Oslo som mener dette er en motiverende faktor for å bli lærerspesialist. Videre er det 35 prosent i Oslo og 30 prosent utenom Oslo som oppgir at de i stor eller svært stor grad mener redusert undervisningstid er en grunn til å bli lærerspesialist.



Figur 3.3 Utsagn med moderat gjennomsnittlig skåre. Prosentfordeling for spesialister i Oslo og resten av landet.

Av figur 3.4 ser vi at de fleste både i og utenfor Oslo oppgir at anseelse fra skoleledelsen eller kolleger i liten eller svært liten grad er en grunn til å bli lærerspesialist, og det er ingen signifikante forskjeller mellom kolleger i og utenfor Oslo.



Figur 3.4 Utsagn med lav gjennomsnittlig skåre. Prosentfordeling for spesialister i Oslo og resten av landet.

3.2 Opplevelse av lærerspesialistordningen

Kollegene ble spurt om det var en lærerspesialist knyttet til deres trinn og fagområde. I Oslo svarte 55 prosent ja, mens i resten av landet var det 70 prosent som svarte ja. Blant de som svarte ja på dette spørsmålet, var det 57 prosent i Oslo og 47 prosent utenfor Oslo som svarte ja på spørsmål om lærerspesialistene hadde vært en ressurs for dem. Dette tyder på at blant dem som har svart på undersøkelsen, har kollegene i Oslo i større grad enn kollegene utenfor Oslo en opplevelse av spesialistene som en ressurs. Blant dem som svarte nei på spørsmålet om det var en lærerspesialist knyttet til deres trinn og fagområde, var det henholdsvis 14 og 10 prosent av kollegene i og utenfor Oslo som svarte at lærerspesialistene likevel hadde vært en ressurs for dem. Dette tyder på at det først og fremst er kolleger med en lærerspesialist tilknyttet deres trinn og fagområde som har opplevd at spesialistene har vært en ressurs.

Kollegene har videre blitt spurt om hvor ofte de vil si at lærerspesialisten har gjort ulike oppgaver. Dette spørsmålsbatteriet er kun stilt til kolleger som svarte at det var en lærerspesialist knyttet til deres trinn og fagområdet. Kollegene kunne krysse av for «Aldri» (1), «Noen ganger» (2), «Ofte» (3), «Veldig ofte» (4), og «Vet ikke» (ingen verdi). Figur 3.5 viser gjennomsnittlig skåre for hvert av utsagnene for kolleger, rangert etter gjennomsnittlig skåre i Oslo. I tillegg er gjennomsnittlig skåre for lærerspesialistene gjengitt fra kapittel 2.1 for de tilsvarende utsagnene om hvor ofte de gjør disse aktivitetene. Figur 3.6 til 3.9 viser svarfordelingene til kollegene etter tema.

Figur 3.5 viser at kolleger i Oslo har en gjennomsnittlig skåre som ligger noe høyere enn i resten av landet på alle utsagnene. Forskjellene på alle utenom ett utsagn er likevel små og ikke statistisk signifikant, men de gjenspeiler mønsteret vi så i kapittel 2.1 med lærerspesialistenes svar. Det er kun på utsagnet om hvor ofte spesialistene har observert andre læreres undervisning og bidratt med tilbakemeldinger vi finner en større forskjell (differanse på 0,5 skalapoeng). Dette gjenspeiler også forskjellen vi fant blant lærerspesialistene, og tyder på at dette er en mer utbredt praksis i Oslo enn utenfor Oslo.

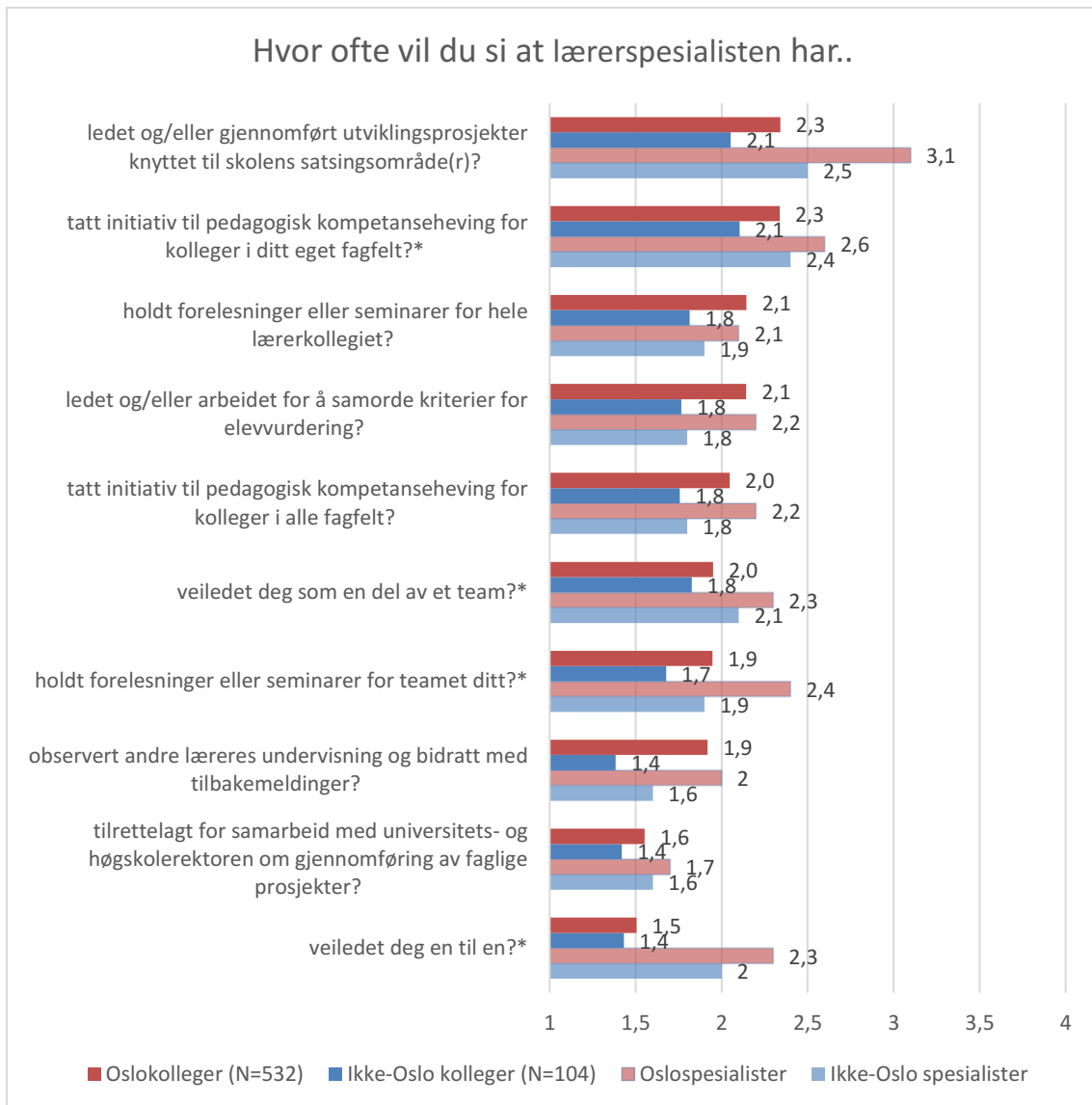
Rangeringen av de ulike utsagnene er lik mellom Oslo og resten av landet, og viser at kollegene opplever at lærerspesialistene bruker mer tid på aktiviteter som favner hele eller deler av kollegiet enn en-til-en aktiviteter.

På spørsmålene om hvor ofte spesialistene har holdt forelesning eller seminar for hele kollegiet; ledet eller arbeidet for å samordne kriterier for elevvurdering; tatt initiativ til pedagogisk kompetanseheving for kolleger i alle fagfelt; og tilrettelagt for samarbeid med universitets- og høgskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter, svarer kollegene i snitt tilnærmet likt som spesialistene. Dette forholdet, sett i sammenheng med snittforskjellene mellom Oslo og resten av landet, kan tyde på at det er et høyere aktivitetsnivå blant spesialister i Oslo sammenlignet med aktivitetsnivået blant spesialister utenfor Oslo.

Utsagnet om hvor ofte lærerspesialisten har ledet eller gjennomført utviklingsprosjekt knyttet til skolens satsingsområde(r) er høyest rangert av alle utsagnene, og dette er også utsagnet med høyest skåre blant spesialistene selv. Spesialistene i Oslo-utvalget svarer i snitt mye høyere på skalaen enn kollegene, og dette tyder på at kolleger som har svart på undersøkelsen har en noe annen opplevelse av hvor ofte spesialistene har gjennomført denne type prosjekter. Det er viktig å understreke at kollegene er et mye større utvalg enn spesialistene i Oslo, og mens det er en til to spesialister per skole er fordelingen av kolleger over Oslo-skolene fordelt annerledes. Det er små forskjeller mellom spesialistene og kollegene i gjennomsnittlig skåre innad på skolene (ikke vist i figur). Derfor er ikke forskjellene mellom spesialister og kolleger på Oslo-nivå et resultat av ulike oppfatninger mellom kolleger og spesialister *innad* på skolene i Oslo, men tyder heller på at kolleger som har svart på undersøkelsen generelt har en opplevelse av at spesialistene gjør dette noe sjeldnere, sammenlignet med Oslos lærerspesialister.

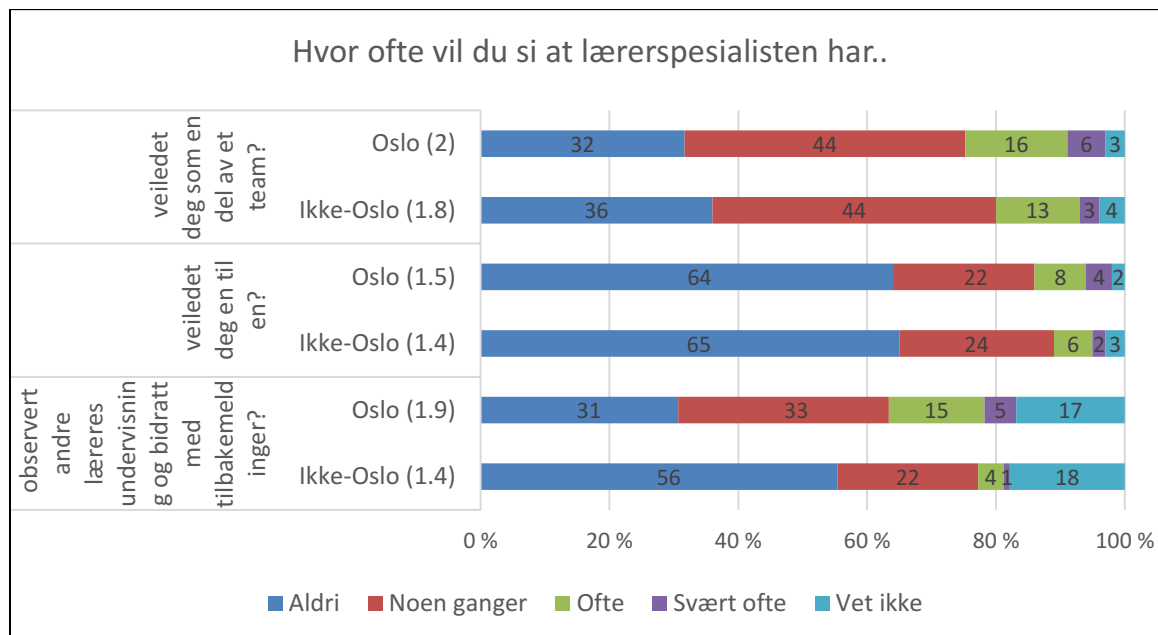
Enkelte formuleringer er ulike for kolleger og spesialister ut ifra hvilket perspektiv de svarer på utsagnene, og er dermed ikke nødvendigvis helt sammenlignbare. Disse utsagnene har fått en stjerne i figur 3.5. Likevel kan man argumentere for at skalaen som både kollegene og spesialistene selv krysser av på, fanger opp hvor ofte spesialistene har gjort de ulike oppgavene sammenlignet med deres forventninger om hvor ofte spesialistene skulle ha gjort de ulike oppgavene eller aktivitetene. I det henseende vil større forskjeller mellom spesialister og kolleger i vurdering av disse utsagnene være interessante. Vi ser av figuren at kollegene både i og utenom Oslo har en opplevelse av at lærerspesialistene nesten aldri har gitt veiledning til dem en-til-en, mens gjennomsnittlig skåre blant spesialistene selv tyder på at de fleste mener de gjør dette noen ganger eller ofte. Videre analyser av differansen innad på skolen viser også at lærerspesialistene i snitt svarer 0,8 skalapoeng høyere enn deres kolleger på spørsmålet om hvor ofte de veileder en-til-en, og utenom Oslo svarer spesialistene i snitt 0,4 skalapoeng høyere enn sine kolleger. Dette kan tyde på at kolleger og spesialister har hatt ulike forventninger om hvor mye en-til-en veiledning spesialistene skal bidra med.

I Oslo er det også en differanse på 0,5 skalapoeng mellom kolleger og spesialister på utsagnet om hvor ofte lærerspesialistene har holdt forelesning for deres team, men videre analyser har vist at det er små forskjeller innad på skolene i hvordan spesialistene og kollegene svarer på dette.



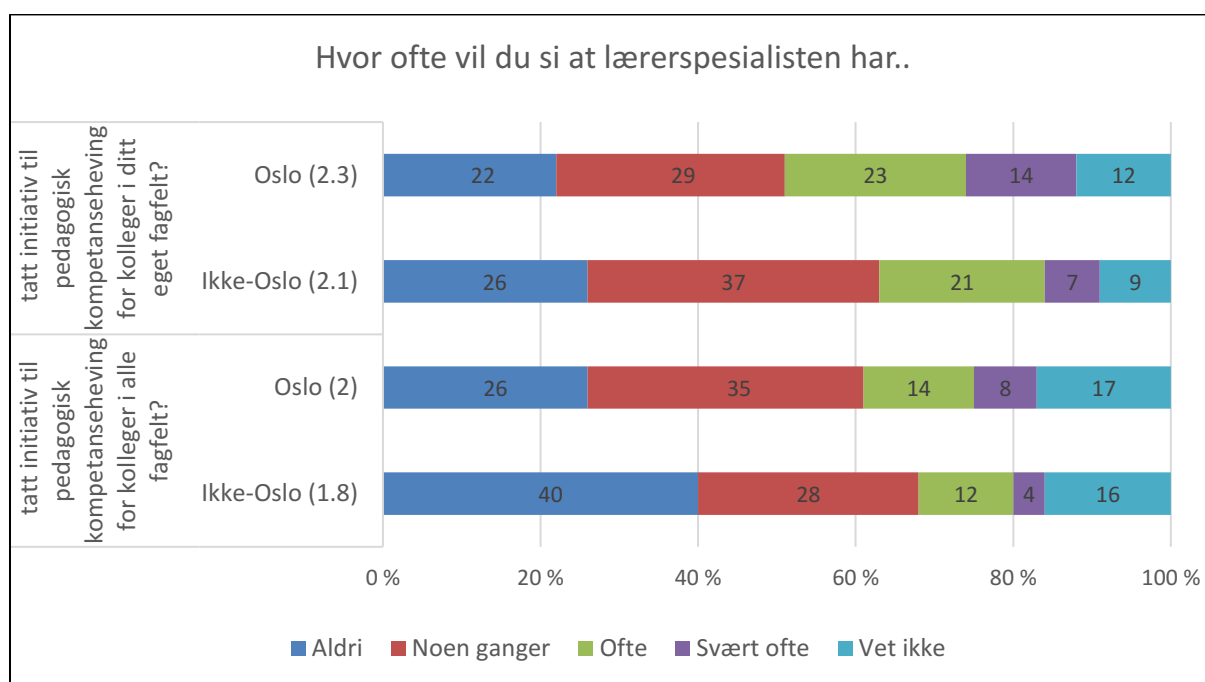
Figur 3.5 Opplevelse av lærerspesialistordningen. Gjennomsnittlig skåre på skalaen 1-4 fordelt for kollegaer og spesialister i Oslo og resten av landet.

Figur 3.6 viser at svært mange kolleger både i Oslo og resten av landet aldri har opplevd at lærerspesialisten har gitt dem en-til-en veiledning. Omlag 20 prosent av Oslokollegene svarer at de ofte eller svært ofte har opplevd at lærerspesialisten har observert andres undervisning, mens seks prosent har svart tilsvarende utenfor Oslo. Dette gjenspeiler godt svarene fra lærerspesialistene i Oslo som vist i kapittel 2.1 og styrker derfor inntrykket av at dette er en aktivitet som er mer utbredt blant Oslospesialister enn spesialister i resten av landet, selv om det er vanskelig å vite hvor representativt kollega-utvalget er.



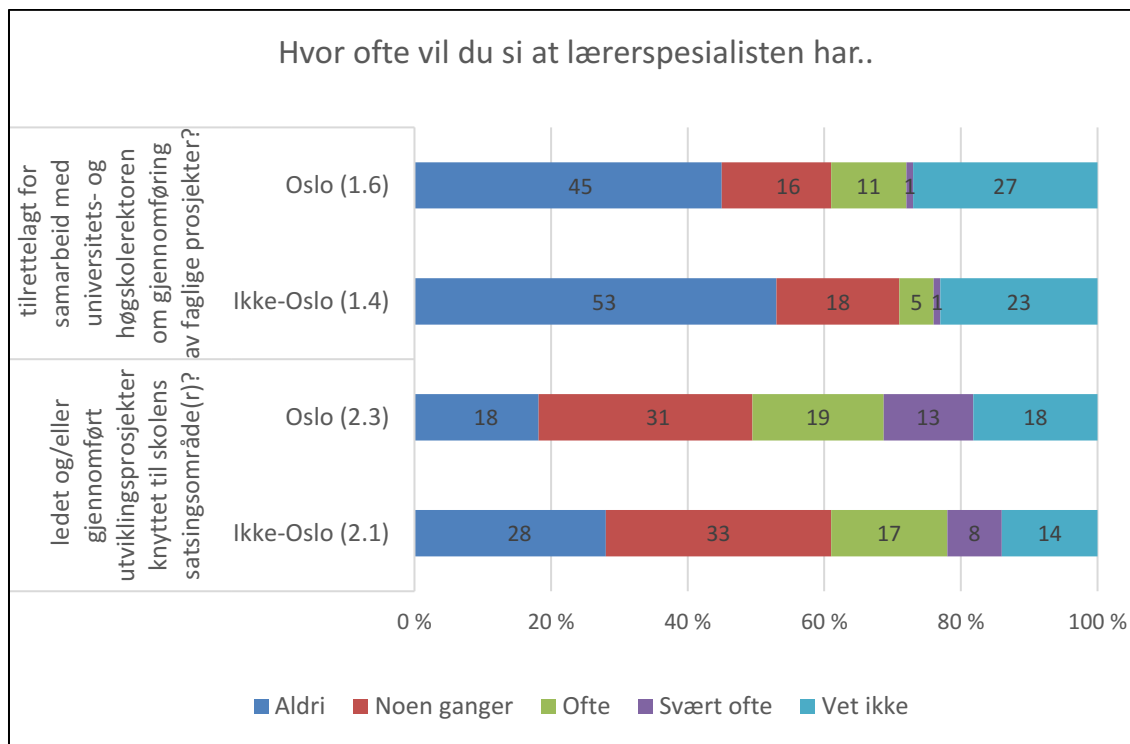
Figur 3.6 Observasjon og veiledning av lærere. Prosentfordeling for kolleger i Oslo og resten av landet. Gjennomsnitt i parentes.

Figur 3.7 viser at 37 prosent av kollegene i Oslo svarer at lærerspesialistene ofte eller svært ofte har tatt initiativ til pedagogisk kompetanseheving i kollegenes fagfelt, mens 28 prosent av kollegene utenfor Oslo har svart tilsvarende. Det er en større andel kolleger både i og utenfor Oslo som svarer at spesialistene aldri har tatt et slikt initiativ, enn hva svarene til lærerspesialistene skulle tilsi (se figur 2.4). Det er også en større andel kolleger utenom Oslo (40 prosent) som har svart at spesialister aldri har tatt initiativ til slik kompetanseheving for kolleger i alle fagfelt, enn hva kolleger i Oslo har svart (26 prosent). Dette stemmer nokså godt overens med hvordan lærerspesialistene selv har svart på dette, hvilket forsterker inntrykket av at det er en større praksis for denne type kompetanseheving i Oslo enn resten av landet.



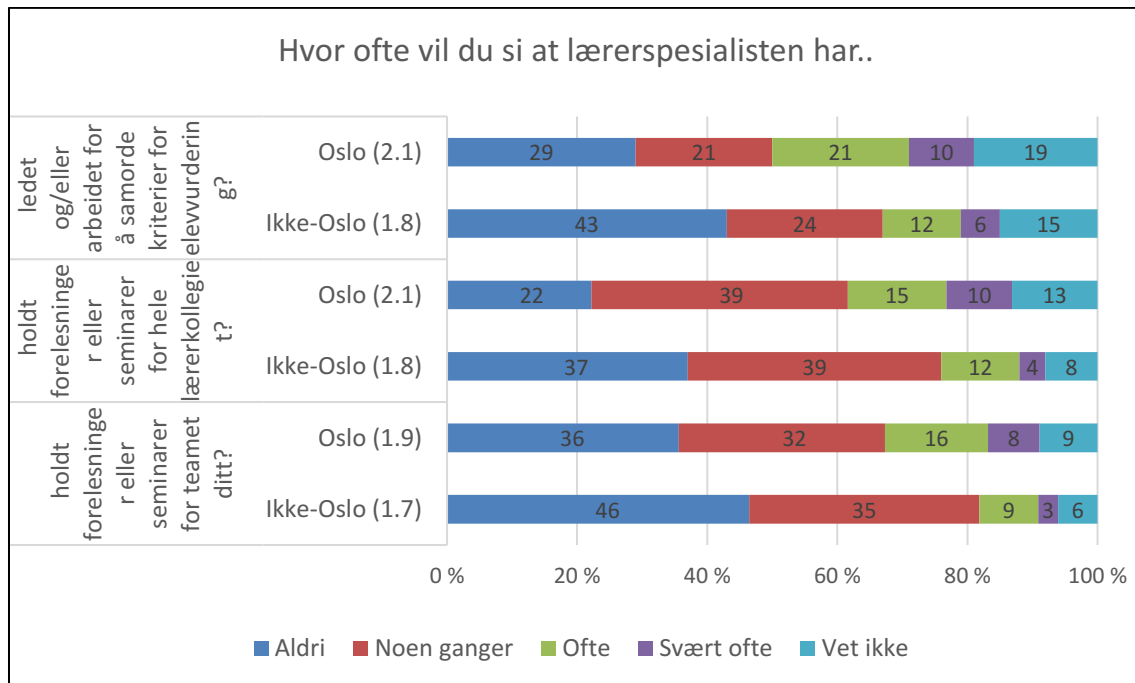
Figur 3.7 Initiativ til pedagogisk kompetanseheving. Prosentfordeling for kolleger i Oslo og resten av landet.

I figur 3.8 ser vi at 45 prosent av kolleger i Oslo, og litt over halvparten i resten av landet oppgir at lærerspesialistene aldri har samarbeidet med universitets- og høyskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter, hvilket bekrefter hva lærerspesialistene selv har svart (se figur 2.6). Det er en noe større andel kolleger utenom Oslo (28 prosent) enn i Oslo (18 prosent) som svarer at lærerspesialister aldri har ledet og/eller gjennomført utviklingsprosjekter knyttet til skolens satsingsområder.



Figur 3.8 Planlegging og gjennomføring av prosjekter. Prosentfordeling for kolleger i Oslo og resten av landet.

Figur 3.9 viser at en større andel av kollegene i Oslo (31 prosent) enn resten av landet (18 prosent) vil si at lærerspesialister har arbeidet for å samordne kriterier for elevvurdering. En større andel av kollegene utenfor Oslo svarer at lærerspesialistene aldri har gjort dette (43 prosent). Det ser også ut til at flere kolleger utenfor Oslo enn innad i Oslo mener at lærerspesialistene aldri har holdt forelesning eller seminar, hverken for hele kollegiet eller i team.



Figur 3.9 Samordning og holde foredrag. Prosentfordeling for kolleger i Oslo og resten av landet.

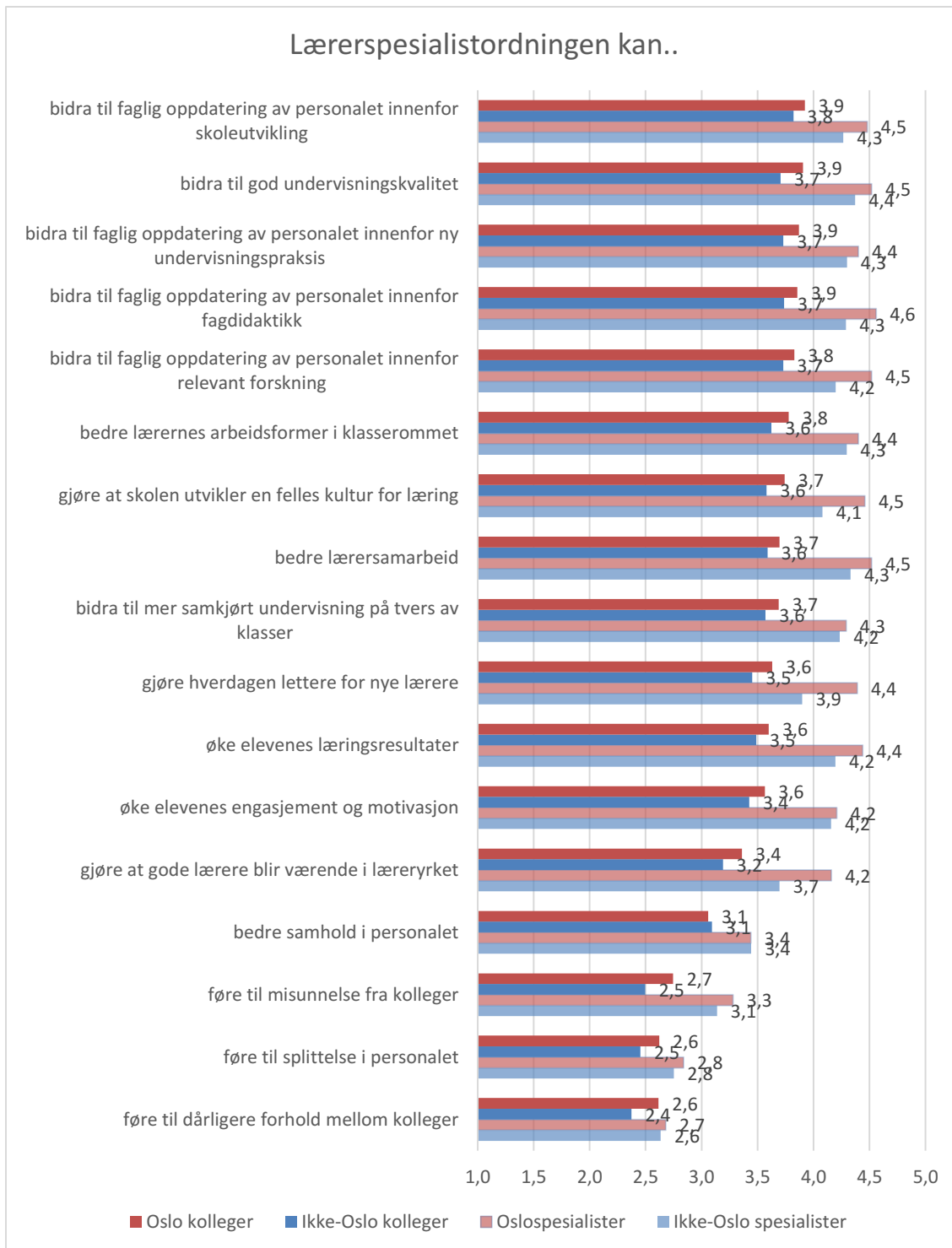
3.3 Holdninger til lærerspesialistordningen

Kollegene ble spurt hvor positive de var til lærerspesialistordningen som helhet. Her svarer 43 og 42 prosent i henholdsvis Oslo og resten av landet at de er positive eller svært positive, mens henholdsvis 19 og 20 prosent svarer at de er lite eller svært lite positive. 38 prosent i hvert av områdene svarer «Verken eller». Dette tyder på at kollegene generelt er moderat entusiastiske til lærerspesialistordningen.

Kollegene ble også spurt hvilken av to modeller de ville foretrukket hvis det var aktuelt for dem å bli lærerspesialist. Modell 1 er alle midler til økt lønn og modell 2 er økt lønn kombinert med redusert undervisningstid. Både i Oslo og resten av landet svarer 76 prosent at de foretrekker modell 2. Sett i sammenheng med at kollegene også rangerer økt lønn og redusert undervisningstid som motiverende faktorer for å bli lærerspesialist nokså likt (se figur 3.2 og 3.3), kan dette tyde på at modellen som kombinerer disse to faktorene er å foretrekke.

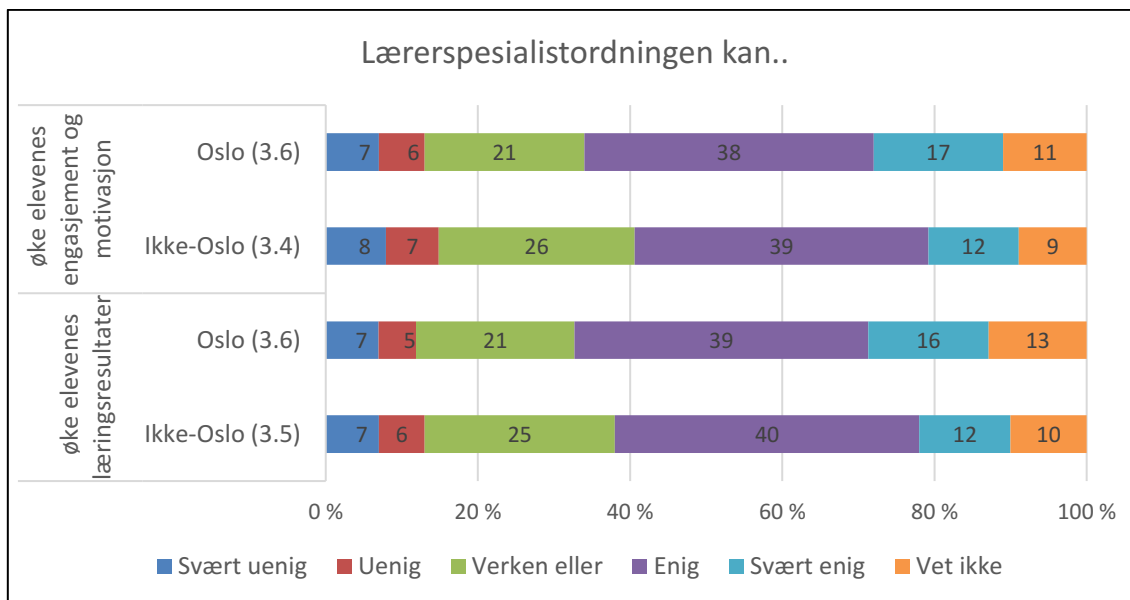
Videre ble kollegene spurt om hvor enige de var i ulike påstander om lærerspesialistordningen. Kollegene kunne krysse av på en skala fra (1) «svært uenig» til (5) «svært enig» i tillegg til «vet ikke». Figur 3.10 viser en oversikt over rangeringen etter gjennomsnittlig skåre for kolleger i Oslo og resten av landet. Gjennomsnittlig skåre på tilsvarende utsagn som lærerspesialistene også har svart på, er vist som sammenligningsgrunnlag. Figur 3.11 til 3.15 gir en detaljert oversikt etter tema, slik dette er framstilt i kapittel 2.2.

Figur 3.10 viser at rangeringen av utsagnene er lik for kolleger i Oslo og resten av landet. Gjennomsnittlig skåre er noe høyere for kolleger i Oslo sammenliknet med utenfor Oslo for alle utsagn, men det er ikke nevneverdige forskjeller på gjennomsnittlig skåre. Utsagn som kolleger i minst grad er enige i handler om negative relasjonelle forhold mellom personalet (fire siste utsagn i figuren), men skåren ligger opp mot en nøytral skåre («Verken eller»), hvilket kan tyde på at spesialistordningen i enkelte tilfeller også kan ha negative konsekvenser. Utsagn de er mest enige i omhandler undervisningskvalitet og å bidra til faglig oppdatering innenfor ulike områder. Her ligger gjennomsnittlig skåre opp mot «Enig». Rangeringen er også nokså lik med hensyn til hvordan spesialistene rangerer utsagnene, men samtidig er det et tydelig mønster at kollegene generelt svarer mer i den nedre del av skalaen enn hva spesialistene gjør, og dette er gjeldene for kolleger både i og utenfor Oslo. Dette gjelder også påstander om negative konsekvenser av ordningen, hvor det er spesielt stor forskjell i utsagnet om at ordningen kan bidra til misunnelse fra kolleger.



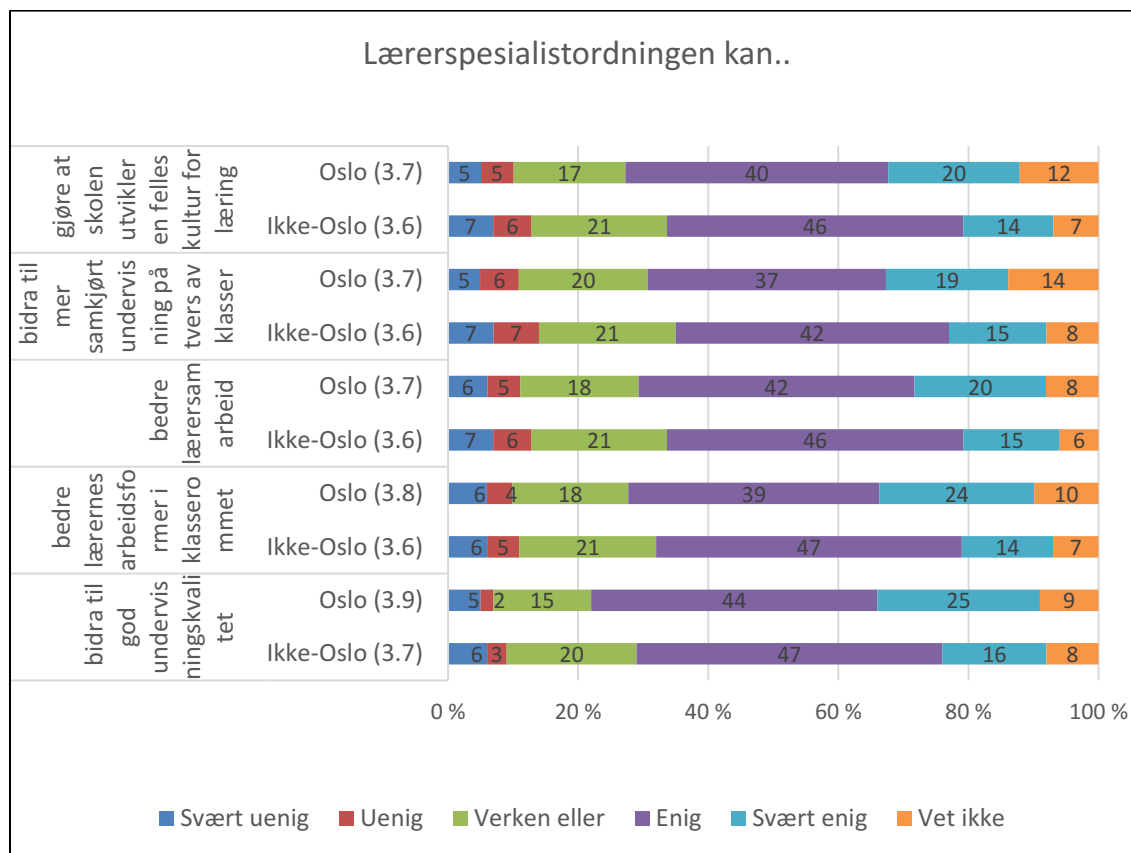
Figur 3.10 Holdninger til lærerspesialistordningen. Gjennomsnittlig skåre på skalaen 1-5 for kolleger og spesialister i Oslo og resten av landet.

Figur 3.11 viser at over halvparten av kollegene i og utenfor Oslo er enig eller svært enig i at lærerspesialistordningen kan øke elevenes engasjement og motivasjon. For utsagnet om at ordningen kan øke elevenes læringsresultater er det henholdsvis 55 prosent og 52 prosent i Oslo og resten av landet som svarer tilsvarende. Det er altså ikke store forskjeller mellom Oslo og resten av landet hva angår disse utsagnene.



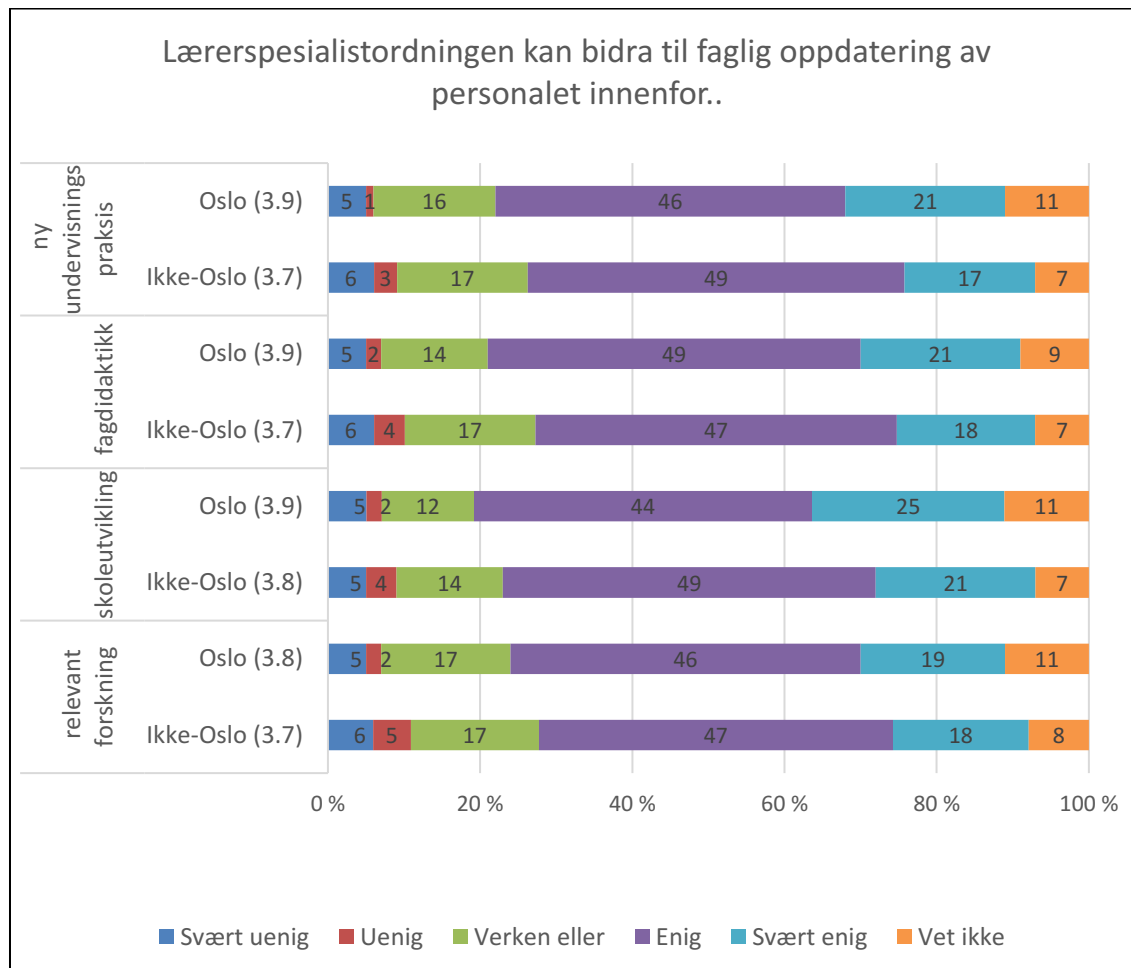
Figur 3.11 Kollegers holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til økt motivasjon og læring hos elever fordelt på Oslo og ikke-Oslo. Prosentfordeling for kolleger i Oslo og resten av landet. Gjennomsnittlig skåre i parentes.

Figur 3.12 viser at kolleger i Oslo i større grad sier seg svært enig i utsagnene om at lærerspesialister kan bidra til økt undervisningskvalitet og bidra til å bedre arbeidsformen i klasserommet. Det er ellers små forskjeller i hvordan kolleger i og utenom Oslo svarer på disse utsagnene.



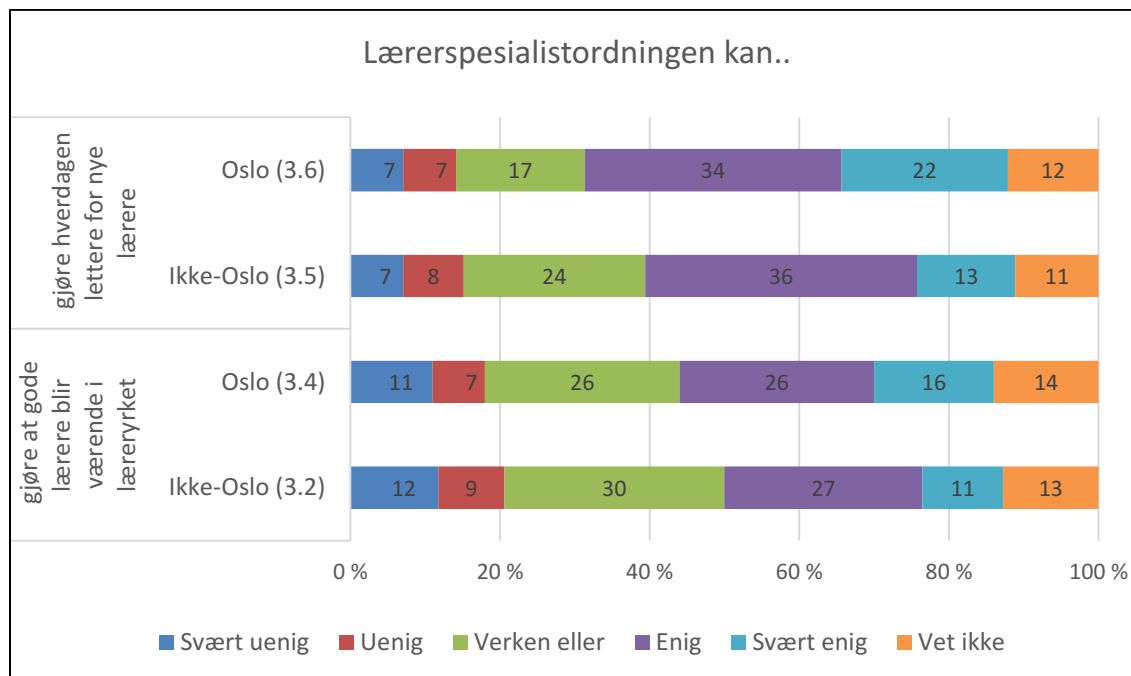
Figur 3.12 Kollegers holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til økt kvalitet og samarbeid på skolen. Prosentfordeling for kolleger i Oslo og resten av landet. Gjennomsnittlig skåre i parentes.

Figur 3.13 viser at rundt 60 til 70 prosent er enig eller svært enig i utsagnene om i hvilken grad ordningen kan bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor de fire områdene fagdidaktikk, ny undervisningspraksis, relevant forskning og skoleutvikling. Det er ingen signifikante forskjeller mellom hvordan Oslo-kolleger og kolleger fra resten av landet svarer, selv om kolleger i Oslo svarer noe høyere på skalaen enn resten av landet. Sett under ett kan dette likevel være en indikasjon på at kollegene i Oslo er mer positive til ordningens betydning for faglig oppdatering av personalet.



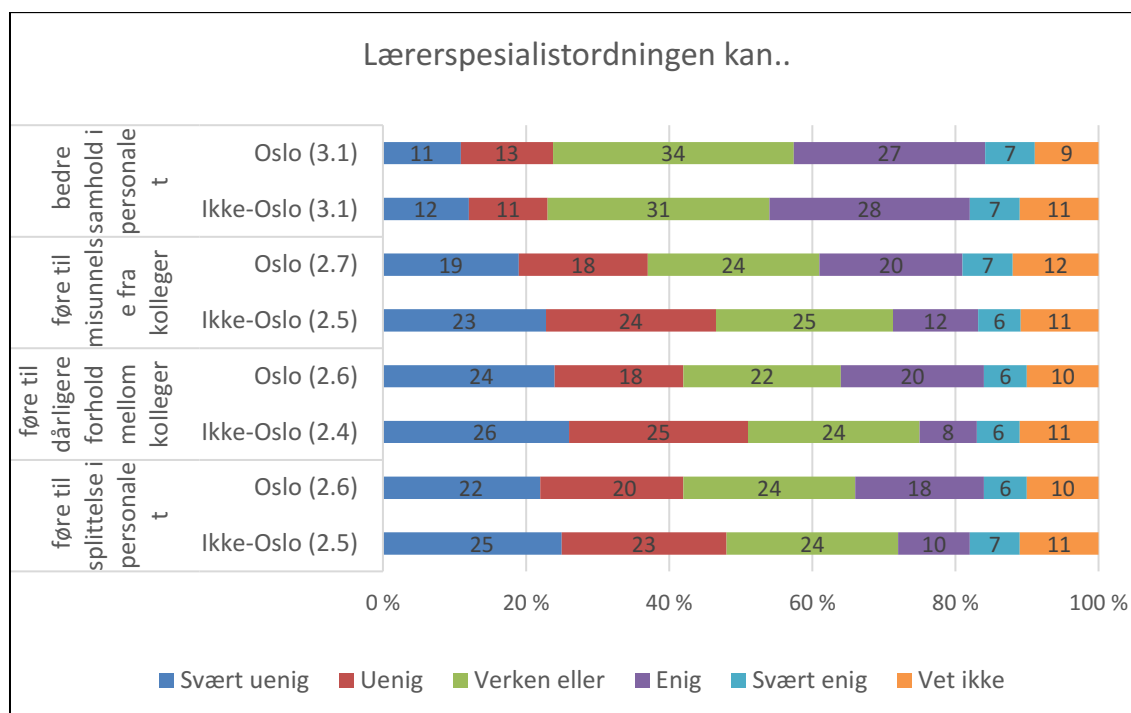
Figur 3.13 Kollegers holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor ulike områder. Prosentfordeling for kolleger i Oslo og resten av landet. Gjennomsnittlig skåre i parentes.

Figur 3.14 viser at litt over halvparten (56 prosent) av kollegene i Oslo er enig eller svært enig i at ordningen gjør hverdagen lettere for nye lærere. Både i og utenfor Oslo er det en større andel som er enige i at det gjør hverdagen lettere for nye kolleger, enn som er enig i at ordningen fører til at gode lærere blir værende i yrket. Dette kan tyde på at lærerspesialistordningen i større grad er en ressurs for nye lærere, enn en motivator for gode lærere.



Figur 3.14 Kollegers holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til å gjøre hverdagen lettere for nye lærere og at lærere blir værende i læreryrket. Prosentfordeling for Oslo og resten av landet.

Figur 3.15 viser at flertallet av kolleger i nokså liten grad opplever at lærerspesialistordningen kan bidra til uheldige konsekvenser. Mellom 60 og 75 prosent svarer at de er svært uenig, uenig eller verken eller på disse utsagnene. I Oslo er det likevel om lag en firedel av kollegene som sier seg enig eller svært enig i at ordningen kan bidra til dårligere forhold mellom kolleger og misunnelse, mens henholdsvis 17 og 13 prosent svarer tilsvarende på disse to utsagnene i resten av landet. Dette tyder på at Oslo-kolleger i større grad er bekymret for at ordningen kan ha slike negative konsekvenser for personalet.



Figur 3.15 Kollegers holdninger til i hvilken grad ordningen kan føre til uheldige konsekvenser samt bedre samhold. Prosentfordeling for Oslo og resten av landet.

3.4 Oppsummering

Om lag 20 prosent av kollegene i Oslo kan tenke seg å bli lærerspesialist, og de viktigste grunnene ser ut til å være egen faglig utvikling og å bidra til andres faglige utvikling, i tillegg til å kunne styrke lærersamarbeidet. At forholdsvis få lærere kan tenke seg å bli spesialister kan tyde på at ordningen ikke oppleves som en karrierevei for de fleste lærere. Kolleger både i og utenfor Oslo ser også ut til å mene at ordningen heller bidrar til å gjøre hverdagen lettere for nye lærere enn å bidra til at gode lærere blir i yrket, og dette forsterker inntrykket av at ordningen i mindre grad oppleves som en karrierevei for de lærerne.

I og utenfor Oslo svarte henholdsvis 57 prosent og 47 prosent av kolleger med en lærerspesialist knyttet til deres fagfelt og trinn, at spesialistene hadde vært en ressurs for dem. Blant kollegene i Oslo svarer under halvparten at de er positive eller svært positive til spesialistordningen, og det er ingen forskjell fra resten av landet. Dette kan tyde på at selv om Oslo-kolleger i større grad enn kolleger i resten av landet har opplevd at spesialistene har vært en ressurs for dem, er lærerne i nokså moderat grad entusiastiske til spesialistordningen.

Når det gjelder hva slags oppgaver og aktiviteter kollegene opplever spesialistene gjør, er rangeringen av de ulike utsagnene lik mellom Oslo og resten av landet, og viser at kollegene opplever at lærerspesialistene bruker mer tid på aktiviteter som favner hele eller deler av kollegiet enn en-til-en-aktiviteter. Selv om kolleger i Oslo svarer kun marginalt høyere på skalaen om hvor ofte spesialistene

gjør ulike oppgaver, gjenspeiler dette også hvordan spesialistene har svart, og kan indikere at aktivitetsnivået i Oslo er noe høyere enn utenom Oslo.

Det er små forskjeller mellom kolleger i Oslo og i resten av landet når det gjelder undersøkelsens utsagn om mulige positive bidrag fra ordningen. Sammenlignet med svarene fra spesialistene selv, er kolleger i mindre grad optimistiske til hva ordningen kan føre til. Skoleutvikling, undervisningskvalitet og faglig oppdatering av personalet er områder hvor både kolleger i og utenfor Oslo i størst grad er enig i at ordningen kan ha en positiv effekt. Derimot er det færre som mener at elevers prestasjoner og læreres samhold og trivsel er områder hvor ordningen kan ha positiv effekt. Én av fire kolleger i Oslo sier seg også enig i påstander om at ordningen kan føre til misunnelse og dårligere forhold mellom personalet. Kolleger utenom Oslo deler i mindre grad denne bekymringen.

Hvis de selv skulle blitt lærerspesialist, ville et større flertall av kollegene i og utenom Oslo (76 prosent) foretrukket en modell som kombinerer lønnsøkning og reduksjon i undervisningstid. Kollegene rangerer også økt lønn og redusert undervisningstid likt når de skal svare på i hvor stor grad dette er grunner til å bli lærerspesialist. Dette tyder på at en lærerspesialistordning hvor disse to faktorene kombineres er mer insentivfremmende enn kun økt lønn.

4 Skoleledere

I dette kapitlet vil vi presentere svarene fra skolelederne i Oslo. Svarene sammenlignes med svarene fra skoleledere utenfor Oslo. Vi vil også sammenlikne Oslo-ledernes svar i 2017 med svarene fra 2015 for de spørsmålene de har fått i spørreundersøkelsene på begge tidspunkt. Vi har svar fra til sammen 131 skoleledere, hvorav 20 fra skoler i Oslo og 101 fra skoler utenfor Oslo. Som beskrevet i kapittel 1.3 er svarprosenten fra skolelederne høy, og dataene anses som populasjonsdata. Derfor vil forskjellene mellom Oslo og ikke-Oslo (landet for øvrig) anses som signifikante.

Av tabell 4.1 ser vi at de fleste skolelederne som har besvart skjemaet, har oppgitt at de har stilling som rektor. Et mindre antall i begge gruppene har oppgitt at de har stilling som assisterende rektor eller avdelingsleder. Fordelingen av kvinner og menn er også vist i tabellen, og det er en liten overvekt av kvinner blant skolelederne i Oslo og ellers i landet.

Tabell 4.1 Skolelederes stilling og kjønn fordelt på Oslo og ikke-Oslo. Antall.

Stilling	Skoleleder Oslo	Skoleleder ikke-Oslo
Rektor	17	87
Assisterende rektor	1	3
Avdelingsleder	1	3
Ikke svart	1	8
Kjønn		
Kvinne	11	53
Mann	9	40

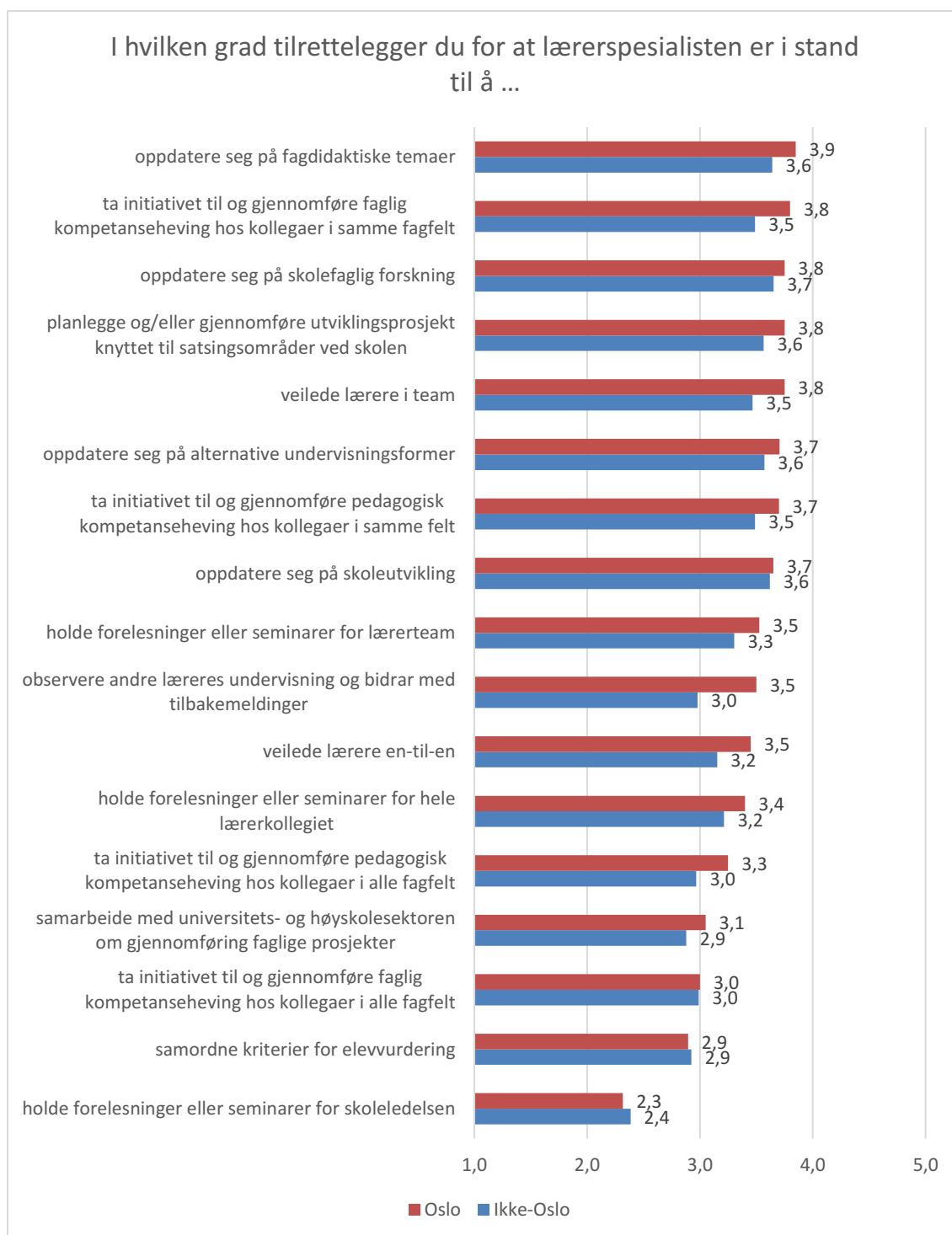
Presentasjonen av resultatene for skolelederne er delt i fem underkapitler, hvor vi ser på skoleledernes tilrettelegging og erfaringer med lærerspesialistordningen (kap 4.1), opplevd utbytte (kap 4.2), deres vurderinger av ordningens mulige virkninger (kap 4.3) og forventninger til ordningen generelt (kap 4.4.), samt deres vurdering av ordningen som helhet (kap 4.5).

4.1 Skolelederes tilrettelegging og erfaringer med lærerspesialistordningen

Skolelederne fikk spørsmål om i hvilken grad de legger til rette for at spesialistene kan utføre ulike oppgaver. De ble bedt om å ta stilling til 17 ulike påstander og ble bedt om å krysse av på en fempunktsskala fra '1 svært liten grad' (1) til '1 svært stor grad' (5).

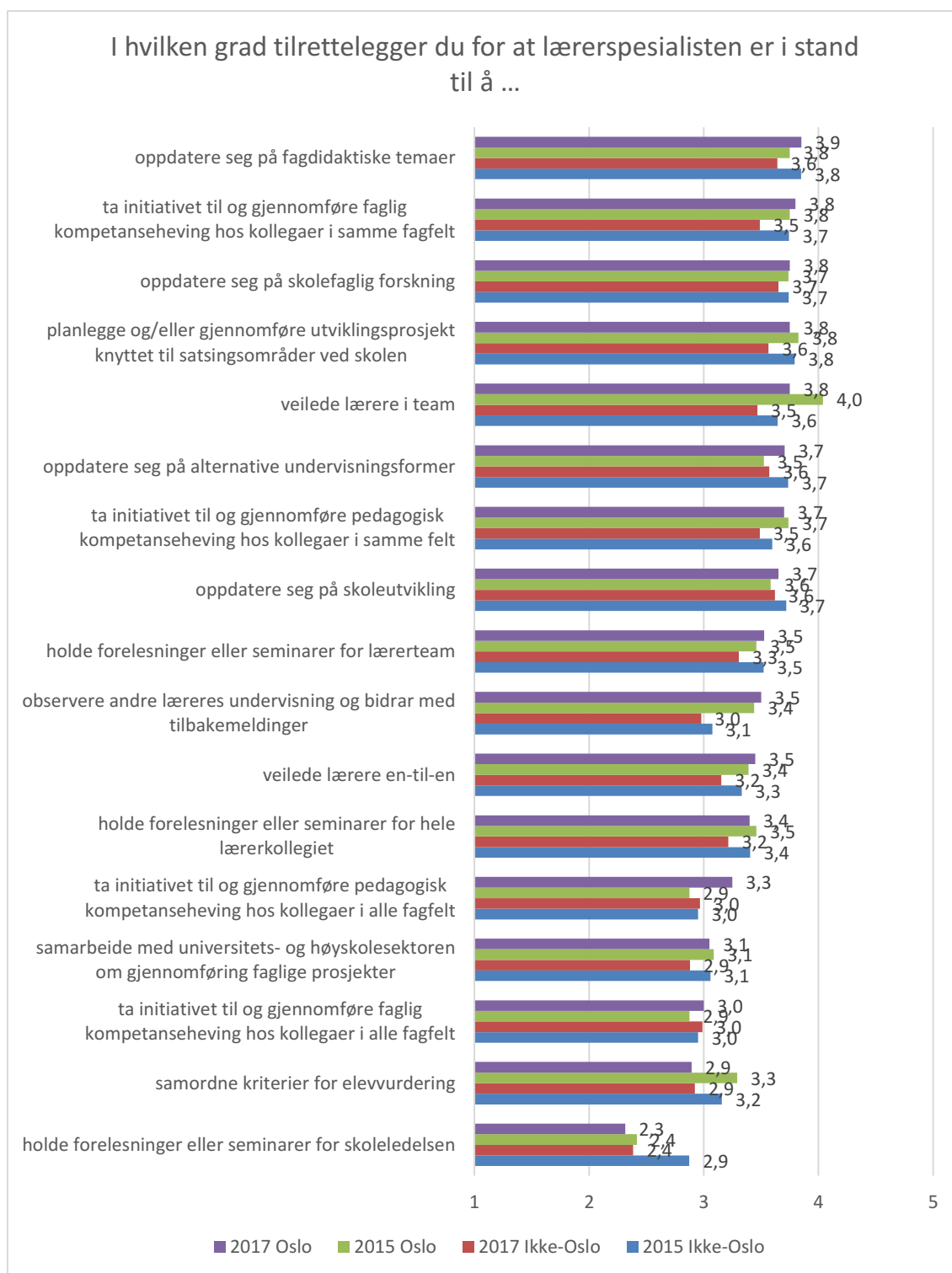
Av figur 4.1 ser vi at den oppgaven skolelederne i Oslo i størst grad opplever at de har lagt til rette for, er at lærerspesialistene kan oppdatere seg på fagdidaktiske tema, og ta initiativet til og gjennomføre faglig kompetanseheving hos kollegaer i samme fagfelt. De har også i stor grad lagt til rette for at lærerspesialistene kan oppdatere seg på skolefaglig forskning og veilede lærere i team. Oppgavene de i minst grad oppgir å ha lagt til rette for er å holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen, samordne kriterier for elevvurdering, og ta initiativet til og gjennomføre pedagogisk kompetanseheving hos kollegaer i alle fagfelt samt samarbeide med universitets- og høyskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter. Sett i sammenheng med kapittel 2 og figur 2.1 er dette nokså samsvarende med rangeringen over hvor ofte lærerspesialistene har gjort disse oppgavene.

Skoleledernes svarmønster ellers i landet likner i stor grad på skolelederne i Oslo med stort sett de samme fire påstandene øverst og nederst som vist i figur 4.1. For øvrig svarer lederne i Oslo at de i større grad legger til rette for lærerspesialistene enn lederne utenfor Oslo. Den største forskjellen finner vi for utsagnet 'observere andre læreres undervisning og bidrar med tilbakemeldinger'. For dette spørsmålet svarer i snitt skolelederne i Oslo at de i stor grad legger til rette for at lærerspesialistene kan utføre dette sammenliknet med skolelederne i resten av landet.



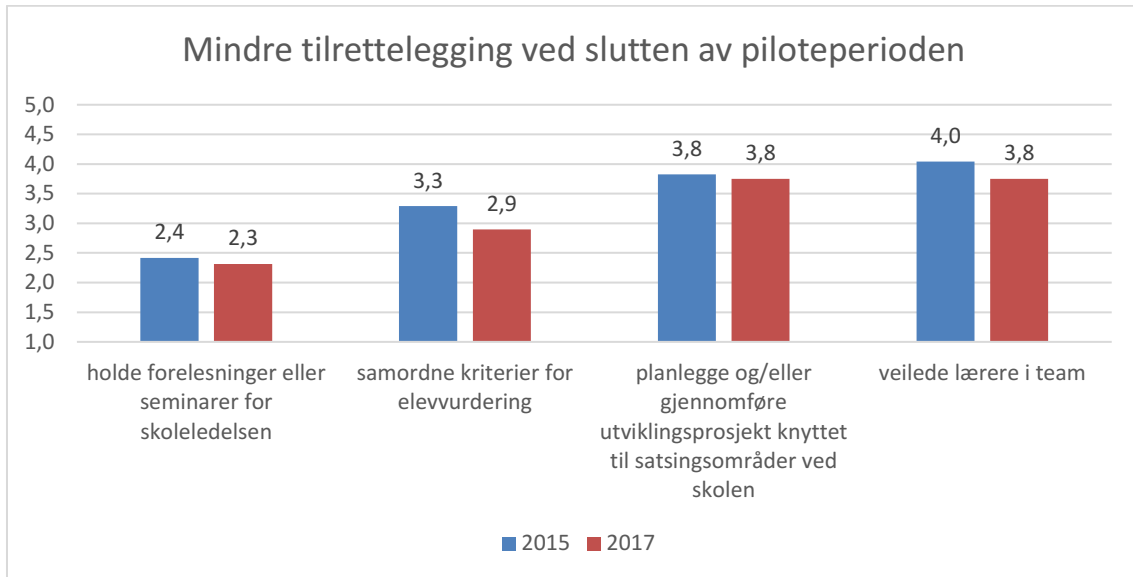
Figur 4.1 Skolelederes tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo.

I starten av pilotperioden med lærerspesialistordningen fikk de samme skolelederne de samme spørsmålene. Figur 4.2 viser skoleledernes svar for Oslo og ikke-Oslo i 2015 og 2017. Fra figuren ser vi at det er forskjeller i endringene mellom ikke-Oslo og Oslo, og at de i liten grad følger samme mønster. Det vil si de oppgavene som skolelederne i Oslo vektlegger mer eller mindre i 2017, er ikke de samme for landet øvrig. Selv om disse forskjellene er interessante, vil vi i det følgende kun fokusere på forskjellene i svarene fra skolelederne i Oslo i 2015 og 2017. Forskjellene over tid for hele landet presenteres i hovedrapporten (Seland m.fl. 2017).



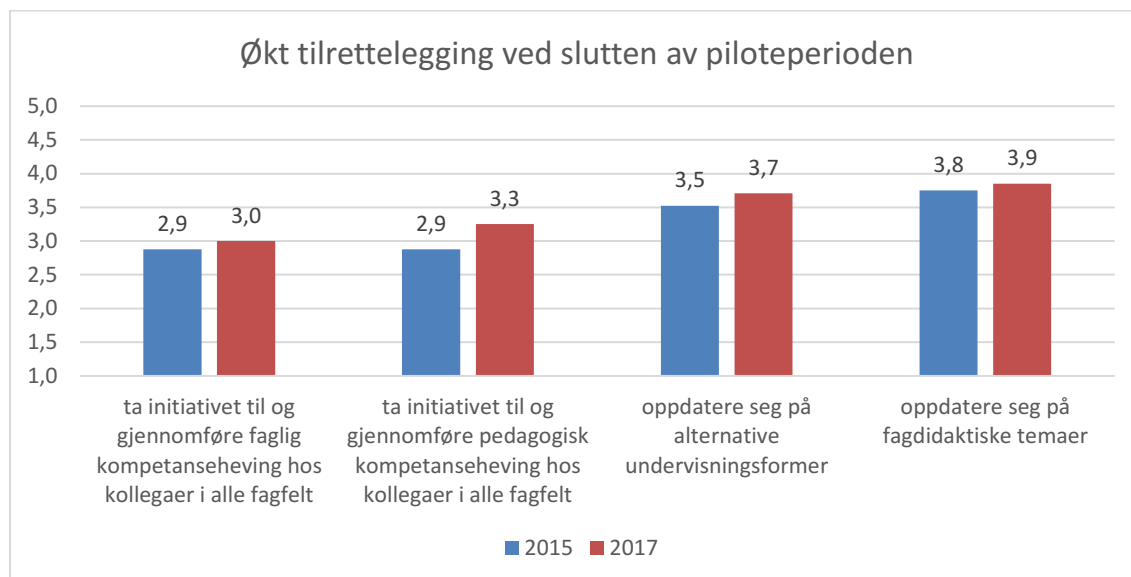
Figur 4.2 Skolelederens tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene i 2015 og 2017, for Oslo og ikke-Oslo. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo i 2017.

Figur 4.3 viser at det er en del oppgaver skolelederne har tilrettelagt for i mindre grad enn det de oppga i starten av pilotperioden i 2015. Veilede lærere i team, og planlegge og/eller gjennomføre utviklingsprosjekt knyttet til satsingsområder ved skolen er de to oppgavene det har vært mest endring i. I 2015 svarte skolelederne at de i stor grad tilrettelegger for denne oppgaven (gjennomsnitt, henholdsvis 4,0 og 3,8) mens de i 2017 svarer at de i noe grad legger til rette for denne oppgaven (gjennomsnitt, henholdsvis 3,8 og 3,8). Det å holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen og samordne kriterier for elevvurdering er oppgaver som skolelederne i mindre grad oppgir å ha lagt til rette for ved slutten av pilotperioden enn ved starten av perioden.



Figur 4.3 Nedgang i skolelederes tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene fra starten av pilotordningen i 2015 og til slutten i 2017 for Oslo. Gjennomsnitt.

Det har vært positive endringer i skolelederes svar på spørsmålene knyttet til tilretteleggingen. Dette er vist i figur 4.4. Mye av den økte tilretteleggingen handler om lærerspesialistenes muligheter til selv å oppdatere seg på fagdidaktikk og varierte undervisningsformer og gjennomføre faglig og pedagogisk kompetanseheving blant kolleger. I sum kan det se ut som at det har vært en endring i skolelederes vektlegging fra mer overordnede oppgaver (for eksempel samordne kriterier for elevvurdering, holder forelesninger for skoleledelsen) og mot kompetanseheving av lærerspesialisten selv eller kolleger.



Figur 4.4 Økning i skolelederes tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene fra starten av pilotordningen i 2015 og til slutten i 2017 for Oslo.

Tabell 4.2 viser at lederne i og utenfor Oslo har i gjennomsnitt like store forventninger til hvor mye tid lærerspesialistene skal bruke på funksjonen. Over 50 prosent i begge gruppene har svart 1-3 timer. Det er imidlertid en stor andel av skolelederne utenfor Oslo som ikke har svart på spørsmålet (40 prosent). Dette, sammen med at det er få respondenter i Oslogruppen, gjør det vanskelig å gjøre videre sammenlikning.

Tabell 4.2 Hvor mange timer i uken forventer skoleleder at lærerspesialister skal bruke på denne funksjonen?

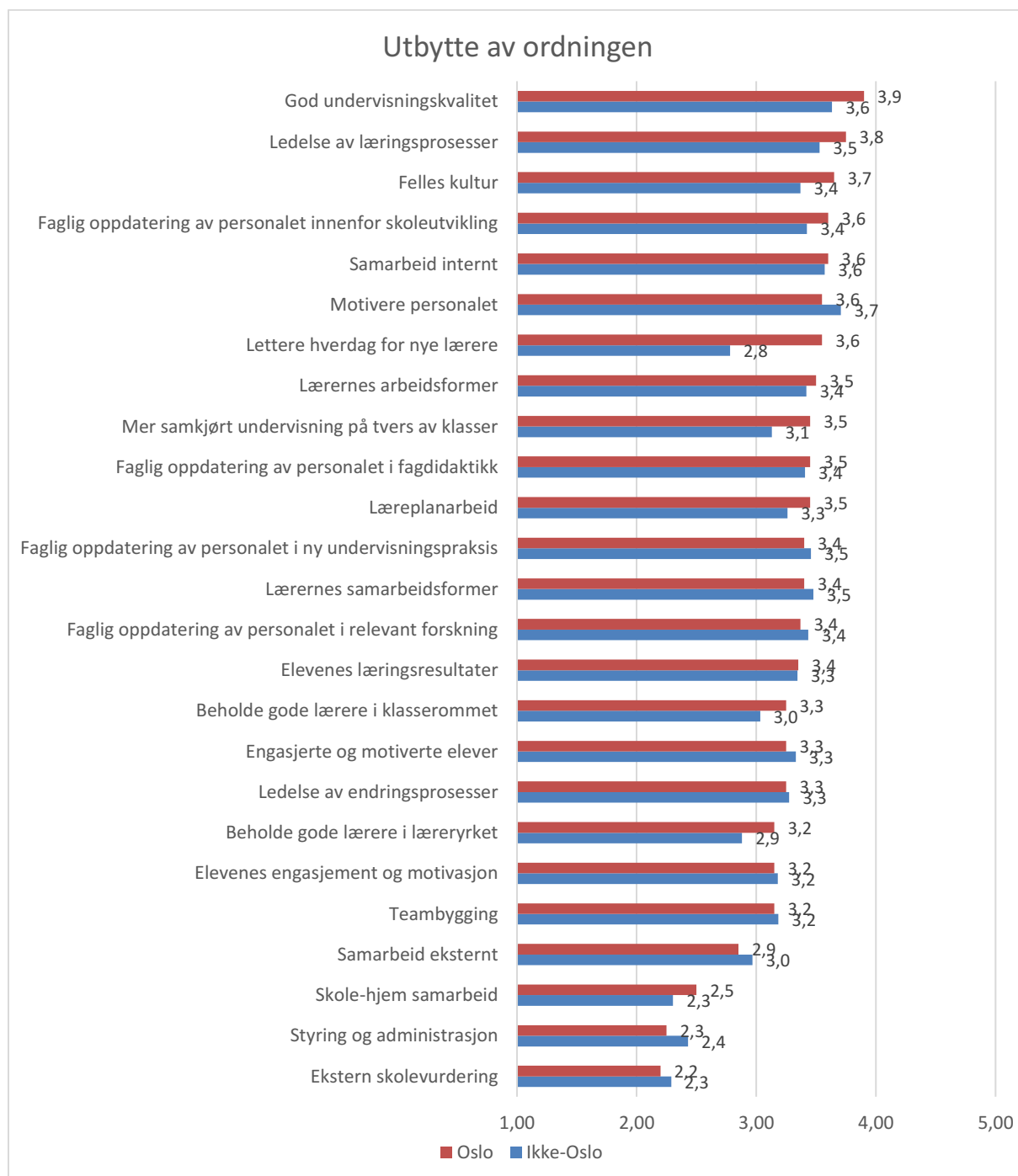
	Timer	1	2	3	4	5	6	7	> 8	Ikke svart
Ikke-Oslo	Antall	22	46	11	5	2	1	1	2	60
	Prosent	15	31	7	3	1	1	1	1	40
Oslo	Antall	6	5	2	1	0	2	1	2	1
	Prosent	30	25	10	5	0	10	5	10	5

4.2 Skolelederes opplevde utbytte av ordningen på skolen

Skolelederne har også blitt bedt om å ta stilling til i hvilken grad deltagelse i pilotordningen for lærerspesialister har bidratt til å skape positive endringer på en rekke områder på deres skole. De ble bedt om å ta stilling til 25 ulike påstander og ble bedt om å krysse av på en fempunktsskala fra 'I svært liten grad' til 'I svært stor grad'. Svarfordelingene for skolelederne i Oslo og ellers i landet er vist i figur 4.5. Figuren viser at det er på områdene god undervisningskvalitet, ledelse av læringsprosesser, felles kultur, og faglig oppdatering av personalet og samarbeid internt skolelederne i Oslo oppgir høyest utbytte. For disse fem områdene er det forskjeller mellom Oslo og ikke-Oslo i favør av skolelederne i Oslo, som oppgir høyere utbytte for disse områdene. Den største forskjellen mellom disse gruppene finner vi for utsagnet 'lettere hverdag for nye lærere' der lederne i Oslo svarer 'i stor grad' (gjennomsnitt = 3,6) sammenliknet med lederne ellers i landet som svarer 'i noen grad' (gjennomsnitt

= 2,8). Det synes også at skolelederne i Oslo i større grad opplever utbytte i form av mer samkjørt undervisning på tvers av klasser, læreplanarbeid og beholde gode lærere i klasserommet og læreryrket sammenliknet med resten av landet.

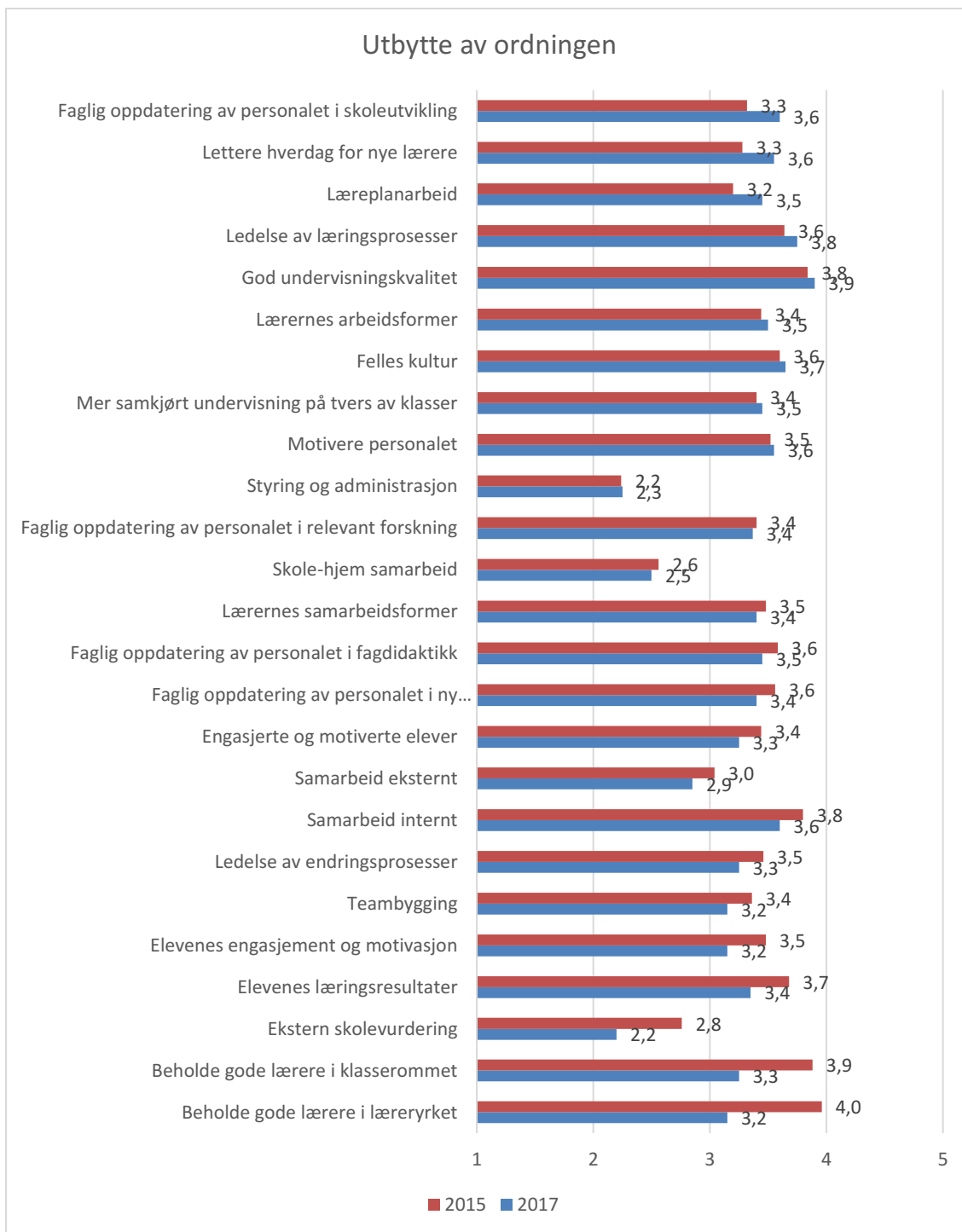
Videre ser vi av figur 4.5 at skolelederne i Oslo i mindre grad opplever at ordningen har bidratt til å motivere personalet sammenliknet med hva skoleledere i resten av landet svarer. Skolelederne i Oslo oppgir lavest utbytte for områdene samarbeid eksternt, skole-hjem samarbeid, styring og administrasjon og ekstern skolevurdering.



Figur 4.5 Skolelederes opplevde utbytte og forventninger til lærespesialistordningen ved sin egen skole fordelt på Oslo og ikke-Oslo. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo.

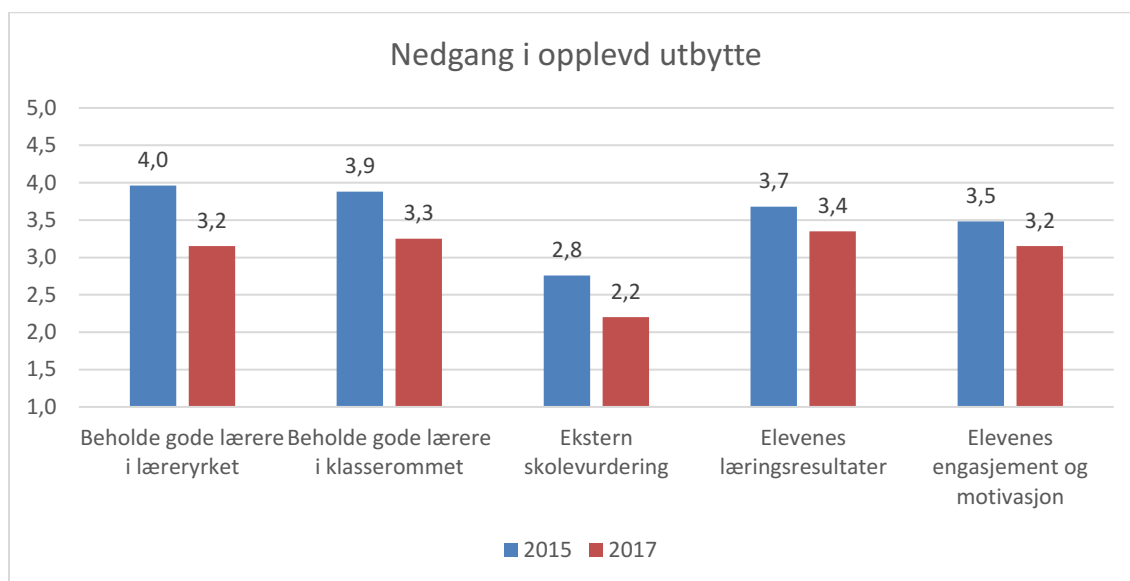
Ved starten av pilotperioden (i 2015) ble rektorene bedt om å ta stilling til utbytte på de samme områdene, men da i hvilken grad de hadde forventninger til positive endringer. Denne måten gjør det mulig å sammenligne forventninger med opplevd utbytte. Fremgangsmåten er mye brukt i undersøkelser av utbytte over tid, for eksempel i evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen (Caspersen, Federici, og Røsdal 2017). Resultatene for Oslo-skolelederes vurdering av det forventede utbytte i 2015 og rapportering av opplevd utbytte i 2017 er vist i figur 4.6. Tilsvarende oversikt for både Oslo og ikke-Oslo i 2015 og 2017 for de 25 påstandene er lagt ved i vedlegg A (figur A.3). Vi vil i det følgende presentere resultatene for Oslo i 2015 og 2017 fordelt på to figurer etter negative og positive endringer som vist i figur 4.7 – 4.8.

Av figur 4.6 ser vi at det har vært en negativ endring for noen av områdene i hvordan skolelederne i Oslo opplever læringsutbytte i perioden mellom 2015 og 2017. Det er spesielt for områdene ekstern skolevurdering, beholde gode lærere i læreryrket, og beholde gode lærere i klasserommet vi finner den største differansen. For eksempel faller gjennomsnittet for påstanden 'beholde gode lærere i læreryrket' fra 4,0 til 3,2. Dette resultatet er tilsvarende for resten av landet (vedlegg A, figur A.3), men mens differansen er på 0,50 skala poeng for ikke-Oslo er den på 0,8 for Oslo. Det er derfor rimelig å anta at Oslo-skoleledernes forventninger til ordningen som en alternativ karrierevei i liten grad er oppfylt.



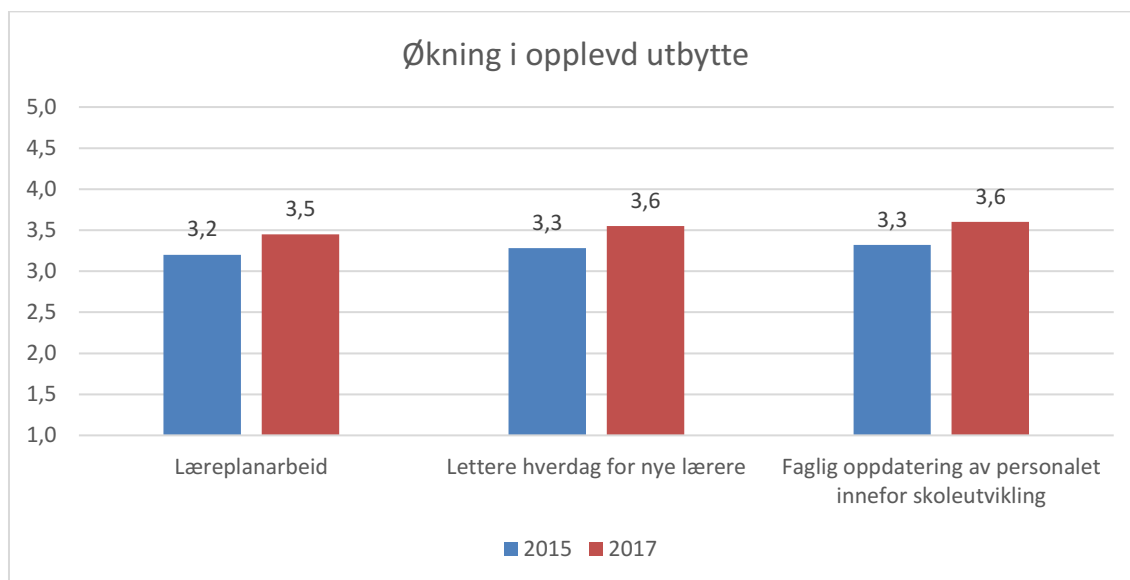
Figur 4.6 Opplevde utbytte til lærespesialistordningen ved egen skole i 2015 og 2017 for Skolelederne i Oslo.

I figur 4.7 ser vi at påstandene om at ordningen har bidratt til positive endringer i elevenes læringsresultater, elevenes engasjement og motivasjon, teambygging, og ekstern skolevurdering, også har utbytte som er klart lavere enn forventningene. Alle har differanser mellom forventninger og utbytte på over 0,30 skala poeng som vist i figur 4.7.



Figur 4.7 Områder med negativ differanse mellom forventninger og opplevd utbytte for skolelederne i Oslo.

Figur 4.8 viser tre påstander hvor vi finner en positiv økning mellom forventet og opplevd utbytte. Dette gjelder læreplanarbeid, lettere hverdag for nye lærere, og faglig oppdatering av personalet innenfor skoleutvikling, med en differanse på over 0,25 skala poeng. For disse områdene kan det se ut som at skolelederne i Oslo opplever en positiv effekt av ordningen sammenliknet med forventningene i 2015.



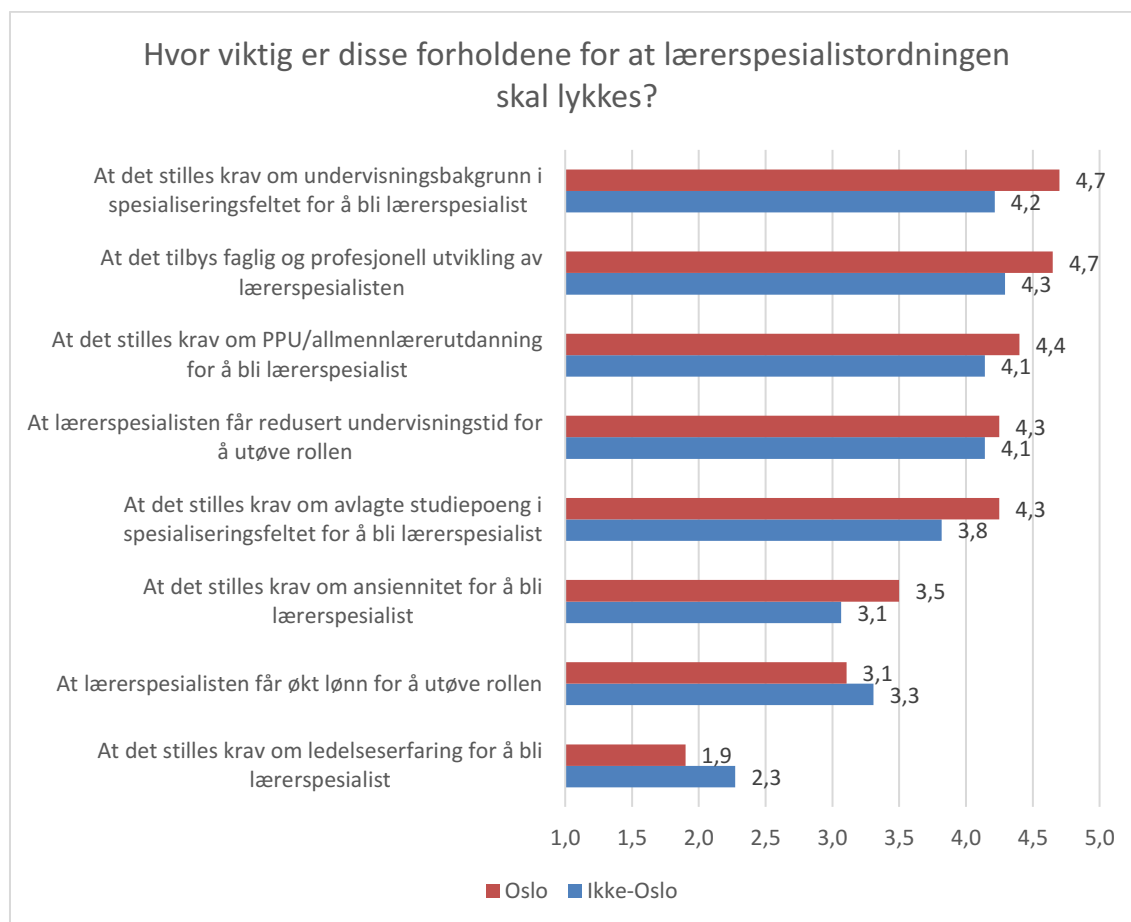
Figur 4.8 Områder med positiv differanse mellom forventninger og opplevd utbytte for skolelederne i Oslo.

4.3 Ordningens mulige virkninger

Skolelederne ble bedt om å ta stilling til åtte utsagn knyttet til lærerspesialistordningens mulige virkninger på en fempunktsskala fra 'I svært liten grad' (1) til 'I svært stor grad' (5).

Figur 4.9 viser at det skolelederne mener er viktigst for at ordningen skal lykkes, er at spesialistene har undervisningsbakgrunn i spesialiseringsfeltet, dernest at lærerspesialistene tilbys faglig og profesjonell utvikling. Også to andre forhold knyttet til lærerspesialistenes faglighet ansees som viktige: at de har lærerutdanning og at de har studiepoeng innenfor spesialiseringsfeltet. Om lag like viktig som disse fire forholdene knyttet til faglig kompetanse, vurderes det at lærerspesialistene får redusert undervisningstid. Økt lønn og krav om ansiennitet vurderes som mindre viktig. Det som ansees som minst viktig er at lærerspesialistene har tidligere ledererfaring. Dette kan være en indikasjon på at for lærerspesialistene er det det faglige (kunnskap og formidlingsevne) som anses som viktig, og ikke at de har ledererfaring.

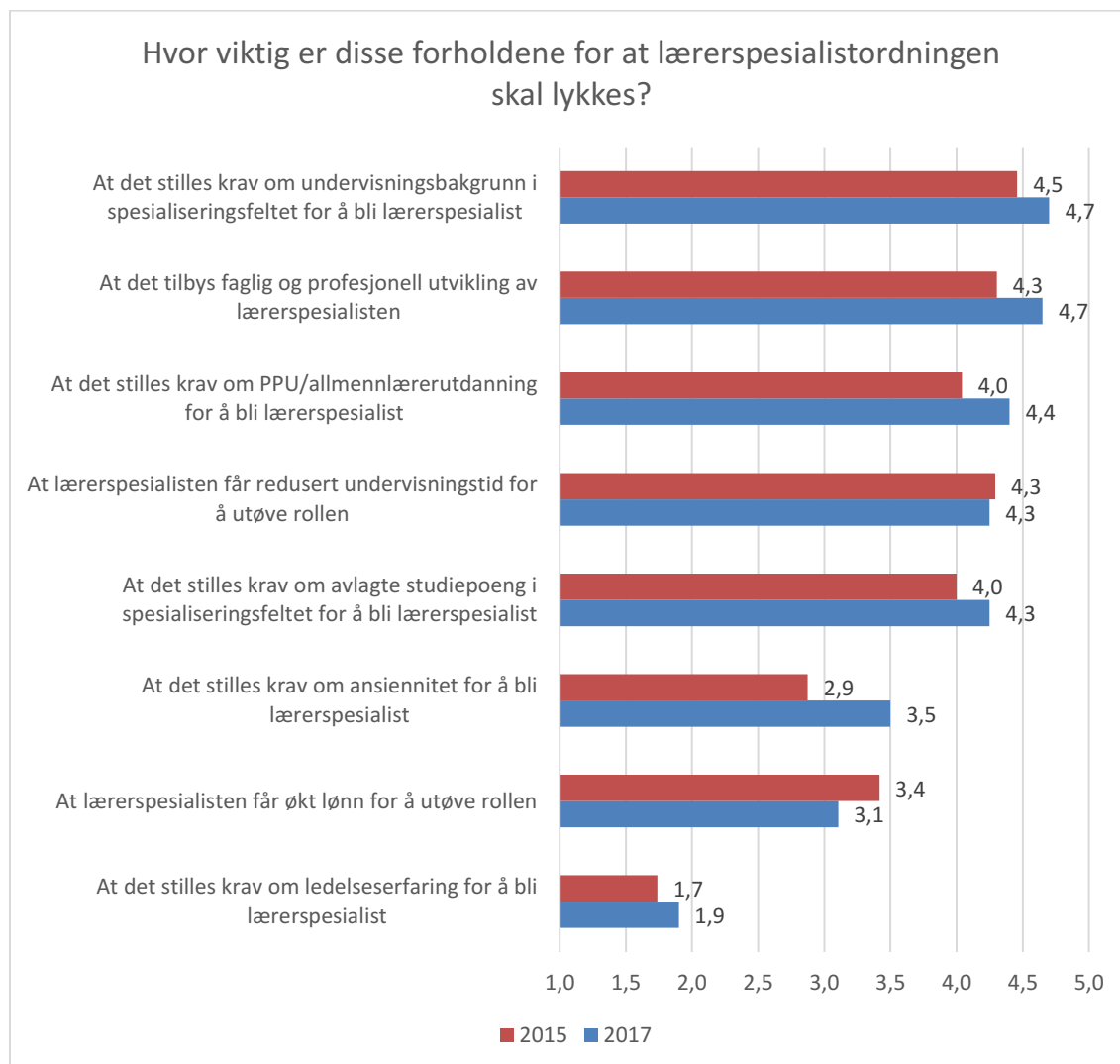
Det er forskjeller i vurderingene gjort av skolelederne i og utenfor Oslo. Oslo-lederne har i større grad krysset av for 'i stor grad' og 'i svært stor grad' for alle utsagn bortsett fra 'at det stilles krav om ledelseerfaring for å bli lærerspesialist'. Det vil si at bortsett fra kravet om ledelseerfaring mener lederne i Oslo i enda større grad at det må stilles krav til lærerspesialistenes faglige og profesjonelle utvikling for at ordningen skal lykkes.



Figur 4.9 Skoleledernes vurdering av ulike forhold for at lærerspesialistordningen skal lykkes. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo.

Figur 4.10 viser at det har skjedd en liten endring i hvordan skolelederne i Oslo vurderte forholdene vist over i 2015. Ledernes svar i 2017 tyder på at de i enda større grad vektlegger alle forholdene bortsett fra to. Av tabellen ser vi at skolelederne vektlegger spesialistenes formalkompetanse i større grad i 2017 sammenliknet med 2015. Den største differansen finner vi for utsagnet 'at det stilles krav

om ansiennitet for å bli lærerspesialist'. Her er det rimelig å anta at lederne i stor grad har endret mening, og at de gjennom perioden med ordningen har erfart at det er viktig at spesialistene har erfaring som lærer.



Figur 4.10 Oslo-skoleledernes vurdering av ulike forhold for at lærerspesialistordningen skal lykkes i 2015 og 2017. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo.

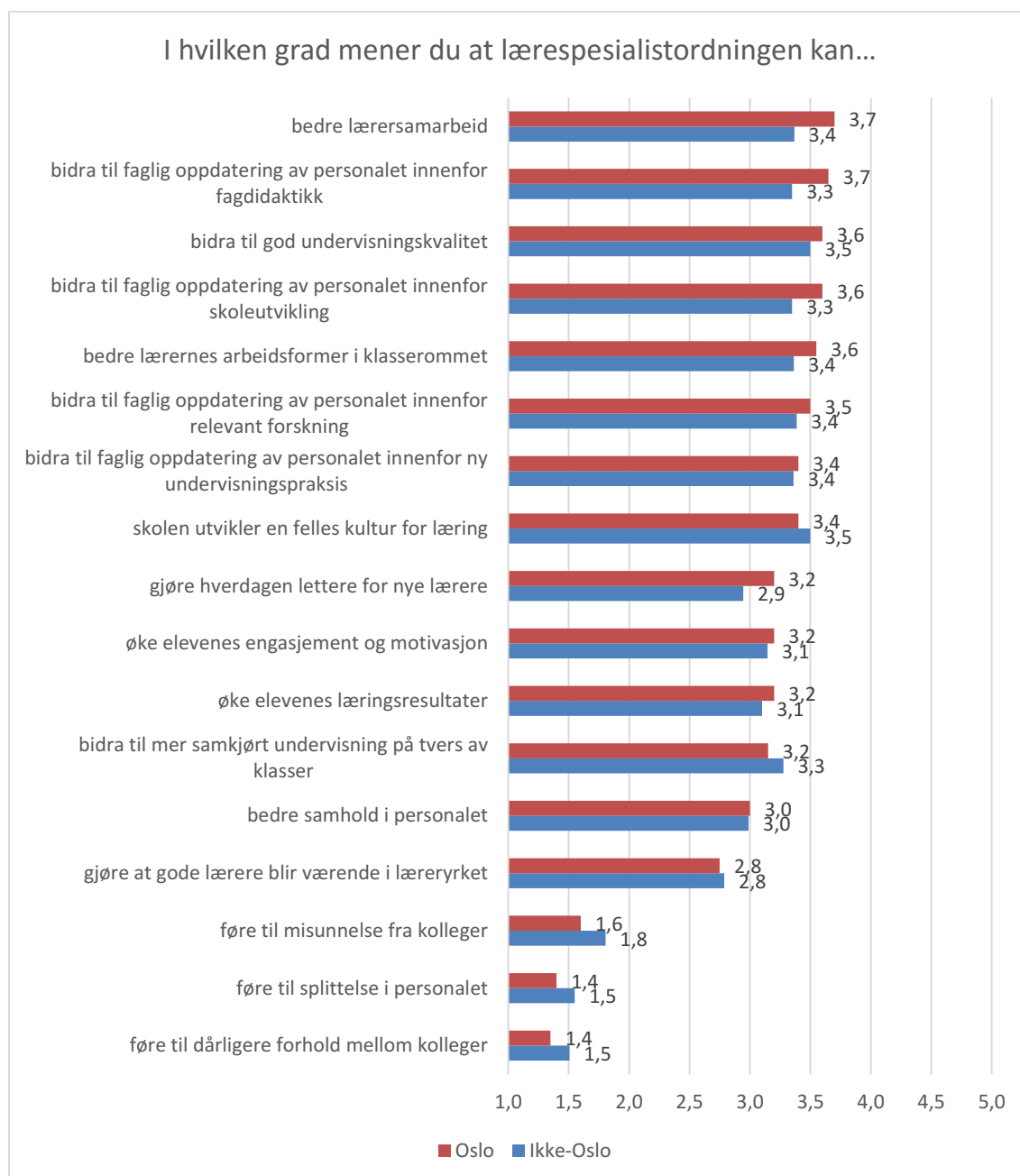
4.4 Skolelederes forventninger til ordningen generelt

Spørsmålene i forrige avsnitt var stilt med utgangspunkt i at skolelederne skulle svare for sin egen skole, og det som har foregått der. Men forventninger og utbytte av ordningen er også undersøkt for ordningen generelt, uten at spørsmålene er knyttet til den aktuelle skolen. Skolelederne ble bedt om å ta stilling til 17 utsagn knyttet til hva lærerspesialistordningen kan føre til, og krysset av på en fempunktsskala fra 'I svært liten grad' til 'I svært stor grad'. Svarene er presentert i figur 4.11.

Skolelederne er i stor grad positive til hva lærerspesialistordningen kan føre til, og det er alternativene som beskriver at ordningen kan bidra til bedre lærersamarbeid og oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk som har fått høyest oppslutning hos skolelederne i Oslo. Videre ser vi av figuren at de fire påstandene knyttet til faglig oppdatering (innen forskning, skoleutvikling, undervisningspraksis), god undervisningskvalitet og hvorvidt ordningen kan bedre lærernes arbeidsformer i klasserommet vurderes i stor grad positivt av skolelederne. Dessuten vurderes disse områdene som enda viktigere av skolelederne i Oslo sammenliknet med landet ellers. Selv om trenden er positiv, er det verdt å

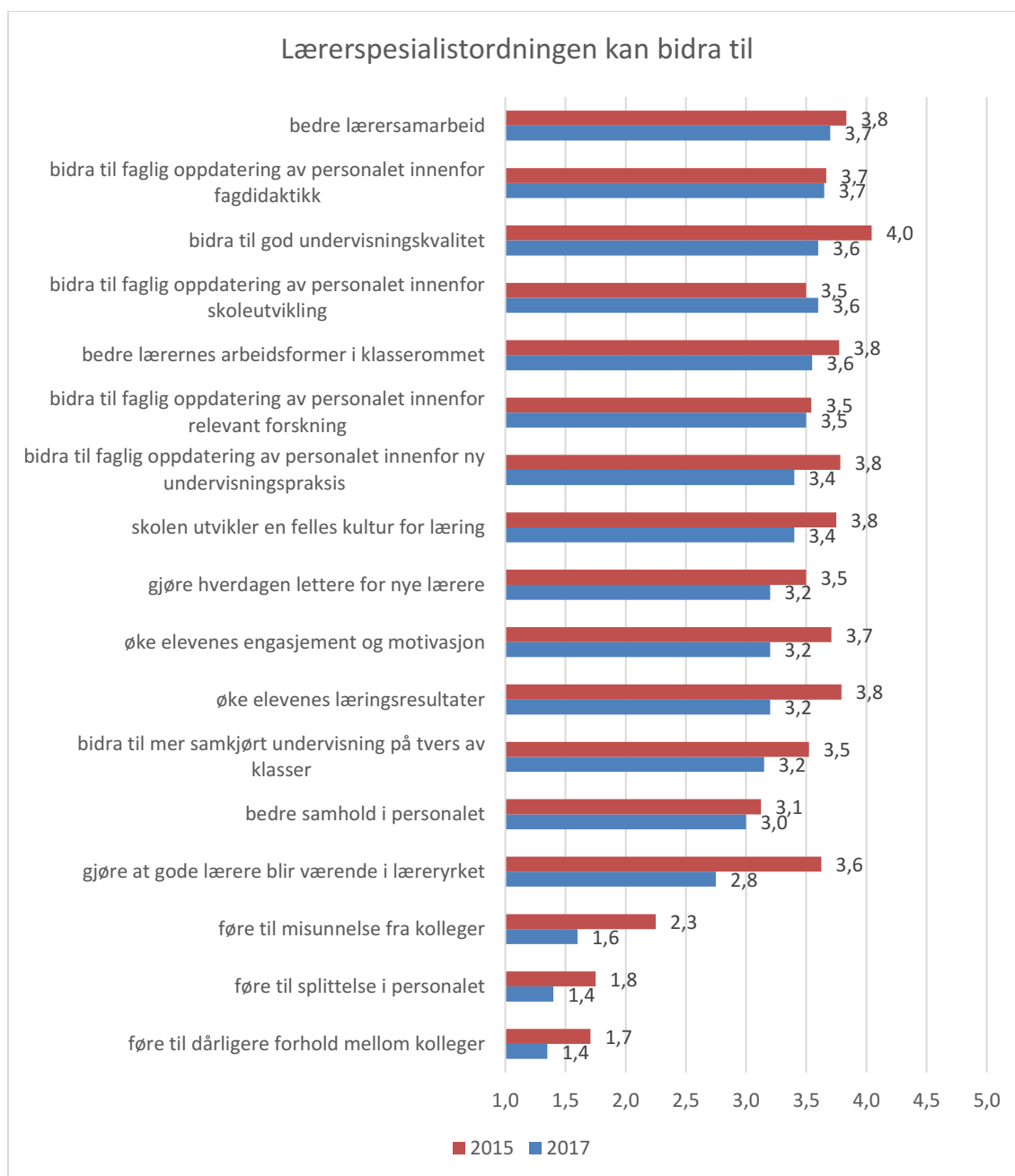
merke seg at ingen av påstandene har større gjennomsnitt enn 3.7, noe som betyr at de færreste har valgt den mest positive svarkategorien 'i svært stor grad'.

De påstandene som har lavest oppslutning hos lederne i Oslo er: føre til dårligere forhold mellom kolleger, føre til splittelse i personalet, og føre til misunnelse fra kolleger. Her har de fleste skolelederne krysset av for 'i svært liten grad' eller 'i liten grad'. For disse tre negative utsagnene ligger Oslo-lederne på den mer positive siden av skalaen, det vil si at de i mindre grad er enige i at ordningen kan føre til negative konsekvenser sammenliknet med ikke-Oslo. Resultatene for disse tre påstandene sett i sammenheng med de positive utsagnene over er det rimelig å konkludere med at skolelederne i Oslo har stor tro på at lærerspesialistordningen kan ha en positiv betydning. Utover dette er det få nevneverdige forskjeller mellom de to gruppene.



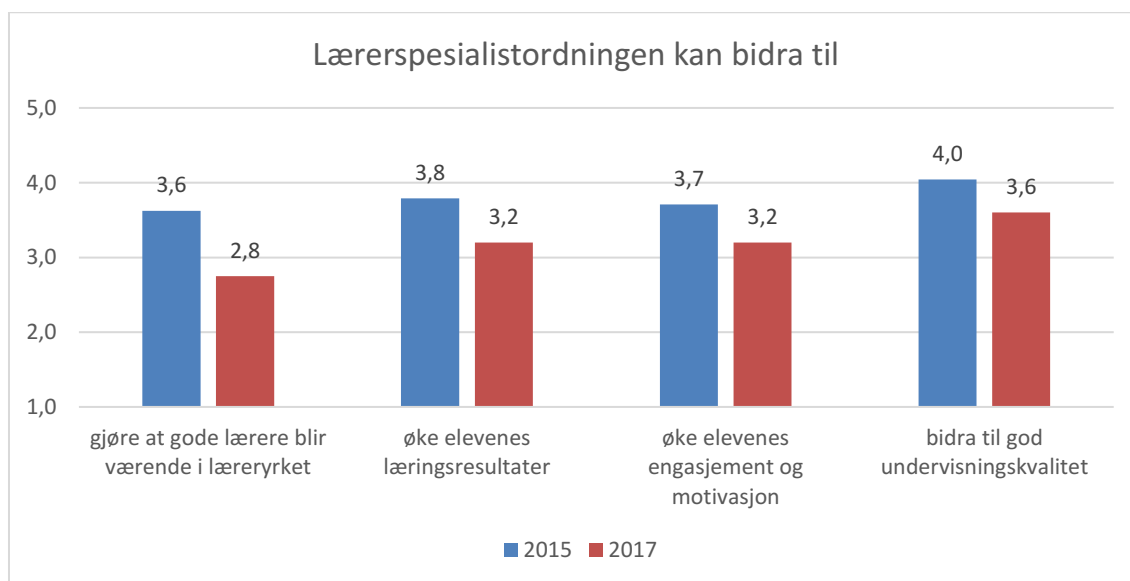
Figur 4.11 Skoleledernes vurdering av hva lærespesialistordningen kan bidra til for Oslo og ikke-Oslo i 2017. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo.

Oslo-skoleledernes svar på dette spørsmålsbatteriet i 2015, sammenlignet med svarene i 2017 er vist i figur 4.12. En tilsvarende oversikt som også inkluderer skolelederne ellers i landet er å finne i vedlegg A, figur A.4. Av figur 4.12 ser vi at skolelederne i Oslo jevnt over er litt mindre positive til ordningens effekt sammenliknet med svarene i 2015.



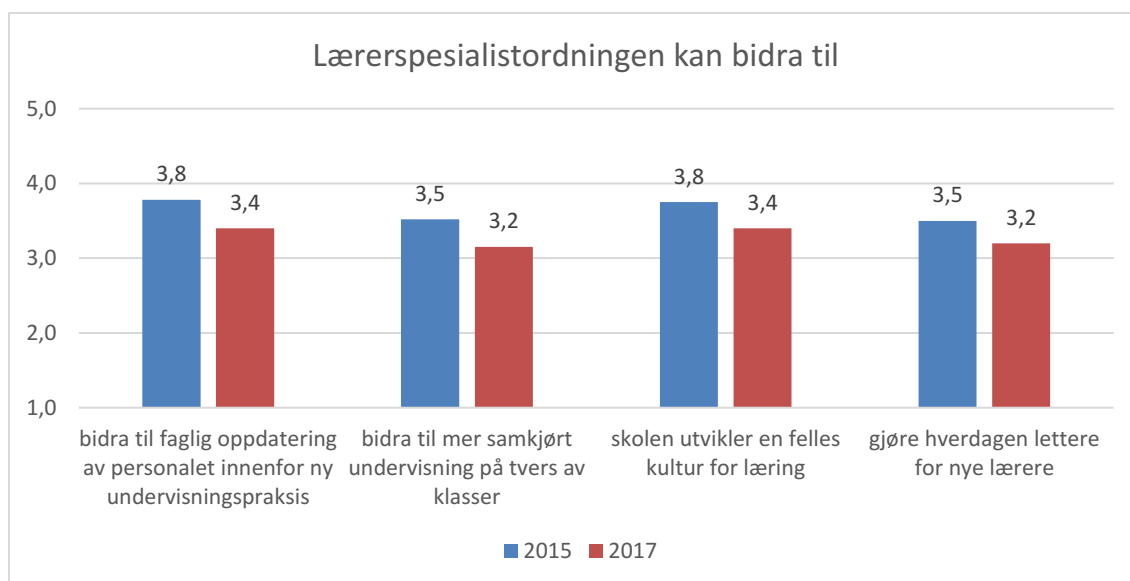
Figur 4.12 Skolelederne i Oslo sin vurdering i 2015 og 2017 av ulike påstander knyttet til hva lærerspesialistordningen kan bidra til. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo i 2017.

Den største differansen mellom forventninger og utbyttet finner vi for de fire påstandene: gjøre at gode lærere blir værende i læreryrket, øke elevenes læringsresultater, øke elevenes engasjement og motivasjon, og bidra til god undervisningskvalitet, som vist i figur 4.13. Differansen mellom forventningene skolelederne i Oslo oppga i 2015 og utbyttet i 2017 er på mellom 0,4 til 0,9 skalapoeng.

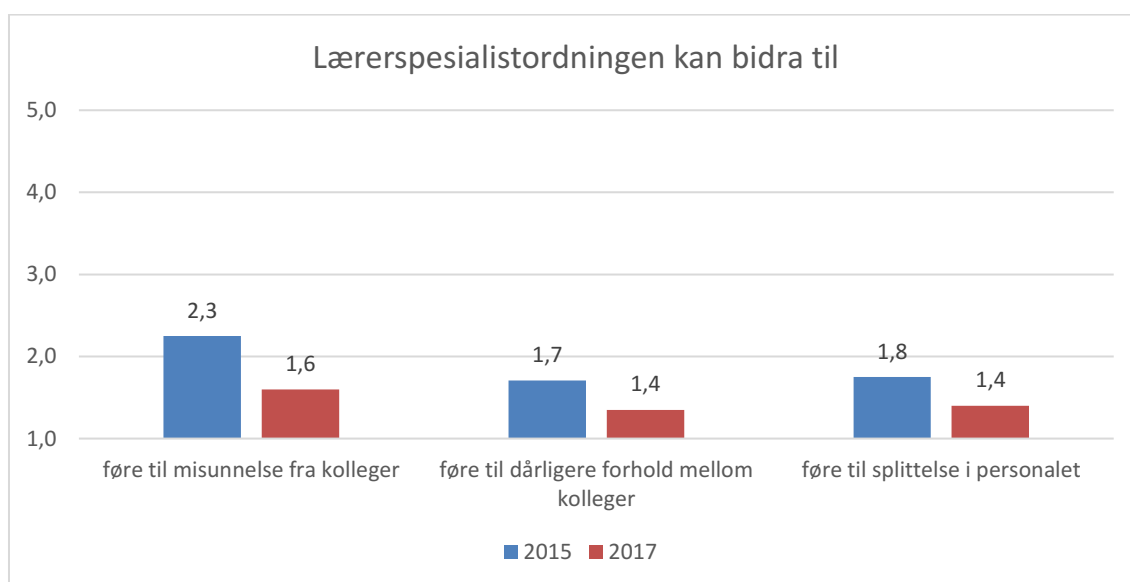


Figur 4.13 Skolelederne i Oslo sin vurdering i 2015 og 2017 av ulike påstander knyttet til hva lærerspesialistordningen kan bidra til. Sortert etter størst differanse i gjennomsnitt mellom 2015 og 2017.

Vi finner også en differanse mellom forventninger og utbyttet for følgende fire påstander: bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor ny undervisningspraksis, bidra til mer samkjørt undervisning på tvers av klasser, skolen utvikler en felles kultur for læring, og gjøre hverdagen lettere for nye lærere (figur 4.14). Differansen er på 0,3 til 0,4 skalapoeng. På samme måte som over mener skolelederne i mindre grad at lærerspesialistordningen kan bidra til en positiv endring på disse områdene sammenliknet med deres svar i 2015. På den annen side viser forskjellene i figur 4.15 at skolelederne har lave forventninger i 2017 til de tre områdene: føre til misunnelse fra kolleger, føre til dårligere forhold mellom kolleger, og føre til splittelse i personalet. Altså at skolelederne i liten grad forventet dette som et resultat av deltagelse i lærerspesialistordningen, og i enda mindre grad synes det har vært resultatet av ordningen på slutten av pilotperioden. Differansen for disse utsagnene mellom 2015 og 2017 er på mellom 0,4 og 0,7 skalapoeng.



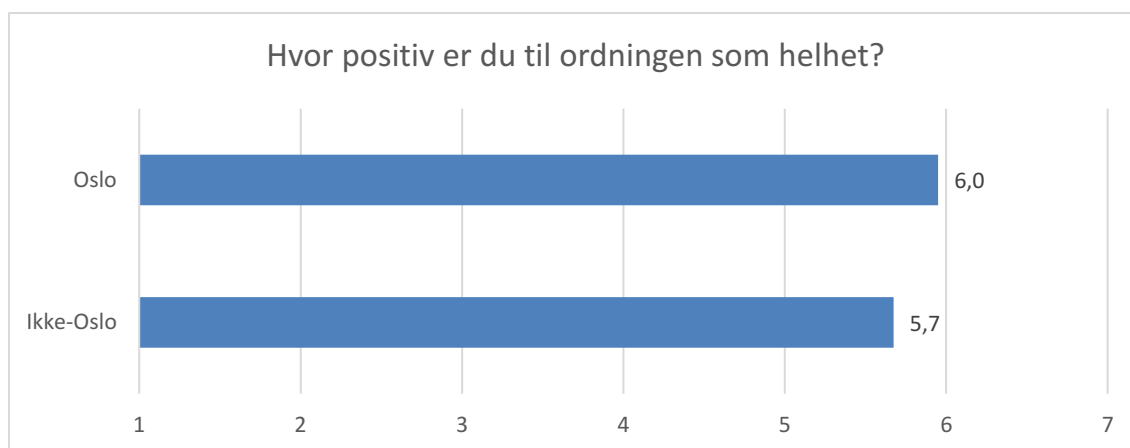
Figur 4.14 Skolelederne i Oslo sin vurdering i 2015 og 2017 av ulike påstander knyttet til hva lærerspesialistordningen kan bidra til. Sortert etter størst differanse i gjennomsnitt mellom 2015 og 2017.



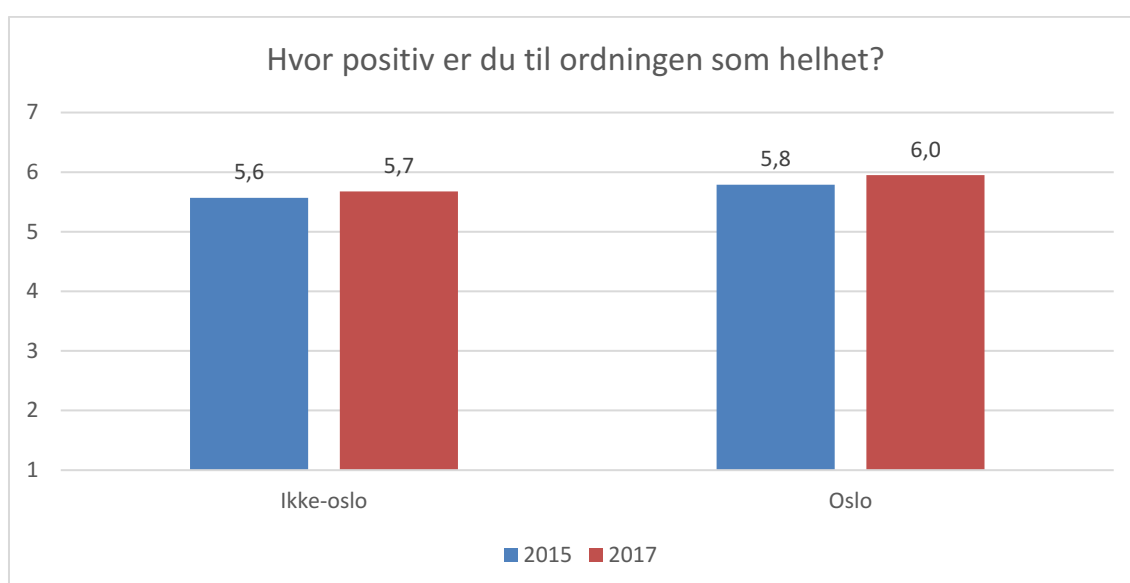
Figur 4.15 Skolelederne i Oslo sin vurdering i 2015 og 2017 av ulike påstander knyttet til hva lærerspesialistordningen kan bidra til. Sortert etter størst differanse i gjennomsnitt mellom 2015 og 2017.

4.5 Vurdering av ordningen som helhet

Skolelederne ble avslutningsvis spurt om hvor positive de er til ordningen i sin helhet ved å svare på en skala fra 1 (svært lite positiv) til 7 (svært positiv). Av figur 4.16 ser vi at det er små forskjeller mellom skolelederne i Oslo og ellers i landet, og begge gruppene ser ut til å være positive til ordningen som helhet. Figur 4.17 viser begge gruppenes svar på det samme spørsmålet i 2015 og 2017. Heller ikke her er det betydningsfulle forskjeller mellom gruppene. Det er likevel verdt å merke seg at de små forskjellene er av positiv karakter, det vil si at begge gruppene (Oslo og ikke-Oslo) svarer i gjennomsnitt mer positivt i 2017. Skolelederne i Oslo i 2017 har det høyeste gjennomsnittet og er dermed mest positive til ordningen som helhet.



Figur 4.16 Hvor positiv er du til ordningen som helhet? Gjennomsnittlig skåre på skalaen 1-7 for skolelederne i Oslo og ellers i landet.



Figur 4.17 Hvor positiv er du til ordningen som helhet? Gjennomsnittlig skåre på skalaen 1-7 for skolelederne i Oslo og ikke-Oslo i 2015 og 2017.

4.6 Oppsummering

Av de 23 skolelederne i Oslo svarte 20 på spørreundersøkelsen i 2017. Skolelederne i Oslo mener at de i størst grad har lagt til rette for at lærerspesialistene kan: oppdatere seg på fagdidaktiske tema, ta initiativet til og gjennomføre faglig kompetanseheving hos kollegaer i samme fagfelt, oppdatere seg på skolefaglig forskning og veilede lærere i team. Oppgavene de i minst grad oppgir å ha lagt til rette for er å holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen, samordne kriterier for elevvurdering, og ta initiativet til og gjennomføre pedagogisk kompetanseheving hos kollegaer i alle fagfelt samt samarbeide med universitets- og høyskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter. Oslo-lederne svarer i gjennomsnitt mer positivt på de fleste utsagnene sammenliknet med ledere utenfor Oslo. Videre er forskjellene mellom Oslo-ledernes svar i 2015 og 2017 små og ikke av nevneverdig betydning, bortsett fra for utsagnet 'samordne kriterier for elevvurdering' der gjennomsnittet er redusert fra 3,3 i 2015 til 2,9 i 2017.

Skolelederne ble bedt om å ta stilling til 25 utsagn knyttet til i hvilken grad de opplever at lærerspesialistordningen har hatt en positiv effekt. Områdene: god undervisningskvalitet, ledelse av læringsprosesser, felles kultur, faglig oppdatering av personalet og samarbeid internt oppgir

skolelederne i Oslo som områder som har hatt høyest utbytte. For disse fem områdene er det forskjeller mellom lederne i og utenfor Oslo, hvor skoleledere i Oslo oppgir høyere utbytte. Lavest utbytte mener skolelederne i Oslo at ordningen gir for områdene: samarbeid eksternt, skole-hjem samarbeid, styring og administrasjon og ekstern skolevurdering.

Skolelederne i Oslo oppgir at det viktigste for at ordningen skal lykkes er at spesialistene har undervisningsbakgrunn i spesialiseringsfeltet, at lærerspesialistene tilbys faglig og profesjonell utvikling. Også de to forholdene: at spesialistene har lærerutdanning og studiepoeng innenfor spesialiseringsfeltet ansees som viktige. Videre oppgir de at det minst viktige for at ordningen skal lykkes er at lærerspesialistene har tidligere ledererfaring. Det er forskjeller i vurderingene gjort av skolelederne i og utenfor Oslo, og for de aller fleste utsagn svarer lederne i Oslo mer positivt.

Skolelederne er i stor grad positive til hva lærerspesialistordningen generelt kan føre til, og at ordningen kan bidra til bedre lærersamarbeid og oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk får høyest oppslutning hos skolelederne i Oslo. Skolelederne i Oslo svarer generelt mer positivt, og ser ut til å ha større tro på ordningen sammenliknet med landet ellers.

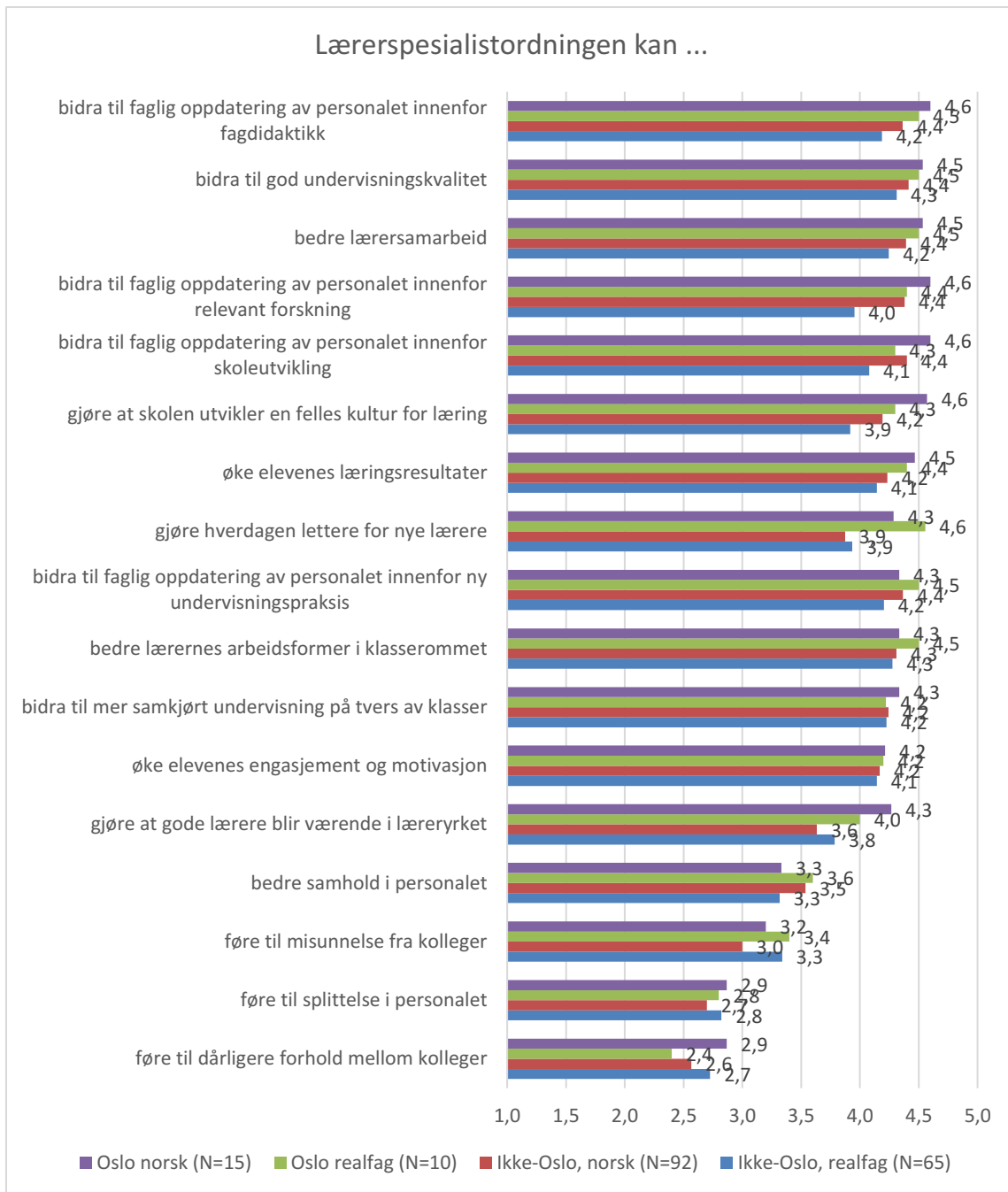
Referanser

- Caspersen, Joakim, Federici, & Røsdal. (2017). Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019: Delrapport 1.
- Seland, I., Caspersen, J., Markussen, E., & Sandsør, A. (2017). Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærespesialistordningen i norsk og realfag. Oslo - Trondheim: NIFU og NTNU Samfunnsforskning AS. Rapport 2017:26. Oslo: NIFU
- 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. Rapport nr. 19. Oslo - Trondheim: NIFU og NTNU Samfunnsforskning AS.
- Markussen, E. (2016). Lærerspesialister i Oslo. Spørreskjema til lærerspesialister, deres kolleger og ledere november 2015. En figurrapport. Rapport 2016:20. Oslo: NIFU

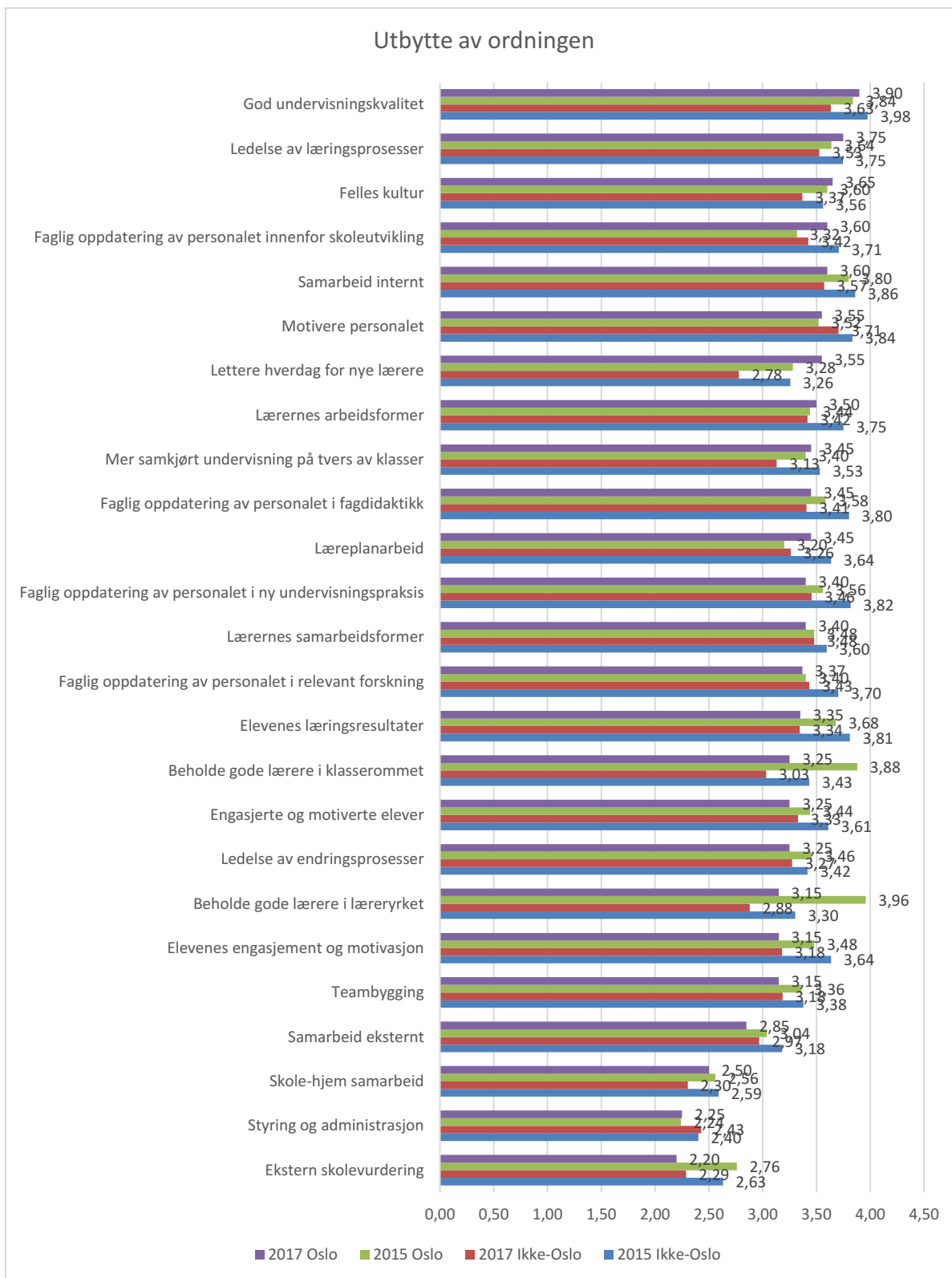
Vedlegg A



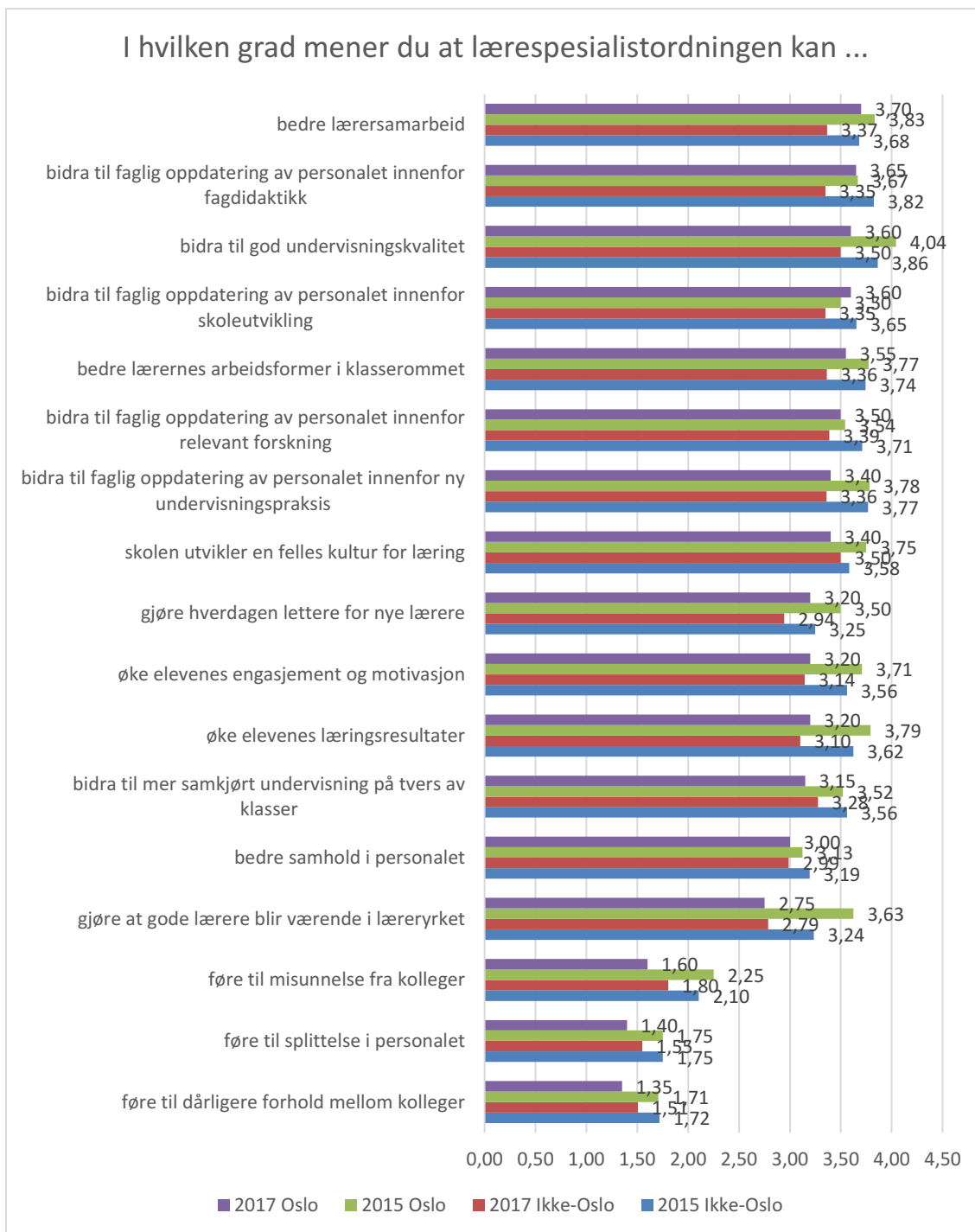
Figur A.1 Oppgaver og aktiviteter. Gjennomsnittlig skåre på skalaen 1-4 fordelt etter type lærerspesialist i Oslo og resten av landet.



Figur A.2 En oversikt over lærerspesialistenes holdninger til hva ordningen kan føre til fordelt etter spesialister i norsk og realfag i Oslo og ikke-Oslo. Gjennomsnitt.



Figur A.3 Skoleledernes opplevde utbytte og forventninger til lærespesialistordningen ved egen skole i 2015 og 2017, for Oslo og ikke-Oslo. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo i 2017.



Figur A.4 Skoleledernes vurdering av hva lærespesialistordningen kan bidra til målt i 2015 og 2017, for Oslo og ikke-Oslo. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo i 2017.

Tabelloversikt

Tabell 1.1 Oversikt over utvalgene og responsraten i 2015 og 2017 for de tre respondentgruppene.	14
Tabell 2.1 Utvalg og svarprosent, 2015 og 2017.....	16
Tabell 3.1 Utvalg og svarprosent for kolleger, etter Oslo og resten av landet.	40
Tabell 4.1 Skolelederens stilling og kjønn fordelt på Oslo og ikke-Oslo. Antall.	59
Tabell 4.2 Hvor mange timer i uken forventer skoleleder at lærerspesialister skal bruke på denne funksjonen?	64

Figuroversikt

Figur 2.1 Rangering av hvor ofte lærerspesialister gjør ulike oppgaver og aktiviteter. Gjennomsnittlig skåre på skalaen 1-4 fordelt etter spesialister i Oslo og resten av landet.	18
Figur 2.2 Rangering av hvor ofte lærerspesialister gjør ulike oppgaver og aktiviteter som lærerspesialist. Gjennomsnittlig skåre på skalaen 1-4 fordelt på type spesialist i Oslo.	19
Figur 2.3 Observasjon og veiledning av lærere. Prosentfordeling etter spesialister i Oslo og resten av landet.	20
Figur 2.4 Koordinering av faglig og pedagogisk kompetanseheving. Prosentfordeling etter spesialister i Oslo og resten av landet.	21
Figur 2.5 Å oppdateres på forskning og utvikling. Prosentfordeling etter spesialister i Oslo og resten av landet.	22
Figur 2.6 Planlegging og gjennomføring av prosjekter. Prosentfordeling etter spesialister i Oslo og resten av landet.	23
Figur 2.7 Holde forelesning. Prosentfordeling etter spesialister i Oslo og resten av landet.	24
Figur 2.8 Kompetanseutvikling og vurdering. Prosentfordeling etter spesialister i Oslo og resten av landet.	25
Figur 2.9 Om organisering av lærerspesialistordningen på skolen. Prosentfordeling etter type spesialist i Oslo og resten av landet.	26
Figur 2.10 Aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling. Prosentfordeling etter type spesialist i Oslo og resten av landet.	27
Figur 2.11 Initiativtakere. Prosentfordeling etter type spesialist i Oslo og resten av landet.	28
Figur 2.12 Lærerspesialistenes holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til økt motivasjon og læring hos elever fordelt etter Oslo og ikke-Oslo. Prosent.	29
Figur 2.13 Lærerspesialistenes holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til økt kvalitet og samarbeid på skolen fordelt etter Oslo og ikke-Oslo. Prosent.	30
Figur 2.14 Lærerspesialistenes holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor ulike områder fordelt etter Oslo og ikke-Oslo. Prosent.	31
Figur 2.15 Lærerspesialistenes holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til å gjøre hverdagen lettere for nye lærere og ast lærere blir værende i læreryrket fordelt etter Oslo og ikke-Oslo. Prosent.	32
Figur 2.16 Lærerspesialistenes holdninger til i hvilken grad ordningen kan føre til uheldige konsekvenser samt bedre samhold fordelt etter Oslo og ikke-Oslo. Prosent.	33
Figur 2.17 Påstander om lærerspesialistordningen fordelt etter Oslo og ikke-Oslo. Gjennomsnitt.	34
Figur 2.18 Påstander om lærerspesialistordningen fordelt etter realfagsspesialister og norskspesialister i Oslo og ikke-Oslo. Gjennomsnitt.	35
Figur 2.19 Oversikt over lærerspesialistenes vurdering av om de kan tenke seg å fortsette som lærerspesialist dersom ordningen blir fast, fordelt på Oslo og ikke-Oslo i 2015 og 2017. Prosent.	36
Figur 2.20 Oversikt over lærerspesialistenes vurdering av om de kan tenke seg å fortsette som lærerspesialist dersom ordningen blir fast, fordelt på norsk og realfagsspesialister i Oslo og ikke-Oslo i 2017. Prosent.	37
Figur 2.21 Hvor positiv er du til lærerspesialistordningen som helhet? Prosent.	38

Figur 3.1 Utsagn med høyest gjennomsnittlig skåre. Prosentfordeling for spesialister i Oslo og resten av landet. Gjennomsnitt i parentes.....	41
Figur 3.2 Utsagn med moderat til høy gjennomsnittlig skåre. Prosentfordeling for spesialister i Oslo og resten av landet.....	42
Figur 3.3 Utsagn med moderat gjennomsnittlig skåre. Prosentfordeling for spesialister i Oslo og resten av landet.....	43
Figur 3.4 Utsagn med lav gjennomsnittlig skåre. Prosentfordeling for spesialister i Oslo og resten av landet.....	44
Figur 3.5 Opplevelse av lærerspesialistordningen. Gjennomsnittlig skåre på skalaen 1-4 fordelt for kollegaer og spesialister i Oslo og resten av landet.....	46
Figur 3.6 Observasjon og veiledning av lærere. Prosentfordeling for kolleger i Oslo og resten av landet. Gjennomsnitt i parentes.....	47
Figur 3.7 Initiativ til pedagogisk kompetanseheving. Prosentfordeling for kolleger i Oslo og resten av landet.....	48
Figur 3.8 Planlegging og gjennomføring av prosjekter. Prosentfordeling for kolleger i Oslo og resten av landet.....	49
Figur 3.9 Samordning og holde foredrag. Prosentfordeling for kolleger i Oslo og resten av landet.....	50
Figur 3.10 Holdninger til lærerspesialistordningen. Gjennomsnittlig skåre på skalaen 1-5 for kolleger og spesialister i Oslo og resten av landet.....	52
Figur 3.11 Kollegers holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til økt motivasjon og læring hos elever fordelt på Oslo og ikke-Oslo. Prosentfordeling for kolleger i Oslo og resten av landet. Gjennomsnittlig skåre i parentes.....	53
Figur 3.12 Kollegers holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til økt kvalitet og samarbeid på skolen. Prosentfordeling for kolleger i Oslo og resten av landet. Gjennomsnittlig skåre i parentes.....	54
Figur 3.13 Kollegers holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor ulike områder. Prosentfordeling for kolleger i Oslo og resten av landet. Gjennomsnittlig skåre i parentes.....	55
Figur 3.14 Kollegers holdninger til i hvilken grad ordningen kan bidra til å gjøre hverdagen lettere for nye lærere og at lærere blir værende i læreryrket. Prosentfordeling for Oslo og resten av landet.....	56
Figur 3.15 Kollegers holdninger til i hvilken grad ordningen kan føre til uheldige konsekvenser samt bedre samhold. Prosentfordeling for Oslo og resten av landet.....	57
Figur 4.1 Skolelederens tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo.....	61
Figur 4.2 Skolelederens tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene i 2015 og 2017, for Oslo og ikke-Oslo. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo i 2017.....	62
Figur 4.3 Nedgang i skolelederens tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene fra starten av pilotordningen i 2015 og til slutten i 2017 for Oslo. Gjennomsnitt.....	63
Figur 4.4 Økning i skolelederens tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialistene fra starten av pilotordningen i 2015 og til slutten i 2017 for Oslo.....	64
Figur 4.5 Skolelederens opplevde utbytte og forventninger til lærespesialistordningen ved sin egen skole fordelt på Oslo og ikke-Oslo. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo. ...	65

Figur 4.6 Opplevde utbytte til lærespesialistordningen ved egen skole i 2015 og 2017 for Skolelederne i Oslo.	67
Figur 4.7 Områder med negativ differanse mellom forventninger og opplevd utbytte for skolelederne i Oslo.	68
Figur 4.8 Områder med positiv differanse mellom forventninger og opplevd utbytte for skolelederne i Oslo.	68
Figur 4.9 Skoleledernes vurdering av ulike forhold for at lærerspesialistordningen skal lykkes. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo.....	69
Figur 4.10 Oslo-skoleledernes vurdering av ulike forhold for at lærerspesialistordningen skal lykkes i 2015 og 2017. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo.....	70
Figur 4.11 Skoleledernes vurdering av hva lærespesialistordningen kan bidra til for Oslo og ikke-Oslo i 2017. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo.	71
Figur 4.12 Skolelederne i Oslo sin vurdering i 2015 og 2017 av ulike påstander knyttet til hva lærerspesialistordningen kan bidra til. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo i 2017.....	72
Figur 4.13 Skolelederne i Oslo sin vurdering i 2015 og 2017 av ulike påstander knyttet til hva lærerspesialistordningen kan bidra til. Sortert etter størst differanse i gjennomsnitt mellom 2015 og 2017.....	73
Figur 4.14 Skolelederne i Oslo sin vurdering i 2015 og 2017 av ulike påstander knyttet til hva lærerspesialistordningen kan bidra til. Sortert etter størst differanse i gjennomsnitt mellom 2015 og 2017.....	74
Figur 4.15 Skolelederne i Oslo sin vurdering i 2015 og 2017 av ulike påstander knyttet til hva lærerspesialistordningen kan bidra til. Sortert etter størst differanse i gjennomsnitt mellom 2015 og 2017.....	74
Figur 4.16 Hvor positiv er du til ordningen som helhet? Gjennomsnittlig skåre på skalaen 1-7 for skolelederne i Oslo og ellers i landet.....	75
Figur 4.17 Hvor positiv er du til ordningen som helhet? Gjennomsnittlig skåre på skalaen 1-7 for skolelederne i Oslo og ikke-Oslo i 2015 og 2017.....	75
Figur A.1 Oppgaver og aktiviteter. Gjennomsnittlig skåre på skalaen 1-4 fordelt etter type lærerspesialist i Oslo og resten av landet.	78
Figur A.2 En oversikt over lærerspesialistenes holdninger til hva ordningen kan føre til fordelt etter spesialister i norsk og realfag i Oslo og ikke-Oslo. Gjennomsnitt.	79
Figur A.3 Skoleledernes opplevde utbytte og forventninger til lærespesialistordningen ved egen skole i 2015 og 2017, for Oslo og ikke-Oslo. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo i 2017.	80
Figur A.4 Skoleledernes vurdering av hva lærespesialistordningen kan bidra til målt i 2015 og 2017, for Oslo og ikke-Oslo. Sortert etter høyest gjennomsnittsverdi for skolelederne i Oslo i 2017... ..	81

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no