



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA
MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Erfaringsbasert master i lese- og
skriveopplæring for lærerspesialister

VLS501_1

Vår 2019

Åpen

Forfatter: Lene Løfsgaard

Kandidatnummer: 2004

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Førsteamanuensis Mary Genevieve Billington

Tittel på masteroppgaven:

Innføringen av lærerspesialister i skolen i Norge – forventninger og utfordringer

En studie av hvordan lærerspesialistene ved tre skoler i en kommune i Norge har tolket og erfart sin rolle som faglig leder

Emneord:

Lærerspesialist, faglig leder, profesjonelle
læringsfellesskap, karrierevei

Antall ord: 21177
+ vedlegg/annet: 3678

Stavanger, 27. mai 2019
dato/år

FORORD

Etter å ha hatt stort fokus på akademisk skriving er det nå litt gøy å kunne senke skuldrene og skrive dette forordet som ifølge veiledninger kan være både «uformelt» og «personlig».

Proessen med å skrive denne masteren har vært lang og til tider både utfordrende og krevende, men mest av alt har den vært utrolig lærerik og utviklende, på alle plan. Mange har gjennom dette løpet vært involverte, og til dels skadelidende, det er derfor mange som må takkes.

Først vil jeg takke Eidskog kommune som har gitt meg muligheten til å få gjennomført denne masteren. Jeg håper dere ser at kompetansen er nyttig for kommunen, og at investeringen har vært god. Kjell-Ivar Brustad, rektor ved Skotterud skole, fortjener en takk for å ha vist stor velvilje gjennom hele denne prosessen. Han har tilrettelagt i alle bauer og kanter for at denne masteroppgaven skulle bli en realitet, og det setter jeg stor pris på. Nå gleder jeg meg til å være fulltidsarbeidende igjen, og gjøre det jeg liker aller best, nemlig å jobbe med barn.

En stor takk til min utrolig dyktige og kunnskapsrike veileder ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Mary Genevieve Billington. For ei dame du er!

Jeg vil også takke mine gode studievenner som jeg har blitt så veldig glad i. En ekstra stor takk til de i responsgruppen, og de utenom, som har gitt gode og kritiske tilbakemeldinger og som har hjulpet på vei når prosessen har stagnert. Dere vet hvem dere er.

Min familie og mine venner fortjener en stor takk! For et styr dere også har stått i, ikke minst omkvedet «*Beklager, det kan jeg ikke være med på. Jeg må skrive.*». Det skal det bli en slutt på nå. Lover.

Til slutt vil jeg takke Lars, som alltid står bak og heier på meg. Det er godt å ha noen som aldri mister troen, særlig når jeg til tider har gjort det selv. Takk til Jenny og Aksel som ikke har fått kjempemye oppmerksomhet fra mamma den siste tiden, for ikke å snakke om leksehjelp. Nå kan jeg informere om at mamma er tilbake, jeg er atter klar for å bistå med lekser og lesing til prøver. Og gode samtaler på sengekanten. Glad i dere alle.

Stavanger, 7. mai 2019

Lene Løfsgaard

INNHold

Forord.....	II
Sammendrag	V
<i>1.0 Innledning.....</i>	<i>1</i>
1.1 Bakgrunn for studien.....	2
1.2 Forskningsspørsmål	3
1.3 Oppgavens oppbygging	3
<i>2. 0 Fellestrekk ved lærerspesialistordningen.....</i>	<i>4</i>
2.1 Begrunnelse for ordningen.....	4
2.2 Tittelen «lærerspesialist» og hva rollen innebærer	5
2.3 Sammenfatning	6
2.4 Evaluering av prøveordningen i Norge.....	6
<i>3.0 Tidligere forskning og teoretiske betraktninger.....</i>	<i>8</i>
3.1 Lærerspesialisten som faglig leder i skolen	8
3.2 Lærerspesialisten som leder av profesjonelle læringsfellesskap	10
3.3 Lærerspesialisten som deltaker i profesjonelle læringsfellesskap	12
Figur 1: Spheres of teacher leadership	13
3.4 Lærerspesialisten som likemann (Peer)	14
<i>4.0 Metode.....</i>	<i>16</i>
4.1 Sentrale metodiske valg	16
4.2 Forskningsmetode	16
4.3 Intervjuguide	18
4.4 Gjennomføring.....	19
4.5 Etske vurderinger	20
4.6 Validitet og reliabilitet	21

4.7 Analyse av data	23
4.7.1 Systematisk tekstkondensering	23
Tabell 1: Datamatrise på bakgrunn av Systematisk tekstkondensering (Malterud, 2017)	25
5.0 Presentasjon og diskusjon av funn	28
5.1 Lærerspesialistenes bakgrunn	28
5.2 Lærerspesialistenes rolle som faglig leder	30
5.2.1 Lærerspesialistene som ledere av profesjonelle læringsfellesskap	31
5.2.2 Lærerspesialistene som deltakere i profesjonelle læringsfellesskap	38
5.2.3 Lærerspesialistene som likemenn (Peer)	40
5.2.4 Personlige refleksjoner rundt rollen	42
5.3 Lærerspesialistenes vei videre	48
6.0 Konklusjon.....	51
7.0 Litteraturliste.....	55
8.0 Vedlegg.....	58
Vedlegg 1: Invitasjon til å delta i pilotering av funksjon som lærerspesialist.....	58
Vedlegg 2: Rammer for utlysning av funksjon som lærerspesialist.....	60
Vedlegg 3: Intervjuguide	62
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	67

SAMMENDRAG

Bakgrunn: Denne studien handler om de forventninger og utfordringer som innføringen av lærerspesialister i skolen har brakt med seg. Målet med studien var å få et innblikk i hvordan lærerspesialistene selv opplevde sin rolle som faglig leder, og forskningsspørsmålet var følgende: *Hvordan tolker og erfarer et utvalg lærerspesialister sin rolle som faglig leder i skolen?*

Teori: Lærerspesialistordningen er relativt ny i Norge, men lignende ordninger har eksistert i land som USA, Storbritannia og Australia i flere tiår. Internasjonal forskning beskriver rollen som svært sammensatt og den består av mange ulike oppgaver. Teoriene som ligger til grunn for undersøkelsen tar for seg forskning som beskriver lærerledelse, lærerspesialistens rolle i skolen og forutsetninger for god utøvelse av rollen. I tillegg vil litteratur som belyser arbeid i profesjonelle læringsfellesskap være veiledende da en stor del av rollen dreier seg om både ledelse av og deltakelse i lærende fellesskap.

Metode: Studien baserer seg på kvalitative intervjuer av fem lærere som hver er lærerspesialist på sin skole. Datamaterialet ble analysert, systematisert og presentert gjennom Malterud (2017) sin analysemetode, systematisk tekstkondensering. Dataene ble deretter analysert og drøftet i lys av teori.

Resultat: Funnene viser at spenningen mellom administrative og fagspesifikke oppgaver er sentral. Lærerspesialistene ønsket med rollen å ha fokus på fag, mens rektorene blant annet har gitt lærerspesialistene lederoppgaver i skoleutviklingsarbeid. I dette ligger et behov for avklaring om slike lederoppgaver skal defineres som administrativt arbeid, eller om de skal betraktes som en utvikling av skolen som lærende organisasjon, med påfølgende økt læring på alle nivåer. Samtidig viser funn at rollen, etter Kunnskapsdepartementets (2014) intensjon, i stor grad kan anses å være en alternativ karrierevei for lærere uten å gå over i en administrativ stilling. Funn viser også at de involverte i ordningen ønsker å fortsette i rollen, noe som indikerer at erfaringen har vært positiv for lærerspesialistene.

1.0 INNLEDNING

Denne studien handler om hvordan lærerspesialistene ved tre skoler i en kommune i Norge har tolket og erfart sin rolle som lærerspesialist og faglig leder.

I 2014, lanserte Kunnskapsdepartementet en ny strategi kalt «Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2014). På bakgrunn av middels resultater i lesing, skriving og regning på nasjonale prøver sammenlignet med andre land, ville regjeringen skape en skole der elevene lærte mer. Lærerløftet var en ny satsing på «kunnskapsskolen», og målsetningen var økt læringsutbytte og bedre læringsresultater for elevene. Ett av tiltakene var å tilby en ny karrierevei for lærere. Faglig dyktige lærere skulle få nye utfordringer og profesjonell videreutvikling, samtidig som undervisning fortsatt skulle være hovedoppgaven. Regjeringen valgte å kalle ordningen «lærerspesialist». Målet var blant annet å øke læreryrkets status, og ved å heve lærernes faglige kompetanse håpet man også å rekruttere og beholde nye lærere (Kunnskapsdepartementet, 2014). Lærerspesialistene skulle også bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon, men hovedfokus skulle imidlertid ligge på styrking og utvikling av fag (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Pilotprosjektet med fagene norsk og realfag hadde opprinnelig en varighet på to år, fra 2015 til 2017, og inkluderte om lag 205 lærerspesialiststillinger (Kunnskapsdepartementet, 2015a, b). Ordningen ble i 2017 forlenget med ytterligere to år, antallet ble utvidet til 300 lærerspesialister og inkluderte i tillegg yrkesfag og de praktisk-estetiske fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017). I 2019 var antallet økt til 600, og begynneropplæring på 1.-4. trinn og profesjonsfaglig digital kompetanse ble inkludert i fagtilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2019).

For å sikre at søkerne var faglig sterke og kompetente var kvalifikasjonskravene minst 60 studiepoeng fordypning i spesialiseringsfaget og minst fem års erfaring som lærer (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Det var i stor grad opp til hver enkelt kommune og fylkeskommune hvordan de ønsket å dra nytte av funksjonen, men i invitasjonen til kommunene listet Kunnskapsdepartementet (2015b) opp noen kriterier. Lærerspesialisten skulle blant annet være «faglig oppdatert på skoleutvikling, forskning og fagdidaktikk» og «gjennomføre arbeidsplassbasert kompetanseheving og kollegaveiledning og lede faglige prosjekter» (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 1). Ønsket var at søkerne skulle ha «særlig evne til å utvikle og forbedre undervisningen, vise vilje og evne til å inngå i en åpen

delingskultur, støtte kolleger i deres arbeid og bidra til skoleutvikling»

(Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 2).

Høsten 2016 ble det i tillegg opprettet et pilotprosjekt av lærerspesialistutdanning i norsk som la særlig vekt på lesing og skriving 1.-7. trinn, og i matematikk 8.–10. trinn for den samme målgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Prøveordningen gikk over to år. Studiet var på masternivå, og i tillegg til å få bedre kompetanse i fag og fagdidaktikk var målet at spesialistene samtidig skulle kunne gi kollegaveiledning med fokus på økt bevissthet og kunnskap hos hver enkelt lærer. Dette igjen skulle føre til økt læringsutbytte hos elevene. Utdanningen omfattet 60 studiepoeng over to år. 46 studenter ble tatt opp og startet høsten 2016 med to studiesteder; Universitetet i Stavanger og NTNU Trondheim (Kunnskapsdepartementet, 2017). Noen av lærerspesialiststudentene fungerte i rollen på sin skole, men ikke alle. De fleste som har rollen som lærerspesialist har ikke lærerspesialistutdanning.

1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN

Lærerspesialistrollen er ny i Norge, og det er lite forskning på området nasjonalt på dette tidspunktet. Evidensbasert kunnskap er nødvendig for å få en bedre forståelse av hvordan ordningen fungerer på skolenivå og etter Kunnskapsdepartementets (2015b) intensjoner. Hensikten med studien var å få innsikt i hvordan et utvalg lærerspesialister som har stilling i skolen tolker og erfarer sin rolle som faglig leder i et kollegium. Spørsmål denne studien har undersøkt handler om hvilke utfordringer lærerspesialistene har møtt på, hva de har hatt muligheten til å bidra med inn i kollegiet og hvordan rollen har utviklet seg i løpet av de få årene ordningen har eksistert. Jeg er selv lærerspesialist, og på bakgrunn av et Forsknings- og Utviklingsprosjekt jeg gjennomførte i min lærerspesialistutdanning våren 2018 ble jeg interessert i lærerspesialistene og deres rolle i skolen. FoU-prosjektet bygger på samme tema, men hadde et annet fokus og vinkling (Løfsgaard, 2018). Prosjektet dreide seg om meg og min rolle som lærerspesialist på egen skole. I lys av dette har jeg derfor en ekstra interesse i det å få vite hvordan andre lærerspesialister tolker og erfarer denne rollen. Jeg har tatt i bruk noe av den samme teorien, men på bakgrunn av ulik vinkling har jeg ikke brukt det samme som i FoU-prosjektet.

1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL

I «Rammer for utlysning av funksjon som lærerspesialist» presenterte Kunnskapsdepartementet (2015b) flere eksempler på typiske oppgaver for lærerspesialisten. Jeg har i denne oppgaven valgt å fokusere på to av oppgavene:

- Å være faglig oppdatert på skoleutvikling, forskning og fagdidaktikk, og ny undervisningspraksis.
- Vurdere behovet for og ta initiativ til at det blir gjennomført arbeidsplassbasert kompetanseheving og kollegaveiledning (Kunnskapsdepartementet, 2015b).

Gjennom intervjuer av et utvalg lærerspesialister vil jeg undersøke, i lys av teori, hvordan lærerspesialisten kan fungere som en faglig leder og motivator for sine kollegaer, og hvilke erfaringer og utfordringer de i løpet av pilotperioden har støtt på. Forskningsspørsmålet er som følger:

Hvordan tolker og erfarer et utvalg lærerspesialister sin rolle som faglig leder i skolen?

1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING

Oppgaven består av kapittel 1 der bakgrunn for studien og forskningsspørsmålet blir presentert. Kapittel 2 omhandler generell informasjon om lærerspesialistfunksjonen, både i Norge og andre land, og i kapittel 3 presenteres det teoretiske grunnlaget. Kapittel 4 tar for seg metode, hvilke valg som er blitt tatt underveis sammen med en forklaring på disse valgene, og fremgangsmåte for systematisering og analyse av datamaterialet. I kapittel 5 presenteres og diskuteres funnene underveis i den hensikt å skape en helhet i teksten. Kapittel 6 inneholder konklusjon, oppsummering og videre implikasjoner.

2. 0 FELLESTREKK VED LÆRERSPESIALISTORDNINGEN

Forskjellige varianter av lærerspesialistfunksjonen har eksistert i mange år i flere land, og det er mange likheter ved ordningen i de ulike landene (York-Barr & Duke, 2004). Det finnes mange forskjellige betegnelser på rollen, men det som er gjennomgående for dem alle er imidlertid «faglig lederskap» (Wenner & Campbell, 2017).

2.1 BEGRUNNELSE FOR ORDNINGEN

Forskning utført i land som har erfaring med lærerspesialistfunksjonen, som for eksempel USA, Storbritannia og Australia, viser at det finnes mange likheter mellom disse og prøveordningen i Norge. Begrepene som internasjonalt brukes om rollen er *Teacher Leader* og *teacher leadership*. I denne studien er begrepene oversatt til henholdsvis *Lærerspesialist* og *lærerledelse*. Lærerspesialist fordi det er den norske tittelen Kunnskapsdepartementet (2014) valgte å ta i bruk ved implementeringen av ordningen, og lærerledelse fordi det beskriver hva som er essensen i teacher leadership; lederskap.

Lave skolefaglige resultater blant elever var bakteppet for innføringen av lærerspesialistfunksjonen både i USA, Storbritannia, Australia, Sverige og Norge (Bergh, Löfdahl & Englund, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2014; York-Barr & Duke, 2004). Wenner og Campbell (2017) hevder at gode elevresultater er avhengig av faglig dyktige og kompetente lærere som blir værende i skolen. De presiserer videre at lærere er godt kjent med de ulike utfordringene når det gjelder undervisning, og på bakgrunn av sin kunnskap har mulighet til å fremme forandring. Selv om lærerspesialistfunksjonen i de forskjellige landene var ulike, hadde alle både behov og mål til felles. I USA hadde læreryrket på 1980-tallet lav status, og gjennom å øke bevisstheten rundt god undervisningspraksis, og ved å involvere lærerne i avgjørelser både når det gjaldt undervisning og skolebasert utvikling, var målet å heve læreryrkets status (York-Barr & Duke, 2004). Den svenske regjeringen innførte i 2013 en lignende funksjon, kalt *Förstelärare*. Denne ordningen var basert på behovet for å styrke lærernes kompetanse med det mål om å fremme elevenes læringsresultater (Bergh, Löfdahl & Englund, 2018). På samme tid lanserte Kunnskapsdepartementet (2014) «Lærarløftet – På lag for kunnskapsskolen» i Norge, dette også på bakgrunn av lave elevresultater. Målet var økt læring og bedre resultater for elevene, i tillegg til å gi dyktige lærere muligheten til en alternativ karrierevei uten å slutte med undervisning. Gjennom å innføre lærerspesialister i skolen var intensjonen at både opplæringen og elevresultatene skulle bli bedre, og «Flere

karrieremuligheter for lærere vil også kunne ha betydning for utvikling av ulike fagområder og for skolen som lærende organisasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 38).

Et overordnet mål med ordningen var å rekruttere og beholde dyktige lærere i skolen. I arbeidet med å endre skolens kurs i USA, og med fokus på å videreutvikle skolen som utdanningsinstitusjon, ble lærerens kunnskaper vektlagt. Som en konsekvens av dette kom behovet for lærere som fungerte både som ledere og initiativtagere av profesjonelle læringsfellesskap, eller «Professional Learning Communities» (PLC) (York-Barr & Duke, 2004). Internasjonalt var òg intensjonen at de skulle bidra til å fremme reformer og nye planer i skolen (Wenner & Campbell, 2017). Den svenske regjeringen ønsket også med sin ordning å heve kvaliteten på undervisningssystemet, og lærerens rolle var viktig i dette arbeidet. Ved å tilby økt lønn og ekstra ansvar fikk dyktige lærere muligheten til å få en karrierevei, i tillegg til å beholde minst 50% undervisningsstilling. Førstelæreren skulle bidra til å utvikle gode undervisningsmetoder og bedre læringsresultatene (Bergh, Löfdahl & Englund, 2018). Typiske oppgaver for førstelæreren er òg, som i USA, veiledning av kollegaer, å skape pedagogiske møteplasser og utvikling av undervisning (Seland, Caspersen, Markussen & Sandsør, 2016). I Norge ønsket Regjeringen å gjøre ordningen attraktiv for lærerne, blant annet gjennom økt lønn og muligheten til å klatre på karrierestigen samtidig som undervisning skulle være hovedoppgaven (Kunnskapsdepartementet, 2014). Den norske regjeringen vektla også samarbeid i profesjonsfellesskap, og presiserte i Lærerløftet (2014) at «det må legges til rette for kollektiv læring og utvikling av profesjonsfellesskap ved den enkelte skole» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 11).

2.2 TITTELEN «LÆRERSPESIALIST» OG HVA ROLLEN INNEBÆRER

Rollen har mange titler, og de varierer i stor grad fra land til land. Da England «adopterte» terminologien *Advanced Skilled Teacher* etter Australia i 1997 skapte dette store kontroverser. Pressen lagde tegneserier med lærere som «Super-Teachers» utkledd som *Superman* (Goodwyn, 2017). Selv om dette var ment humoristisk og ironisk symboliserte de en viss forventning til rollen og innholdet i den. Hvilken tittel som benyttes i ulike land varierer etter innholdet i funksjonen, hva som er hovedfokuset og hovedoppgavene, og fra skole til skole. I litteraturen benyttes flere ulike benevninger som: *Coordinator, Coach, Specialist, Lead Teacher, Department Chair, Mentor Teacher* (Wenner & Campbell, 2017). Andre titler som brukes rundt om i verden er *Advanced Skills Teacher, Master Teacher, Leading Teacher, Highly Accomplished Teacher, Excellent Teacher, Master Teacher, Outstanding Teacher*, for

å nevne noen (Goodwyn, 2017). I Norge valgte Regjeringen å bruke tittelen *lærerspesialist*, og med rollen fulgte også økt lønn og status (Kunnskapsdepartementet, 2014). Tittelen i seg selv er kontroversiell, og litteraturen viser også at rollen med det hierarkiske skillet som gjerne oppstår mellom lærerspesialisten og kollegaene, kan være en relativt stor utfordring for lærerspesialistene (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). På tross av hvilken tittel rollen har ligger det mange forventninger i navnet. Det å være en spesialist på et eller flere områder indikerer, ifølge Goodwyn (2017), høy kompetanse innenfor et område, og å være en lærerspesialist i skolen forteller noe om graden av kompetanse i fag og fagdidaktikk denne innehar. Goodwyn (2017) bruker benevnelsen *Expert*, noe han anser for å være den mest nøytrale tittelen sammenlignet med de tidligere nevnte titlene. Tittelen innebærer like gjerne det å inneha ekspertise, noe som er mindre stigmatiserende enn det å være en ekspert fordi det handler om å ha opparbeidet seg kunnskap om et fagområde (Goodwyn, 2011).

2.3 SAMMENFATNING

Det er, som nevnt innledningsvis i dette kapitlet, mange likhetstrekk ved ordningene i blant annet USA, Sverige og Norge. Dårlige skolefaglige prestasjoner og resultater, læreryrkets lave status og ønsket om økt fokus på læring var for alle landene bakgrunnen for innføringen av lærerspesialister i skolen. Det å gi dyktige lærere muligheten til en karrierevei uten å slutte å undervise var ett av kriteriene, og økt lønn og mulighet til påvirkning ble sett på som positive aspekter ved rollen. Som lærerspesialist skulle man fungere som en *lærerleder* der veiledning av kollegaer, samarbeid i fagfellesskap og kunnskapsformidler var viktige oppgaver. Fokuset i skolen skulle gå fra «jeg» til «vi» der samarbeid mellom lærerne skulle være sentralt.

2.4 EVALUERING AV PRØVEORDNINGEN I NORGE

Ordningen er ny i Norge, og det foreligger to evalueringsrapporter av pilotprosjektet som «Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning» (NIFU) sammen med «NTNU Samfunnsforskning» gjennomførte på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Seland, Caspersen, Markussen & Sandsør, 2016, 2017). Rapportene tar for seg implementeringen av ordningen på de ulike nivåene i skolen, fra skoleeiere til lærerspesialister, både i en tidlig fase og i slutfasen. Den første delrapporten ble gjennomført i 2016, kun ett år etter at piloteringen startet. Sluttrapporten kom i 2017. Begge rapportene var basert på spørreskjema som alle de involverte i prøveordningen, også kollegaene, ble invitert til å svare på. I tillegg ble rektorene og lærerspesialistene ved 7 skoler intervjuet, der utvalget ble basert blant annet på geografisk

spredning, ulike skoleslag, spesialiseringsområde og finansieringsmodell (Seland et al., 2016, 2017).

Delrapporten (Seland et al., 2016, s. 73-75) forteller at de fleste lærerspesialistene i oppstarten av prosjektet hadde en bachelor- eller candidatus/candidata magisterii grad (cand. mag.) som høyeste utdanningsnivå, og de hadde i gjennomsnitt 15 års erfaring som lærer. Det var i stor grad rektor som hadde oppfordret til å søke på stillingen. Mange av lærerspesialistene hadde også erfaring med å gjennomføre faglige prosjekter og å delta aktivt i det lokale arbeidet med læreplaner. Lærerspesialistene selv opplyste at de med funksjonen ønsket å styrke egen faglig utvikling, dernest kom ønsket om å styrke både lærersamarbeidet ved skolen og muligheten til å bidra til de andre lærernes faglige utvikling. De mente at de gjennom sin rolle kunne bidra til god undervisningskvalitet, å bedre lærernes arbeidsformer, å bedre lærersamarbeidet og bidra til et mer faglig oppdatert personale. Disse tiltakene mente de ville føre til økt motivasjon, som igjen ville føre til økt læring hos både lærere og elever. Sluttrapporten (Seland, 2017, s. 8) viser at lærerspesialistene i større grad ble benyttet til råd og veiledning av kollegaene mot slutten av prøveperioden, og spesielt etter at de hadde blitt involvert i ulike utviklingsprosjekter ved skolen. Den viser videre at lønn, redusert undervisningstid og anseelse fra skoleledelse og kollegaer var i mindre grad årsaker til at de ønsket å inneha funksjonen (s. 93-94). Sluttrapporten (Seland et al., 2017, s. 149-150) legger også frem anbefalinger om det videre arbeidet til lærerspesialisten. Det anbefales at det settes enda større krav til lærerspesialistens deltakelse i skolens plan for skoleutvikling, på den måten blir lærerspesialisten en del av en større helhet og får muligheten til å samarbeide både med ledelsen og med kollegaene. Fokuset blir samarbeid framfor individuelt arbeid, noe som er sentralt i profesjonelle læringsfellesskap. Det ble også konkludert med at det bør legges vekt på hvordan lærerspesialistene kan påvirke kollegaers praksis, og at de bør arbeide med små grupper om gangen. På den måten kan de nå fram til flere i kollegiet. Flere lærerspesialister på en skole kan òg være med på å gi økt støtte i arbeidet med å nå ut til kolleger. Dette er et godt utgangspunkt for å etablere en god delingskultur.

3.0 TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISKE BETRAKTNINGER

Som teorigrunnlag har jeg valgt å ha fokus på forskning som beskriver lærerledelse (teacher leadership), lærerspesialistens rolle og forutsetninger for å utøve rollen på en god måte. Denne teorien beskriver «teacher leaders» og «teacher leadership», og belyser funn fra forskning om hva som er gjennomgående i lærerspesialistenes arbeid. Teorien vil brukes i analysen av dataene om hvordan et utvalg lærerspesialister tolker og erfarer sin rolle som faglig leder, og hvilke utfordringer som har dukket opp siden piloteringen ble iverksatt høsten 2015.

To metastudier er i denne studien sentrale teoretiske grunnlag, York-Barr og Duke (2004) og Wenner og Campbell (2017). York-Barr og Duke (2004) oppsummerer to tiår av forskning, og danner et viktig grunnlag som beskriver gjennomgående trekk ved ordningen og en historisk utvikling. Wenner og Campbell (2017) bygger på York-Barr og Duke (2004) sin studie. Den omfatter over 750 artikler, og viser at temaet er både relevant og viktig. Studiene utfyller hverandre. I tillegg er Fairman og Mackenzie (2012) sin modell «Spheres of teacher leadership» inkludert i teorigrunnlaget fordi den belyser hvordan lærere samarbeider og samhandler med felles mål om økt elevlæring. På bakgrunn av kunnskap om at samarbeid mellom lærere er en viktig forutsetning for økt elevlæring, har jeg også valgt å inkludere teori om profesjonelle læringsfellesskap. Lærersamarbeid er selv kjernen i slike læringsfellesskap.

Lærerspesialistens rolle omfatter mange ulike oppgaver, og på bakgrunn av forskning har jeg valgt å skille mellom lærerspesialisten som *leder* av profesjonelle læringsfellesskap og lærerspesialisten som *deltaker* i profesjonelle læringsfellesskap fordi det innebærer ulike tolkninger og utøvelser av rollen (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Å være en *leder* plasserer lærerspesialisten på et annet hierarkisk nivå enn å være en *deltaker*, og begge rollene krever både tilpassede og ulike tilnærminger (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Det vil jeg si mer om i 3.4. Først vil jeg presentere forskning som beskriver lærerspesialistens rolle som faglig leder i skolen, hva lærerledelse innebærer og utfordringer ved rollen.

3.1 LÆRERSPESIALISTEN SOM FAGLIG LEDER I SKOLEN

Sett i forhold til tidligere år har lærere i dag flere lederoppgaver i skolen. Ifølge en studie utført av Wenner og Campbell (2017, s. 146) kan lærerspesialister defineres som: «We believe teachers are leaders when they function in professional learning communities to affect student learning; contribute to school improvement; inspire excellence in practice; and empower stakeholders to participate in educational improvement».

Sitatet viser at lærerspesialistene, på bakgrunn av forskning og gjennom sin rolle, blir ansett for å være faglige ledere i skolen. York-Barr og Duke (2004) hevder at rollen favner om flere ulike oppgaver og funksjoner, fra å samarbeide med ledelsen til å evaluere undervisning og å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap. Videre hevder de at målet med rollen er en kontinuerlig utvikling og forbedring av undervisning og læring i skolen, og at rollen i stor grad dreier seg om å ha fokus på fag og undervisningspraksis. Samarbeid lærerne imellom er viktig fordi når lærerne aktivt tar del og har påvirkningskraft i utviklingsarbeid føler de en større forpliktelse til de avgjørelser som blir tatt, noe som igjen skaper motivasjon og engasjement (York-Barr & Duke, 2004). I følge York-Barr og Duke (2004) kjennetegnes de fleste lærerspesialistene med at de har lang undervisningserfaring, at de er faglig dyktige lærere som har anerkjennelse og at de blir respektert av sine kollegaer. De hevder videre at de viser høy faglig kunnskap, både når det gjelder undervisning, samarbeid og refleksjon, og at de er trygge i det de gjør. Wenner og Campbell (2017, s. 140, egen oversettelse) beskriver lærerspesialister som lærere som «i tillegg til å undervise tar på seg lederansvar utenfor klasserommet».

I sin metastudie summerer York-Barr og Duke (2004) opp hva lærerledelse innebærer, og hvilke faktorer som bør være tilstede for å lykkes i rollen som lærerleder. Konklusjonen er at rollen må fungere på flere nivåer og inkluderer samarbeid både med ledelse, kollegaer og elever. Gjennom dette arbeidet utvikles en dypere forståelse for rollen blant alle involverte. Lang undervisningserfaring, faglig tyngde og det å bli respektert av sine kollegaer er viktige kriterier for å lykkes i rollen. Å vise med gode eksempler og å ha evnen til å skape et trygt og samarbeidende arbeidsmiljø er et nødvendig utgangspunkt for samarbeid og erfaringsdeling i fagfellesskap. Disse faktorene bidrar til økt læring både hos lærere og elever. De konkluderer videre:

Etter å ha reflektert over litteraturen i helhet, anser vi at læringsledelse er den prosessen som lærere, individuelt eller kollektivt, påvirker sine kollegaer, ledere og andre deltakere av skolemiljøet for å forbedre undervisning og undervisningspraksis med sikte på økt elevlæring og resultater (s. 276, egen oversettelse).

Wenner og Campbell (2017) hevder i sin metastudie utført flere år senere, at godt lærerlederskap i form av lærersamarbeid, modellering av gode undervisningsopplegg og veiledning er det som i størst grad bidrar til elevenes læring, nest etter læringen som skjer i klasserommet. Cooper et al. (2016) presiserer også viktigheten av at lærerlederne blant annet

må bidra til å bygge fagfellesskap og veilede og støtte lærere, og at de gjennom målrettet og strategisk endringsarbeid skal bidra til å skape forandring. Killion (2011) på sin side hevder at lærerlederne har en hovedoppgave, og det er å heve kompetansen til de andre lærerne ved å motivere, støtte og iverksette endring som resulterer i økt elevlæring. På bakgrunn av York-Barr og Duke (2004) sin definisjon, og teoriene nevnt ovenfor, kan lærerspesialistrollen i hovedsak tolkes til å omhandle samarbeid både i uformelle og formelle fagfellesskap med felles mål om økt elevlæring.

Det er godt belyst i litteraturen at det stadige skiftet mellom det å være lærer og det å være lærerspesialist kan by på utfordringer. Det hierarkiske skiftet mellom å være kollega og lærerleder kan være krevende (York-Barr & Duke, 2004), og Wenner og Campbell (2017) omtaler rollen som «hybrid teacher leader» på bakgrunn av den to-delte funksjonen. I tillegg er ansvarsområdene og oppgavene mange, og både York-Barr og Duke (2004) og Wenner og Campbell (2017) beskriver rollen som en «paraply»-betegnelse fordi, som York-Barr og Duke (2004, s. 276) hevder, «det inkluderer mange ulike oppgaver og ansvarsområder på flere nivåer i skolestrukturen». Det å balansere egen lærerjobb og lærerspesialistrollen kan til tider være utfordrende, og litteraturen beskriver òg at lærerspesialistene i stor grad opplever å få flere og flere oppgaver knyttet til rollen sin (Wenner & Campbell, 2017).

For at rollen skal kunne utøves på en god og hensiktsmessig måte hevdes det at både praktiske og faglige kriterier må ligge til grunn. Tilrettelegging av tid til samarbeid er av essensiell betydning, og York-Barr og Duke (2004) presiserer at det å bygge gode samarbeidsforhold mellom lærerspesialisten og kollegaene, og lærerspesialisten og rektor, er en «nøkkelfaktor» for på best mulig måte legge til rette for lærerspesialistens arbeid. Wenner og Campbell (2017) foreslår i den forbindelse at lærerspesialistene bør involveres i visse avgjørelser som tas på høyere nivå i skolestrukturen. De trenger òg støtte fra kollegaene, og Wenner og Campbell (2017, s. 155) beskriver i sin studie at «it is difficult to be a leader when others do not wish to follow». Det er derfor viktig å skape gode kollegiale klima mellom lærerspesialistene og kollegaene for å sikre en best mulig utøvelse av rollen. Jeg vil si mer om det i kapittel 3.4.

3.2 LÆRERSPESIALISTEN SOM LEDER AV PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP

Det å holde læringstrykket oppe i en skoleorganisasjon er utfordrende og krevende. «Den privatpraktiserende læreren» er på vei ut, og samarbeid og fellesskap er viktige stikkord for nyere måter å se læring og undervisning på (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas,

2006). Det å bygge gode profesjonelle læringsfellesskap er derfor viktig, og samarbeid øker læreres motivasjon, kunnskaper og fellesskapstanken. Fairman og Mackenzie (2015, s. 74-75, egen oversettelse) hevder i sin forskning at «lærerlederskap beskriver den aktiviteten der en gruppe lærere samarbeider om å forbedre elevenes læring» og at fellesnevneren i dette samarbeidet er «jeg er et gruppe medlem, en medarbeider; og det dreier seg om oss, ikke meg». Ifølge Stoll et al. (2006) finnes ingen universell definisjon på hva et profesjonelt læringsfellesskap er, det kommer i stor grad an på konteksten. Det er, imidlertid, bred enighet om at profesjonelle læringsfellesskap innebærer en gruppe mennesker som deler og kritisk undersøker egen praksis i et samarbeidende, inkluderende og læresentrert miljø. Selve kjernen med arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap er økt elevlæring gjennom økt fokus og bevissthet om læreres egen praksis (Vescio, Ross & Adams, 2008). DuFour (2004) bekrefter dette, og sier at det er tre kjerneprinsipper som beskriver profesjonelle læringsfellesskap; Å forsikre seg om at elevene lærer, en god samarbeidskultur og fokus på resultater. Han hevder videre at av disse er elevlæring det aller viktigste.

Profesjonelle læringsfellesskap på sitt beste er beskrevet som «kunnskap om praksis» som deles med andre (Vescio et al., 2008). Her konkluderes det med at aktiv deltakelse fører til en større grad av eieforhold, både når det gjelder organisering av skolehverdagen og faglige forhold. Målet er å skape en økt bevissthet hos lærere som igjen genererer et ønske om bedret undervisning. Dette fører på sikt til økt læring hos elevene, og i denne sammenheng er det jo det alt dette handler om. Hunzicker (2013, s. 547, egen oversettelse) hevder at «evnen til å utvikle kollegiale profesjonelle læringsfellesskap med elevens læring i fokus, og med mål om egen faglig utvikling» er forutsetninger for godt lederskap. Fokuset i profesjonelle læringsfellesskap er læring innenfor en kontekst, en gruppe der hensikten er læring for deltakerne, både individuelt og felles. Det er ifølge Stoll et al. (2006) fem «kriterier» som må være tilstede for at et fellesskap skal fungere:

- 1) Deltakerne må dele de samme verdiene og visjonene. Dette gjelder et særlig fokus på elevenes læring.
- 2) Det må foreligge et kollektivt ansvar innad i gruppen. Dette bidrar til å opprettholde forpliktelsen og legger ansvar på de som ikke bidrar i den grad de bør gjøre.
- 3) Deltakerne må kunne reflektere og diskutere egen og andres praksis med et kritisk blikk. På denne måten får man fremmet de virkelig store utfordringene basert på ny kunnskap som forskning bidrar med.

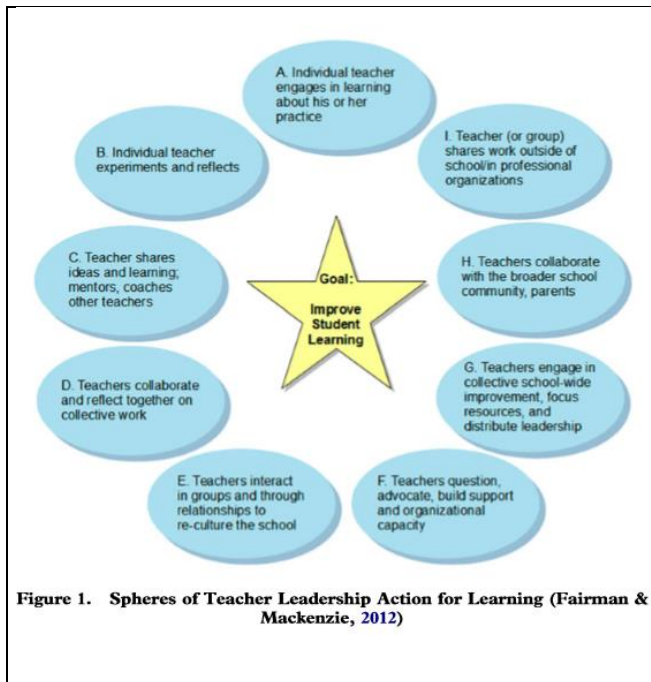
- 4) Deltakerne må kunne samarbeide om aktiviteter for å fremme utvikling. Målet om bedre undervisningspraksis er uopnåelig uten samarbeid om metoder og mål.
- 5) Felles læring og utvikling er et hovedmål. Alle lærere er lærende sammen med sine kollegaer. (s. 226-227, egen oversettelse).

Ifølge York-Barr og Duke (2004) er lærerspesialistenes egne faglige og personlige utvikling en av de mest tydelige effektene av lærerlederskap, og dette legger et godt grunnlag i forlengelsen av deres oppgaver og ansvarsområder. Forskning fremhever at lærerspesialistene skal bidra til å øke kompetansen til sine kollegaer blant annet gjennom samarbeid, modellering og veiledning i fagfellesskap med mål om økt elevlæring (Cooper et al., 2016; Killion, 2011; Wenner og Campbell, 2017; York-Barr og Duke, 2004). Gode profesjonelle læringsfellesskap kan ikke utvikles uten godt lederskap på alle nivåer, og Stoll et al. (2006) hevder at kvaliteten på lederskapet har stor påvirkning på skolekulturen, noe som igjen fører til godt samarbeid og teamwork. Videre poengterer de at rektorene må legge forholdene til rette for dette arbeidet, mens et av de sentrale områdene til lærerspesialistene er å drive dette arbeidet fremover. York-Barr og Duke (2004) viser i sine undersøkelser til at lærerspesialistene har en sentral rolle i det å skape gode lærings- og samarbeidsfellesskap der faglig dyktige lærere samarbeider i et fellesskap med et felles mål. De hevder videre at dette arbeidet er: «En sosial prosess der innflytelse med hensikt utøves av en person [eller grupper] for å sette innholdet og relasjonen i en gruppe eller organisasjon i system» (s. 261, egen oversettelse). På bakgrunn av dette vil jeg nå gå litt nærmere inn på de ulike områdene lærerspesialistene samhandler med andre lærere gjennom sin rolle som faglig leder.

3.3 LÆRERSPESIALISTEN SOM DELTAKER I PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP

Det finnes forskjellige modeller for å beskrive lærerlederskap. Fairman og Mackenzie (2012, s. 231) beskriver, gjennom sin modell «Spheres of teacher leadership», hvordan lærerspesialisten samhandler med andre lærere i ulike arenaer, eller sfærer som de kaller det. Modellen er basert på York-Barr og Duke (2004) sitt rammeverk «Teacher Leadership for Student Learning Framework». «Spheres of teacher leadership» blir presentert i detalj fordi den på en god måte belyser hvordan lærere samarbeider i skolehverdagen, og lærerspesialisten som deltaker i læringsfellesskap.

FIGUR 1: SPHERES OF TEACHER LEADERSHIP



Hver av disse sfærene omfatter hvem som deltar, hva de gjør og hva som er hensikten med aktiviteten. Som nevnt tidligere bygger lærerspesialisten først egen kompetanse for så å dele kunnskapen med de andre lærerne. Modellen er som en tredimensjonal figur der målet om «økt læring for elever» er i sentrum. Det er en ikke-lineær og en ikke-kontinuerlig arbeidsmåte, og illustrerer hvordan lærere, under ledelse av lærerspesialister, samarbeider og påvirker hverandre med et felles ønske om økt læring for elever (Fairman & Mackenzie, 2012).

De ulike sfærene:

A: Lærere ønsker å utvikle sine faglige kunnskaper og ferdigheter, de har fokus på økt læring for elevene og utvikling av egen profesjonalitet og bygger kunnskaper for å skape endring i eget klasserom.

B: Lærere eksperimenterer, innoverer, reflekterer over egne oppfatninger, samt gjør en innsats for å endre egen undervisningspraksis i målet om økt elevlæring.

C: Lærere deler pedagogiske synspunkter, ideer og tilnærminger til læring i skolen.

D: Lærere samarbeider for å eksperimentere med nye undervisningsmetoder og fagprosjekter. De utvikler nye undervisningsmetoder sammen, implementerer dem og reflekterer rundt prosessen og elevens læring.

E: Lærere samarbeider i og på tvers av ulike grupper og relasjoner i skolen for å innføre en endring i normer, pedagogisk oppfatning og eksisterende praksis.

F: Lærere stiller spørsmål om eksisterende praksis i skolen, fordrer forandring og deltar i implementeringsarbeid, også på tvers av skoler, og bidrar dermed til å bygge et fundament for delt lederansvar.

G: Lærere deltar i forbedringsarbeid for hele skolen, fordeler lederansvar og utnytter ressurser til felles mål.

H: Lærere samarbeider på tvers av skoler og skolegrenser, og med foreldre, for å bedre skolefaglige prestasjoner.

I: Lærere deler og presenterer sitt arbeid utenfor egen skole, og motiverer til endring blant andre lærere, for eksempel gjennom veiledning, presentasjon på konferanser og profesjonelle organisasjoner. (s. 232, egen oversettelse).

Som nevnt tidligere er en av utfordringene lærerspesialisten kan møte på plasseringen i skolehierarkiet. Ikke er lærerspesialisten et medlem av ledergruppen og ikke er lærerspesialisten en vanlig lærer. Rollen er på en måte mellom barken og veden, og lærerspesialistene som deltok i undersøkelsen til NIFU oppgir også dette som en utfordring (Seland et al., 2017). York-Barr og Duke (2004) sier at ved å ta på seg lederansvar tar lærerspesialisten ett steg opp i skolehierarkiet, og som en konsekvens ikke lenger er «en av oss». For å skape gode relasjoner mellom lærerspesialisten og kollegaene er det derfor viktig at lærerspesialisten blir sett på som en likemann av sine kollegaer (Mangin & Stoelinga, 2011).

3.4 LÆRERSPECIALISTEN SOM LIKEMANN (PEER)

De som er lærerspesialister balanserer mellom å være både lærere og ledere, og Wenner og Campbell (2017) illustrerer dette ved å bruke tittelen «hybrid»-lærer. Imidlertid viser forskning at de som fullt ut ble akseptert og anerkjent som en leder ikke var de som formelt hadde en lederposisjon, men heller de som fortsatt hadde sitt daglige virke i klasserommet og dermed ble sett på som en «likemann» (York-Barr & Duke, 2004). Mangin og Stoelinga

(2011) hevder at kollegaene fikk større tiltro til lærerspesialistene ved at de opprettholdt statusen som likemann, noe som også bidro til at de etterspurte råd og veiledning. Den tradisjonelle oppfatningen i skolesystemet er at «alle lærere er like», og lærerspesialistrollen rokker ved denne oppfatningen. Ved å innta en uformell rolle plasseres lærerspesialisten på samme nivå som de andre lærerne i skolehierarkiet. Det har òg en smitteeffekt i det at det forventes mer av den enkelte lærer og York-Barr og Duke (2004, s. 262, egen oversettelse) rapporterer at: «...slike tilnærminger kan føre til større profesjonelt lederskap idet rollen som «normal» lærer utvides.».

Å skape gode relasjoner til kollegaene sine og å ha evnen til å etablere trygge og produktive samarbeidsforhold er noe York-Barr og Duke (2004) tar opp som et viktig kriterium i arbeidet til en lærerspesialist. De sier videre at ved å ha fokus på relasjonsbygging innad i kollegiet legges grunnlag for å kunne «utøve påvirkning». Wenner og Campbell (2017) bekrefter det York-Barr og Duke (2004) hevder, og sier at gjennom å fungere som en rollemodell og delegere ansvar bygger lærerspesialisten selvtillit hos kollegaene sine. Fairman og Mackenzie (2015) belyser også i sin forskning at et godt kollegialt klima må ligge som et fundament i arbeidet til en lærerspesialist, og tillit og støtte går igjen i alle sfærene lærerspesialisten befinner seg i (jamfør «Spheres of Teacher Leadership», 2012). Gjennom å være sin væremåte bevisst, og ha fokus på den personlige relasjonen man har med hver enkelt kollega, hevder Sato (2005) at i dette arbeidet bør fokus ligge på en vennlig framgangsmåte med det mål om å skape et tillitsfullt arbeidsforhold. Hun sier samtidig at det er viktig å respektere kollegaens kunnskaper og erfaring. Fairman og Mackenzie (2012) bekrefter og presiserer at ved å ha fokus på et tilnærmet likestilt hierarkisk forhold unngår man «oss mot dem»-mentaliteten som gjerne oppstår mellom lærerne og ledelsen i en skoleorganisasjon. Sato (2005) hevder at det å foreslå endring framfor å påtvinge kollegaene avgjørelser er en anbefalt innfallsvinkel, og Stoll et al. (2006) sier også at lærere må føle at de har tilstrekkelig påvirkningskraft innad i gruppen, på den måten bidrar alle i skoleutviklingsarbeidet.

Lærerspesialistens rolle som faglig leder i skolen er, som beskrevet ovenfor, omfattende. Det er mange hensyn å ta, og for å kunne utøve rollen på best mulig måte må både indre og ytre faktorer være til stede. Utgangspunktet for å ønske rollen må imidlertid være et brennende engasjement for å utvikle både fag og skolen som lærende organisasjon.

4.0 METODE

4.1 SENTRALE METODISKE VALG

Kvalitativ forskningsmetode ble vurdert som egnet for å få svar på forskningsspørsmålet «*Hvordan tolker og erfarer et utvalg lærerspesialister sin rolle som faglig leder i skolen?*».

Kvalitative data er, ifølge Miles og Huberman (1994), en kilde til velbegrunnede og rike beskrivelser og forklaringer på prosesser i identifiserbar rik kontekst. De hevder videre at ord sammen med handlinger og episoder eller historier får en konkret levende og meningsfull betydning som ofte er mer overbevisende for et publikum enn sider med oppsummeringer.

Malterud (2017) påstår at ved å ta i bruk kvalitativ metode får vi vite mer om menneskelige egenskaper som erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og holdninger. Et overordnet mål for denne type forskning er å utvikle en forståelse for personer og deres situasjon, og det fokuseres på hva objektene selv opplever og erfarer. Jeg ønsket med denne undersøkelsen å få en større forståelse for hvordan et utvalg lærerspesialister tolker og erfarer sin rolle som faglig leder i et kollegium. For å få tilgang til denne informasjonen er forskerens bakgrunn viktig. Det forutsettes god kjennskap til tema som skal undersøkes, og egne personlige erfaringer er av ekstra stor betydning (Dalen, 2011). Jeg er selv lærerspesialist på fjerde året, har tatt lærerspesialistutdanning og har derfor god kjennskap til både rollen og temaet. Dalen (2011) kaller dette for «Picasso-profilen», der hun refererer til skuespillerkunsten. Skuespilleren, i dette tilfellet forskeren, er både i og utenfor rollen på en og samme tid. Denne forforståelsen bidrar til et godt utgangspunkt for utveksling av synspunkter, og er viktig for utviklingen av forståelsen og senere tolkningen. Dette kan gi en spesiell innsikt i det fenomenet som skal studeres, samtidig kan det medføre en for sterk personlig involvering som kan påvirke reliabiliteten. Dette vil jeg diskutere nærmere i kapittel 4.6. Undersøkelsen er en kvalitativ studie av lærerspesialistene ved tre ulike skoler i en kommune i Norge. Det var hensiktsmessig å velge tre skoler siden antallet lærerspesialister ved én skole ville blitt for snevert grunnlag for tolking og analyse, og det er rollen informantene innehar som er av hovedinteresse for undersøkelsen.

4.2 FORSKNINGSMETODE

I kvalitativ forskning er intervju en av de mest brukte metodene i datainnhenting (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Intervju brukes ofte i studier som fokuserer på en bestemt person, situasjon eller institusjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er informantenes egne

oppfatninger som danner utgangspunkt for drøfting i kapittel 5.0, og som Dalen (2011, s. 33) sier «Til syvende og sist er det informantenes verbale fortellinger i form av ytringer og utsagn som utgjør forskerens datamateriale». I denne undersøkelsen ble fem erfarne lærere som innehar rollen som lærerspesialist intervjuet. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet til å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. Formålet er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon – i denne sammenheng arbeidssituasjon (Dalen, 2011). I følge Malterud (2017) får vi også tak i den rikeste kunnskapen hvis vi klarer å invitere deltakeren til å dele sine egne erfaringer i form av konkrete hendelser. Hensikten med intervjuet var å få en innsikt i hvordan lærerspesialistene selv tolker og erfarer sin rolle som lærerspesialist og faglig leder. I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 22) er intervju en «utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar dem begge, der kunnskap konstrueres i samspill mellom disse». Det ble valgt semi-strukturerte intervjuer, disse blir ofte brukt når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har et formål som profesjonelt intervju. Det er hverken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket at intervjusituasjonen mer skulle være en samtale mellom intervjudeltaker og meg, enn et upersonlig intervju. Det var derfor viktig at situasjonen ble preget av en god tone og at vi skulle ha gjensidig tillit. Jeg ville at de skulle føle seg trygge på meg som intervjuer. Ingen av informantene hadde kjennskap til spørsmålene i forkant, annet enn temaet. Dette var fordi jeg ønsket at informantene skulle reflektere over spørsmålene underveis i intervjuet.

Intervjuene ble utført i overensstemmelse med en intervjuguide (vedlegg 3) som sirklet inn bestemte temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg intervjuet fem lærerspesialister i en kommune i Norge. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) avhenger antallet informanter av formålet med intervjuet, og at man skal «intervjue så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite». Årsaken til at dette antallet ble valgt var fordi det var det antall lærere som fungerte som lærerspesialister i den valgte kommunen. Utvalget var strategisk, og deltagerne ble valgt på bakgrunn deres kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013), i dette tilfellet deres rolle som lærerspesialist. Jeg anså antallet som tilstrekkelig for å få belyst forskningsspørsmålet. Det er ikke tatt hensyn til om de er norsk- eller realfagslærerspesialister da det var hvordan de tolker og erfarer rollen som var interessant i denne studien. Deltakerne representerte egenskaper som var relevant for forskningsspørsmålet, og fremgangsmåten var basert på at de var tilgjengelige

for forskeren – denne betegnelsen kalles *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2013). Det var disse informantene som var tilgjengelige for meg da det er de som innehar rollen som lærerspesialister i den aktuelle kommunen. Det er stor variasjon blant informantene; de består av menn og kvinner, de er enten norsk- eller realfagsspesialister, og de representerer både barneskole og ungdomsskole. De belyser således forskningsspørsmålet på en god måte. På bakgrunn av anonymitetshensynet valgte jeg å ikke presentere informantene ytterligere.

4.3 INTERVJUGUIDE

Intervjuguiden (vedlegg 3) ble utarbeidet på bakgrunn av forskningsspørsmålet, og teori om lærerspesialistfunksjonen og profesjonelle læringsfellesskap. Modellen til Fairman og Mackenzie (2012) «Spheres of teacher leadership» var veiledende for å få svar på hvordan samarbeidet mellom lærerne på de ulike skolene fungerte. Intervjuguiden består av to hoveddeler, der første del var spørsmål som blant annet omhandlet den faglige bakgrunnen til informantene og årsaken til at de ønsket rollen ved sin skole. Den andre delen var direkte rettet mot forskningsspørsmålet, og omfattet 1: Hvordan informantene hadde erfart og tolket rollen, 2: Kunnskapsdepartementets krav til søkerne (Kunnskapsdepartementet, 2015b), 3: Arbeid i profesjonelle læringsfellesskap og 4: Hvordan informantene så for seg veien videre i rollen.

En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse, og det gjelder å stille spørsmål på en slik måte at informantene åpner seg og forteller om sine opplevelser (Dalen, 2011). Som nevnt tidligere besto intervjuguiden både av åpne og lukkede spørsmål. Lukkede for å få svar på konkrete spørsmål som utdanning og arbeidserfaring, såkalte ja/nei- spørsmål. Åpne spørsmål der jeg ønsket at informanten skulle reflektere og begrunne svarene sine. Ifølge Dalen (2011) må forskeren ha god kjennskap og innsikt til temaet som studeres, noe som legger et godt grunnlag for utvikling av kategorier og underkategorier og som jeg på bakgrunn av min rolle som lærerspesialist hadde. I tillegg besto intervjuguiden av spørsmål som kunne belyse både konteksten og de ulike arbeidsområdene hvor lærerspesialistene utøver sin rolle.

Intervjuguiden inneholdt både faktaspørsmål og meningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålene i guiden vekslet mellom «Hva slags utdanning har du?», «Hva liker du spesielt godt med faget ditt?» og «Hva tror du er årsaken til at det har fungert bra?». Det er også viktig, ifølge Dalen (2011) å ikke gjøre intervjuguiden for detaljert eller følge den slavisk, og å ha is i magen om informanten synes å spore av. Intervjuguiden besto av 16

spørsmål. Den var i stor grad detaljert, samtidig var jeg bevisst på at noen av spørsmålene dekket flere områder. Dette erfarte jeg også da jeg ved et par anledninger måtte hoppe litt fram og tilbake i intervjuguiden, både fordi noen av spørsmålene ble besvart gjennom andre spørsmål, og fordi informantene ofte hadde omfattende beskrivelser og forklaringer som gjorde at jeg fikk svar på flere spørsmål om gangen. På bakgrunn av dette ble det noen omgjøringer på rekkefølgen av spørsmålene, selv om de i utgangspunktet var tenkt å stilles kronologisk. Dalen (2011) sier også at intervjuguiden bør revideres underveis, noe jeg også måtte gjøre. To av spørsmålene ble sløyfet etter de to første intervjuene da jeg erfarte at jeg gjennom andre spørsmål fikk svar på dem. Jeg opplevde også at jeg måtte stille oppklarende spørsmål, av og til kan dette være nødvendig (Dalen, 2011). På bakgrunn av denne erfaringen ordla jeg meg på en annen måte i de siste intervjuene for å gi informanten en så god inngang til spørsmålet som mulig og for å unngå misforståelser, noe som skjedde under de to første intervjuene.

I forkant av intervjuene ble det gjennomført et pilotintervju. Et slikt prøveintervju kan gi gode tilbakemeldinger både om hvordan spørsmålene var utformet og om egen væremåte i intervjusituasjonen. I kvalitativ intervjustudie må det alltid foretas ett eller flere prøveintervjuer for å teste ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer, og for å kartlegge hvordan spørsmålene oppfattes av informantene (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Pilotintervjuet ble gjennomført med en kollega som ikke er lærerspesialist, men som er lærer og godt kjent i skolediskursen. Det var ikke optimalt da det var flere spørsmål denne kollegaen ikke kunne svare på, samtidig kunne jeg ikke bruke en lærerspesialist da alle tilgjengelige i kommunen skulle delta i studien. Intervjuet var imidlertid oppklarende da det gjaldt ulike spørsmålsformuleringer som måtte endres etter gjennomføringen, enten på bakgrunn av at forskeren ikke fikk svar på det som ble spurt om eller at informanten misforsto spørsmålsformuleringen.

4.4 GJENNOMFØRING

Noen av informantene ble forespurt ved direkte kontakt, andre via mail. Dette fordi det var det som var mest hensiktsmessig og praktisk. Tidspunktene for intervjuene ble avtalt via mail. Alle fikk, i den grad det var praktisk mulig, velge sted og tid for intervju selv. Intervjuene ble gjennomført i januar/februar 2019. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) avhenger kunnskapen som kommer ut av denne type forskning av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede, og denne relasjonen avhenger av intervjuerens evne til å skape et klima der

intervjupersonen kan snakke fritt. Det var en vennlig tone under alle intervjuene, jeg hadde sørget for forfriskninger, ønsket velkommen og takket for at de tok seg tid til intervjuet. Intervjuet ble innledet med uformell prat. Innledningsvis presenterte jeg bakgrunnen for intervjuet og forklarte hvorfor akkurat de var forespurt. Jeg forklarte underveis i intervjuet hva jeg skulle spørre om, for eksempel: *Først ønsker jeg å stille deg noen spørsmål om bakgrunnen din, og de neste spørsmålene handler om hvordan du fikk rollen som lærerspesialist* og så videre. Det var ingen spørsmål av sensitiv art. Ved slutten av intervjuene fikk alle informantene en mulighet til å legge til informasjon, eller om de ønsket å korrigere tidligere utsagn.

Tidsrammen ble satt til en time, men alle intervjuene tok lenger tid enn først estimert. Det ble ikke tatt lydopptak, men håndskrevne notater ble tatt underveis i intervjuet. På bakgrunn av dette ble mengden av data noe mer redusert da det ikke er mulig å skrive ned alt. Ulempen dette medfører er at dataene blir mindre fyldige. Jeg vil diskutere dette ytterligere under kapittel 4.6. Det kan, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), være distraherende å ta omfattende notater under intervjuet fordi det avbryter samtalsens frie flyt. Fordelen kan imidlertid være at informantene får tid til å tenke seg om og vurdere om svaret bør utfylles eller ikke mens forskeren gjør sine notater (Thagaard, 2013). Jeg følte at det ga noen gode pustepauser både for informanten og meg. Intervjusituasjonen er krevende både med tanke på konsentrasjon og stadige vurderinger av formuleringer både fra intervjuer og informant, og pausene gjorde at man naturlig kunne ta seg litt å drikke eller flytte litt på seg på stolen. For å sikre dataenes kvalitet ble notatene oppsummert av forskeren direkte etter intervjuene.

4.5 ETISKE VURDERINGER

I forskning må man vurdere hvorvidt man ivaretar det etiske aspektet ved forskningen. Hvorfor gjennomfører vi prosjektet, hva vil vi komme til å finne og hva vil denne kunnskapen kunne bidra med for andre? Det er viktig at forskere beskytter sine informanter framfor å tenke på dem som forskningsmateriale (Silverman, 2006). Forskning på skolen innebærer forskning på andre mennesker, både voksne og barn (Postholm & Jacobsen, 2018), og det innebærer et etisk ansvar ovenfor forskningsdeltakerne. Deltakerne må gi samtykke til å delta i studien. Det er òg viktig at de ikke blir skadelidende for sin deltakelse. Informert samtykke innebærer at deltakerne informeres om formålet med undersøkelsen og om risikoer og fordeler (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene fikk samtykkeskjema (vedlegg 4) i lukket konvolutt som de underskrev og leverte tilbake i forkant av intervjuene, enten i posthulle eller

via post. Informasjonen i samtykkeerklæringen besto blant annet av at prosjektet dreide seg om et masterstudium ved Universitetet i Stavanger, årsak til deltakelse, frivillighet, hva det innebar å delta og personvern.

All informasjon var anonymisert. Hverken navn, alder, kjønn eller kommune ble opplyst. I utgangspunktet skal ingen av deltakerne kunne bli identifisert. Siden det opereres med få deltakere fikk disse i undersøkelsen nummer (1-5) for å skille de fra hverandre. Det var bare forskeren som hadde tilgang til disse opplysningene. I tillegg var det lav detaljeringsgrad på dataene ved at mer generell informasjon ble inkludert i analysen (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette gjaldt blant annet informasjon som utdanning, arbeidserfaring og undervisningsfag. På bakgrunn av håndskrevne notater vil det alltid være en mulighet for at utsagn eller informasjon ikke blir gjengitt korrekt eller at det er tatt ut av sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018). For å sikre at dette ikke ville skje fikk alle mine informanter tilbud om å lese gjennom i etterkant. I forkant av prosjektets start gjennomførte jeg «Norsk senter for forskningsdata» (NSD) sin meldeplikttest. Jeg tok også kontakt med NSD via deres meldingstjeneste der jeg presenterte prosjektet. Jeg fikk ved begge anledningene tilbakemelding om at på bakgrunn av at mitt datamateriale var anonymt, at ingen personopplysninger skulle behandles og at ingen av opplysningene kunne identifisere enkeltpersoner, var det ikke behov for godkjenning.

4.6 VALIDITET OG RELIABILITET

Ifølge Silverman (2006) refererer reliabilitet i forskningen til i hvilken grad prosessen og funnene er pålitelige og uavhengige av tilfeldigheter. Kan andre etterprøve studien og få de samme resultatene? For å sørge for at forskningen er pålitelig er det viktig at forskeren gjør forskningsprosessen så transparent og synlig som mulig gjennom å beskrive metodene i detalj. På den måten kan andre i større grad etterprøve de resultatene som foreligger etter at studien er avsluttet. Validitet omfatter forskningens og dataenes gyldighet når det kommer til forskerens påvirkning på situasjonen, forskerens personlige verdier og i hvilken grad informantene er ærlige i sine tilbakemeldinger.

Når det gjelder denne studien må det tas hensyn til de begrensninger som er knyttet til forskningen, blant annet at det er en liten studie og hvordan jeg som forsker kan ha påvirket resultatene. Hvor gyldige og pålitelige funnene er, baserer seg på også på forskerens evne til å reflektere over egen påvirkning både på informantene og informasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg ønsket under intervjuene å gi inntrykk av at vi hadde en dialog, samtidig

som jeg tok utgangspunkt i spørsmål fra intervjuguiden. Spørsmålene var både åpne og lukkede, men jeg var bevisst på at de ikke var ledende (Postholm & Jacobsen, 2018). Det var ikke noe mål for meg å fremprovosere svar, snarere var jeg interessert i hvordan lærerspesialistene reflekterte rundt og tolket de ulike spørsmålene de fikk. Det var dette som var hovedmålet med undersøkelsen. Jeg oppklarte når noe var uklart, og spurte også om de hadde forstått spørsmålet om jeg var i tvil om at de hadde gjort det.

Som nevnt over gjelder pålitelighet etterprøving, og Kvale og Brinkmann (2015) sier at reliabilitet ofte handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Det faktum at jeg som forsker selv innehar rollen som lærerspesialist er et viktig kriterium for å kunne gjennomføre denne type undersøkelse da det krever en viss forforståelse av rollen og situasjonen. I tillegg kjente jeg informantene relativt godt, og dette har nok til en viss grad påvirket intervjusituasjonen. Samtidig opplevde jeg ikke at svarene jeg fikk var preget av vårt bekjentskap da jeg fikk inntrykk av at informantene var ærlige og oppriktige. Sett bort fra det faktum at forskeren og intervjuobjektene kjente hverandre fra før ser jeg ingen grunn til at undersøkelsen ikke skal kunne gjennomføres av andre.

Formen for informasjonsinnhenting kan i denne sammenheng ha svekket prosjektets pålitelighet. Som nevnt i kapittel 4.5, kan notater skrevet for hånd føre til at informasjon går tapt. For ikke å miste oversikten merket jeg alle svarene basert på nummer i intervjuguiden. Dette gjorde også struktureringsarbeidet i ettertid enklere. Hvis et spørsmål i intervjuguiden ble besvart i forbindelse med et annet, noe det gjerne gjør i et semi-strukturert intervju, markerte jeg det med det aktuelle nummeret spørsmålet hadde i intervjuguiden. Dette krevde at jeg kjente rekkefølgen og intervjuguiden inngående, noe jeg vil påstå at jeg gjorde. Det faktum at jeg selv er lærerspesialist styrker prosjektet i det at jeg sitter med en forkunnskap om temaet som skal diskuteres da egne personlige erfaringer er av ekstra stor betydning (Dalen, 2011). Samtidig kan dette også, som nevnt i kapittel 4.1, medføre en for sterk personlig involvering som kan farge forskerens syn (Dalen, 2011). Det kan også medføre at jeg ikke er nøytral i den grad jeg bør være. I dette tilfellet kan dette ha påvirket både spørsmålene jeg stilte og måten jeg stilte de på. Jeg forsøkte å være bevisst på at jeg gikk inn i intervjusituasjonen med et åpent sinn slik at jeg ikke var forutinntatt, på tross av min forforståelse av situasjonen. Når det gjelder informantenes kjennskap til tema var det årsaken til at nettopp de ble valgt ut. Alle hadde rollen som lærerspesialist på sin skole, ingen av spørsmålene var av en slik art at noen skulle føle seg støtt og da det kom til spørsmål som kunne virke som kritikk var jeg nøye med å ordlegge meg på en slik måte at jeg åpnet

spørsmålet med *hva tenker du om...?* På denne måten kunne informanten svare mer på generell basis framfor å utlevere seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018). Det faktum at informantene jobbet i samme kommune kan også være en svakhet ved prosjektet. For å få en bredere oppfatning ville det kanskje vært hensiktsmessig å velge ut informanter fra flere kommuner. Igjen så var min intensjon å få en innsikt i hvordan informantene personlig tolket og erfarte sin rolle, derfor anså jeg ikke stedshensynet til å utgjøre vesentlig ulempe. Det er i tillegg en liten studie, og det er ikke mulig å generalisere på bakgrunn av resultatet. De kan imidlertid gi noen indikasjoner på hva som er viktig med tanke på hvordan ordningen kan og bør organiseres i fremtiden.

4.7 ANALYSE AV DATA

Datamaterialet ble systematisert og strukturert i den hensikt å få svar på forskningsspørsmålet «*Hvordan tolker og erfarer et utvalg lærerspesialister sin rolle som faglig leder i skolen?*».

4.7.1 SYSTEMATISK TEKSTKONDENSERING

I arbeidet med å systematisere rådata ble framgangsmåten i Malteruds (2017) systematiske tekstkondensering fulgt, en metode for tematisk tverrgående analyse av kvalitative data. Metoden egner seg godt når man skal avgrense datamateriale, og har fokus på få temaer og kodegrupper. Den består av fire trinn: Å få et helhetsinntrykk, å identifisere meningsdannende enheter, å abstrahere innholdet i de ulike enhetene og å sammenfatte. Jeg vil nå gi en kort beskrivelse av de ulike trinnene i prosessen, og de ulike temaene og kodegruppene som ble resultatet av analysemetoden.

I den første fasen av systematiseringsarbeidet, som Malterud (2017) kaller «Helhetsinntrykk», leser man hele materialet for å få et helhetsbilde og vurderer mulige temaer. Etter å ha lest gjennom alle intervjuene, og på bakgrunn av forskerspørsmålet og temaene i intervjuguiden, grovdelt jeg innholdet i materialet. Jeg laget en liste over de temaene jeg ønsket å ha fokus på og som jeg mente kunne belyse og besvare forskerspørsmålet. Dette illustreres i tabell 1, trinn 1. Deretter delte jeg temaene inn i tre foreløpige hovedgrupper og ga disse midlertidige navn. De midlertidige hovedgruppene ble: *Bakgrunn*, *Rollen som faglig leder* og *Fremtiden*.

I neste fase, «Meningsbærende enheter», samles det som er sammenfallende informasjon. Hensikten er å skille relevant tekst fra irrelevant, og ha fokus på de dataene som kan belyse og besvare forskerspørsmålet. Det opprettes kodegrupper basert på de meningsbærende enhetene. Her må all tekst som sier noe om de midlertidige kategoriene i første trinn systematiseres,

dette kalles «koding» (Malterud, 2017). I arbeidet med å kategorisere svarene i riktige hovedkategorier brukte jeg fargekoder: Alle svarene som omhandlet informantenes *Bakgrunn* ble markert med grønn tusj, alle svarene som omhandlet informantenes *Rolle som faglig leder* ble markert med rosa tusj og til slutt ble alle svarene som omhandlet informantenes tanker om *Fremtiden* markert med oransje tusj. Slik ble de håndskrevne notatene oversiktlige, og det forenklet kategoriseringsarbeidet av dataene. Kodegruppene fikk følgende navn; *Lærerspesialistens bakgrunn*, *Lærerspesialistens rolle som faglig leder* og *Lærerspesialistens vei videre*, og illustreres i tabell 1, trinn 2.

I den tredje delen, «Kondensering» reduseres dataene ytterligere ved å lage sub-grupper av kategoriene fra andre analysetrinn. Her tar forskeren i bruk et kunstig sitat, et kondensat, som er basert på meningsbærende utsagn fra informantene (Malterud, 2017). Følgende sub-grupper ble opprettet under temaene som ble valgt i første trinn:

Lærerspesialistens bakgrunn forteller om: Utdanning, arbeidserfaring, faglige kvalifikasjoner og hvorfor informantene ønsket rollen som lærerspesialist. Disse dataene gir svar på om de forventningene informantene hadde til rollen sammenfalt med det de har erfart i løpet av prøveperioden. I tillegg forteller disse dataene om hvilke faglige kvalifikasjoner informantene hadde for å søke på rollen (Kunnskapsdepartementet, 2015b).

Lærerspesialistens rolle som faglig leder forteller om: Hva fungerer bra, hvilke utfordringer har lærerspesialistene møtt på, hvilke ansvarsområder har de, har arbeidsmengden økt, har de hatt faglig utvikling/utviklingsmuligheter, hvordan fungerer rollen som leder av og deltaker i profesjonelle læringsfellesskap, hvordan skape gode relasjoner med kollegaene og hvordan skape gode kollegiale klima i samarbeidsmøter. Disse dataene sier noe om hvordan informantene har tolket og erfart sin rolle som faglig leder på sin skole.

Lærerspesialistens vei videre forteller om: Tilbakemeldinger fra ledere/kollegaer og fremtidig arbeid/veien videre. Informantenes tolkninger og erfaringer danner bakgrunn for deres syn på veien videre som lærerspesialist og faglig leder. Dataene illustreres i tabell 1, trinn 3.

I det siste trinnet av analyseprosessen, «Syntese» sammenfattes datamaterialet som belyser forskerspørsmålet (Malterud, 2017). Resultatet av arbeidet i denne delen av analyseprosessen, som illustreres i tabell 1, trinn 4, presenteres og drøftes i kapittel 5.0.

TABELL 1: DATAMATRISSE PÅ BAKGRUNN AV SYSTEMATISK TEKSTKONDENSERING (MALTERUD, 2017)

	Trinn 1	Trinn 2	Trinn 3	Trinn 4
	Danne helhetsinntrykk og finne relevant informasjon (temaer)	Identifisere kodegrupper på bakgrunn av temaene i trinn 1	Utarbeide sub-grupper på bakgrunn av kodegruppene i trinn 2	Utarbeide kategorier på bakgrunn av sub-gruppene i trinn 3
Lærerspesialistens bakgrunn	Midlertidig navn: <i>Bakgrunn</i> Temaer: Utdanning, arbeidserfaring, andre oppgaver, videreutdanning, hvorfor søke lærerspesialistfunksjonen	Kodegruppe 1: Lærerspesialistens bakgrunn	Utdanning Arbeidserfaring Ønske om faglig utvikling Bidra til å styrke kompetansen i kollegiet og bidra i utviklingsarbeid Arbeidsoppgaver/hva rollen innebærer	Hvordan beskrives lærerspesialistene Hvorfor lærerspesialistene ønsket rollen
Lærerspesialistens rolle som faglig leder	Midlertidig navn: <i>Rollen som faglig leder</i> Temaer: Begrepet «profesjonelle læringsfellesskap» Som leder av profesjonelle	Kodegruppe 2: Lærerspesialistens rolle som faglig leder	Personlige og faglige kvalifikasjoner Opplevelsen/erfaringen	Lærerspesialisten som leder av profesjonelle læringsfellesskap Lærerspesialisten som deltaker i profesjonelle læringsfellesskap

	<p>læringsfellesskap</p> <p>Som deltaker i profesjonelle læringsfellesskap</p> <p>Hvordan har rollen utviklet seg</p> <p>Plass i leder-team/påvirkningskraft</p> <p>Ansvarsområder som lærerspesialist</p> <p>Endret arbeidsmengde</p> <p>Hva fungerer bra</p> <p>Føler du at du gjør en god jobb</p> <p>Hvilke utfordringer har du møtt på</p> <p>Har rollen endret seg over tid</p> <p>Har du hatt /fått muligheten til faglig utvikling</p>			<p>Lærerspesialisten som likemann (kollegialt klima, anerkjenne kollegaenes kunnskaper)</p> <p>Personlige refleksjoner rundt rollen</p>
Lærerspesialistens vei videre	<p>Midlertidig navn: <i>Fremtiden</i></p> <p>Temaer:</p> <p>Hva tenker du om ditt framtidige arbeid på skolen</p> <p>Har du fått tilbakemeldinger om ditt arbeid fra din leder</p> <p>Har du fått tilbakemeldinger om ditt</p>	<p>Kodegruppe 3:</p> <p>Lærerspesialistens vei videre</p>	<p>Tilbakemeldinger</p> <p>Fremtidig arbeid</p>	<p>Lærerspesialistfunksjonen som karrierevei/veien videre</p>

	arbeid fra dine kollegaer			
	Hvordan ser du på rollen som lærer- spesialist fremover i tid			

5.0 PRESENTASJON OG DISKUSJON AV FUNN

I denne studien var formålet å undersøke hvordan et utvalg lærerspesialister tolket og erfarte sin rolle som faglig leder i skolen. Etter analysen var dataene delt inn i tre hovedkategorier: *Lærerspesialistenes bakgrunn*, *Lærerspesialistenes rolle som faglig leder* og *Lærerspesialistenes vei videre*. Det ble også utarbeidet undergrupper av disse for ytterligere å belyse forskningsspørsmålet «*Hvordan tolker og erfarer et utvalg lærerspesialister sin rolle som faglig leder i skolen?*». Dataene presenteres og diskuteres deretter i lys av teori i samme kapittel for å skape en «rød tråd» gjennom diskusjonen.

5.1 LÆRERSPESIALISTENES BAKGRUNN

Hensikten med den første hovedkategorien, *Lærerspesialistenes bakgrunn*, var å sette studien i en kontekst gjennom å belyse informantenes faglige bakgrunn og motivasjon for å søke på rollen, og for å undersøke i hvilken grad informantene oppfylte kravene som Kunnskapsdepartementet (2014) i sin strategi «Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen» satte til søkerne. Kravene handlet både om formell utdanning, arbeidserfaring og personlige egenskaper som var ønskelig som, blant annet, å *vise særlig vilje og aktiv deltakelse* i å fremme utviklingen av fag og skolen som organisasjon (vedlegg 2, s. 2). Høy faglig kunnskap og lang arbeidserfaring er i tillegg viktige kriterier for å få tillit fra sine kollegaer (York-Barr & Duke, 2004). Har informantene utført oppgaver utenom ordinær undervisning indikerer dette at søkeren sannsynligvis er villig til å yte ekstra i jobben sin, og/eller om han/hun har tatt videreutdanning viser også dette en ekstra interesse i det å holde seg oppdatert i spesialiseringsfaget. Både det å ta på seg ekstra oppgaver og høy faglig kompetanse er kriterier som er viktige for å kunne utøve rollen som faglig leder på en god måte, og er derfor tatt med i undersøkelsen. Det vil også påvirke synet på rollen, og hvilken forståelse som ligger i oppgavene.

«Hvilken bakgrunn har informantene?»

Alle informantene hadde tidligere hatt ekstra oppgaver knyttet til arbeidet sitt i skolen. Det dreide seg i stor grad om å bidra til å utvikle fag ved blant annet å utarbeide ressurser til kollegaene eller å delta i fagplanarbeid. På den annen side hadde de også praktiske oppgaver som det å organisere kurs og planleggingsdager, å være trinnleder og seksjonsleder. De var blitt anbefalt av rektor å søke funksjonen. Alle hadde relativt lang arbeidserfaring, alt fra 10-23 år. De fleste informantene hadde som grunnutdanning 4-årig allmennlærerutdanning med

ekstra vekt på spesialiseringsfaget. Èn hadde høyere utdanning. Tre av fem hadde tatt eller var for tiden i videreutdanning i eget spesialiseringsfag.

Litteratur viser at de som er lærerspesialister er villige til å ta på seg ekstra ansvar i utviklingen av fag, og at de er både resultat- og læringsorienterte i arbeidet sitt (York-Barr og Duke, 2004). Det å bidra til å utvikle fag innebærer å lese og holde seg oppdatert på forskning, og å kunne ta i bruk denne kunnskapen i arbeidet sitt. Å være resultat- og læringsorientert vil si å bruke både forskning og elevresultater til å utvikle tiltak som fremmer læring hos elevene. Dataene viser at lærerspesialistene også før de fikk rollen bidro til å utvikle både faget og skolen blant annet ved å ta på seg oppgaver i tillegg til ordinær undervisning. De holdt seg oppdatert på forskning og de delte denne kunnskapen med kollegaene sine, selv om de ikke hadde en formell rolle som faglig leder på sin skole. Kunnskapsdepartementet (2015b) vektla i «Rammer for utlysning av funksjon som lærerspesialist» (vedlegg 2, s. 2) at ønskede egenskaper for søkerne var at de hadde vist *særlig evne til, vilje til og aktiv deltakelse* når det gjaldt utvikling av både skolen som organisasjon og spesialiseringsfaget. Det kan tyde på at alle informantene hadde gjort en særlig innsats i forhold til å utvikle eget spesialiseringsfag. Informantene ble i tillegg anbefalt av rektor å søke funksjonen, noe som også kan indikere at alle tidligere hadde utmerket seg i arbeidet sitt. Det virker som at alle var villige til å yte litt ekstra for jobben og faget sitt, og at stillingen ble en slags «anerkjennelse» for den jobben de allerede gjorde. Det kan også, på bakgrunn av søkerens utdanningsnivå, indikere at lærere med høy formell kompetanse ble prioritert i ansettelsesprosessen.

«Hvorfor ønsket informantene rollen som lærerspesialist ved sin skole?»

Alle informantene ønsket å påvirke og motivere kollegaene til å få større fokus på forbedret læringsresultat. Funksjonen som lærerspesialist var for alle et tilbud som ga en ny giv i jobben, de var nysgjerrige og ønsket å prøve noe nytt og annerledes. Ønsket om videreutvikling og økt kompetanse var også et viktig argument. Tre av informantene var opptatt av skoleutviklingsarbeid, noe de definerte som «alle de systematiske og målrettede tiltakene som har til hensikt å øke læringsutbyttet både for elever og lærere i skolen». De mente at det var viktig å jobbe bevisst med skolen som institusjon, og også det å oppnå gode elevresultater innenfor sitt eget fag. En sa: «*Som Thomas Nordahl sier: «dårlige resultater i dag, nye bortforklaringer i morgen».* Dette var èn av årsakene til at jeg ønsket å bli lærerspesialist. Jeg er resultatorientert og ønsker det beste for skolen.»

En annen sa også: «*Jeg har alltid hatt en egeninteresse i resultater og hvordan forbedre disse. Jeg ønsket å påvirke og få flere med på tanken*». To av informantene opplyste imidlertid at de med lærerspesialistfunksjonen ønsket å ha enda større fokus på utviklingen av fag, å skape motivasjon blant kollegaene og bidra til å løfte faget sitt. En av dem sa: «*Jeg håpet på samarbeid med andre skoler, kurs og erfaringsutveksling. Jeg tenkte at funksjonen i større grad skulle være på fagets premisser*». Et par av informantene sa også at de gjorde de fleste av oppgavene i utgangspunktet så de «*kunne like gjerne få betalt for det*».

Dataene viser at ønsket om å påvirke og motivere kollegaer til å få større fokus på forbedret læringsresultat var en av hovedårsakene til at informantene søkte rollen. Dette samsvarer med Killion (2011) som hevder at lærerspesialistenes fremste oppgave er å heve kompetansen til de andre lærerne slik at resultatet blir økt elevlæring. Datamaterialet forteller at informantene opplevde at rollen tilførte jobben en ny giv. «Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen» (2014) ønsket også med innføringen av lærerspesialistfunksjonen å gi dyktige lærere mulighet til en karrierevei samtidig som de fortsatte med ordinær undervisning, og forskning viser at det å fortsette med undervisning i klasserommet er et viktig kriterie for utøvelsen av rollen (Bergh, Löfdahl & Englund, 2018; Mangin & Stoelinga, 2011; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Både Wenner og Campbell (2017) og York-Barr og Duke (2004) omtaler rollen som en «Paraply»-betegnelse, og refererer til alle de ulike oppgavene og ansvarsområdene lærerspesialisten har. Datamaterialet samsvarer med forskning, og viser at lærerspesialisten har «mange ulike oppgaver og ansvarsområder på flere nivåer i skolestrukturen» (York-Barr & Duke, 2004, s. 276-277, egen oversettelse). Siden flesteparten av informantene i utgangspunktet utførte ekstra oppgaver på egen skole ble den økonomiske kompensasjonen mer en tilleggsgode for informantene, og som sluttrapporten til NIFU (2017) viser, indikerte også funnene i den rapporten at lønn i mindre grad var årsak til ønsket om å inneha rollen som lærerspesialist. Det samsvarer med funn fra denne studien.

5.2 LÆRERSPESIALISTENES ROLLE SOM FAGLIG LEDER

Rollen til lærerspesialisten er både kompleks og sammensatt. Den må fungere på flere nivåer og inkluderer samarbeid både med elever, kollegaer og ledelse (York-Barr & Duke, 2004). Også i Norge fremhevet Kunnskapsdepartementet (2015b) i «Rammer for utlysning av funksjon som lærerspesialist» (vedlegg 2, s. 1) at søkerne til lærerspesialistfunksjonen blant annet skulle være «faglig oppdatert på skoleutvikling, forskning og fagdidaktikk, og ny undervisningspraksis, og vurdere behovet for og ta initiativ til at det ble gjennomført

arbeidsplassbasert kompetanseheving og kollegaveiledning». Ifølge Kunnskapsdepartementet (2015b, s. 1) skulle også lærerspesialisten bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon.

I føringene fra Kunnskapsdepartementet (2015a og b) (vedlegg 1 og 2) ligger mange kriterier til rollen og hvordan den bør utøves. I litteraturen blir ledelse av og samarbeid med kollegaer i profesjonelle læringsfellesskap trukket fram som et viktig verktøy i arbeidet mot økt elevlæring (Stoll et al., 2006). For å få svar på forskningsspørsmålet «*Hvordan tolker og erfarer et utvalg lærerspesialister sin rolle som faglig leder i skolen?*» fikk informantene, blant annet på bakgrunn av forskningen til Stoll et al. (2006) og modellen «Spheres of teacher leadership» til Fairman og Mackenzie (2012), spørsmål som omhandlet lærersamarbeid i profesjonelle læringsfellesskap. Det var i denne sammenheng sett som viktig å få en forståelse av hvordan informantene selv definerte begrepet «profesjonelle læringsfellesskap», hva de mente var viktige kriterier for at lærersamarbeid skal være fruktbart, hvilke egenskaper en lærerspesialist bør inneha for ha forutsetninger for utøve rollen på en god måte og ikke minst hvilke faktorer som kan hindre godt faglig lederskap. Dataene er delt inn i undergruppene: *Lærerspesialisten som leder av profesjonelle læringsfellesskap*, *Lærerspesialisten som deltaker i profesjonelle læringsfellesskap* og *Lærerspesialisten som likemann (Peer)*. I disse undergruppene vil både informantenes tolkninger og erfaringer bli belyst. Funnene vil bli diskutert og knyttet opp mot tidligere forskning, og modellen til Fairman og Mackenzie (2012).

5.2.1 LÆRERSPESIALISTENE SOM LEDER AV PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP

«Hvilke arbeidsoppgaver har lærerspesialistene?»

Alle informantene hadde, etter at de fikk rollen, blitt en del av et leder-team på sin skole. Leder-team består i denne kommunen av rektor, assisterende rektor/teamleder, lærerspesialistene og en representant fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Oppgavene informantene hadde dreide seg i stor grad om å lede og delta i arbeid med skoleutviklingsprosjekter, som var initiert og iverksatt av skoleeier og alle skolelederne. Andre arbeidsoppgaver var: at de fungerte som ressurspersoner innenfor fagområde, overgangsarbeid mellom barnehage/skole, og småtrinn/mellomtrinn, ansvar for faglig påfyll i samarbeidsmøter, holde seg oppdatert på ny forskning som foreligger og formidle dette til ledelsen og kollegaene, å være bindeledd mellom ledelsen og kollegaene, initiere og arrangere

fagsamarbeid, drifte læringsplattform, innkjøp av materiell og ha ansvar for resultatarbeidet i forbindelse med Nasjonale prøver og de ulike kartleggingsverktøyene skolen gjennomfører. En av informantene sa også at han hadde tatt på seg ekstra oppgaver fordi det ble «forventet» av rollen.

Arbeidsoppgavene til lærerspesialistene er mange og varierte, jamfør «paraply»-betegnelsen, og det er i likhet med funn som viser og samsvarer med forskningen til York-Barr og Duke (2004) og Wenner og Campbell (2017). Flere av oppgavene har informantene fått etter at de ble lærerspesialister, og dette gjelder da særlig pålagte oppgaver fra ledelsen sin side knyttet til arbeid i leder-team og skoleutviklingsprosjekt. Lederoppgavene har også medført økt møtedeltakelse og kursing, slik at arbeidsbelastningen har med rollen blitt større. I tillegg til dette viser funn at noen av lærerspesialistene tok på seg ekstra oppgaver, både inn i samarbeidsmøter i form av erfaringsdeling og modellering, men også utenom, i den hensikt å bli ytterligere respektert av sine kollegaer. Lignende funn fant Wenner og Campbell (2017, s. 151, egen oversettelse) som hevder at rollen bidrar til at lærerspesialistene tar på seg andre oppgaver «på bakgrunn av ferdigheter de har opparbeidet seg gjennom utøvelse av rollen».

«Hva legger du i begrepet «profesjonelle læringsfellesskap»?»

Alle trakk frem utveksling av erfaring som et viktig hovedmoment i deres tolkning av profesjonelle læringsfellesskap. Tre av informantene mente at et «profesjonelt læringsfellesskap» er et forum der man sitter sammen og diskuterer fag på bakgrunn av forskning og kompetanse, et fagfellesskap der man kan implementere nye tanker og ideer. To av dem brukte begrepet «Lesson study» hvor man i fellesskap planlegger undervisningsopplegg, gjennomfører, evaluerer og deretter re-gjennomfører på bakgrunn av evalueringen. En annen igjen mente at profesjonelle læringsfellesskap er skoleutviklingsarbeid, og presiserte at man ikke nødvendigvis må mene det samme som de andre deltakerne, men at målet må være felles for alle. Som en sa: «*Læring er det ultimate målet*». En mente at samarbeid på tvers av skoler var viktig, og at man ikke må tenke kun seg selv, sin egen klasse eller kun sin egen skole, men ha et felles mål innad i kommunen. På tross av at begrepet «profesjonelle læringsfellesskap» ikke ble brukt til daglig, var fellesskap og samarbeid et viktig mål for informantene. De opplyste også om at deres bidrag inn i profesjonelle læringsfellesskap, i tillegg til faglig kunnskap og det å modellere gode undervisningsopplegg, vil være å lede dette lærersamarbeidet.

Data fra studien viser at «profesjonelle læringsfellesskap» ble definert av samtlige informanter som et lærersamarbeid med fokus på fag, og der utveksling av erfaring var hovedfokus. Denne forståelsen er i samsvar med blant annet Stoll et al. (2006) som hevder at profesjonelle læringsfellesskap innebærer deling og kritisk refleksjon rundt egen praksis. Modellen til Fairman og Mackenzie (2012), illustrerer også dette lærersamarbeidet og den interaksjonen og samhandlingen lærerne har med hverandre. Datamaterialet viste at deres forståelse av profesjonelle læringsfellesskap kunne sammenlignes med «Lesson study», og noe som kan sammenlignes med sfære D i modellen til Fairman og Mackenzie (2012) som belyser hvordan lærere samarbeider for å eksperimentere og utvikle nye undervisningsmetoder, implementerer disse og reflekterer rundt prosessen i etterkant.

Felles erfaring kan være en av grunnene til at informantene har relativt lik oppfatning av begrepet. Datamaterialet forteller, og samsvarer med modellen til Fairman og Mackenzie (2012), at hovedmålet med lærersamarbeid er økt elevlæring. Forskningen til DuFour (2004) bekrefter at økt læring hos elevene er hovedmålet med lærersamarbeid. Begrepet «profesjonelle læringsfellesskap» gikk over skolegrensene, og omfattet også andre skoler. Samarbeid på tvers av skoler, men innad i kommunen, ble også trukket frem som et viktig moment i målet om økt elevlæring, og sfærene H og I i modellen til Fairman og Mackenzie (2012) legger vekt på at et slikt samarbeid er viktig for å motivere til endring blant andre lærere. Data viser også at det å lede arbeid i profesjonelle læringsfellesskap er en av oppgavene til lærerspesialistene, og disse funnene samsvarer med Stoll et al. (2006) som hevder at profesjonelle læringsfellesskap er avhengig av godt lederskap, og at lærerspesialistenes oppgave er å drive arbeidet fremover. York-Barr og Duke (2004) sin teori samsvarer også med funnene, og de påstår at en av de sentrale oppgavene til en lærerspesialist er å skape gode lærings- og samarbeidsfellesskap. Samtidig vil, som tidligere nevnt, denne oppgaven plassere lærerspesialisten på et hierarkisk høyere nivå enn sine kollegaer, noe som kan utfordre dynamikken i gruppen ved at lærerspesialisten ikke blir sett på som «en av oss» (York-Barr & Duke, 2004).

«Hva må til for at arbeid i profesjonelle læringsfellesskap skal være fruktbare?»

Når det gjaldt dette spørsmålet var informantene relativt enige om mange kriterier, og de nevnte både praktiske og organisatoriske hensyn som var nødvendig, i tillegg til faglig fokus og holdninger. Omfanget av informantenes tolkninger og erfaringer kan indikere at de har reflektert over dette tidligere.

Det kriteriet som først og fremst må være tilstede for at et slikt samarbeid skal være fruktbart er at ledelsen må sette av tid. Informantene mente også at det var viktig at lærerspesialistene hadde særskilt ansvar i å lede arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap slik at noen har det overordnede ansvaret. De sa at de i dag fungerer som et bindeledd mellom ledelsen og kollegaene i dette arbeidet. Flere nevnte at det også er et kriterium at alle deltakerne i profesjonelle læringsfellesskap er forberedt på hva som er agendaen i møtet, og presiserte også viktigheten av at deltakerne må være åpne for å trekke inn forskning, å diskutere og ha et kritisk blikk på egen undervisning. De mente at fordelene med profesjonelle læringsfellesskap er samarbeid, utvikling, deling av undervisningsopplegg og at alle er rause og byr på seg selv. En av informantene sa: «*Den største fordel med arbeid i profesjonelle læringsfellesskap er at undervisningen ikke blir privat praksis*». En fremhevet spesielt at kollegaene stort sett er positive til endring av egen praksis, og mente at dette krever god selvinnsikt og kritisk blikk på egen undervisning. En av informantene mente også at et felles etisk verdigrunnlag kombinert med god utdanning hos alle møtedeltakerne er en forutsetning for et godt samarbeid.

Data kan tyde på at de formelle læringsfellesskapene i form av planlagt utviklingsarbeid fra ledelsens side i større grad er prioritert framfor de mer uformelle fagfellesskapene. Litteraturen beskriver viktigheten av at rektorene legger til rette for samarbeid mellom lærerne (Wenner & Campbell, 2017), og datamaterialet viser at det kun til en viss grad ble lagt til rette for uformelle fagfellesskap der lærerspesialistene hadde frihet til å fylle møtene med det de mente var nyttig og nødvendig. Slike lærersamarbeid illustreres i de ulike sfærene i modellen til Fairman og Mackenzie (2012), og er det som i stor grad beskriver et godt samarbeid mellom lærerspesialister og lærere. Samarbeid i fagfellesskap gir også en mulighet for lærerne til å utveksle erfaringer, diskutere, reflektere og ha fokus på fag. Når fagsamarbeid lærerne i mellom ikke blir lagt til rette for tidsmessig oppstår en utfordring for lærerspesialistene i det at de ikke får utøvd rollen på den måten det er forventet at de skal (Wenner & Campbell, 2017). Som nevnt i kapittel 5.1 var en av årsakene til at informantene søkte på rollen nettopp ønsket om mer tid og mulighet til utvikling av fag. Dataene forteller også at de ytre rammene må være på plass, og det må særlig legges til rette når det gjelder tid om arbeidet skal være fruktbart. Studien til York-Barr og Duke (2004) framhever at rektorene har et særlig ansvar i det å legge til rette for at lærerne skal ha muligheter til å samarbeide da det er de som i stor grad styrer lærernes bundne tid. Wenner og Campbell (2017) beskriver også mangel på tid som særlig «hemmende» for utøvelsen av rollen. Et annet funn var

viktigheten av at deltakerne i læringsfellesskapet var forberedt i den grad de ble forventet å være. Stoll et al. (2006) kaller dette for «kollektivt ansvar», og ansvarliggjør hver enkelt deltaker til å bidra inn i samarbeidet. Vescio et al. (2008) hevder også at aktiv deltakelse føler til større grad av eieforhold, og bekrefter således funnene om at deltakerne må ansvarliggjøres for at samarbeidet skal være fruktbart.

Datamaterialet viser at alle lærerspesialistene har særskilt ansvar med å lede skolens utviklingsarbeid, og at de fungerer som et bindeledd mellom ledelsen og kollegaene sine. Å lede arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, og å samarbeide både med ledelsen og kollegaene, er en av lærerspesialistenes fremste oppgaver. Dette samsvarer med forskning som legger vekt på at lærerspesialistene skal legge til rette for samarbeid mellom kollegaer (Fairman & Mackenzie, 2012; Stoll et al., 2006; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Det er i slike fora lærerspesialisten har en unik mulighet til å veilede, motivere og modellere god undervisningspraksis for sine kollegaer (Wenner & Campbell, 2017). Funn viser at informantene hadde fokus på møtedeltakernes holdninger inn i samarbeidet, og viktigheten av at man anvendte ny forskning der målet var at hver enkelt deltaker gjennom ny kunnskap om forskning tilegnet seg et kritisk blikk på egen undervisningspraksis. Gjennom samarbeid unngår man at undervisning blir «privat praksis», og Stoll et al. (2006) hevder at arbeid i profesjonelle læringsfellesskap fordrer fellesskapstanken, og at det er viktig i måten å se læring på.

«Hva legger informantene i begrepet «kompetanseheving», og hvordan får de bidratt med «kompetansehevende tiltak» på egen skole?»

Ifølge Kunnskapsdepartementets (2015b) «Rammer for utlysning» (vedlegg 2, s. 1) skulle søkerne bidra med «kompetanseheving» og «kompetansehevende tiltak» på sin skole. For å kunne bidra må lærerspesialistene ha kjennskap til hva det innebærer i praksis, og informantene fikk derfor spørsmål om hvordan de definerte begrepene.

Informantene mente at det å utarbeide faglige ressurser til de andre lærerne kan sees på som kompetanseheving. Noen mente at det ikke nødvendigvis må dreie seg om fag, men like mye en generell utvikling, både på det sosiale og det praktiske plan, gjennom det at man diskuterer og reflekterer rundt seg selv som lærer, elevene og kollegaene. Andre mente at kompetanseheving er det å prøve ut noe nytt og det å observere hva andre gjør i den hensikt å evaluere og eventuelt endre sin egen praksis. En av informantene mente at: *«All endring som gjør at resultatet blir bedre»* er kompetanseheving. Alle informantene bidro til

kompetanseheving på sin skole i form av å utarbeide og tilby faglige ressurser til kollegaene. Flere følte også at de fikk bidratt med kompetansehevende tiltak ved å være en del av leder-team og gjennom lederoppgavene i skoleutviklingsarbeidet. En av informantene presiserte særlig at han/hun opplevde gjennom sin rolle å få bidratt til å skape en erkjennelse i at man må endre undervisningspraksis om resultatene uteblir, og at denne erkjennelsen er like viktig som å bidra til faglig kunnskap. Han/hun viste til at dette er arbeid som foregår både i planlagte samarbeidsmøter og i mer uformelle situasjoner i hverdagen.

Datamaterialet forteller at informantene hadde ulike oppfatninger av hva «kompetanseheving» innebar, og det foreligger flere definisjoner på hva som lå i begrepet. «All endring som gjør at resultatet blir bedre» samsvarer med Killion (2011) som hevder at lærerspesialistene har som hovedoppgave å heve kompetansen og iverksette endring som resulterer i økt elevlæring. Materialet viser også at det å bidra med faglige ressurser til de andre lærerne var en felles oppfatning, og styrking og utvikling av fag er ifølge Wenner og Campbell (2017) en sentral del av rollen. Dataene viser at informantene fikk bidratt med kompetansehevende tiltak på egen arbeidsplass gjennom lederoppgavene i skoleutviklingsarbeidet. På tross av at oppgavene i stor grad var administrative, som nevnt i kapittel 5.1, hadde oppgavene informantene fikk gjennom leder-team og skoleutviklingsarbeid i denne sammenheng en positiv effekt da de opplevde at de fikk gjort en konkret jobb. Oppgavene var faste og definerte, og synlige for kollegiet. I dette arbeidet fikk de også muligheten til å bidra til å skape en erkjennelse om at man må endre praksis om resultatene uteblir, noe også Vescio et al. (2008) hevder i det at man gjennom arbeid i profesjonelle læringsfelleskap skaper en bevissthet om læreres egen praksis. Dataene forteller at informantene bidro med kompetansehevende tiltak gjennom å utføre mange ulike oppgaver knyttet til rollen. Litteraturen bekrefter også at oppgavene er mange og at rollen er omfattende, og den blir som tidligere nevnt omtalt som en «paraply»-betegnelse (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Fairman og Mackenzie (2012) illustrerer også dette i sin modell der de beskriver alle de ulike områdene lærerspesialisten samhandler med kollegaene sine, og på den måten bidrar med kompetansehevende tiltak og fungerer som en ressurs for dem.

«Hva legger informantene i begrepet kollegaveiledning, og hvordan får de bidratt i dette arbeidet på egen skole?»

Informantene ble spurt om hvordan de tolket begrepet «kollegaveiledning», og hvilke erfaringer de hadde gjort seg vedrørende veiledning av kollegaer i løpet av prøveperioden.

Alle informantene opplevde kollegaveiledning utfordrende og vanskelig å gjennomføre i praksis. Alle var villige til å bidra med dette, men da på forespørsel. De mente det beste var om lærerne selv kom med ønsker. En sa at: «*Jeg føler det ukomfortabelt å skulle observere kollegaene mine, de har høy kompetanse selv. Om noen spør og ønsker observasjon gjør jeg det gjerne, men ikke ellers. Jeg vil ikke trenge meg på*». Ofte ble det i hverdagen mer fokus på relasjonsveiledning i form av diskusjoner og råd vedrørende enkeltelever, i stedet for fokus på lærerne og deres undervisningspraksis. Noen få kollegaer etterspurte og ønsket veiledning i form av observasjon i klasserommet, men spørsmålene lærerspesialistene som oftest fikk dreide seg om behov for tips og ideer til materiell og undervisning. En av informantene sa at han/hun formidlet kunnskap, tips og ideer mer enn veiledet, men at han/hun opplevde at flere enn tidligere ønsket veiledning inn i klasserommet. En av de praktiske utfordringene informantene nevnte var at ved observasjon må man fysisk være tilstede i undervisning, og det var det ikke lagt til rette for tidsmessig i skolen da lærerspesialistene selv har undervisning.

I lys av forskning utført av Wenner og Campbell (2017) er tilrettelegging av tid for å få gjennomført kollegaveiledning av essensiell betydning, og materialet forteller om utfordringer når det kommer til veiledning av kollegaer på bakgrunn av mangel på tid. York-Barr og Duke (2004) presiserer at forutsetningene må være til stede for at lærerspesialisten på en god måte skal kunne utøve rollen. Wenner og Campbell (2017) hevder at kollegaveiledning bidrar til større selvtillit ved å fordre forventninger, fordele ansvar og å framstå som en rollemodell, og det er derfor av stor betydning at lærerspesialistene får bidratt med dette. I denne studien ser det ut til at rektorene må øremerke tid til kollegaveiledning. Lærerspesialistene har selv undervisning, og dermed få muligheter til å observere og veilede sine kollegaer. Dataene forteller også at informantene helst foretrekker at kollegaene selv kommer med ønsker om observasjon og veiledning da informantene føler det er utfordrende å selv ta initiativ til å veilede andre. Mangin og Stoelinga (2011) og Wenner og Campbell (2017) hevder at det er et hierarkisk skille mellom lærerspesialistene og kollegaene, og at det å forsøke å utjevne dette skillet er viktig. Det gjør man ikke ved å «påtvinge» kollegaer veiledning, og det kan tyde på at lærerspesialistene ikke vil oppfattes som påtrengende. For å unngå slike situasjoner er det å stille seg til rådighet og tilby hjelp og veiledning en god innfallsvinkel (Fairman & Mackenzie, 2012; Sato, 2005). Sato (2005) mener at å ha fokus på en vennlig fremgangsmåte slik at man har mulighet til å skape et tillitsfullt arbeidsforhold er viktig, og samtidig

respektere kollegaens kunnskaper og erfaring. Det er mye kunnskap og erfaring i et lærerkollege som bør utnyttes.

5.2.2 LÆRERSPESIALISTENE SOM DELTAKER I PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP

«Hvordan fungerer samarbeidet med de andre lærerne på skolen?»

Lærerspesialistene skal i kraft av sin rolle lede arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, men de skal også være deltakere sammen med kollegaene sine. Fairman og Mackenzie (2012) har i sin modell, «Spheres of teacher leadership», beskrevet de ulike områdene lærere samarbeider og samhandler med hverandre gjennom sin lærerhverdag. Med utgangspunkt i denne modellen fikk informantene spørsmål som omhandlet deres erfaring rundt lærersamarbeidet på egen skole.

Når det gjaldt samarbeid med de andre lærerne fortalte alle informantene at de opplevde kollegaene stort sett positive til ny kunnskap og ny forskning. De opplyste at det hadde skjedd en endring de siste årene, og de følte at flere av lærerne også i større grad var endringsvillige når det gjaldt egen undervisningspraksis. Flere i kollegiet hadde tatt videreutdanning, og de fleste lærerspesialistene også, og ved at disse delte sin nyervervede kunnskap med kollegaene sine bidro også dette til endret syn på forskning og nye undervisningsmetoder blant kollegaene. En fortalte imidlertid: *«Jeg opplever at noen fortsatt er litt rigide på å følge gamle undervisningsmetoder, men de fleste har endret praksis og fornyet seg. Dette er trolig på bakgrunn av ny forskning og ny kunnskap»*. Informantene mente at flesteparten av kollegaene også generelt var mer positive til erfaringsdeling i samarbeidsmøter nå enn tidligere, og at dette merket de blant annet på engasjementet i diskusjoner der mange tydelig var motiverte og engasjerte. Mange av lærerne delte også erfaringer og undervisningsopplegg uoppfordret, både i møter og i andre uformelle situasjoner, og det var ikke bare lærerspesialisten som bidro med det faglige påfyllet slik det var tidligere. En annen opplyste imidlertid at: *«På min skole er det oftest jeg som står for erfaringsdelingen»*. Noen av informantene opplevde at kollegaene helst foretrakk den uformelle daglige erfaringsutvekslingen, at det ikke nødvendigvis måtte settes i system i form av fastsatte møter og at kollegaene ga uttrykk for dette i møter med lærerspesialistene. En av informantene fortalte at det å dele ressurser og planer innad på trinnet var det som var mest vanlig, og sa videre at: *«Jeg ønsker mer samarbeid på tvers av trinn, og opplever at hovedfokuset for mange er egen klasse framfor fellesskapstanken»*. Når det gjaldt det å være forberedt på tema

i samarbeidsmøtene fortalte en informant at ved sin skole var de aller fleste deltakerne forberedte da de møtte opp. Et par av informantene opplevde derimot det motsatte, og en sa: *«Jeg blir litt skuffet over at noen møter uforberedt i samarbeidsmøter, vi må alle gjøre det som kreves for at resultatet skal bli best mulig».*

I denne studien tyder funn på at det har skjedd en relativt stor utvikling i kollegiet fra pilotprosjektets start til tidspunktet intervjuene ble foretatt. Det kan virke som om flere av lærerne ved de aktuelle skolene gradvis og over tid har endret syn både på nyere forskning og egen undervisningspraksis. Informantene opplevde kollegaene som endringsvillige, åpne for ny forskning og ny kunnskap, positive til å dele erfaringer og å fordre fellesskapstanken framfor det å tenke egen klasse og egne elever. Sett i lys av forskningen til Stoll et al. (2006) som hevder at gode samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap er avhengig av en rekke faktorer, blant annet kritisk refleksjon, ansvar og felles mål, samsvarer funnene med forskning. Informantene forteller at det i de senere årene har blitt gjort store endringer innad i kommunen når det gjelder skoleutviklingsarbeid, og ulike tiltak har blitt iverksatt. Fokus på forskning, videreutdanning av lærere og innføring av lærerspesialister er blant tiltakene kommunen har satt inn for å bedre elevenes læringsresultater, noe som har medført at kommunens resultater, blant annet på Nasjonale prøver, også har bedret seg. Hva årsaken til dette kan være synes å være usikkert det er vanskelig å definere hvilke av disse tiltakene som kan ha vært utslagsgivende for den positive utviklingen. Trolig har det vært en kombinasjon, men det som synes sikkert er at fokus på ny forskning og endret undervisningspraksis blant lærerne har vært markant. Lærerspesialistenes rolle i denne sammenheng kan også synes å være av stor betydning for den positive utviklingen da de inn i kollegiet blant annet har brakt med seg ny kunnskap, ledet og deltatt i profesjonelle læringsfellesskap og bidratt med erfaringsutveksling i utøvelsen av rollen.

Materialet forteller også at samarbeidet lærerne har i det daglige, som sfærene i modellen til Fairman og Mackenzie (2012) også beskriver, indikerer at de fleste lærerne i større grad ønsker og er villige til å utvikle seg og sin undervisningspraksis. Årsaken til dette kan være, som nevnt tidligere, at flere av lærerne i tillegg til lærerspesialistene har tatt videreutdanning og høyere utdanning. Dataene indikerer en større forståelse for viktigheten av forskning og ny kunnskap. Kombinert med rektorenes fokus på skoleutviklingsarbeid og erfaringsdeling, og lærerspesialistenes rolle inn i arbeidet, er dette faktorer som trolig har bidratt til denne endringen. Ved både å ha satt større fokus på og gjennom å systematisere skoleutviklingsarbeid har det over tid trolig bidratt til at flere lærere, og ikke bare

lærerspesialistene, både oppfordret og uoppfordret deler undervisningsopplegg og erfaringer. Erfaringsdeling beskrives også av Fairman og Mackenzie (2012) som fellesnevneren i arbeid i profesjonelle læringsfellesskap. Dataene viser imidlertid at noen av kollegaene ikke er like begeistret for denne måten å arbeide på, og heller foretrekker den uformelle daglige erfaringsutvekslingen. Både York-Barr og Duke (2004) og Wenner og Campbell (2017) fremhever i sin forskning at rollen i større grad nå enn tidligere er uformell, og at den blant annet har til hensikt å veilede og samarbeide med kollegaer. Det kan i den forbindelse virke som om lærersamarbeid, uavhengig om det er i form av planlagte og fastsatte former, eller i den mer uformelle situasjonen i hverdagen, uansett har en god påvirkning på kollegaene. Dataene viser imidlertid at erfaringsdeling og samarbeid på tvers av trinn ved en av skolene ikke er særlig utbredt, noe modellen til Fairman og Mackenzie (2012) beskriver som viktig for å oppnå økt elevlæring.

5.2.3 LÆRERSPESIALISTENE SOM LIKEMENN (PEER)

Det er godt belyst i litteraturen at med lederskap følger en hierarkisk utfordring, og rollen kan medføre at lærerspesialistene ikke lenger blir sett på som «en av oss» (Fairman & Mackenzie, 2012; Wenner & Campbell, 2017). Ved å være en «uformell» lærerspesialist som har fokus på å skape gode og trygge rammer rundt lærersamarbeidet skaper lærerspesialistene et tillitsforhold til de øvrige kollegaene på skolen. I tillegg er et godt kollegialt klima i læringsfellesskap viktig for å legge til rette for et godt samarbeid (Fairman & Mackenzie, 2015). På bakgrunn av denne forskningen var informantenes egne erfaringer og tolkninger vedrørende personlige egenskaper og egnethet av stor betydning for denne undersøkelsen.

«Hvilke egenskaper er viktige å ha for en lærerspesialist?»

Informantene presiserte at faglig tyngde måtte ligge som et fundament i rollen, og at det å være faglig dyktig var det aller viktigste. Som en av informantene påpekte: «*Man må kunne vise til faglig kunnskap og resultater, ellers blir man ikke troverdig*». Informantene mente at kunnskapen måtte være forskningsbasert fordi det viste at lærerspesialisten var oppdatert og fulgte med på utviklingen. En av informantene mente også at det å kunne vise til gode resultater med egne elever viste troverdighet. En annen brukte uttrykket «*Practice what you preach*», i det å illustrere hvor viktig det er at lærerspesialisten selv gjør det han/hun oppfordrer andre til å gjøre, og i dette fungerer som en rollemodell ovenfor kollegaene. En nevnte imidlertid usikkerhet i forhold hvor mye den faglige kompetansen hadde å si for

kollegaene, og hadde inntrykk av at høy kompetanse noen ganger kunne «skremme» kollegaene til å tro at de ikke var dyktige nok.

Alle informantene hadde i løpet av pilotperioden for lærerspesialistordningen, som startet i 2015, gjort seg noen erfaringer vedrørende hvilke personlige egenskaper en lærerspesialist burde inneha for å lykkes i rollen sin. Ord som raus, samarbeidsvillig, endringsvillig, strukturert, inkluderende, ydmyk, respektfull, ivrig, engasjert og interessert var noen av beskrivelsene som ble trukket frem for å illustrere hva de la vekt på i samarbeidet med kollegaene. Flere snakket om at for å skape en god relasjon må lærerspesialisten være seg selv slik at kollegaene tar deg på alvor, og en av informantene sa også at han tenkte mye på hva slags signaler han sendte, sin væremåte og opptreden ovenfor kollegaene sine. En av informantene sa «*Man må øve seg på ikke å være bastant*», en annen sa «*Man må by på seg selv*». En sa at det å være ydmyk og stille spørsmål som «*Dette her kan man jo se på?*», eller «*Dette kan jo være en god ting?*» framfor å legge det frem som en føring var noe denne informantene hadde god erfaring med. Det var også stor enighet om hvordan man ikke måtte opptre, og en presiserte at «*Man må ikke være overlegen eller autoritær, ikke belærende*». Det var ifølge denne informanten viktig at kollegaene ikke følte seg overvåket av eller underlegen lærerspesialisten.

Flere av informantene nevnte at det å kjenne kollegaenes styrker og svakheter var en avgjørende faktor for å skape gode relasjoner lærerspesialistene og kollegaene imellom. Å vite «hvordan kollegaene er som mennesker» og å kunne se an både dem og situasjonen slik at man avhengig av responsen man får kan endre tilnærming, var i følge informantene en viktig egenskap. De presiserte at det var viktig å ha god kjemi med kollegaene, å løfte de fram og vise respekt for deres kompetanse, og at alle fikk sagt sitt. Lærerspesialistene må være åpen for innspill og komme med positive tilbakemeldinger, samtidig som han/hun må være strukturert og holde seg innenfor rammene av det som var oppgaven. To av informantene trakk særskilt fram det å inneha evnen til å skape en fin ramme rundt samarbeidet med kollegaene. Det at både de uformelle og de formelle møtene var preget av trygghet, ro, humor, at det var lystbetont og hyggelig var viktige forutsetninger for at kollegaene ville åpne seg og være trygge nok til å bidra inn i samarbeidet. En av informantene fremhevet spesielt: «*Jeg må være meg selv, alle på skolen kjenner meg godt og vet hva jeg står for. Det blir unaturlig å innta en annen rolle*». De mente også at det var viktig at kollegaene så at lærerspesialisten tok på seg ekstra oppgaver fordi dette ga ekstra tillit til at de gjorde en god jobb.

Dataene fra denne studien viser at lærerspesialistene mener at det viktigste kriteriet for å inneha rollen som lærerspesialist er faglig tyngde og lang undervisningserfaring, noe som samsvarer med Wenner og Campbell (2017) sin forskning. Derimot viser funn at høyt faglig kunnskapsnivå i visse tilfeller også kunne virke skremmende på noen av kollegaene, med det resultat at de følte at de ikke var dyktige nok sammenlignet med lærerspesialisten. Det hierarkiske skillet dem i mellom vil med dette bli større. For å unngå slike uheldige situasjoner, og for å bygge gode relasjoner, må lærerspesialisten være sin væremåte bevisst. Materialet forteller at alle informantene i hverdagen hadde fokus både på hvordan de opptrådte og det gode kollegiale klimaet inn i samarbeidet med de andre lærerne. I lys av teori ser vi også at dette er viktig, og forskning utført av Fairman og Mackenzie (2015) fremhever betydningen av å etablere gode og trygge klima i samarbeidet lærerne i mellom. Det å innta en uformell rolle slik at lærerspesialisten blir sett på som en likemann, er ifølge Mangin og Stoelinga (2011) viktig. Videre viser dataene at lærerspesialistenes personlige egenskaper i form av vennlighet, raushet, inkluderingsevne, og det å være ydmyk og respektfull var en viktig faktor. Dette samsvarer med Sato (2005, s. 63) som påpeker at relasjonen mellom lærerspesialisten og kollegaene må være preget av «en vennlig fremgangsmåte med det mål om å skape et tillitsfullt arbeidsforhold». Dataene viser også at det å legge frem forslag for kollegaene i stor grad hadde bedre effekt enn å være bestemt, noe som også underbygges av Sato (2005) som hevder at det å foreslå endring er hensiktsmessig. Informantene i denne studien hevdet òg at det var viktig å kjenne kollegaenes styrker og svakheter i den hensikt å dra nytte av denne kunnskapen inn i samarbeidet. Dette støttes av teorien til Fairman og Mackenzie (2012) som også fremhever at det å vise respekt for kollegaenes kunnskaper og arbeid skaper en god relasjon mellom lærerspesialistene og kollegaene. Det fører til at kollegaene ikke føler seg underlegen lærerspesialisten, og heller bidrar med erfaringer og kunnskap inn i samarbeidet, noe som samsvarer med Stoll et al. (2006) sin forskning.

5.2.4 PERSONLIGE REFLEKSJONER RUNDT ROLLEN

For å svare på forskerspørsmålet «*Hvordan tolker og erfarer et utvalg lærerspesialister sin rolle som faglig leder i skolen?*» var informantenes personlige oppfatninger og refleksjoner sett som en viktig del av undersøkelsen.

«Føler lærerspesialistene at de får gjort en god jobb?»

Fire av fem informanter sa at de opplevde at de fikk gjort en bedre jobb nå, tre år senere, enn i begynnelsen av piloteringsfasen der både kravene og forventningene til rollen var diffuse og

lite definerte. Informantene mente at dette var på bakgrunn av tydeligere arbeidsoppgaver og ansvarsområder i forbindelse med skoleutviklingsarbeid og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap. Samtidig krever rollen tid til å utvikle seg. Flere av informantene syntes at skoleutviklingsarbeidet fungerte godt, og en av informantene sa også at han opplevde å ha fått mer autoritet gjennom rollen på bakgrunn av de definerte oppgavene. I tillegg til at han hadde god utdanning og faglig tyngde så kollegaene at det ble samarbeidet tett med ledelsen, og at dette ga ekstra påvirkningskraft. En annen informant brukte ordet anseelse for å beskrive det samme, også dette ble trukket frem som særskilt positivt ved rollen. Det at lærerspesialistene fikk delta på foredrag, kurs og lignende i forbindelse med skoleutviklingsarbeid økte kompetansen til hver enkelt lærerspesialist, noe som kom kollegaene til gode ved at lærerspesialisten delte denne kunnskapen med kollegaene sine. Det bidro samtidig til at man ble sett på som en fagperson av kollegaene. En av informantene opplyste at han tok videreutdanning i spesialiseringfaget sitt på bakgrunn av rollen fordi han ønsket å være en så stor bidragsyter som mulig, og at den faglige tyngden bidro til at han dermed ble dyktigere i utøvelsen av selve rollen. Tid ble nevnt som en avgjørende faktor for å få gjort en god jobb, og det ble presisert at samarbeid måtte tilrettelegges tidsmessig fra ledelsen sin side. Alle informantene sa at de ønsket å ha mer fokus på fagformidling direkte mot kollegaene.

En av informantene sa:

«Jeg er usikker på den jobben jeg gjør selv. Jeg liker å tro at jeg gjør en god jobb, men jeg får ikke konkrete tilbakemeldinger på arbeidet. Jeg tenker i alle fall at jobben som gjøres er god nok inntil jeg får tilbakemelding om det motsatte».

Dataene forteller at det å ha avklarte arbeidsoppgaver bidro til at informantene selv følte at de fikk gjort en god jobb, og at det synliggjorde deres arbeid ovenfor kollegaene. Sammen med høy faglig kompetanse er dette et kriterie som er viktig i utøvelsen av rollen (Wenner & Campbell, 2017). Datamaterialet indikerer også at rektorene i kommunen ønsket et tettere samarbeid med lærerspesialistene gjennom å inkludere dem i leder-team. Som nevnt i kapittel 5.2 er lærerspesialistenes samarbeid med ledelsen viktig for å kunne utøve rollen på en god måte (Wenner & Campbell, 2017). Inkluderingen i leder-team kan ha hatt både positiv og negativ effekt for lærerspesialistene. Positiv i det at oppgavene ble mer definerte og rollen i større grad ble satt i system med faste arbeidsoppgaver. På den annen side kan det ha tatt fokuset bort fra det fagspesifikke i arbeidet med å utvikle faget. Funn viser også at ønsket om mer fagspesifikt fokus var sentralt, noe som samsvarer med forskningen til Cooper et al.

(2016) som sier at lærerspesialistene blant annet skal veilede og modellere gode faglige undervisningsopplegg i fagfellesskap.

Dataene forteller at oppgavene i stor grad blir oppfattet som administrative, noe som ikke er i henhold til studien til Wenner og Campbell (2017), eller Kunnskapsdepartementets (2015b) intensjon som presiserte at funksjonen som lærerspesialist skulle «bidra til faglig styrking, og skulle ikke være en administrativ ressurs» (vedlegg 2, s. 1). Dataene viser at lærerspesialistene har fått spesifikke ansvarsområder i pågående skoleutviklingsarbeid, og dette kan defineres som administrativt arbeid. Samtidig er skoleutviklingsarbeid på sikt og satt i system òg en utvikling av skolen, med en naturlig konsekvens av økt læring både for lærere og elever. Kunnskapsdepartementet (2015b) fremhevet også i «Rammer for utlysning av funksjon som lærerspesialist» (vedlegg 2, s. 1) at søkerne skulle «bidra til å utvikle skolen som en kollektiv lærende organisasjon», noe som svinger vektskålen i andre retningen, og som dermed ikke definerer lederoppgavene som administrative. Dette er nok i stor grad et definisjonsspørsmål i hvordan man tolker begrepet «administrativt arbeid», og hva det innebærer. Er lederansvar i skoleutviklingsprosjekter en administrativ oppgave, eller ikke? Cooper et al. (2016) hevder i sin forskning at både det å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap og utføre oppgaver som fremmer god faglig undervisningspraksis er oppgaver rollen favner om, og at målet er økt læring for lærere og elever. Denne forskningen samsvarer med de valgene rektorene har tatt.

Gjennom de pålagte oppgavene i leder-team og skoleutviklingsarbeid fikk informantene deltatt på seminarer, kurs og lignende. York-Barr og Duke (2004) hevder at en av de mest tydelige effektene av godt lærerlederskap er lærerspesialistenes egne faglige og personlige utvikling. Denne økte kunnskapen og kompetansen deler de igjen med sine kollegaer, og de får i så måte bidratt med kompetanseheving i form av ny forskning inn i kollegiet. Forskning sier også at skal lærerspesialistene få utøvd påvirkning må de inneha faglig tyngde og bli respektert av sine kollegaer (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Datamaterialet viser også at noen av lærerspesialistene tok videreutdanning på bakgrunn av rollen og behovet for ekstra faglig kunnskap. Dataene viser igjen at tid er en avgjørende faktor. Lærerspesialistene må få tid til å gjøre en god jobb, og som nevnt tidligere er det ledelsens jobb å prioritere og legge til rette for dette arbeidet (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004).

«Hvilke utfordringer har lærerspesialistene møtt på under pilotperioden?»

Rollen har ikke vært uten utfordringer, og ved spørsmål om dette ble det ramset opp flere både når det gjaldt det praktiske og det innholdsmessige ved rollen. En organisatorisk utfordring som flere av informantene rapporterte om var mangel på tid til å gjøre alle oppgavene som ble forventet av rollen. Det var særlig de oppgavene som var knyttet til det «administrative» som tok mye tid, og de refererte her til lederoppgavene knyttet til skoleutviklingsarbeidet. De følte at disse oppgavene gikk på bekostning av det å jobbe spesifikt med fagrelaterte oppgaver. En trakk særlig frem det at stadig nye oppgaver ble tilført lærerspesialisten, og mente at dette var på grunn av vage oppgavebeskrivelser fra statlig hold. Denne informanten følte at det var få begrensninger til hva som ble lagt til av oppgaver, og at skoleutviklingsarbeidet fylte mer enn nok ut tiden de som lærerspesialister skulle bruke. Mangel på tid ble også trukket frem av informantene som en utfordring når det gjaldt samarbeid med de øvrige lærerne. I tillegg til dette sa de at de ikke hadde mulighet til å observere og veilede de andre lærerne da de selv var i undervisning de fleste timene.

Flere trakk frem tittelen «lærerspesialist» som en utfordring, og disse hadde også møtt motstand i form av kommentarer og diskusjoner blant kollegaene på arbeidsplassen. Å få tak på rollen var òg en utfordring. Siden oppgavene var, som tidligere nevnt, udefinerte og vage, hadde dette medført at flere følte at de ikke fikk gjort jobben skikkelig da de ikke visste hva som var forventet av dem, både fra ledelsens og kollegaenes side. Lederne til noen av informantene hadde imidlertid innført faste møter der de kunne diskutere og ta opp ting, og dette opplevde de som svært positivt for å ha mulighet til å utøve rollen på en tilfredsstillende måte. En informant nevnte også utfordringer i dette at rollen var udefinerbar, men at dette både var i positiv og negativ forstand. Positiv i det at informanten hadde fått tid til å sette rollen selv, og å få vektlagt det han selv brant for. Negativ i det at det nettopp var vanskelig å vite hvordan man skulle gripe an rollen. Èn utfordring en annen informant særskilt nevnte var at han hierarkisk følte seg «midt-i-mellom» i leder-teamet, og var usikker på hvor mye han/hun kunne tillate seg å si og mene i det forumet. En nevnte også at det kunne føles ensomt å være eneste lærerspesialist på en skole da man ikke hadde noen å sparre med og samarbeide med. Denne ønsket seg et lærerspesialistnettverk der de kunne samarbeide og få innspill på hvordan det ble gjort på andre skoler.

Data fra undersøkelsen viser at det har vært flere utfordringer som har dukket opp gjennom hele pilotperioden. Det kan tyde på at de største utfordringene er «administrative» oppgaver

kontra oppgaver med fokus på fag, og mangel på tid til fagsamarbeid lærerne imellom. Skal lærerne på en skole utvikle seg, lære nye ting og endre egen undervisningspraksis må lærerspesialisten motivere, veilede og modellere gode undervisningsopplegg, og dette krever tilrettelagt tid til fagsamarbeid lærerne imellom (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Killion (2011) hevder også at gjennom god lærerledelse oppnår man økt elevlæring. Først må læreren lære, så kan elevene lære. Igjen er fokuset på lærernes egne faglige og personlige utvikling av stor betydning, og noe som rektorene i studien bør og må prioritere. Wenner og Campbell (2017) bekrefter det Killion (2011) hevder og sier at lærernes utvikling er det som, nest etter det som skjer i klasserommet, i størst grad bidrar til at elevene lærer.

Dataene viser at tittelen tidlig i pilotperioden var en stor belastning. Som nevnt i kapittel 2.0 har de ulike titlene som eksisterer skapt både overskrifter og til tider furore internasjonalt, og en stor forventning om hva en lærerspesialist skal bidra med. Som beskrevet tidligere sier tittelen noe om at man har høy kompetanse innenfor et felt (Goodwyn, 2017). Datamaterialet indikerer at tittelen kunne være negativt ladet, sett fra kollegaenes side, fordi det plasserte lærerspesialistene på et hierarkisk høyere nivå enn dem. Det å være en «spesialist» betyr ikke at en lærer er bedre enn en annen, det betyr snarere at lærerspesialisten innehar høy faglig kunnskap og erfaring på sitt område. York-Barr og Duke (2004) og Wenner og Campbell (2017) bekrefter betydningen av god kompetanse, og sier videre at lang undervisningserfaring og faglig tyngde er kriterier som bidrar til aksept og respekt av sine kollegaer. Ifølge (Goodwyn, 2017) har lærerspesialistene opparbeidet seg både ekspertise og kunnskap om et fagområde, og på bakgrunn av dette har fått rollen. Datamaterialet viser at etter at kollegaene har blitt mer kjent med rollen og innholdet i den har oppfatningen imidlertid endret seg, og tittelen oppleves ikke så belastende lenger.

Noen av informantene opplevde også at rollen ble tilført stadig flere oppgaver. Sett i lys av «paraply»-betegnelsen til York-Barr og Duke (2004) og Wenner og Campbell (2017) samsvarer dette med funnene da lærerspesialistenes oppgaver inkluderer et flertall av oppgaver av ulik art på alle de ulike nivåene i skolen. Funn viser også at lærerspesialistenes plass i skolehierarkiet kan være en utfordring, og dataene beskriver dette skiftet som en «midt-i-mellom»-posisjon. Lærerspesialistene er hierarkisk under ledelsen, men over kollegaene, en utfordring som Mangin og Stoelinga (2011) også definerer som sentral i utøvelsen av rollen. Denne utfordringen gjorde seg også gjeldene i leder-team, der noen av informantene opplevde at de hierarkisk var plassert under ledelsen og følgelig hadde mindre

påvirkningskraft. Alle informantene opplevde imidlertid at de ble både sett og hørt i leder-teamet, og følte at de fikk bidratt når det kom til skoleutvikling. Dette gjaldt både ovenfor ledelsen og kollegaene. I skoleutviklingsarbeid der de har lederansvar har de imidlertid større påvirkningskraft. Materialet forteller òg at rollen vanskelig lar seg kombinere med det å være kontaktlærer da det er utfordrende å balansere både lærerspesialistrollen kombinert med kontaktlærerjobben, og Wenner og Campbell (2017, s. 150, egen oversettelse) belyser også denne utfordringen i sin forskning og hevder at «lærerspesialistene ofte får for mange ansvarsområder som kan oppfattes som overveldende».

«Har rollen tilført faglig utvikling og faglige utviklingsmuligheter?»

Alle informantene sa at de på en eller annen måte hadde oppnådd faglig utvikling gjennom rollen. En nevnte at dette tvang seg fram i det at man var forpliktet til å holde seg faglig oppdatert og måtte følge med på utviklingen og ny forskning. En annen informant sa at han/hun hadde endret syn på forskning etter å ha fått rollen som lærerspesialist, og at det å holde seg oppdatert i større grad var viktig nå. Som en konsekvens av dette reflekterte de ytterligere over egen praksis. En sa at videreutdanningen hadde gitt god faglig utvikling, og at rollen hadde vært en medvirkende årsak til at informanten ønsket denne kompetansehevingen. En annen nevnte at han/hun i større grad prøvde ut nye undervisningsopplegg i klasserommet, og at rollen også krevde at man var mer utprøvende. Samtidig hadde denne informanten også håpet på å få enda mer faglig påfyll i sitt fag i kraft av rollen enn det den hadde gjort.

Når det gjaldt faglige utviklingsmuligheter sa flere av informantene at de har fått dette særlig gjennom skoleutviklingsprosjekter de var blitt en del av. Kunnskapen og erfaringen de fikk gjennom dette arbeidet hadde bidratt til at rollen i større grad var blitt formet, og de hadde alle hatt en eller annen form for faglig og/eller personlig utvikling på bakgrunn av skoleutviklingsprosjektene. En informant opplyste om at kunnskapen om arbeid i profesjonelle læringsfellesskap hadde økt, og dette bidro til et bedre samarbeid kollegaene imellom. I lys av dette hadde lærerspesialistene lært mer om hva som skal til for at slike samarbeider skal være fruktbare. En nevnte også at jobben hadde fått mer innhold på bakgrunn av rollen og dens oppgaver.

Dataene fra undersøkelsen indikerer at lærerspesialistene i løpet av pilotperioden har, i en eller annen form, hatt en faglig utvikling. Som nevnt tidligere har informantene gjennom leder-team og skoleutviklingsarbeid fått deltatt på ulike kurs og seminarer. Det har bidratt til at de i større grad enn tidligere har fått innsikt i og kunnskap om ny forskning, både når det

gjelder skolen som organisasjon og når det gjelder mer fagspesifikk kunnskap. Dataene viser også at kunnskap om arbeid i profesjonelle læringsfellesskap har økt, noe Hunzicker (2013) trekker frem som viktig for utøvelsen av rollen. Lærerspesialisten skal ha evnen til utvikle gode kollegiale og profesjonelle læringsfellesskap, og for å kunne bidra med dette må de ha en kunnskap om slikt arbeid i bunn. Alle kursene og seminarene er en unik mulighet for lærerspesialistene til å opparbeide seg høyere kompetanse, og må sees på som et pluss ved rollen. Denne kunnskapen har også bidratt til å endre informantenes syn på nyere forskning, noe som er en viktig forutsetning for å inneha rollen da lærerspesialistene ifølge Kunnskapsdepartementet (2015b) skal være faglig oppdatert, både på skoleutvikling, forskning, fagdidaktikk (vedlegg 2, s. 1). Funn viser også at lærerspesialistene har endret syn på egen undervisningspraksis, og dette samsvarer med York-Barr og Duke (2004) som hevder at lærerspesialistenes faglige og personlige utvikling er den største effekten av lærerlederskap.

5.3 LÆRERSPESIALISTENES VEI VIDERE

På bakgrunn av forskningsspørsmålet «*Hvordan tolker og erfarer et utvalg lærerspesialister sin rolle som faglig leder i skolen?*» var det sett som stor betydning å få svar på hvordan informantene selv så for seg veien videre som faglig leder ved deres skole. Det gir indikasjoner på i hvilken grad lærerspesialistene har erfart rollen som positiv nok til å ønske å inneha den videre.

Alle sa at de ønsket å inneha rollen som lærerspesialist videre. Ingen ønsket å gå over i en administrativ stilling, og alle ønsket å fortsette med undervisning. To av informantene presiserte imidlertid at de ønsket at fokuset for lærerspesialisten framover, i større grad enn nå, blir faglig. Det å bruke tiden til å lage gode undervisningsopplegg, holde seg oppdatert på ny evidensbasert forskning og gjøre det lille ekstra i hverdagen som man normalt ikke rekker var det som var årsaken til at de søkte rollen i utgangspunktet. Begge var urolige for at de «administrative» oppgavene skulle økes, og en sa: «*Jeg føler at rollen har blitt en del av implementeringen av skoleutvikling. Det synes jeg er veldig synd*». En av informantene håpet at videreutdanningen i spesialiseringsfaget og den økte kompetansen hans/hennes kunne bidra slik at rollen i større grad dreide seg om veiledning av og samarbeid med lærere mot et mål om forbedret undervisning. Samme informant mente at det var der hovedinnsatsen måtte legges fordi all endring må starte med lærerne som er ute i klasserommene. I tillegg ønsket denne informanten også å jobbe mer direkte med enkeltelever i klasserommet, og det å tilrettelegge undervisningsopplegg ut fra deres behov. En av informantene sa: «*Jeg er redd for*

at ordningen ikke vil videreføres, men at det fortsatt vil forventes at oppgavene skal utføres av de samme personene, altså oss lærerspesialister». En annen mente at det å være både kontaktlærer og lærerspesialist samtidig ikke var optimalt fordi det å være kontaktlærer og lærerspesialist er krevende funksjoner hver for seg, og disse lar seg vanskelig kombinere. Når det gjaldt tilbakemeldinger på den jobben lærerspesialistene utførte opplyste tre av informantene at lederne ga gode tilbakemeldinger. De to siste informantene etterlyste «feedback» da dette ville bekreftet om de gjorde en god jobb eller ei. Alle informantene rapporterte om flere positive tilbakemeldinger fra kollegaene etter at ordningen ble satt i system i form av deltakelse i leder-team og skoleutviklingsprosjekter. En informant opplyste at han ikke fikk konkrete tilbakemeldinger fra kollegaene, men at han oppfattet at han hadde kollegaenes anseelse i form av at de ønsket hjelp og veiledning. Tre av informantene opplyste at de tror kollegaene ikke så annerledes på dem etter at de fikk rollen som lærerspesialist, og at de fortsatt betraktet dem som «en av dem».

Funn fra undersøkelsen er i tråd med Kunnskapsdepartementet (2015b) og forutsetningen om at lærerspesialistene skulle fortsette å være i klasserommet (vedlegg 2, s. 1). Det tyder på at ordningen har gitt gode erfaringer. Samtidig bekrefter funn det som tidligere er nevnt om mangel på fagspesifikt fokus, noe som i henhold til Kunnskapsdepartementets (2015b) intensjon skulle være en av hovedoppgavene til lærerspesialistene (vedlegg 2, s. 1). Det indikerer at informantene tolker rollen som faglig. Ifølge forskning skal lærerspesialistene bygge gode fagfellesskap der de skal modellere undervisningsopplegg, veilede og bidra til å heve kompetansen til de andre lærerne, og gjennom dette arbeidet er målet økt elevlæring (Cooper et al., 2016; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Undersøkelsen viser at kommunen i enda større grad kan og bør legges til rette for et slikt fagsamarbeid.

Ønsket om et skifte fra «administrativt» fokus til faglig er tydelig i datamaterialet, og det synes å være en generell urolighet når det gjelder i enda større grad økte arbeidsoppgaver i den retningen. Kunnskapsdepartementet (2015b) presiserte at «Spesialistfunksjonene skal bidra til faglig styrking av skolen, og skal ikke være en administrativ ressurs» (vedlegg 2, s. 1), og at fokus skulle ligge på utviklingen av fag. Dataene bekrefter igjen dette at det er her informantene ønsker å bruke sin kompetanse. De ønsker å veilede og samarbeide med kollegaer om og med fag fordi det er der hovedinnsatsen bør legges, noe som samsvarer med teori av Killion (2011) som hevder at rollens viktigste oppgave er å bidra til å heve kompetansen til de andre lærerne. Funn fra undersøkelsen viser også at informantene opplever at de fortsatt betraktes som «en av dem» blant kollegaene, noe som ifølge York-Barr og Duke

(2004) og Wenner et al. (2017) er på bakgrunn av at de har sitt daglige virke i klasserommet, og i den forbindelse fortsatt oppfattes som likestilt kollega.

6.0 KONKLUSJON

Studiens formål var å undersøke hvordan lærerspesialistene ved tre skoler i en kommune i Norge har tolket og erfart sin rolle som faglig leder. I dette ligger også Kunnskapsdepartementets (2015b) føringer på hvilke oppgaver og ansvarsområder en lærerspesialist skal inneha, og i denne studien ble to av kriteriene valgt for å sette lys på utøvelsen av rollen. Disse var:

- Å være faglig oppdatert på skoleutvikling, forskning og fagdidaktikk, og ny undervisningspraksis.
- Vurdere behovet for og ta initiativ til at det blir gjennomført arbeidsplassbasert kompetanseheving og kollegaveiledning.

Et av de tydeligste funnene i undersøkelsen er de opplevde motsetningene mellom de administrative oppgavene lærerspesialistene er pålagt, kontra oppgaver med fokus på fag og utvikling av disse. Alle lærerspesialistene søkte på rollen fordi de ønsket å få muligheten til å jobbe mer med eget spesialiseringsfag, og å utvikle dette. Gjennom dette arbeidet ønsket de å motivere og skape en bevissthet hos kollegaene sine til å endre praksis basert på forskning og ny kunnskap om fag og fagdidaktikk. De har, i mindre grad enn ønsket, fått muligheten til dette. Derimot har de blitt tildelt faste oppgaver som går på å lede arbeid i skoleutviklingsprosjekter. Det er tydelig at lærerspesialistene definerer skoleutviklingsarbeid som administrativt arbeid. Arbeid med skoleutvikling er imidlertid, satt i system og på sikt slik det er blitt gjort i denne kommunen, en utvikling av skolen som organisasjon. Målet er, som alt annet i skolesystemet, økt læring på alle nivåer. Lærerspesialistene definerer imidlertid at arbeid i profesjonelle læringsfellesskap innebærer samarbeid med fokus på fag, og et slags «Lesson study» som er arbeidsmetoder som direkte omfatter fag, undervisning og undervisningsmetoder. De ønsker i større grad tid og mulighet til å samarbeide med kollegaene om spesifikke fagrelaterte oppgaver, modellering, veiledning og kritiske diskusjoner rundt undervisning og undervisningsopplegg. Dette kan være en årsak til at de opplever at skoleutviklingsarbeid er en administrativ oppgave da det i den sammenheng dreier seg om å ha fokus på resultater og det å utvikle skolen som organisasjon. Den ulike oppfatningen av begrepet er en indikasjon på at det er et behov for en avklaring av hva som ligger i «administrative oppgaver» og hva det innebærer i praksis, enten fra statlig hold eller innad i kommunen.

Det rektorene i denne kommunen imidlertid har gjort er å sette lærerspesialistenes arbeidsoppgaver i system, noe som kan tolkes positivt i at det har gitt lærerspesialistene både definerte og faste oppgaver, og som i denne sammenheng oppleves positivt for lærerspesialistene på tross av at de definerer oppgavene som administrative. Funnene viser også at det både er viktig og nødvendig at lærerspesialistene samarbeider med ledelsen. På den måten kan det enklere legges det til rette for samarbeid lærerne i mellom, som er en av de viktigste kriteriene for økt læring både blant lærerne og elevene. Den økte faglige og personlige kompetansen lærerspesialistene har fått gjennom rollen bidrar til at kollegaene både ser og anerkjenner den jobben lærerspesialistene utfører. Den bidrar òg i så henseende til en større aksept, både for posisjonen, plasseringen i skolehierarkiet og den økonomiske kompensasjonen lærerspesialistene får gjennom rollen. Det har også blitt en større aksept for navnet «lærerspesialist» som over tid har utviklet seg til å bli mindre belastende enn det var i starten av pilotperioden, noe som kan være et resultat av lærerspesialistenes egne fokus på det å være en «likemann».

Det faktum at alle lærerspesialistene opplevde at jobben fikk nytt og spennende innhold på bakgrunn av nye og andre oppgaver som fulgte med rollen, har fungert i henhold til kriteriene. Funksjonen som lærerspesialist skulle bidra til at dyktige lærere opplevde gode faglige utviklingsmuligheter samtidig som de skulle fortsette å undervise, og dette gjelder for alle lærerspesialistene i denne undersøkelsen. At det i tillegg ga en generell kompetanseheving ble en positiv konsekvens, noe som også kommer kollegaene til gode gjennom både planlagte og mer uformelle samarbeid. Lærerspesialistene opplever at rollen krever høy faglig kunnskap, og på bakgrunn av dette, og på tross av at de alle i utgangspunktet hadde god kompetanse, har flere av dem valgt å ta høyere utdanning. Å gå foran som gode eksempler er en viktig del av rollen, samtidig kreves det at lærerspesialistene er oppdatert på ny forskning og fagdidaktikk.

Undersøkelsen reiser også spørsmål som det ikke har vært mulig å gå inn i, innenfor rammen av denne undersøkelsen. Dette gjelder blant annet spørsmål vedrørende hva som eventuelt skjer om ordningen ikke videreføres, hvem skal da utføre lærerspesialistenes oppgaver? Forventes det at det er de samme personene, og hva da med tiden de bruker på oppgavene sine og den økonomiske kompensasjonen? Og skal ordningen videreføres, hvem skal i så fall avgjøre hvilke oppgaver og ansvarsområder lærerspesialisten skal ha? Kommer det til å bli videreført i den form den er per dags dato? Bør staten i enda større grad konkretisere arbeidsoppgavene, eller bør det være opp til hver kommune å bestemme innholdet i rollen? Lærerspesialistrollen favner om mange ulike oppgaver og ansvarsområder, og kommunen i

denne undersøkelsen har i stor grad konkretisert disse gjennom faste oppgaver. Hvordan denne utfordringen løses i andre kommuner omfattes ikke i denne undersøkelsen, men på bakgrunn av informantenes erfaringer og tolkninger av rollen kan det tyde på at det å gi lærerspesialistene faste oppgaver kan være veien å gå, både av hensyn til lærerspesialistene, men også for å bidra til at kollegaene opplever dem som en ressurs.

Oppsummering

Formålet med studien var lærerspesialistenes egne tolkninger og erfaringer, og gjennom intervjuer ga alle informantene gode, reflekterte og veloverveide svar som belyste forskningsspørsmålet. Studien begrenses imidlertid av det snevre grunnlaget, og funnene kan derfor ikke generalisere ordningen eller oppfatningene av rollen. Intensjonen var å få et innblikk i hvordan *et utvalg* lærerspesialister tolket og erfarte sin rolle som faglig leder, og resultatet bekrefter at dette er oppnådd. I tillegg ga den svar på hvordan og i hvilken grad Kunnskapsdepartementets (2015b) føringer når det gjaldt faglig oppdatering, ny undervisningspraksis, og både kompetanseheving og kollegaveiledning på egen arbeidsplass ble tolket og gjennomført.

I denne studien har teorier og forskning om lærerledelse, arbeid med og i profesjonelle læringsfelleskap og tidligere forskning stått sentralt, og fungert som en veiviser for å få svar på studiens forskningsspørsmål. Gjennom intervjuer av fem lærerspesialister i en kommune i Norge var formålet å få svar på følgende: «*Hvordan tolker og erfarer et utvalg lærerspesialister sin rolle som faglig leder i skolen?*». På bakgrunn av analysearbeid viser datamaterialet, i form av informantenes egne erfaringer, tolkninger og i lys av teori, at både samarbeid mellom lærerspesialister og ledelse, tilrettelagt tid til samarbeidsfelleskap og en avklaring av arbeidsoppgaver er nødvendig for at lærerspesialistene skal ha mulighet til å utøve rollen på en tilfredsstillende og god måte. Lærerspesialistene opplever og erfarer at høy faglig kompetanse også må ligge til grunn. I tillegg reiser undersøkelsen nye spørsmål som man bør ha med seg videre i arbeidet og evalueringen av ordningen. Dette er spørsmål som: Hvilke konkrete oppgaver skal en lærerspesialist ha? Hvem skal avgjøre hva disse oppgavene skal bestå av? Hvordan kan man på best mulig måte tilrettelegge for at lærerspesialisten skal få utført oppgavene sine med tanke på at de selv ofte er bundet opp i egen undervisning og hvordan legge til rette for samarbeid lærerne i mellom i en travel skolehverdag?

Undersøkelsen dekker et behov i det at det, som nevnt innledningsvis, per dags dato ikke foreligger forskning på området i Norge. Dette er den første studien i norsk kontekst, og det er

interessant at flere av funnene samsvarer med funn fra andre land. Ordningen er relativt ny, og man må anta at skal den opprettholdes vil det dukke opp enda flere problemstillinger enn det som har blitt reist i denne undersøkelsen. Teorier og forskning som denne studien baserer seg på er et resultat av mange års erfaringer, og Norge er på vei. Det er denne kommunen et eksempel på. Det er bare det at Rom ikke ble bygget på en dag.

7.0 LITTERATURLISTE

- Bergh, A., Löfdahl, H. A. & Englund, T. (2018). Local enactment of the Swedish 'advanced teacher reform'. *Journal of Curriculum Studies*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1436195>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cooper, K. S., Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Hamilton, E. R., Macaluso, M. & Meier, J. A. (2016). The Teacher Leadership Process: Attempting Change within Embedded Systems. *Journal of Educational Change*, 17(1), 85-113.
<https://doi.org/10.1007/s10833-015-9262-4>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. Hentet fra:
<http://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf>
- Fairman, J. C. & Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education*, 38(2), 229-246.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657865>
- Fairman, J. C. & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.904002>
- Goodwyn, A. (2011). *The expert teacher of English*. Oxfordshire: Routledge.
- Goodwyn, A. (2017). *Expert teachers: An international perspective*. Oxfordshire: Routledge.
- Hunzicker, J. (2013). Attitude has a lot to do with it: dispositions of emerging teacher leadership. *Teacher Development*, 17(4), 538-51.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2013.849614>
- Killion, J. (2011). A bold move forward. *Journal of Staff Development*. 32(3), 10-12,14,70.
Hentet fra: <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2011/06/killion323.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: på lag med kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Invitasjon til å delta i pilotering av funksjon som lærerspesialist* (15/137-). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3fa859ce534342a091b8e3ac29402098/invitasjon-til-a-delta-i-pilotering-av-funksjon-som-larerspesialist-l---.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Rammer for utlysning av funksjon som lærerspesialist*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3fa859ce534342a091b8e3ac29402098/vedlegg-til-invitasjon-pilot-funksjon-larerspesialist-l884723.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Invitasjon til å delta i pilotering lærerspesialister og spesialistutdanning for lærere* (16/2262). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/nasjonale-satsinger/larerspesialister/utlysning_laererspesialister_2017.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løfsgaard, L. (2018). *Lærerspesialistens rolle som veileder og motivator. Hvordan motivere kollegaer til faglig diskusjon og refleksjon?* Forsknings- og utviklingsprosjekt. Stavanger. Upublisert.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mangin, M. & Stoelinga, S. R. (2011). Peer? Expert? *Journal of staff development*, 32(3), 48-52. Hentet fra: <https://learningforward.org/docs/jsd-june-2011/mangin323.pdf?sfvrsn=2>
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sato, M. (2005). Practical leadership: Conceptualizing the everyday leadership work of teachers. *The New Educator*, 1(1), 55-71. <https://doi.org/10.1080/15476880590906129>
- 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*

- (2016:19). Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/nifu_larerspesialister_delrapport.pdf
- Seland, I., Caspersen, J., Markussen, E. & Sandsør, A. (2017). *Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag* (2017:26). Oslo. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/sluttrapport_fra_evaluering_av_pilotering_av_larerspesialistordning-_i_norsk_og_realfag_desember_2018.pdf
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Funksjon som lærerspesialist. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/funksjon-som-larerspesialist/>
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A Review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Wenner, J. A. & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

8.0 VEDLEGG

VEDLEGG 1: INVITASJON TIL Å DELTA I PILOTERING AV FUNKSJON SOM LÆRERSPESIALIST



Skoleeiere

Deres ref	Vår ref	Dato
	15/137-	02.02.2015

Invitasjon til å delta i pilotering av funksjon som lærerspesialist

I tråd med strategien *Lærerløftet. På lag med kunnskapsskolen* vil regjeringen gjennomføre piloter som grunnlag for å utvikle nye karriereveier for lærere som ønsker profesjonell videreutvikling uten å gå over i administrativ stilling. Formålet er at dyktige lærere skal kunne ha en faglig karrierevei, men samtidig ha undervisning som sin hovedoppgave. Regjeringen mener at dette vil bidra til å heve læreryrkets status og rekruttere gode lærere.

Som et ledd i dette skal det fra høsten 2015 prøves ut en toårig ordning med lærerspesialister i grunnskole og videregående skole, med delfinansiering fra staten. Dette er ikke nye stillinger, men en ordning for lærere som ønsker å fungere som lærerspesialist. Kommuner og fylkeskommuner inviteres med dette til å søke om å få delta i denne piloteringen.

Den økonomiske rammen for piloteringen gir rom for om lag 200 lærerspesialister. Antallet deltakende kommuner/fylkeskommuner vil avhenge av interessen for å delta. I utgangspunktet legges det til grunn at hver kommune/fylkeskommune som velges ut kan delta med gjennomsnittlig 5 skoler. Det vil være rom for at større kommuner kan delta med flere skoler enn små kommuner.

Det skal prøves ut to modeller, med omtrent like mange lærerspesialister i begge:

1. En modell der det gis 48 000 kr per år i lønns tillegg (4 000 kr i måneden) per lærer. I denne modellen forventes det at lærerne bruker den tiden de allerede har til disposisjon til å utføre oppgavene i funksjonen, jf. rammeverket for funksjonene (vedlagt).

Postadresse: Postboks 8119 Dep, 0032 Oslo
Kontoradresse: Kirkeg. 18 Telefon: 22249090 Telefaks: 22242764
Org. nr.: 872 417 842

2. I tillegg prøves det ut en modell som kombinerer lønn og redusert undervisningstid. I denne modellen kan inntil halvparten av lønnstillegget brukes til reduksjon av undervisningstid.

I begge modellene forutsettes det at kommunene/fylkeskommunene som deltar bidrar med halvparten av finansieringen.

Kommuner og fylkeskommuner som ønsker å delta, bes legge vekt på følgende i søknaden:

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

Kommunene og fylkeskommunene må oppgi hvilken modell de ønsker å pilotere.

Det forutsettes at kommunene og fylkeskommunene involverer berørte arbeidstakerorganisasjoner i prosessen med å velge modell og skoler.

Utdanningsdirektoratet velger ut deltakere til piloteringen. Ved utvelgelse vil det legges vekt på å prøve ut ordningen slik at vi får varierte erfaringer med ulik kommunestørrelse, størrelse og typer skoler.

Utdanningsdirektoratet vil følge opp aktørene i piloten underveis.

Søknad sendes til Utdanningsdirektoratet innen 3. mars 2015.

Direktoratet vil gi tilbakemelding til søkere innen 20. mars. I denne tilbakemeldingen vil direktoratet legge ved en mal for utlysning av funksjon som lærerspesialist. Det statlige tilskuddet vil gjelde for skoleårene 2015/16 og 2016/17.

Pilotene skal evalueres. Evalueringen skal bidra til et kunnskapsgrunnlag for en vurdering av videreføring/utvidelse og mulige fremtidige ordninger for karriereveier for lærere. Se rammer for funksjonen som lærerspesialist i vedlegg. I forbindelse med evalueringen vil det bli behov for noe dokumentasjon fra den enkelte kommune.

Med hilsen

Torbjørn Røe Isaksen

Side 2

VEDLEGG 2: RAMMER FOR UTLYSNING AV FUNKSJON SOM LÆRERSPESIALIST

RAMMER FOR UTLYSNING AV FUNKSJON SOM LÆRERSPESIALIST

Undervisning skal utgjøre størsteparten av funksjonen som lærerspesialist.

Spesialiseringsområder i piloteringen skal være:

- Realfag
- Norsk, med særlig vekt på grunnleggende lese- og skriveopplæring

Spesialistfunksjonene skal bidra til faglig styrking av skolen, og skal ikke være en administrativ ressurs. De skal:

- bidra til å utvikle skolen som en kollektiv lærende organisasjon, knyttet til elevenes læring og skolens behov, og til hva lærerne bidrar med i klasserommet
- bidra til at dyktige lærere blir i klasserommet
- ta utgangspunkt i skolens behov for kompetanse ut fra nasjonale og lokale mål og satsinger

Opgaver:

I tillegg til egen undervisning, skal lærerspesialisten innenfor sitt spesialiseringsområde:

- være faglig oppdatert (skoleutvikling, forskning, fagdidaktikk)
- vurdere behovet for og ta initiativ til at det gjennomføres faglig skolebasert vurdering
- vurdere behovet for og ta initiativ til at det gjennomføres arbeidsplassbasert kompetanseheving og kollegaveiledning
- vurdere behovet for, ta initiativ til og lede faglige prosjekter
- samarbeide med UH- sektoren i gjennomføringen av faglige prosjekter for å bidra til gjensidig kompetanseutvikling og kvalitet i prosjektene

Hvilke oppgaver som er mest relevante for den enkelte lærerspesialist må vurderes på grunnlag av den enkelte skoles utfordringer og aktuelle initiativ og tiltak.

Kvalifikasjoner:

Det kreves 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 60/901 studiepoeng fordypning i spesialiseringfaget
- Det stilles krav om minst fem års erfaring som lærer

Erfaringsbasert kompetanse. Det bør blant annet vurderes om søkeren:

- har gjennomført faglige prosjekt innenfor spesialiseringområdet sammen med andre, for å utvikle skolens kollektive kultur
- har hatt særskilt ansvar for å følge med på, bruke og dele forskning/fagutvikling innenfor spesialiseringområdet

¹ 60 for spesialist i grunnskole og 90 for spesialist i videregående opplæring.

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

Det er viktig at de som skal vurdere lærere som søker engasjement som lærerspesialist, samlet innehar relevant kompetanse og erfaring. Vurderingen bør derfor foretas av arbeidsgiver i samarbeid med hovedtillitsvalgt/tillitsvalg og en eller flere kvalifiserte fagpersoner på det aktuelle spesialiseringsområdet og kan komme fra egen skole, en annen skole eller fra UH-sektoren. Arbeidsgiver har som normalt det endelige ansvaret for tilsetningen.

Intervjuguide – Lene Løfsgaard

Innledning

- Presentasjon av meg selv – se bakgrunn nede
- Hensikten med intervjuet – å forstå bedre
- Minne informanten om min taushetsplikt og at alt anonymiseres
- Minne informanten om at de når som helst kan trekke seg

Bakgrunn (informasjon til informantene):

Fortelle kort om meg selv og min erfaring (jeg er lærer, har jobbet i 20 år, trives svært godt, vært lærerspesialist siden 2016)

Etter å ha vært lærerspesialist i ett år begynte jeg på videreutdanning for lærerspesialister i lese- og skriveopplæring ved Universitetet i Stavanger. Dette var et toårig studie, og jeg var ferdig våren 2018. I løpet av denne tiden søkte UiS Utdanningsdirektoratet om å få utvide studiet til å bli en erfaringsbasert master, og høsten 2017 fikk de godkjenning. Det er dette jeg nå er i gang med. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke hvordan lærerspesialistene tolker og erfarer sin egen rolle som faglig leder? Det foreligger lite forskning på dette i Norge, naturlig nok, men internasjonalt har de større erfaring med teacher leaders. På bakgrunn av dette, og fordi du er direkte involvert i dette, ønsker jeg å stille deg noen spørsmål. Jeg kommer ikke til å ta lydopptak, men vil ta notater underveis. Svarene dine er svært viktige for meg.

Forskerspørsmål:

Hvordan tolker og erfarer et utvalg lærerspesialister sin rolle som faglig leder i skolen?

Intervjuguide: Nøkkelspørsmål til lærerspesialistene

Spørsmål fra intervjuer	Begrunnelse for hvorfor jeg spør spørsmålet – egne notater/»huskeliste»
Informantens bakgrunn: Ikke bruk mye tid på disse!	
Først ønsker jeg å stille noen spørsmål om bakgrunnen din:	
Hovedspørsmål 1:	
<ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle meg litt om din profesjonelle bakgrunn (utdanning og arbeidserfaring)? 	På grunn av hva som beskriver en lærerspesialist
Oppfølgingsspørsmål:	
<ul style="list-style-type: none"> • Hvor lenge har du jobbet på din skole? • Har du hatt andre oppgaver utenom ordinær undervisning før du ble lærerspesialist? • Evt. hvilke? 	Lang undervisningserfaring – større tillit fra kollegaer Viser om informanten har vært dyktig/iherdig i

<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke undervisningsfag har du? • Hva liker du spesielt med faget ditt? • Har du tatt videreutdanning i faget siden grunnutdanningen, evt. har du hatt muligheten til å ta dette? • Kunne du evt. tenke deg dette? Evt. hvorfor ikke? 	<p>arbeidet sitt, fått/tatt på seg ekstra oppgaver</p> <p>Prøve å få tak i om de er spesielt interessert i/opdatert i faget sitt</p>
<p>Neste spørsmål handler om hvordan du fikk rollen som lærerspesialist.</p> <p>Hovedspørsmål 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan fikk du stilling som lærerspesialist ved din skole, og når var dette? • Hvorfor søkte du lærerspesialistfunksjonen? <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hadde du noe kjennskap til denne funksjonen fra tidligere? • Evt. hva visste du? • Hvilken informasjon fikk du i forbindelse med søknaden? • Hvordan var oppgavene definert og av hvem? • Har du en plass i leder-team? • Hvis så; Føler du at du har noen påvirkningskraft i leder-teamet? • Hvordan ble du introdusert som lærerspesialist til de andre lærerne på skolen? • Hvilken modell har skolen valgt med hensyn til betaling/reduert undervisningstid? • Evt. hvorfor, tror du? 	<p>Ble anbefalt/bedt om å søke?</p> <p>Sier noe om ønsket om å bli lærerspesialist og hva motivasjonen var for å søke</p> <p>Anbefales for at funksjonen skal bli mer helhetlig for lærerspesialisten, og for å se om det er samarbeid på alle nivåer</p> <p>Sier noe om hvordan starten på arbeidet var og hvordan lærerspesialisten ble mottatt i kollegiet. Legger også et bedre utgangspunkt for plasseringen i skolehierarkiet (for å lykkes i arbeidet sitt må lærerspesialisten bli anerkjent av kollegaer)</p> <p>Er det lønn/nedsatt undervisning/ønsket om å bidra som avgjorde hvilken modell som ble valgt?</p>
<p>Kan du fortelle meg litt om...(NB! Åpne spørsmål!)</p> <p>Hovedspørsmål 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke ansvarsområder har du som lærerspesialist? • Hvilke konkrete oppgaver utfører du som lærerspesialist ved din skole? <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke av disse oppgavene har du fått etter at du ble lærerspesialist? • Har disse endret seg over tid? 	<p>Spennende å se om og eventuelt hvordan oppgavene varierer fra skole til skole innen samme kommune</p> <p>Har arbeidsmengden økt?</p>
<p>Hovedspørsmål 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Føler du at du har fått og får gjort en god jobb? Hvordan føler du at ting har gått over 	

<p>tid?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva fungerer bra? • Evt. hvorfor tror du det har fungert bra? • Er det noen ting som har vært særlig utfordrende? • Evt. hvorfor tror du det har vært utfordrende? 	
<p>Hovedspørsmål 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har arbeidsmengden din endret seg? <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har du fått mange flere pålagte oppgaver? • Hvordan/når utfører du dine lærerspesialistoppgaver? 	<p>Har det blitt andre typer oppgaver eller har arbeidsmengden kun økt?</p> <p>Interessant å se hvor mye ekstra tid rollen krever, og om ekstra tid til å utføre oppgavene bør prioriteres av ledelsen</p>
<p>Disse gir meg svar på forskerspørsmålet mitt:</p>	<p>Begrunnelse for hvorfor jeg spør spørsmålet – egne notater/»huskeliste»</p>
<p>Nå ønsker jeg å høre litt om din rolle som lærerspesialist/faglig leder:</p> <p>Hovedspørsmål 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opplever du at du har hatt en faglig utvikling som lærerspesialist? <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • På hvilken måte? • Ser du annerledes på det å holde deg oppdatert på forskning nå etter at du fikk funksjonen enn tidligere? • Hvorfor/hvorfor ikke? • Ser du annerledes på din egen praksis etter at du ble lærerspesialist? • Reflekterer du mer over egen praksis? • Hvorfor/hvorfor ikke? • Kan du utype? • Tror du det er viktig at du er oppdatert på forskning i forhold til dine kollegaer? • Evt. hvorfor og på hvilken måte? • Hva slags egenskaper trenger man som faglig leder? • Hvilke utfordringer vil du kunne møte på? Eventuelt hvordan takle disse på en god måte? 	<p>Viktig argument i forhold til forskerspørsmålet mitt</p> <p>Dette er et kriterie for å være lærerspesialist</p> <p>Her må jeg unngå at de føler de ikke er gode nok!</p> <p>På grunn av anerkjennelse/bli respektert av sine kollegaer, å inneha faglig tyngde</p>

<p>Hovedspørsmål 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Føler du at du gjennom rollen har fått faglige utviklingsmuligheter? • Hvordan og på hvilken måte? 	<p>Funksjonen er to-delt, derfor disse neste spørsmålene...</p>
<p>Hovedspørsmål 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker du om ditt fremtidige arbeid på skolen? • Hva er du mest interessert i? 	<p>Dette er også selve poenget, at lærerspesialisten skal fortsette med ordinær undervisning og ikke gå over i administrativ stilling</p> <p>(Ønsker å fortsette i klasserommet, eller ønske om en administrativ stilling?)</p>
<p>Hovedspørsmål 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Når det gjelder profesjonelle læringsfellesskap, hva ligger i det begrepet for deg? • Hva skal til for at dette arbeidet skal være fruktbart/gi resultater? • Hva kan du få bidratt med i kraft av din rolle som lærerspesialist? • Føler du at du <i>får</i> bidratt i dette arbeidet (til å styrke dette) med din rolle som lærerspesialist? • Evt. hvorfor/hvorfor ikke? • Kan du utdype? • Hvilke fordeler/ulempes kan du se med dette arbeidet? 	<p>Må få kunnskap om hva de legger i det begrepet. Fairman & Mackenzie (2015) oppfordrer til møter der lærere diskuterer egen og elevenes læring, og å utvikle egen praksis</p> <p>Alle punktene i modellen til Fairman & Mackenzie (2012)</p>
<p>Hovedspørsmål 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Når det gjelder arbeid i profesjonelle læringsfellesskap og samarbeid med de andre lærerne på skolen; hvordan jobber du med å skape en god relasjon/bygge forhold til de andre? Har du en spesiell strategi? Fortell. • Hvilke ferdigheter er viktig for deg i dette arbeidet? • Er det vanlig på din skole å invitere andre inn i din undervisning? • Inviterer du andre til å observere undervisningen din? 	<p>Det kollegiale klimaet er viktig i dette arbeidet, skape trygge rammer og at kollegaene ser på lærerspesialisten som en likemann</p> <p>Å være en uformell lærerspesialist er viktig for å skape et trygt og godt klima</p> <p>Når det gjelder å gå foran med gode eksempler</p>
<p>Når det gjelder samarbeid med de andre lærerne:</p> <p>Hovedspørsmål 11:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opplever du at lærerne er positive eller negative til endring av egen undervisningspraksis eller klasseromspraksis? • Hvordan kan du se dette? • Deler dere ideer/fagartikler? Evt. hvem 	<p>For å illustrere de ulike sfærene lærerspesialisten beveger seg mellom i samarbeid med sine kollegaer (A-I) i modellen til Fairman og Mackenzie (2012)</p> <p>(A) + (F)</p> <p>(B)</p>

<p>deler?</p> <ul style="list-style-type: none"> • I hvilke fora gjennomføres dette arbeidet? • Deltar lærerne på din skole i planlagt forbedringsarbeid for hele skolen? • Fortell • Samarbeider lærerne på tvers av skoler og med foreldre og elever? • Hvordan? 	<p>(C) + (D) – samarbeider og reflekterer, utveksler idéer, inspirerer til endring av egen undervisning</p> <p>(E)</p> <p>(G)</p> <p>(H)</p>
<p>Hovedspørsmål 12:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du i begrepet kompetanseheving? • Hvordan ser du din rolle i forhold til kompetanseheving på din skole? • Hvordan utfører du rollen? • Kan du utdype? • Har du noen forslag til hvordan kompetanseheving kan gjennomføres på din skole? 	<p>En lærerspesialist skal vurdere behovet for, og ta initiativ til, kompetanseheving</p>
<p>Hovedspørsmål 13:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du i begrepet kollegaveiledning? • Hva tenker du om kollegaveiledning? • Hvordan får du, i kraft av din posisjon/rolle, bidratt når det gjelder kollegaveiledning? • Hvorfor/hvorfor ikke? • Har du noen forslag til hvordan dette kan gjennomføres på din skole? 	<p>En lærerspesialist skal vurdere behovet for, og ta initiativ til, kollegaveiledning</p>
<p>Hovedspørsmål 14:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har du fått tilbakemeldinger fra din leder ift din rolle? • Har du fått noen tilbakemeldinger fra dine kollegaer ift din rolle? • Tror du at kollegaene dine har endret syn på deg etter at du ble LS, eller opplever du at du fortsatt er «en av dem»? 	<p>Viktig informasjon i forhold til hvordan rollen blir ansett for å være</p> <p>Likemannsprinsippet</p>
<p>Hovedspørsmål 15:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan har rollen som faglig leder påvirket arbeidet ditt? 	<p>Å reflektere over egen praksis, å påvirke andre og å bygge fellesskap</p>
<p>Hovedspørsmål 16:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan ser du din rolle i fremtiden? 	<p>Veien videre</p>
<p>Avslutning:</p> <p>Er det noe mer du vil fortelle/ønsker at jeg skal vite?</p>	

Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Innføringen av lærerspesialister i skolen i Norge – forventninger og utfordringer»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å finne ut av hvordan lærerspesialistene tolker og erfarer sin rolle som faglig leder.

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I 2015 iverksatte Utdanningsdirektoratet en prøveordning/pilotering i Norge som ble kalt *Lærerspesialist*, basert på det internasjonale begrepet teacher leader. Formålet var at lærere skulle kunne få en faglig karrierevei samtidig som hovedoppgaven var å undervise. Lærerspesialisten skulle bidra til å fremme læring både blant lærere og elever, og utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon.

Jeg ønsker å undersøke, gjennom intervjuer, hvordan lærerspesialistene ved tre skoler i en kommune i Norge har tolket og erfart sin rolle som faglige leder. I begrepet *faglig leder* legger jeg blant annet to av føringene Kunnskapsdepartementet kom med i 2015, og jeg vil diskutere disse på bakgrunn av teori. Disse føringene er;

- Å være faglig oppdatert på skoleutvikling, forskning og fagdidaktikk, og
- Vurdere behovet for, og ta initiativ til, at det blir gjennomført arbeidsplassbasert kompetanseheving og kollegaveiledning

Mitt forskningsspørsmål er som følger:

Hvordan tolker og erfarer et utvalg lærerspesialister sin rolle som faglig leder i skolen?

Dette er et erfaringsbasert masterstudie. Jeg vil kun bruke opplysningene i mitt forskningsarbeid, og vil ta notater underveis i intervjuet. Disse vil bli destruert etter at prosjektet er avsluttet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å få innhentet relevant informasjon til dette prosjektet ønsker jeg å intervju aktuelle personer som innehar funksjonen. Jeg ønsker å intervju totalt 5 personer, og du er en av disse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du sier deg villig til å gjennomføre et intervju med undertegnede der du blir bedt om å svare på spørsmål som har med lærerspesialistfunksjonen å gjøre. Jeg vil, som nevnt over, ta notater selv underveis i intervjuet. Intervjuet vil ta ca. en times tid.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede som vil ha tilgang til opplysningene, all informasjon vil bli anonymisert og destruert ved prosjektets slutt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2019. Alle notater vil da bli destruert.

Dine rettigheter

Om du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

All informasjon er imidlertid anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved Mary G. Billington (veileder) eller Maria Therese Jensen (emneansvarlig).
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lene Løfsgaard

Lærerspesialist

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Innføring av lærerspesialister i skolen i Norge – forventninger og utfordringer» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Tabell 2: Datapresentasjon

Informant	Lærerspesialistens bakgrunn	Lærerspesialistens rolle	Lærerspesialistens vei videre
1	<p>Allmennlærerutdanning med ekstra utdanning i spesialiseringfaget, 22 års arbeidserfaring, deltatt i regionalt og lokalt fagplanarbeid, for tiden i høyere videreutdanning, har plass i leder-team og ble anbefalt av rektor å søke.</p>	<p><u>Som leder av profesjonelle læringsfellesskap:</u> Leder-team, administrative oppgaver, økt møtedeltakelse og kursing, blir sett og hørt, bidrar til skoleutvikling, ansvar for satsingsområde i forbindelse med spesialiseringfag, overganger mellom ulike trinn i skoleløpet og faglig påfyll til kollegaer, økende arbeidsmengde, lederoppgave i skoleutviklingsprosjekt, Lesson study, diskutere fag, utveksling av erfaring, læring er målet, må tilrettelegge tidsmessig, fungerer som et bindeledd, har ansvar for å lede, forskningsbasert kunnskap, ikke «privat praksis», utarbeide ressurser, bidrar gjennom leder-team/skoleutviklingsprosjekt, kollegaveiledning er utfordrende og vanskelig å gjennomføre i praksis, ønsker å veilede og tid er en utfordring.</p> <p><u>Som deltaker i profesjonelle læringsfellesskap:</u> Positive og endringsvillige kollegaer, engasjerte, noe rigiditet, men størst endrings- og delingsilje.</p> <p><u>Som likemann:</u> Må ha faglig tyngde, må ikke være bastant, må være raus, inkluderende og strukturert.</p> <p><u>Personlige refleksjoner:</u> Får gjort en bedre jobb på grunn av tydelige arbeidsoppgaver, tar videreutdanning på bakgrunn av rollen, ønsker mer fokus på fag, deltar på kompetansehevende arrangement i form av kurs/seminarer, navnet «lærerspesialist» har vært en utfordring, må tåle å gjøre en ekstra innsats og har hatt faglig utvikling (også på bakgrunn av skoleutviklingsprosjekt) noe som er viktigere nå på bakgrunn av rollen.</p>	<p>Ønsker å fortsette som lærerspesialist, ønsker ingen administrativ stilling, vil fortsette med undervisning, ønsker mer fokus på veiledning av og samarbeid med kollegaer og å jobbe direkte mot enkeltelever, får gode tilbakemeldinger fra leder, og etter hvert mer anerkjennelse fra kollegaene i form av ønsker om tips og idéer.</p>
2	<p>Allmennlærerutdanning med ekstra utdanning i</p>	<p><u>Som leder av profesjonelle læringsfellesskap:</u> Leder-team, administrative oppgaver, økt møtedeltakelse og kursing, blir sett og hørt, bidrar til skoleutvikling, ansvar for å holde</p>	<p>Ønsker å fortsette som lærerspesialist, ønsker ingen</p>

	<p>spesialiseringsfaget, 17 års arbeidserfaring, seksjonsansvarlig i spesialiseringsfaget på sin skole, samarbeider med overgangsskoler, ansvar for det praktiske i forhold til å avholde kurs på skolen, har høyere utdanning, har plass i leder-team og ble anbefalt av rektor å søke.</p>	<p>seg oppdatert på forskning, bindeledd, ansvar for fagsamarbeid, drifte læringsplattform, innkjøp, resultatarbeid, veiledning av kollegaer, økende arbeidsmengde, lederoppgave i skoleutviklingsprosjekt, utveksling av erfaring, diskutere fag, å tenke helhetlig og på tvers av skoler, felles mål, må tilrettelegge tidsmessig, fungerer som et bindeledd, har ansvar for å lede samarbeid, forskningsbasert kunnskap, felles etisk grunnlag, utarbeide ressurser, bidrar gjennom leder-team/skoleutviklingsprosjekt, kollegaveiledning er utfordrende og vanskelig å gjennomføre i praksis, lærerne må komme med ønsker og tid er en utfordring.</p> <p><u>Som deltaker i profesjonelle læringsfelleskap:</u> Positive og endringsvillige kollegaer, engasjerte, foretrekker uformell erfaringsutveksling, og oftest lærerspesialisten som modellerer.</p> <p><u>Som likemann:</u> Må ha faglig tyngde, forskningsbasert, ikke overlegen/autoritær, må kjenne kollegaenes styrker og svakheter, og ha fokus på en god ramme rundt samarbeidet.</p> <p><u>Personlige refleksjoner:</u> Får gjort en bedre jobb på grunn av tydelige arbeidsoppgaver, tid er begrensende faktor, ønsker mer fokus på fag, fått mer autoritet, deltar på kompetansehevende arrangement i form av kurs/seminarer, mangel på tid er utfordring, hatt faglig utvikling (også på bakgrunn av skoleutviklingsprosjekt) og har endret syn på forskning.</p>	<p>administrativ stilling, vil fortsette med undervisning, får få tilbakemeldinger på jobben som gjøres fra leder, noe fra kollegaene når ting er bra, frykter at ordningen ikke vil videreføres, men at det forventes at jobben fortsatt skal utføres av de samme personene.</p>
3	<p>Allmennlærerutdanning med ekstra utdanning i spesialiseringsfaget, 10 års arbeidserfaring, seksjonsansvarlig i spesialiseringsfaget på sin skole, har plass i leder-team og ble anbefalt av rektor å søke.</p>	<p><u>Som leder av profesjonelle læringsfelleskap:</u> Leder-team, administrative oppgaver, økt møtedeltakelse og kursing, blir sett og hørt, bidrar til skoleutvikling, ansvar for innkjøp, ansvar for fagsamarbeid, økende arbeidsmengde, lederoppgave i skoleutviklingsprosjekt, skoleutviklingsarbeid, utveksling av erfaring, må ikke nødvendigvis mene det samme, felles mål, må tilrettelegges tidsmessig, fungerer som et bindeledd, har ansvar for å lede, forskningsbasert kunnskap, raushet, utarbeide ressurser, bidrar til å oppnå en erkjennelse om endret praksis i forhold til uteblitte resultater, bidrar gjennom leder-team/skoleutviklingsprosjekt, kollegaveiledning er utfordrende og vanskelig å gjennomføre i praksis, lærerne må komme med ønsker og tid er en utfordring.</p> <p><u>Som deltaker i profesjonelle læringsfelleskap:</u> Positive og endringsvillige kollegaer,</p>	<p>Ønsker å fortsette som lærerspesialist, ønsker ingen administrativ stilling, vil fortsette med undervisning, rollen lar seg vanskelig kombinere med det å være kontaktlærer, er redd for at de administrative oppgavene skal økes, får gode tilbakemeldinger fra leder, ingen konkrete tilbakemeldinger fra kollegaene, men gir anseelse i form av at de</p>

		<p>engasjerte, de fleste lærerne deler erfaringer og bidrar med faglig påfyll, og forberedte deltakere.</p> <p><u>Som likemann:</u> Må ha faglig tyngde, forskningsbasert, ivrig, engasjert, og må være seg selv.</p> <p><u>Personlige refleksjoner:</u> Føler at jobben som gjøres er god, ønsker mer fokus på fag, deltar på kompetansehevede arrangement i form av kurs/seminarer, utfordring er mangel på tid og for mange administrative oppgaver, utfordring med navnet «lærerspesialist» og diffuse arbeidsoppgaver i starten, «midt-i-mellom»-posisjon, ønsker lærerspesialistnettverk, hatt faglig utvikling (også på bakgrunn av skoleutviklingsprosjekt), håpet i utgangspunktet på enda mer faglig påfyll, og har endret syn på forskning.</p>	<p>etterspør hjelp og veiledning, og de føler at kollegaene ser på lærerspesialisten på samme måte og at de er likestilte.</p>
4	<p>Høyere utdanning i spesialiseringfaget, 10 års arbeidserfaring, for tiden i høyere videreutdanning, vært trinnleder og ressursperson i spesialiseringfaget tidligere, har plass i leder-team og ble anbefalt av rektor å søke.</p>	<p><u>Som leder av profesjonelle læringsfellesskap:</u> Leder-team, administrative oppgaver, økt møtedeltakelse og kursing, blir sett og hørt, bidrar til skoleutvikling, ansvar for arbeid med resultater, økende arbeidsmengde, lederoppgave i skoleutviklingsprosjekt, utveksling av erfaring, Lesson study, diskutere fag, må tilrettelegges tidsmessig, fungerer som et bindeledd, har ansvar for å lede, forskningsbasert kunnskap, forberedte deltakere, utarbeide ressurser, bidrar til en generell utvikling og til å prøve ut noe nytt, kollegaveiledning er utfordrende og vanskelig å gjennomføre i praksis, mest fokus på relasjonsveiledning, og tid er en utfordring.</p> <p><u>Som deltaker i profesjonelle læringsfellesskap:</u> Positive og endringsvillige kollegaer, engasjerte, deling og felles planer vanligst innad på trinnet, ønsker samarbeid på tvers og fordrer fellesskapstanken, ikke alltid forberedte deltakere, forventer profesjonalitet og at alle bidrar.</p> <p><u>Som likemann:</u> Må ha faglig tyngde, være ydmyk og stille spørsmål framfor å være førende, noen kollegaer blir «skremt» av høy faglig kunnskap i den tro at de ikke er dyktige nok, «practice what you preach».</p> <p><u>Personlige refleksjoner:</u> Usikker om det som gjøres er bra nok, ønsker mer fokus på fag, deltar på kompetansehevede arrangement i form av kurs/seminarer, utfordringer er for lite fagfokus og økende mengde oppgaver, og har hatt faglig utvikling (også på</p>	<p>Ønsker å fortsette som lærerspesialist, ønsker ingen administrativ stilling, vil fortsette med undervisning, ønsker større fagfokus, redd de administrative oppgavene skal økes, får ikke tydelige tilbakemeldinger fra leder og ønsker dette, får tilbakemeldinger av de kollegaene som det samarbeides tettest med, tror kollegaene ikke ser annerledes på dem etter at de fikk rollen.</p>

		bakgrunn av skoleutviklingsprosjekt).	
5	Allmennlærer, 23 års arbeidserfaring, samlingsstyrer i spesialiseringfag, trinnleder, har plass i leder-team og ble anbefalt av rektor å søke.	<p><u>Som leder av profesjonelle læringsfellesskap:</u> Leder-team, administrative oppgaver, økt møtedeltakelse og kursing, blir sett og hørt, bidrar til skoleutvikling, ansvar for arbeid med resultater, faglig oppdatering, fagsamarbeid, økende arbeidsmengde (også frivillig), lederoppgave i skoleutviklingsprosjekt, utveksling av erfaring, felles mål, må tilrettelegge tidsmessig, fungerer som et bindeledd, har ansvar for å lede, forskningsbasert kunnskap, forberedte deltakere, opplever at kollegaene er endringsvillige, utarbeider ressurser, all endring som gjør at resultatet blir bedre er kompetanseheving, kollegaveiledning er utfordrende og vanskelig å gjennomføre i praksis, formidler mer enn veileder, lærerne må komme med ønsker og noen gjør også dette, tid er en utfordring.</p> <p><u>Som deltaker i profesjonelle læringsfellesskap:</u> Positive og endringsvillige kollegaer, engasjerte, og stort sett forberedte deltakere.</p> <p><u>Som likemann:</u> Må ha faglig tyngde, forskningsbasert kunnskap, gå foran som et godt eksempel, og kunne vise til egne resultater, være særlig oppmerksom på sin væremåte og opptreden, må by på seg selv, kunne lese andre og endre tilnærming basert på respons, må ha god kjemi med kollegaene, løfte fram og vise respekt for deres kompetanse, samarbeidet må være trygt, lystbetont, uhøytidelig og preget av humor.</p> <p><u>Personlige refleksjoner:</u> Får gjort en bedre jobb på grunn av tydelige arbeidsoppgaver, ønsker mer fokus på fag, deltar på kompetansehevende arrangement i form av kurs/seminarer, utfordring i starten var udefinerte oppgaver, men kan også være positivt, hatt faglig utvikling (også på bakgrunn av skoleutviklingsprosjekt), og mer utprøvende nå i egen undervisning.</p>	Ønsker å fortsette som lærerspesialist, ønsker ingen administrativ stilling, vil fortsette med undervisning, får gode tilbakemeldinger fra leder og kollegaer, og tror ikke kollegaene ser annerledes på dem etter at de fikk rollen.

