

Lærerspesialistordningen i skjæringspunktet mellom behov for statlig styring og lokale initiativ

Forord

Denne erfaringsbaserte masteroppgaven for lærerspesialist i norsk har kanskje et noe uvanlig fokus. Den handler i liten grad om selve norskfaget, men omhandler lærerspesialistrollen. En årsak til dette er at jeg de siste to skoleårene har arbeidet i et lite team med å bistå skoleeier, skoleledelse og lærere i 6 kommuner i sammenheng med innføringen av LK20. Dette har gitt meg verdifull innsikt i flere aspekter knyttet til skoleutvikling, i tillegg til at jeg har samarbeidet med flere nettverk av lærerspesialister. Dette har satt meg i en posisjon der jeg i denne studien kan ha et lærerspesialistperspektiv, noe som forhåpentligvis kan være et interessant bidrag til forskningen knyttet til lærerspesialistordningen.

Det å finne fokus i en periode som har vært preget av avstand og digitale møter på grunn av Covid-19 har vært en utfordring. Motivasjonen for å sette seg ved tastaturet og produsere tekst har vært fraværende i perioder, blant annet på grunn av at min nye arbeidshverdag hovedsakelig har bestått nettopp av det å produsere - noe - isolert på mitt hjemmekontor, på en eller annen digital plattform. Til og med det å finne rom for å intervju de ulike informantene viste seg å by på utfordringer. Utfordringer som var diktert av de samme avstands- og smittevern beredskapshensyn som jeg ikke forutså ved oppstarten av prosjektet: Skolelederne var slitne av stadig å forholde seg til nye retningslinjer som innebar endringer i deler av skolens daglige drift, mens lærerspesialistene hadde nok med å fungere i egne klasserom, samtidig som de skulle drive skoleutvikling i et sosiokulturelt-, digitalt vakuum.

Men, når alt kommer til alt, er jeg glad for at jeg klarte å stå løpet ut, og at informantene var villige til å stille opp og bidra inn i forskningsprosjektet mitt. Den velviljen jeg møtte er jeg utrolig takknemlig for. Alle sammen ga meg litt av sin tid for at jeg skulle forsøke å finne svar på forskningsspørsmålene mine. Takk for at dere var så rause!

Jeg vil også benytte anledningen til å takke veilederen min, Margunn Mossige for hennes tro på prosjektet, og hennes mange gode innspill underveis i prosessen. Om denne masteren hverken er revolusjonerende eller banebrytende på noe som helst vis, er jeg allikevel stolt

over hva jeg har fått til. Jeg håper at dere som leser hele, eller deler av det som står her, vil sette pris på resultatet av det arbeidet som jeg har brukt temmelig mye tid på det siste året.

Sammendrag:

I løpet av de siste tiårene har det vært stadig mer fokus på hvordan skolen kan øke elevens læringsutbytte (Nusche et al., 2011; Prøitz, 2015), og et tiltak som flere forskere peker på kan være med på å bidra til dette, er ulike former for lærer-ledere (York-Barr & Duke, 2004; Wenner & Campbell, 2017). I mange vestlige land, som New Zealand, USA, Australia, England, Polen og Sverige har slike ordninger blitt utprøvd (Alvehus et al., 2019). Den norske modellen baserer seg på internasjonal forskning rundt denne rollen (Seland et al., 2017), og den praktiske utformingen ser ut til å ha særlig tilknytning til liknende modeller i Storbritannia og Sverige.

Teorigrunnlaget for denne studien er basert på forskning som beskriver lærerspesialistens rolle i skolen, der det viktigste bidraget er hentet fra metastudiene *What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship* (York-Barr & Duke, 2004) og *The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature* (Wenner & Campbell, 2017).

Denne kvalitative studien forsøker å si noe om hvordan de ulike nivåene i skolen opplever lærerspesialistens rolle og funksjon, med utgangspunkt i begrepsparet *ovenfra* og *innenfra*. Hoveddelen av empirien har blitt innhentet gjennom semistrukturerte individuelle intervjuer med to rektorer og tre lærerspesialister, i tillegg til et fokusgruppeintervju med tre lærere ved den ene skolen. Det har også blitt gjennomført en kort spørreundersøkelse i personalet ved de to barneskolene som har deltatt i studien.

Hovedfunnene i denne studien peker i retning av at hele personalet ved skolene i større grad må involveres i prosessene rundt det å skape en felles forståelse for hva profesjonalisering *innenfra* betyr, og hva som er lærerspesialistens rolle i dette. Det fremkommer også spørsmål knyttet til forventninger om tydeligere krav til utdanning, og i tillegg pekes det på utfordringer i sammenheng med hvordan lærerspesialistordningen er tenkt med hensyn til hvor lenge man kan inneha funksjonen "lærerspesialist" ved en skole. For, som en av rektorene uttrykte seg: *Hvordan kan en spesialist slutte å være spesialist? Hvem skal bestemme det?*

INNHold

Forord	1
Sammendrag	3
1.0 Innledning	6
1.1 Begrepsavklaring	9
1.2 Problemstillingens aktualitet	10
1.3 Ulike perspektiver på lærerspesialistordningen	11
1.4 Forskningsspørsmål og fremgangsmåte	13
1.5 Oppgavens struktur	14
2.0 Studiens teoretiske bakteppe og rammeverk	15
2.1 Førstelærare-ordningen i Sverige	17
2.2 Bakgrunnen for etableringen av lærerspesialistordningen i Norge	19
2.3 Profesjonalisering ovenfra	21
2.4 Profesjonalisering innenfra	23
2.5 Utfordringer knyttet til forståelsen- og utøvelsen av lærerspesialistrollen	24
2.6 Teoretisk rammeverk og analyseredskap	25
3.0 Metode	28
3.1 Mixed methods research	29
3.1.1 Kvalitativ metode: Intervju	30
3.1.2 Rammer for intervjuguidene	33
3.1.3 Kvantitativ metode: Spørreundersøkelse	35
3.1.4 Utforming av spørreundersøkelsen	36
3.1.5 Spørreskjema til lærerne ved skolen	36
3.2 Utvalg og utvelgelse av informanter	37
3.3 Ethiske betraktninger	39
3.4 Rammer for analysen	41
3.5 Validitet og reliabilitet	42

4.0 Empiriske funn	46
4.1 Rektors perspektiv	46
4.1.1 Organisering på skolen	47
4.1.2 Oppfatninger av rollen	50
4.2 Lærerspesialistens perspektiv	51
4.2.1 Organisering på skolen	52
4.2.2 Oppfatninger av rollen	53
4.3 Personalets perspektiv	54
4.3.1 Oppfatninger av rollen	55
5.0 Analyse og drøfting	56
5.1 Hvordan blir lærerspesialistordningen organisert i skolen?	57
5.2 Hvordan oppfattes lærerspesialistfunksjonen og -rollen?	59
5.3 Andre interessante betraktninger	61
6.0 Funn og konklusjoner	63
6.1 Implikasjoner - videre forskning rettet mot lærerspesialistordningen	65
7.0 Litteratur, figur, tabeller og vedlegg	67

1.0 Innledning

Et av formålene med de fleste skolereformene de siste 20 årene, både nasjonalt og internasjonalt, er at de skal føre til økt, og kanskje aller helst målbart utbytte av opplæringen for elevene. Både LK06 og LK 20 kan sies å føye seg inn i denne rekken. Til tross for at begrepet læringsutbytte kan oppfattes som en udefinerbar størrelse (Prøitz, 2010), ser det ut til å ha hatt en relativt stor påvirkningskraft i norsk skolepolitisk sammenheng (Prøitz, 2015).

Det er flere utfordringer knyttet til ønsket om- og behovet for økt utbytte av undervisningen, som for eksempel lærernes faglige kompetanse, og skolens handlingsrom for å utvikle profesjonsfellesskapet. Et av tiltakene for å imøtekomme disse utfordringene er videreutdanningsreformen *Kompetanse for kvalitet*.

Strategien *Kompetanse for kvalitet* ble opprettet av Arbeiderpartiregjeringen i 2009 for å styrke kompetansen til lærere og skoleledere i grunnopplæringen. Opprinnelig var strategien rettet mot både etter- og videreutdanning av både lærere og ledere. Da den gikk inn i en ny periode fra 2015, under en ny, Høyredominert regjering, ble den imidlertid innrettet mot studiepoenggivende videreutdanning (Utdanningsforbundet - videreutdanning, 2018).

Andre virkemidler knyttet til det å utvikle skolens profesjonsfellesskap, såkalt arbeidsplassbasert kompetanseutvikling, har ofte blitt opprettet som en funksjon, eller en rolle, som utvalgte lærere har blitt tildelt (Helstad & Mausethagen, 2019). Eksempler på dette er *kompetanselærere* i matematikk (Matematikk i nord, 2007–2011), *ressurslærere* i satsingen Ungdomstrinn i utvikling (2013–2017), (Furu, Skrøvset og Slettbakk, 2020), og andre funksjoner som for eksempel *lese- og regneveiledere* (2010 - dd).

Etter en kort piloteringsperiode har lærerspesialistordningen i Norge rukket å etablere seg som et av den sittende regjeringens satsingsområder for utviklingen av profesjonsfellesskapet i skolen (Stortingsmelding 6, 2019-2020). I sammenheng med innføringen av ordningen ble det utarbeidet en evalueringsrapport ved NTNU og NIFU i perioden 2015-2017 (Seland et al., 2017). Rapporten pekte blant annet på styrker og svakheter knyttet til ulike sider ved både implementering, forståelse- og praktisering av lærerspesialistfunksjonen. Et av spenningsfeltene som evalueringsrapporten pekte på var knyttet til i hvilken grad ordningen

ble oppfattet som et instrument for ledelsen - ovenfra og ned, eller om den fungerte som et ledd i profesjonaliseringen innenfra.

Etter oppstarten i Norge i 2015, har for øvrig den engelske lærerspesialistordningen, kalt *Advanced Skilled Teachers*, blitt utviklet (Wearmouth & Goodwyn, 2019), og i Sverige har det fremkommet en del debatt rundt *Føstelærare*-ordningen etter innføringen i 2013 (Alvunger, 2015; Erlandson & Karlsson, 2017; Hardy & Rønnerman (2018); Alveus et al. 2019; Grimm, 2020).

I denne studien forteller to av informantene at de startet som leseveiledere, og at overgangen til lærerspesialist ble et naturlig steg videre. Lærerspesialistordningen kan kanskje sees som et forsøk på å rydde opp i, eller samle ulike uformelle roller og funksjoner knyttet til utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen, og gå i retning av et mer formalisert, enhetlig og utdanningsbasert system. Det er imidlertid i dag ingen krav fra myndighetenes side å gjennomføre lærerspesialistutdannelse for å tiltre i rollen som lærerspesialist.

Uansett hva som er bakgrunnen for at lærerspesialistordningen ble innført i 2015, er myndighetenes hensikt med ordningen, i følge Seland et al. (2017) todelt: *i) å tilby en alternativ, faglig karrierevei for dyktige lærere uten at disse samtidig avslutter sin undervisningsgjerning i skolen, og ii) bidra til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon (Seland et al. 2017, s. 13).*

Ved innføringen av lærerspesialistordningen ble det bestemt at den skulle følges tett opp. Dette oppdraget ble gitt til NTNU og NIFO, som fulgte opp med en foreløpig evaluering i 2016 (Seland et al., 2016), og en ferdig evalueringsrapport i 2017 (Seland et al., 2017). Denne rapporten konkluderte med at ordningen fremdeles var i støpeskjeen, men at det utpekte seg områder hvor det fantes klare forbedringspotensialer: *Vår hovedkonklusjon er at lærerspesialistordningen, slik denne fremstår etter de to første årene av piloteringen, foreløpig synes svakt forankret i en strategi for profesjonalisering innenfra, og derfor har kommet forholdsvis kort med hensyn til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Det å la lærerspesialistens oppgaver og rolle bli del av en formalisert styringslinje i skolen, vil neppe bøte på dette.*” (Seland et al., 2017)

Evalueringsrapporten fra 2017 peker også på det potensielt problematiske spenningsfelt mellom behovet for statlig styring og behovet for lokal forankring. *“I evalueringen ser vi lærerspesialistordningen som et tiltak for profesjonsutvikling, som kombinerer slik utvikling gjennom en tradisjonell, hierarkisk styringslinje (kalt profesjonalisering ovenfra) og profesjonsutvikling som genereres hos den enkelte lærer og i lærerkollegiet (kalt profesjonalisering innenfra).* (Seland et al., 2017)

I en artikkel som tar for seg handlingsrommet til ulike “lærere i nye roller som oversettere”, som f. eks veiledere, ressurslærere eller lærerspesialister (Furu, Skrøvset og Slettebakk, 2020), viser forfatterne til Røviks tanker om implementeringsmodeller (2007) når de argumenterer for at lærerspesialistrollen ser ut til å være gjenstand for stram styring. I følge Røvik (2007) er dette for øvrig den dominerende implementeringsdoktrinen i det offentlige utdanningsbyråkratiet, og Furu, Skrøvset og Slettebakk hevder at *“i vårt materiale det ser det ut til å gjelde særlig lærerspesialistene”* (Furu, Skrøvset og Slettebakk, 2020, s. 11). I denne studien vil jeg blant annet presentere funn som peker i retning av at lærerspesialistene i større grad har mulighet for autonomi og modifikasjon i sin utførelse av rollen enn det Furu, Skrøvset og Slettebakk fant i sine studier. Dette illustrerer kanskje at det er behov for videre forskning tilknyttet lærerspesialistordningen. Det tar tid å implementere en ny funksjon i skolen, og Røvik argumenterer for at en ny rolle skal finne sin form og plass, og få den legitimiteten den trenger, må den forankres i alle deler av skoleorganisasjonen, og da er det viktig med en forskningsbasert, felles forståelse av oppdraget (Røvik, 2012; 2017).

Basert på disse ulike perspektivene på lærerspesialistrollen; Evalueringsrapportens hovedkonklusjon og dens fokus på spenningen mellom profesjonalisering ovenfra contra profesjonalisering innenfra, og Furu, Skrøvset og Slettebakks funn har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan operasjonaliseres lærerspesialistordningen i et utvalg skoler i vest Norge, og hvordan oppfattes lærerspesialistfunksjonen av disse skolenes ledelse, personale, og lærerspesialisten selv?

En utløsende årsak til at det er selve lærerspesialistordningen jeg ønsker å se nærmere på, henger sammen med at jeg de siste to årene hovedsakelig har arbeidet med skoleutvikling - fra et noe overordnet perspektiv. Gjennom dette arbeidet har jeg fått innsyn i flere ulike

kommuners og skolers implementering av fagfornyelsen, og et visst innblikk i hvordan enkelte tilrettelegger for lærerspesialistens rolle i sammenheng med dette arbeidet.

1.1 Begrepsavklaring

Det er helt sikkert flere begreper som blir brukt i denne studien som jeg kunne forklart innledningsvis. Imidlertid har jeg valgt å fokusere på noen få sentrale begreper som jeg tenker er nødvendige å avklare, slik at det blir klart hvordan de blir forstått og vil bli brukt i fortsettelsen.

I denne studien bruker jeg begrepet **profesjonsfellesskap** i tråd med forståelsen til *Ekspertgruppa om lærerrollen* (Dahl mfl., 2016), der det innbefatter at lærere, skoleledere og andre pedagogiske eller administrative funksjoner, som for eksempel lærerspesialister, samarbeider og lærer på arbeidsplassen. Når det gjelder **utvikling** av profesjonsfellesskapet, dreier dette seg om hvordan lærere og ledere lærer, og hvordan de utvikler praksis både individuelt og kollektivt (Postholm (red.), 2012). Begrepet **profesjonsutvikling** kan for øvrig knyttes til begrepet organisasjonslæring (jf. Roald, 2012). I denne studien blir begrepet brukt i tråd med forståelsen av at det har foregått en utvikling og forbedring av kvaliteten i skolen gjennom ulike former for profesjonsutvikling; både i- og mellom de ulike nivåene i organisasjonen.

Begrepsparet **innenfra** og **ovenfra** utgjør på sett og vis kjernen i denne studien, og vil bli grundig gjennomgått i kapittel 2.2 og 2.3. Her vil jeg bare ganske forenklet kommentere at begrepet **ovenfra** kan anses som en kjent måte å tenke både i forhold til implementering av nye satsingsområder og reformer i skolen: - at bestemmelsene kommer fra styrende myndigheter, og at det er liten mulighet for påvirkning for de som skal utføre oppdraget (Hargreaves & Shirley; 2009). Begrepet **innenfra** er vanskeligere å få tak på, men kort forklart kjennetegnes profesjonalisering innenfra av at det er en prosess som har *felles konstruksjon av lokal kunnskap som mål* (Cochran-Smith & Lyle, 2009).

Begrepet **Lærerspesialist** kan kanskje enklest beskrives gjennom den overordnede “arbeidsinstruksen” som Utdanningsdirektoratet bruker i sitt informasjonsmateriell:

Lærerspesialistene skal bruke størsteparten av tiden sin som spesialist på undervisning innenfor ett fagområde. De skal også være faglig oppdaterte på forskning og fagdidaktikk innenfor sitt fag. Denne kompetansen skal de bruke for å styrke profesjonsfellesskapet på sin skole. Vi anbefaler at lærerspesialisten får en sentral rolle i arbeidet med nye læreplaner, og at de sammen med skoleleder er med når det skal legges planer for kompetanseutvikling av de ansatte.

Skolene bestemmer selv i veldig stor grad hvilke konkrete oppgaver spesialisten skal ha, og her er noen eksempler på det:

ta initiativ til å gjennomføre kompetanseheving og kollegaveiledning

ta initiativ til å lede faglige prosjekter

bidra til utviklingsarbeid knyttet til tidlig innsats, andrespråkspedagogikk eller pedagogisk bruk av IKT.

(Udir, Vil du bli lærerspesialist og dykke enda dypere inn i ditt fag?, 12.03.2020)

1.2 Problemstillingens aktualitet

I løpet av de siste tiårene har det kommet et økt fokus på ulike former for lærer-ledere (York-Barr & Duke, 2004; Wenner & Campbell, 2017) i mange vestlige land, som New Zealand, USA, Australia, England, Polen og Sverige (Alvehus et al., 2019). Felles for mange av disse ordningene er blant annet, som evalueringsrapporten peker på, at funksjonen skal fylle en rolle som ligger et sted mellom det administrative nivå og praksisfeltet (Seland et al., 2017). Dette kan representere en utfordring for den som skal utøve rollen, men kanskje også for lærerspesialistens kolleger og ledelse (Fairman & Mackenzie, 2012; Wenner & Campbell, 2017).

I perioden etter at lærerspesialistordningen ble innført i Norge har blant annet Storbritannia avvirket sin tilsvarende ordning “Advanced Skilled Teachers” (Wearmouth & Goodwyn, 2019). Det er flere og sammensatte årsaker til akkurat dette, men samtidig aktualiserer denne beslutningen at det i Norge er behov for både uavhengig forskning i tilknytning til

lærerspesialistfunksjonen, samt en oppfølgende evaluering av ordningen. Skal ordningen bestå, også når politiske forhold endres, er det sannsynligvis fornuftig at den er tuftet på en praksis som er preget av klare forventninger og som støttes av gjeldende forskning, og partene i arbeidslivet.

Det må nevnes at NIFU har fått i oppdrag å gjennomføre en ny runde med evaluering av lærerspesialistordningen. Dette skal skje i perioden fra 01.01. 2020 til 15.11. 2021. I tillegg til å fremskaffe kunnskap om selve ordningen, skal også kvaliteten i lærerspesialistutdanningene belyses. Evalueringen vil bygge på både spørreundersøkelser og kvalitative intervjuer, og som ferdig utdannet lærerspesialist har jeg allerede bidratt med svar på spørreskjemaet.

Det finnes en god del internasjonal litteratur og forskning i forbindelse med ulike former for lærerspesialistordninger, men når det gjelder norske forhold, er det relativt lite forskning tilgjengelig. Bortsett fra *Evalueringsrapporten* (Seland et al., 2017), fant jeg i arbeidet med denne studien kun to masteroppgaver som omhandlet lærerspesialistordningen (Løfsgård, 2019; Helland & Sundberg, 2020). Et tilsvarende “hull” i forskningsfeltet ser for øvrig også ut til å være gjeldende for *Førstlærare* ordningen i Sverige: “Teacher leadership, as a conceptualisation, seems to have been forgotten among Swedish researchers” (Grimm, 2020, s. 457). I denne sammenhengen vil det derfor trolig være behov for flere kritiske og konstruktive blikk på lærerspesialistfunksjonen og -rollen, i tillegg til evalueringsrapporten fra 2017, og den nye evalueringen som er planlagt ferdigstilt i 2021 for at ordningen skal kunne fylle de funksjonene som den er tiltenkt. Det er i denne sammenheng at denne studien ønsker å komme med et bidrag.

1.3 Ulike perspektiver på lærerspesialistordningen

I de fleste land hvor det er opprettet en eller annen variant av det man i Norge har valgt å kalle “lærerspesialist”, er ordningen som oftest et skolepolitisk spørsmål, som blant annet dreier seg om å legge til rette for å tette gapet mellom nyere forskning og praksisfeltet (York-Barr & Duke, 2004; Wenner og Campbell, 2017).

Til tross for at den norske lærerspesialistordningen har eksistert i snart 6 år, foregår det en til tider opphetet diskusjon i flere politiske partier og ulike interesseorganisasjoner om hvorvidt ordningen bør utvides eller innskrenkes, hvilke endringer som eventuelt bør gjøres, og hvordan ordningen ideelt sett bør fungere. Artikler publisert 15. og 16. desember, 2019 i fagtidsskriftet Utdanningsnytt, som *“Høyre mener Arbeiderpartiet vil avskilte lærerspesialistene”* og *“Ap og Sp: Vil ha flere lærere framfor nye lærerspesialister”* bekrefter denne politiske uenigheten.

I Stortingsmelding 6 (2019-2020, kapittel 5.9.2) slår den sittende, Høyredominerte regjeringen fast at det er et mål at “alle skoler skal ha tilgang på lærerspesialist i begynneropplæring”. I tillegg hevdet daværende kunnskapsminister Jan Tore Sanner i starten av 2019 at “Regjeringens mål er at det skal være 3000 lærerspesialister om fire år” (regjeringen.no, nr 127 - 19, 29.04.2019). Til tross for at det hersker uenighet om lærerspesialistordningen, ser det altså ut til at den er kommet for å bli - i all fall en god stund til.

Debatten om lærerspesialistordningen i Norge handler ikke bare om politiske skillelinjer, den dreier seg i høyeste grad også om hvordan organisasjonene i arbeidslivet oppfatter lærerspesialistfunksjonen. Den 4. utgaven av Utdanningsforbundets fagtidsskrift “Bedre skole” som ble utgitt i 2020 hadde en tematisk vinkling som de kalte “Profesjonsutvikling innenfra”. I dette nummeret var det tekstbidrag fra flere forskningsmiljø i Norge, der ulike perspektiv på tematikken var representert, men det var påfallende at ingen nevnte lærerspesialisten som en mulig bidragsyter i sammenheng med å utvikle profesjonen innenfra. Dette kan ha sammenheng med at Utdanningsforbundet og KS i 2011 allerede i fremhevet behovet for at tillitsvalgtapparatet skulle være en samskapende part i arbeidet med å utvikle profesjonsfellesskapet ved skolene: *“Helt i tråd med dette ønsker Utdanningsforbundet å styrke de tillitsvalgte i rollen som utviklingsaktør gjennom aktiv deltakelse i den medskapning og medledelse som bør foregå mellom arbeidsgiver og fagforening på alle nivåer”* (Sammen for den gode utdanningsledelse, 2011 s. 5). Tanken om den tillitsvalgte som medskaper i tilknytning til profesjonalisering innenfra i skolen, ble så ytterligere forsterket i 2017 i publikasjonen *Ledelse og tillitsvalgte sammen om profesjonsutvikling i barnehage og skole*, som ble utgitt av KS, Skolelederforbundet og Utdanningsforbundet. På bakgrunn av dette går det kanskje an å spekulere litt i om noen kan

oppfatte lærerspesialisten og den tillitsvalgte som en slags konkurrenter om makt og innflytelse i skolen?

Uansett i hvilken retning spekulasjonene går, tror jeg dette synliggjør at det er en utfordring knyttet til at lærerspesialistordningen ikke er forankret i trepartssamarbeidet i arbeidslivet. Ifølge lederen av det sentrale lederrådet i sentralstyret av Utdanningsforbundet, Tormod Korpås, vil det “...å gjennomføre dette og gjøre ordningen permanent uten å involvere lærerprofesjonen, (...) bli et stort feilgrep. Da er det fare for at hele ordningen blir mottatt som et nytt forsøk på profesjonalisering styrt av utdanningsmyndighetene i stedet for å bygge opp under de tross alt mange gode erfaringene som også er høstet.” (Utdanningsnytt 29.12. 2019). I følge Korpås blir ordningen oppfattet som et politisk produkt, snarere enn et resultat av lokale ønsker og behov, og organisasjonene som representerer lærerne opplever at de i liten grad har blitt konsultert ved utforming- og implementeringen av ordningen. Dette samsvarer for øvrig med et av hovedankepunktene mot den svenske ordningen som er beskrevet i artikkelen “A “Deleterious” Driver: The “First Teacher” Reform in Sweden” (Hardy & Rønnerman; 2018), som jeg for øvrig vil si litt mer om i kapittel 2.2.

1.4 Forskningsspørsmål og fremgangsmåte

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er som tidligere nevnt at jeg lurer på hvordan lærerspesialistordningen operasjonaliseres i skolen, og hvordan lærerspesialistfunksjonen oppfattes av skolens ledelse, personale, og lærerspesialisten selv. For å belyse denne problemstillingen ønsker jeg å undersøke i hvilken grad utøvelsen av lærerspesialistrollen er knyttet til profesjonalisering «*innenfra*» eller profesjonalisering «*ovenfra*» i skoleorganisasjonen. For å forsøke å finne ut av det, har jeg kommet frem til følgende to forskerspørsmål:

1. *I hvilken grad oppfatter ledelsen, lærerspesialisten, og lærerpersonalet at utøvelsen av rollen er styrt*
 - a. *ovenfra?*
 - b. *innenfra?*

2. *Hvordan tilrettelegger ledelsen ved den enkelte skole for at oppdraget som lærerspesialist skal utføres?*

Blir lærerspesialisten oppfattet som et av skolemyndighetenes verktøy for implementering og gjennomføring av ulike reformer og satsinger (*ovenfra*), og at mandatet og rollen blir utformet i tråd med dette? Eller er lærerspesialistens rolle utformet i et lokalt samarbeid på den enkelte skole, der den knyttes opp mot det å være en slags katalysator eller endringsagent for innovasjon som skjer i spenningsfeltet mellom forskning og praksis (*innenfra*)?

Gjennom å kombinere et kvalitativt og et kvantitativt design vil jeg forsøke å se disse spørsmålene i lys av teori som jeg støtter meg til, og gjennomføre undersøkelsen med ydmykhet i forhold til at den virkeligheten jeg forsøker å si noe om er kompleks, der ikke minst den etablerte kulturen i den enkelte kommunen, og den enkelte skolen, vil spille en sentral rolle for hvordan lærerspesialistens rolle oppfattes.

På hver av de to skolene som har deltatt i forskningsprosjektet mitt har jeg innhentet informasjon fra de ulike nivåene som finnes i den lokale skoleorganisasjonen. Både ledelsen og lærerspesialistene ved disse skolene har gjennom intervju bidratt med sine synspunkter. I tillegg har jeg gjennomført et gruppeintervju på den ene skolen, der skolens tillitsvalgte, en kontaktlærer på mellomtrinnet, og en faglærer på småtrinnet var representert. Jeg gjennomførte også en spørreundersøkelse blant personalet ved begge skolene, men på grunn av for lav deltakelse, særlig ved den ene skolen, valgte jeg å tone denne ned, men uten å ta den fullstendig bort. Alle disse bidragene representerer ulike stemmer inn mot en forståelse av hvordan lærerspesialistrollen blir oppfattet.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I det første kapitlet setter jeg studien inn i en kontekst, gjennom å belyse ulike perspektiver på lærerspesialistordningen. I tillegg redegjør jeg for problemstillingen min og forskerspørsmål som jeg skal bruke for å forsøke å finne svar på det jeg lurer på. Noen få, sentrale begrep blir også avklart.

I det andre kapitlet tar jeg for meg det som danner bakteppet for lærerspesialistordningen, med et blikk på den internasjonale forskningen som ligger til grunn for hvorfor den har blitt et satsingsområde også i Norge, og hvordan den er utformet og tilpasset norske forhold. Jeg vil også gjøre rede for det teoretiske rammeverket som jeg vil benytte for å belyse min problemstilling og som danner grunnlaget for analysen av resultatene av empirien jeg innhenter.

Det tredje kapitlet omhandler metoden og forskningsdesignet jeg har valgt for å finne svar på problemstillingen min. Her vil jeg gjøre rede for de ulike delene av prosessen, både før- og etter; som er knyttet til innhenting av empiri. Det omfatter blant annet beskrivelser og begrunnelser av valg knyttet til forskningsdesign, informanter og gjennomføring av ulike intervju. I tillegg vil dette kapitlet belyse de ulike etiske sidene ved prosjektet, samt dets reliabilitet og validitet.

I det fjerde kapitlet vil jeg presentere hva jeg har funnet. Kapitlet er delt inn i henhold til de tre ulike nivåene som skal belyses gjennom innhenting av empiri; rektor, lærerspesialistene og personalet. Empirien blir også organisert etter kategoriene som danner utgangspunktet for intervjuene.

I det neste kapitlet vil resultatene og det teoretiske rammeverket danne utgangspunkt for drøfting og analyse knyttet til problemstilling og forskerspørsmål. I det sjette kapitlet oppsummerer jeg de viktigste funnene og peker på hvilke implikasjoner og konklusjoner som er mulige å trekke ut fra datamaterialet og analysen.

2.0 Studiens teoretiske bakteppe og rammeverk

Fundamentet som den norske lærerspesialistordningen er bygget på, er i følge evalueringsrapporten (Seland et al, 2017) det internasjonale fagfeltet “teacher leadership”. Dette fagfeltet har hovedsakelig utspring i ulike skoleutviklingsprosjekter i USA på 1980 og -90 tallet. Flere ulike studier og undersøkelser knyttet til disse prosjektene ble samlet og publisert i 2004 av York-Barr og Duke, og har på mange vis gitt grunnlaget for hvordan “teacher leadership” defineres i dag. Kjernen i fagfeltet omfatter både hvilke arbeidsoppgaver

“lærerlederen” bør ha, og hvordan rollen skal utformes, i tillegg til å søke å finne ut om det finnes grunnlag for å si noe om effekten av denne funksjonen. York-Barr og Duke (2004) hevder at skolen trenger en “lærerleder” fordi skolen som organisasjon og kultur er for kompleks til å bli styrt bare av rektor.

York-Barr og Duke peker i tillegg på tre grunner til hvorfor “lærer-leder-rollen” har en plass i skolen. Den første dreier seg om behovet for lærernes involvering i ulike beslutningsprosesser i skolen, og gjennom dette sørge for at utviklingen av profesjonsfellesskapet forankres i et samarbeid mellom ledelsen og resten av personalet. Et annet sentralt element i det å utvikle profesjonsfellesskapet er knyttet opp mot det å lære av hverandre, og her kommer “lærer-lederen” sin undervisningskompetanse til anvendelse, i form av å vise og dele pedagogisk praksis med sine kolleger. Den siste begrunnelsen er knyttet opp mot funn som York Barr og Duke pekte på i sin metastudie (2004), der behovet for å motivere dyktige lærere til å bli værende i jobben var et sentralt argument for ordningen.

York-Barr og Duke hevder at en viktig utfordring knyttet til begrepet “teacher-leadership” er at det fremstår som relativt svakt definert. Dette har blant annet sammenheng med at rollen skal fylle ulike funksjoner som til dels kan oppfattes som en implisitt del av alle læreres utøvelse av profesjonen, nemlig å utvikle og forbedre undervisningspraksis, enten alene eller i fellesskap, der hensikten er å forbedre elevenes læring.

Et annet funn i studien til York-Barr og Duke sier noe om hvilke egenskaper som kjennetegner “lærer lederen”: De er faglig dyktige lærere med lang undervisningserfaring, og de er aktive og respekterte deltakere i profesjonsfellesskapet. Disse kjennetegnene kan vi kjenne igjen i Utdanningsdirektoratet sin utforming av informasjonsteksten *Vil du bli lærerspesialist og dykke enda dypere inn i ditt fag?* (Udir, 2020).

Et område som imidlertid ikke er viet særlig stor oppmerksomhet i tilknytning til “lærer-leder” rollen i den internasjonale forskningslitteraturen som jeg tar utgangspunkt i, er et problemområde som kanskje er mer utpreget i de nordiske land, nemlig i hvilken grad rollen skal inngå i trepartssamarbeidet i arbeidslivet. Dette kan ha sammenheng med at lærerorganisasjoner i land som USA og Storbritannia ikke har samme posisjon som for eksempel i Norge og Sverige, og at disse landene har en større variasjon når det gjelder flere forhold, både når det gjelder utdanning, oppgaver, lønn og arbeidstid for lærere. For

lærerspesialistordningen i Norge sin del, vil kanskje derfor forskning på tilsvarende rolle i land som Sverige være av særlig interesse.

2.1 Førstelærare-ordningen i Sverige

En av de modellene som den norske lærerspesialistordningen blant annet har basert seg på, er den svenske ordningen “Førstelærare”. Dette er nok blant annet på grunn av at våre to land har relativt sammenlignbare skolesystem som begge kjennetegnes av en egalitær oppfatning av læreres rolle i skolens organisasjon (Seland et al., 2017). Av den grunn kan det være interessant å se på studier som er gjennomført i for eksempel Sverige.

Det svenske Skolverket innførte en ordning som på noen områder kan sammenliknes med den norske *Kompetanse for kvalitet* i 2011. Formålet med denne reformen var å styrke lærernes profesjonsstatus, etter at de i løpet av starten på 2000 tallet hadde opplevd gradvis å miste både status og innflytelse (Alveus, Eklund og Kastberg, 2019). I kjølvannet av denne reformen ble det også besluttet at det var behov for å distribuere makt og innflytelse på den enkelte skolen, gjennom å opprette en kobling mellom personalet og skolens ledelse. Denne ordningen, som fikk navnet Førstelærare, ble implementert i løpet av 2013, på oppdrag fra den borgerlige flertallsregjeringen. Målet med ordningen var å skape en arena på den enkelte skole for å utvikle lærernes profesjonsfelleskap ved hjelp av ekspert-lærere som skulle bistå skolens ledelse med dette arbeidet. I instruksjonen fra det svenske Skolverket (2014) ble det fremhevet at oppgavene til Førstelæraren dreide seg om ‘*coach other teachers*’, ‘*initiate pedagogical dialogues*’, and ‘*initiate and lead projects aimed at improving teaching practices*’ (Alveus, Eklund og Kastberg, 2019, s. 4). Førstelæraren ble gjennom denne ordningen tilbudt en mulig karrierevei, der deres kompetanse skal bli brukt tett på praksisfeltet, og i tillegg fulgte det med en økonomisk kompensasjon på ca 15 % økning i lønn.

I kjølvannet av innføringen av ordningen kom flere forskere på banen og kritiserte den for å være en såkalt “splitt-og-hersk” strategi, og at den representerte et brudd i den egalitære tradisjonen i det svenske skolesystemet (Lilja 2014; Liedman, Marcusson, & O”stensson 2016).

Kritikken mot Førstelærare-ordningen har fortsatt å være tydelig i Sverige. I 2018 ble det publisert en svært kritisk artikkel der ordningen nærmest blir slaktet (Hardy og Rønnerman, 2018). Selv om denne artikkelen tar utgangspunkt i et begrenset forskningsmateriale, kan vi allikevel reflektere rundt de betraktningene som fremkommer, sett med “norske øyne”. Artikkelforfatterne hevder blant annet at fokuset på økte lønnsforskjeller i det pedagogiske personalet representerer et hinder for profesjonsutviklingen (Hardy og Rønnerman, 2018). De poengterer også at ordningen representerer et brudd i den egalitære modellen som finnes i det svenske skolesystemet. De uttrykker bekymring for at ordningen er begynnelsen på større lønnsforskjeller blant lærerne, noe som kan være med på å underminere det som er hensikten med ordningen, nemlig en heving av kvaliteten i skolen.

En større, kvalitativ studie i Sverige (Alvunger, 2015), basert på empiri fra intervjuer med 15 representanter for skoleeiere, 25 rektorer og 36 førstelærere, i tillegg til en spørreskjemaundersøkelse med svar fra 26 rektorer og 48 førstelærere, har sett på hvordan ordningen har blitt implementert, og peker på noen konsekvenser som denne reformen kan medføre. Alvunger (2015) hevder blant annet at Førstelærer-ordningen kan føre til mer samarbeid mellom skolens ledelse og personalet om skolens utvikling. Dette kan oppfattes både som positivt for skolen, men samtidig kan det oppleves som en potensiell utfordring for rektorene, i form av hvor mye innflytelse på dette arbeidet de er villige-, eller eventuelt nødt til å gi fra seg. I tillegg viser også Alvungers funn, i likhet med Hardy og Rønnerman, at lønnsforskjellene som ordningene introduserer kan være et uønsket hinder, på flere nivåer: *They (first teachers) become brokers and a link between school management and their colleagues, even if there are difficulties with envy and suspicion due to their salary.* (Alvunger, 2015, s. 10).

En mindre studie i sørvest Sverige (Erlandson & Karlson, 2017) retter også et kritisk søkelys mot den svenske ordningen, og viser til at Sverige lenge har hatt et innarbeidet system med “head-teacher”, og at dette nå har blitt erstattet med Førstelæreren. Artikkelforfatterne hevder blant annet at denne overgangen har vært uryddig, og at det har ført til en slags uønskede bieffekter: *Under the old system, the head teacher had a strong influence on the headmaster's decisions, and had a strong loyalty to the subject group which s/he was head of. The head teacher was legitimized by the group's trust. Under the new system, the first teacher has minor influence on the headmaster's decisions and has an ambivalent loyalty aimed both*

toward the headmaster and the subject group. The headmaster appoints the first teachers (...) (Erlandson & Karlson, 2017).

En litt større studie, utført ved sju forskjellige skoler, problematiserer blant annet at innføringen av Førstelæreren i verste fall kan føre til en ny tenkning rundt lærerrollen i Sverige: *If the FTs (First Teacher) continue to develop, we may see a situation in which parts of teaching are delegated to other workers with less pedagogical background, under the oversight of FTs, who supervise the process and secure quality* (Alveus, Eklund og Kastberg, 2019, s. 14). Forfatterne argumenterer med at innføringen av Førstelæreren sammenfaller med at det i nær fremtid vil mangle omkring 80 000 kvalifiserte lærere i Sverige, og at man derfor kan se for seg at Førstelæreren kan bli brukt som et “botemiddel” for dette.

Til slutt i dette delkapitlet vil jeg vise til en artikkel som ble publisert i 2020, hvor forfatteren hevder at Førstelærere ordningen, og særlig da forståelsen knyttet til denne, sett i lys av svenske forhold, er å anse som “elefanten i rommet”, og begrunner dette blant annet med: *...the analysis of the study indicates that it may be hard to construct first-teacher leadership when the first-teacher function and competence is hidden, the legitimacy of the first teacher is questioned, the egalitarian and autonomous norms reject the need for instructional leadership, and leadership is understood as a vertical and managerial practice reserved for single leaders* (Grimm, 2020, s. 477).

Disse fire, forskningsbaserte bidragene i den svenske debatten omkring Førstelærereordningen, viser at det er behov for mer forskning på området, og at modellen ikke synes å være optimalisert og tilpasset eksisterende, svenske forhold. Flere av studiene peker også på det som mange, både i den politiske opposisjonen i Norge, og ulike arbeidstakerorganisasjoner her til lands peker på, nemlig at lærerspesialistordningen må forankres i den nordiske modellen for samarbeid mellom arbeidstakere og arbeidsgivere.

2.2 Bakgrunnen for etableringen av lærerspesialistordningen i Norge

Samfunnsendringer fører som regel til endringer for de fleste profesjoner, og lærerrollen er ikke noe unntak. Et sentralt spørsmål som har preget den skolepolitiske utviklingen de siste

20 årene har dreid seg om skolen holder den kvaliteten som forventes (Røvik, 2014). I et forsøk på å finne gode systemer som skal gi adekvate svar på dette spørsmålet har det vært en trend å fokusere på internasjonalt sammenlignbare - nasjonale tester som skal si noe om læringsutbytte, og da særlig knyttet til de grunnleggende ferdigheter innen lesing, skriving og regning. Ifølge en rapport utarbeidet av av den regjeringsoppnevnte *Ekspertgruppa om lærerrollen* (Dahl mfl., 2016) har dette blant annet medført et behov for en sterkere faglig forankring og spesialisering av lærerrollen. Et av virkemidlene som norske skolemyndigheter har valgt å bruke for å imøtekomme dette behovet, har vært å sette et økt fokus på etter- og videreutdanning av lærere, blant annet gjennom *Kompetanse for kvalitet* som ble startet opp i 2009. Et av målene med denne satsingen var, og -er å øke den enkelte lærers formelle kompetanse i fag, og på denne måten forsøke å legge til rette for en mer forskningsbasert undervisningspraksis. I følge Helstad og Gunnulfsen (2014) representerer skolebasert kompetanseutvikling kollektive læringsformer med et særlig stort potensiale for å fremme skoleutvikling (Helstad & Gunnulfsen, 2014).

Et annet område som forskningsfeltet har pekt på som sentralt for å få til en økt kvalitet i skolen er den kollektive utviklingen av profesjonsfelleskapet som best kan oppnås gjennom forpliktende samarbeid mellom ulike aktører både i- og utenfor skolen (Hargreaves & Shirley, 2009). Ansvar for å legge til rette for at dette skal skje, bør ligge på et så lokalt nivå som mulig, dvs i den enkelte kommune, ved den enkelte skole. Gjennom at ansvaret blir plassert på et lokalt nivå kan det bedre legges til rette for en kultur for læring og utvikling av skolen som lærende organisasjon (Møller, Prøitz, Rye og Aasen 2013). For å tilrettelegge for utvikling av profesjonsfelleskapene har det de siste årene derfor blitt satset mye på å øke kompetansen i ledergruppene ved skolene, blant annet fordi det å sørge for dyktige ledere som er tett på lærere trolig har en effekt på målet for kvalitet i skolen, nemlig elevenes læring (Helstad et al., 2019). I denne sammenheng er det lærerspesialistordningen føyer seg inn som et bindeledd mellom ledelsen og resten av det pedagogiske personalet, hvilket samsvarer med den første begrunnelsen som York-Barr og Duke (2004) knytter til lærerspesialistrollen.

En annen viktig del av bakgrunnen for opprettelsen av en norsk lærerspesialistordning er behovet for å skape en kobling mellom forsknings- og praksisfeltet. Dette kan kobles til funn i TALIS- undersøkelsen (2013), der det kom fram at norske lærere brukte betraktelig mindre tid på å lese aktuell teori og forskning enn sine kolleger i sammenlignbare land.

Et tredje sentralt element i utformingen av den norske lærerspesialistordningen er å motivere dyktige lærere til å bli i klasserommet gjennom å tilby en alternativ karrierevei i skolen. Også i dette ser en tydelig at York-Barr og Duke sin forskning har hatt en innflytelse på utformingen av den norske modellen. Ordningen legger for øvrig opp til et todelt belønningssystem: Både økonomisk kompensasjon og muligheten til faglig utvikling.

2.3 Profesjonalisering ovenfra

I Evalueringsrapporten (Seland et al., 2017) brukes begrepene profesjonalisering *ovenfra*, og profesjonalisering *innenfra* som motsatser. Basert på hva jeg har funnet, ble begrepsparet trolig for alvor introdusert i norsk offentlig sammenheng i 2016 da rapporten *Om lærerrollen* (Dahl mfl., 2016) ble publisert. Denne tenkningen ser forøvrig ut til å være hentet fra den britiske profesjonssosiologen Julie Evetts (2003) som skiller mellom *professionalism from above* og *professionalism from within*.

En mer tradisjonell måte å beskrive et motsetningsforhold knyttet til noe som kommer ovenfra, er ovenfra og ned, eller nedenfra og opp. I sammenheng med skoleutvikling blir dette motsetningsforholdet blant annet brukt for å beskrive det som Hargreaves og Shirley kaller *den andre vei* (2009). Denne modellen for skoleutvikling kjennetegnes ved at staten styrer gjennom reformer eller andre former for direktiver eller føringer, altså ovenfra og ned. Samtidig legges det til rette for lokal støtte til gjennomføringen av disse områdene nedenfra og opp.

Begrepet *ovenfra* er med andre ord en velkjent benevnelse på en måte å tenke styring på. Opprettelsen av Utdanningsdirektoratet i 2004 kom ifølge Røvik (2014) som et resultat av en *top-down* logikk hvor myndighetene gjennom nasjonale utviklingsprosjekter søker å initiere lokalt utviklingsarbeid. Sett i lys av dette kan en si at det Evalueringsrapporten (Seland et al., 2017) legger til grunn for å forklare hva utvikling av profesjonsfelleskapet ved en skole handler om, illustrert ved det motsetningsfylte i begrepsparet *ovenfra* og *innenfra*, i alle fall kan oppfattes som kjent og delvis “selvforklarende”.



(Hargreaves & Shirley; 2009)

Denne måten å forsøke å styre en utvikling i skolen på, blir av Hargreaves og Shirley kritisert for at det fører til en stor avstand mellom de som styrer og de som skal utføre oppdraget. Hargreaves og Shirley hevder også at denne modellen kan føre til reformtrettighet og demotivasjon, og at den kjennetegnes av manglende mulighet for deltakelse for de fleste involverte parter, ikke bare ledere, lærere og elever, men også foreldre, lokalsamfunn og andre som har interesse i det som foregår i skolen.

Hargreaves og Shirley (2009) beskriver forøvrig også en første, en tredje, og en fjerde vei, og disse inndelingene blir brukt som en delvis kronologisk beskrivelse av hvordan man over de siste 50 årene har lagt til rette for ulike styringsmodeller i forbindelse med skoleutvikling.

I evalueringen av den norske lærerspesialistordningen (Seland et al., 2017), blir begrepet *nedenfra* byttet ut med *innenfra*, noe som for meg representerer noe nytt i forhold til det tankesettet som jeg nettopp viste til. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapitlet der jeg diskuterer og drøfter funnene mine i lys av teori.

2.4 Profesjonalisering innenfra

Profesjonalisering *innenfra* kjennetegnes som tidligere nevnt av at det er en prosess som har *felles konstruksjon av lokal kunnskap som mål* (Cochran-Smith & Lyle, 2009, s. 2).

Lærerspesialisten sin rolle i denne sammenhengen vil være både som deltaker og leder av slike prosesser. Lorentsen, Hoem og Kringstad (2017) viser til at slike mellomposisjoner kan gi god effekt. Dette har blant annet sammenheng med at den som skal motivere og inspirere sine kollegaer til å prøve ut nye ting også selv står i den samme utprøvingssituasjonen.

I evalueringsrapporten av lærerspesialistordningen, forklares begrepet med *profesjonsutvikling som genereres hos den enkelte lærer og i lærerkollegiet* (Seland et al., 2017). Denne forståelsen kan sees i sammenheng med den britiske sosiologen Julie Evetts' betraktninger om "professionalism from within" (Evetts, 2003). Hun peker blant annet på at *profesjonalisering innenfra* handler om at den enkelte yrkesutøver både som individ, og sammen med sine kolleger, må **velge** å utvikle seg i sin profesjon. For at det skal kunne skje, er det helt sentralt at yrkesgruppa, og den enkelte utøver, har tatt eierskap til sin egen profesjonalitet. Dette handler både om å bli gitt, eller ta - definisjonsmakten til å identifisere utfordringer, og derigjennom få innflytelse og kontroll over potensielle løsninger. I fortsettelsen av dette vil det være naturlig å delta i beslutninger som angår hvilken retning utviklingsarbeidet skal ta. For at en slik autonomitet i møte med egen profesjonalitet skal bli en realitet, også sett gjennom øynene til ledelsen ved den enkelte arbeidsplass, eller de sentralt styrende myndigheter, vil det kreves en god porsjon indre motivasjon og selvregulering, både hos den enkelte utøver, og for yrkesgruppa sett under ett. Dette kan oppnås ved å opptre samlet, og vise ansvarlighet over tid, hvilket innebærer også en vilje til å akseptere- og samarbeide om både intern og ekstern kontroll.

Dette perspektivet på profesjonalisering *innenfra* kan for øvrig gjenkjennes i det som Elmore (2012) hevder er en forutsetning for å lykkes med å oppnå gode elevresultater, nemlig at skoler utvikler en *sterk indre ansvarlighet*. En slik ansvarlighet kan kanskje kanaliseres i retning av "utvikling av arenaer og prosessar som stimulerer til *medskapning* (...)" (K. Roald, 2017). Medskapning synes å være et sentralt element i forståelsen av hva profesjonalisering *innenfra* er.

Et annet område som kan sees i sammenheng med begrepet profesjonalisering innenfra, er teori knyttet til translasjon og transformering (Røvik, 2016,). Nye tanker og ideer, enten de kommer via forskningsfeltet, eller i form av reformer, trenger som regel en form for oversettelse for at de skal kunne transformeres og anvendes i praksisfeltet (Røvik, 2016; Furu, Skrøvset og Slettbakk, 2020). Røvik (2016) poengterer blant annet at det er nødvendig for den som skal hjelpe andre med å forstå nye konsepter at vedkommende har inngående kunnskaper knyttet både til tidligere oppfatninger og praksiser, og det som er det nye. Den som påtar seg-, eller blir gitt rollen som translator trenger ifølge Røvik (2016) en helt spesiell kompetanse for at prosessen skal lede til det ønskede endringsresultatet.

Kort oppsummert dreier det komplekse begrepet “utvikling av profesjonsfellesskapet *innenfra*” seg om å balansere mellom behovet for statlig styring og behovet for lokale initiativ. Det handler altså både om lærere som yrkesgruppe sin analytiske kompetanse i møte med læreplaner; altså at de må være i stand til å oversette og forstå intensjonen bak statlige forskrifter, føringer og krav, samtidig som de skal opptre som medskapere - basert på eierskap til sin egen profesjon, og på denne måten gjennomføre en forskningsbasert og innovativ utvikling av undervisningspraksisen - alene og sammen med andre. Sett i lys av denne kompleksiteten i hvordan skolen skal utvikle seg, kan kanskje lærerspesialisten representere en mulig nøkkelrolle i dette arbeidet.

2.5 utfordringer knyttet til forståelsen- og utøvelsen av lærerspesialistrollen

En lærer som blir tildelt funksjonen lærerspesialist, vil sannsynligvis oppleve utfordringer knyttet til utøvelsen av de ulike rollene i forbindelse med både å være kollega, og i tillegg være en formell eller uformell leder av de samme kollegene (York-Barr og Duke, 2004; Fairman & Mackenzie, 2012; Wenner & Campbell, 2017). Dette hierarkiske dilemmaet er en av årsakene til at Wenner og Campbell (2017), velger å karakterisere lærerleder rollen som *hybrid teacher leader*.

I beskrivelsen som Utdanningsdirektoratet publiserte våren 2020, legges det føringer for hvilke ansvarsområder og oppgaver lærerspesialisten er tiltenkt. Foruten å forplikte seg til å

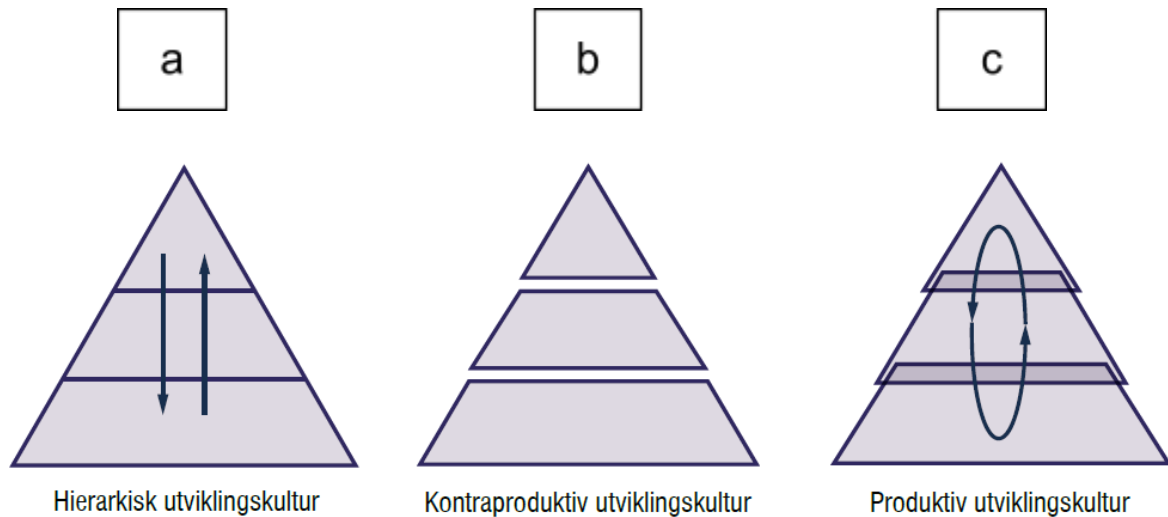
være faglig oppdatert, skal spesialisten være en pådriver av prosesser knyttet til ulike sider av utviklingen av profesjonsfellesskapet. I tillegg er det en klar forventning om å være et sentralt bindeledd mellom skolen og forskningsmiljø ved ulike universiteter. Disse ansvarsområdene har også blitt beskrevet i tidligere tekster knyttet til funksjonen som lærerspesialist, publisert av Utdanningsdirektoratet. Nytt i 2020 er imidlertid at *“Det anbefales at lærerspesialisten gis en sentral rolle i det lokale arbeidet med nye læreplaner og i å bistå skoleleder i arbeidet med å utvikle lokal kompetanseutviklingsplan”* (Udir, 12.03.2020). På bakgrunn av alle disse føringene fra styrende myndigheter, kan en si at også den norske lærerspesialistordningen *“inkluderer mange ulike oppgaver og ansvarsområder på flere nivåer i skolestrukturen”* (York-Barr & Duke, 2004, s. 276).

En annen sentral utfordring for en lærerspesialist, kan oppsummeres med *“it is difficult to be a leader when others do not wish to follow”* (Wenner & Campbell, 2017, s. 155). En forutsetning for at lærerspesialisten skal kunne utgjøre en forskjell i å utvikle profesjonen innenfra, er derfor knyttet til hvilken relasjon de har til sine kollegaer (Kennedy, 2011). Dette forutsetter en felles forståelse av rollen, på alle nivåer i skolens hierarki, og at skolens ledelse posisjonerer lærerspesialisten på en måte som gjør at funksjonen forankres i hele organisasjonen. Wenner og Campbell (2017) påpeker i sin studie viktigheten av at lærerspesialisten involveres i avgjørelser som blir tatt på ledelsesnivå, nettopp for å bidra til at spesialisten får den anerkjennelsen og ryggdekningen fra ledelsen som er nødvendig for å bli gunstig posisjonert i personalet.

2.6 Teoretisk rammeverk og analyseredskap

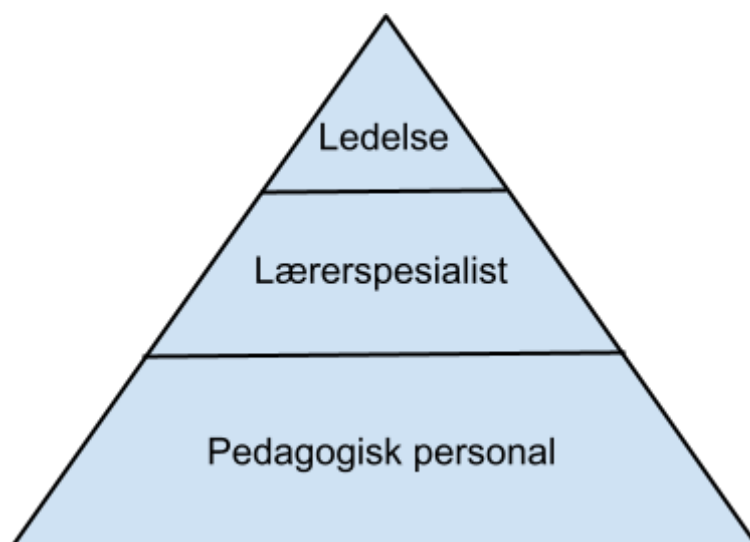
Den teorien som ligger til grunn for forskningen påvirker forskerens tilnærming til, utforming- og forståelse av både innsamlingen- og tolkningen av empirien. I følge Silvermann (2011) blir mitt forskerblikk styrt ut fra den linsen jeg bruker. Teoriene som ligger til grunn for forskningen, vil farge hva jeg ser etter og hvordan jeg forstår det. Silverman sier også at teorien er som et kaleidoskop, og ved å bytte linse kan man se samme situasjon på ulike måter. For eksempel vil en psykolog tolke og forstå en sosial sammenkomst annerledes enn en sosiolog (Silvermann, 2011). Mitt valg av ramme for analysen har med andre ord fungert som en linse som har ført til et bestemt fokus i denne studien. For å unngå

at fokuset blir for ensidig, har jeg i den kommende analysen i kapittel 5 også valgt å benytte meg av andre perspektiver knyttet til lærerspesialistordningen, som jeg forøvrig allerede har beskrevet.



Figur 1: Ulike mønster i kvalitetsarbeid (Roald, 2017:28)

Som utgangspunkt for å belyse problemstillingen og forskerspørsmålene mine, vil jeg bruke denne modellen (figur 1) for ulike utviklingskulturer (K. Roald, 2017). Den skisser i hovedsak 3 ulike former for styring, samarbeid og utvikling i en organisasjon. Felles for de tre ulike kulturene er at de sier noe om hvordan de ulike deltakerne opplever sin egen rolle i utviklingsarbeidet, og hvordan ulike systemer for å drive utvikling kan føre til forskjellige resultat i for eksempel en lærende organisasjon som skolen. I konteksten som jeg legger opp til i denne studien, vil de tre hierarkiske nivåene fordeles slik:



Figur 2

Den hierarkiske utviklingskulturen (figur 1, del a) kjennetegnes av klart avgrensede nivåer og tydelige styringslinjer. Sterkt forenklet kan man si at en slik styringsmodell gir begrenset rom for et lokalt dynamisk utviklingsarbeid. Ledelsen implementerer sentralt gitte reformer og satsinger, og lærerspesialisten hjelper rektor i å gjennomføre dette oppdraget. Det øvrige personalet har liten, eller ingen mulighet for innvirkning på det som skjer. Denne formen for utviklingskultur samsvarer med Hargreaves og Shirleys (2009) *den andre vei*, og er på mange måter i tråd med det som evalueringen av lærerspesialistordningen (Seland et al., 2017) kaller profesjonalisering *ovenfra*.

Skolen som organisasjon kan beskrives som løst koblede systemer (Roald, 2012), og dette kan lede til flere mulige utfall i sammenheng med utvikling av profesjonsfellesskapet. Et mulig utfall er det som Roald kaller *kontraproduktiv utviklingskultur* (figur 1, del b). Denne kulturen er karakterisert av fragmentering og større avstand mellom de ulike nivåene. Noe som kan regnes for å være kontraproduktivt skjer for eksempel når avgjørelser som er viktige for hele organisasjonen blir tatt av de enkelte nivåene som gjennomfører det praktiske arbeidet. En klar utfordring ved dette er at beslutningsgrunnlaget kan være basert på manglende oversikt over felles prioriteringer og et ufullstendig kunnskapsgrunnlag, i tillegg til at valgene som blir gjort formelt sett egentlig skal høre til i høyere lag i organisasjonen. Skolen som lærende organisasjon vil da stå i fare for å miste oversikten, og dermed vil målet om felles profesjonsfaglig utvikling bli vanskelig å nå. Den kontraproduktive kulturen kan for eksempel komme som et resultat av at de ulike nivåene har uavklarte forventninger og oppfatninger av hvordan utviklingen skal foregå. I forbindelse med min studie tenker jeg at

dette kanskje blant annet kan komme til uttrykk ved at lærerspesialistens rolle og funksjon i skolens utviklingsarbeid blir oppfattet svært ulikt mellom alle tre nivåene.

Den produktive utviklingskulturen (figur 1, del c) representerer på mange måter det som både evalueringsrapporten (Sevland et al., 2017) og Ekspertutvalget for lærerrollen (Dahl mfl., 2016) peker på som sentralt for at lærerspesialisten skal fungere som en endringsagent ut i fra et *innenfra* perspektiv. I den skjematiske fremstillingen (figur 1, del c) poengterer Roald at gjennom å etablere møteplasser på tvers av nivåene, der samhandling og medskapning står sentralt, kan kvaliteten økes på det som er kjernevirksomheten i skolen. I en produktiv utviklingskultur blir fokuset dreid bort fra en hierarkisk regelstyring over til en systemisk tilnærming til hvordan interaksjonen mellom de ulike nivåene kan fremme arbeidet med å utvikle organisasjonen. Roald beskriver hensikten med en slik utviklingskultur slik: *“Både fagleg og politisk styring vil då i vesentleg grad handle om å etterspørje og støtte lokale profesjonsutviklingsprosessar framfor styringsperspektiv som meir lineært legg vekt på bestilling, kontroll og tilsyn.”* (Roald, 2017)

3.0 Metode

Dette kapitlet er viet til de valgene jeg har gjort for å forsøke å finne svar på problemstilling og forskerspørsmål. Metodene blir da verktøyene som anvendes for å forsøke på sett og vis å destillere en kompleks virkelighet ned til noe som blir mer håndgripelig, og sammen med det teoretiske rammeverket vil forhåpentligvis resultatene og analysen og tolkningene av disse gi mening.

Forskningsdesignet mitt har tatt utgangspunkt i det som kalles Mixed methods research (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Denne metodiske tilnærmingen vil bli nærmere beskrevet i kapittel 3.1. Poenget med å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode er forøvrig å legge til rette for en triangulering knyttet til ulike opfatninger av lærerspesialistens rolle og funksjon. Videre i dette kapitlet vil jeg si noe om både utvalg- og utvelgelsen av informanter, før jeg også vil belyse noen etiske betraktninger knyttet til dette og forskningen for øvrig. Jeg har også benyttet meg av Maxwells (2013) tanker om kategorisering av datamaterialet, og

dette vil bli beskrevet i sammenheng med intervjuguiden og underkapitlet om rammene for arbeidet med analysen. Til slutt vil jeg si noe om studiens validitet og reliabilitet.

3.1 Mixed methods research

Et av prinsippene som ligger til grunn for det som kalles *Mixed methods research*, er at det kan være kunstig, og lite gunstig å begrense informasjonstilgangen som behøves for å belyse det området man forsker på etter enten kvalitativ eller kvantitativ metode. Ifølge Cohen et al. (2018, s. 31) blir denne metoden omtalt som “*the third research paradigm*” (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Johnson et al., 2007, p.112; Denscombe, 2008), og det blir understreket at metoden er et viktig bidrag i sammenheng med metodeforståelse og anvendelse i forskning. Metoden blir betegnet som en mer pragmatisk tilnærming til det man forsker på, og det poengteres at ved å blande de to tradisjonelle forskningsmetodene blir det lettere å belyse en problemstilling fra flere perspektiv. Samtidig som det kan finnes fordeler med å benytte seg av *Mixed methods research*, kan det også medføre ulemper. Da vil spørsmål som “hva oppnår jeg ved å bruke denne tilnærmingen?” - og; “hva eventuelt går tapt ved å bruke denne tilnærmingen?” - være aktuelle å ta stilling til, før man setter i gang.

I sammenheng med denne studien er valget av *Mixed methods research* tatt ut i fra et pragmatisk hensyn. Jeg ønsker å belyse en problemstilling som tar for seg tre ulike nivåer i skolen som organisasjon. Valget av intervju som kvalitativ metode vil gi meg informasjon om det jeg ønsker å finne ut av fra informantene på to av nivåene i skolen; nemlig ledelsen og lærerspesialistene. Når det gjelder det tredje nivået, resten av personalet, vil det være en alt for stor oppgave å intervju alle disse, selv om jeg hadde valgt en svært avgrenset intervjuguide. Derfor har jeg altså valgt å gjennomføre en enkel spørreundersøkelse i tillegg til et fokusgruppeintervju ved den ene skolen. Spørreundersøkelser er per definisjon en kvantitativ metode, og dermed står jeg altså igjen med en kombinasjon av to metoder for å best mulig klare å finne svar på problemstillingen min.

Mixed methods research handler for øvrig ikke bare om innsamlingen av data. Når man baserer forskningen både på en kvalitativ og en kvantitativ metode vil det naturlig nok også påvirke hvordan man systematiserer og analyserer de dataene som man innhenter. De fem

enkeltintervjuene som er gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide (kapittel 3.4) ble kategorisert etter tre hovedkategorier (Maxwell, 2013): organisatoriske, substansielle og teoretiske, der hovedfokus var å hente ut informantenes oppfatninger, meninger og forståelse. Intervjuguiden til fokusgruppeintervjuet tok utgangspunkt i de samme kategoriene.

Spørreundersøkelsen (kapittel 3.5) var svært kort, og ville derfor gi et begrenset innblikk i informantenes oppfatning knyttet til problemstillingen. Samtidig var det viktig for meg å innhente- og bruke dette tilleggsperspektivet til å se hvorvidt det var oppfatninger av lærerspesialistrollen som var sammenfallende eller sprikende mellom de ulike nivåene i skolen. Dersom jeg hadde valgt å benytte meg av kun kvalitativ metode ville jeg ikke klart å belyse lærerspesialistrollen fra alle de nødvendige perspektivene på en tilfredsstillende måte.

Designet som jeg benyttet meg av i forbindelse med innhenting av empiri kalles "*parallel mixed designs*" (Cohen et al., 2018, s.39), noe som forutsatte at både intervju og spørreundersøkelse ble gjennomført så simultant som overhode mulig. Det innebar at etter at intervjuene var ferdige, fikk rektor kopier av spørreundersøkelsen, som i neste omgang ble distribuert til personalet. Fokusgruppeintervjuet ble for øvrig foretatt ca to måneder etter den første runden med intervju og spørreundersøkelse. Dette hang sammen med at svarprosenten særlig på dene ene skolen var såpass lav at jeg ikke kunne bruke resultatet slik jeg hadde tenkt. Derfor valgte jeg på denne skolen å stryke spørreundersøkelsen, og i stedet gjennomføre et fokusgruppeintervju.

3.1.1 Kvalitativ metode: Intervju

I denne studien valgte jeg å bruke en fenomenologisk tilnærming til problemstillingen, i en generell ikke-filosofisk forstand (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 44). Bakgrunnen for dette valget var at det jeg ønsket å finne ut av var hvordan flere individer forstår et fenomen som lærerspesialistordningen, basert på deres erfaringer, og i hvilken grad de hadde en felles forståelse av dette (Kvale og Brinkmann, 2015). For å få tilgang til disse erfaringene valgte jeg å bruke intervju som hovedmetode for innsamling av data.

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 19). Intervju er en velprøvd metode for å innhente informasjon som omhandler hvilke oppfatninger, meninger, erfaringer og følelser mennesker har i tilknytning til alt fra hverdagslige fenomener til mer spesifikke områder. Målet for forskeren vil da være både å finne ut av ting, og samtidig forstå feltet (Postholm & Jacobsen, 2018).

Intervjuet er som regel en samtale mellom forsker og informant, der forskeren leder samtalen på en mer eller mindre strukturert måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet kan altså planlegges- og gjennomføres enten som ustrukturert, semi-strukturert eller strukturert (Postholm & Jacobsen, 2018). Formen på intervjuet bestemmes blant annet på grunnlag av hva man studerer, hvilken grad av standardisering av svarene man planlegger for og kanskje også hvordan man har tenkt å fremstille informasjonen. Det fenomenologisk intervjuet stiller for eksempel andre krav til struktur enn det narrative (Postholm & Jacobsen, 2018). Intervjuet kan enten gjennomføres skriftlig eller muntlig - analogt eller digitalt, og har som hensikt å avdekke ulike perspektiver og innfallsvinkler til problemstillingen som forskeren tar utgangspunkt i (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver forskningsintervju som en profesjonell samtale, fordi forskningsintervjuet går mer i dybden enn en hverdagsamtale. Intervjuene kan for øvrig foretas i grupper eller enkeltvis; personlig.

Ved å velge en fenomenologisk tilnærming, besluttet jeg å bruke et personlig semi-strukturert forskerintervju som primærmetode for å innhente empiri. Dette ville da kunne gi meg tilgang til mer enn bare ordene som blir sagt. Kroppsspråket som informanten viser i situasjonen kan også representere informasjon som kan være med på å utdype meningen i det som blir fortalt. Samtidig som det er klare fordeler med denne formen for intervju til å svare på det jeg ønsker å finne ut av, representerer den også flere utfordringer. Blant annet gir den en lav grad av standardisering, og det krever at forskeren er kontinuerlig svært bevisst på egne bidrag i samtalen, for å unngå å lede informanten i en retning som enten søker å bekrefte- eller avkrefte ulike sider ved forskerspørsmålene. I intervjusituasjonen er det altså viktig å være bevisst på de meningene og oppfatningene jeg har på forhånd om det temaet som jeg skal intervju om. Førforståelsen og aktuell teori vil derfor være viktig både i selve situasjonen, men også i fortolkningen av intervjuet (Dalen, 2011).

Både enkeltintervjuene og fokusgruppeintervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide (se kapittel 3.1.2), og var som tidligere nevnt semi-strukturert, det vil si

hverken en utpreget åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015). I tråd med Postholm og Jacobsens (2018) råd om gjennomføringen av intervju, foretok jeg et testintervju i forkant av de enkeltintervjuene jeg skulle bruke i studien. Dette ble gjennomført sammen med en kollega som har jobbet både som lærerspesialist og leder, slik at jeg fikk testet om spørsmål og forventet tidsbruk var i tråd med begge intervjuguidene, samt mine forventninger. Dette medførte at jeg gjorde en viktig justering i intervjuguiden: I stedet for å ha en åpen kolonne der jeg hadde tenkt å skrive ned tilleggsspørsmål og tanker underveis, endret jeg det denne kolonnen til å inneholde både prediksjoner og planlagte utdypinger av kategorien som ble beskrevet i den første kolonnen (se kapittel 3.1.2).

Fokusgruppeintervjuet har mange likhetstrekk med individuelle intervjuer, men på enkelte områder skiller de seg også fra hverandre. Forskerens rolle i denne formen for intervju er mer tilbaketrukket, og dreier seg om å styre kommunikasjonen mellom informantene, og forsøke å få frem enigheter og uenigheter om temaet som diskuteres (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er ikke et mål i seg selv for samtalen at deltakerne skal være verken enige eller uenige, men dersom det fremkommer en enighet, kan forskeren bruke en form for generalisering i forbindelse med de områdene dette gjelder. Man kan si at deltakeren blir gitt mulighet til å uttale seg både kollektivt og individuelt.

For å få tilgang til informanter, tok jeg kontakt med flere skoler per mail til skolens rektor. Ingen rektorer svarte etter første henvendelse, derfor sendt jeg en oppfølgingsmail; med samme resultat. Et tredje fremstøt ble da å kontakte skolene per telefon, og da fikk jeg positivt svar fra to skoler. Begrunnelsene til alle som valgte å avstå fra å bidra til denne studien var med utgangspunkt i smittevern og arbeidsbelastning, både for ledelsen og lærerspesialistene.

Alle intervjuene ble gjennomført på skolene som informantene jobber, på et tidspunkt som de hadde vært med på å bestemme. Det ble tatt lydopptak av de individuelle intervjuene, mens ved fokusgruppeintervjuet tok jeg notater underveis. Jeg hadde satt av 30 minutter til hvert av de individuelle intervjuene på bakgrunn av hvor lang tid jeg hadde brukt på testintervjuet. Tidsplanen som jeg hadde skissert i mailen som de fikk i forkant ble imidlertid vanskelig å følge på den første skolen, av særlig to grunner: Den ene var at jeg ikke hadde satt av tilstrekkelig tid til innledende småprat, for å gjøre informantene trygge i situasjonen, og den andre var at det fremkom perspektiver i samtalen som jeg ikke hadde forutsett. Disse

perspektivene var så interessante at jeg lot informantene bruke tid på å utdype sine synspunkter (Rubin & Rubin, 2005, i Postholm & Jacobsen, 2018). På den andre skolen gjorde jeg nødvendige justeringer, noe som førte til at tidsskjemaet ble bedre ivaretatt. I tillegg var jeg forberedt på at det “nye” perspektivet kanskje ville dukke opp, noe det forøvrig gjorde - uoppfordret, helt uten at jeg hadde lagt det inn som et eget emne i intervjuguiden.

Fokusgruppeintervjuet satte jeg av en tidsramme på 20-30 minutter. Intervjuguiden som jeg hadde utarbeidet for lærerspesialistene ble tilpasset til denne gruppen på den måten at hovedtemaene for spørsmålene dannet utgangspunktet for samtalen. Flere av de mer detaljerte tilleggsspørsmålene som var direkte rettet mot lærerspesialistens forståelsesramme ble tatt bort.

3.1.2 Rammer for intervjuguidene

Før jeg laget de tre ulike intervjuguidene, foretok jeg en grovsortering av tema og innhold relatert til forskningsspørsmålene mine. Denne systematiseringen tok utgangspunkt i Maxwells tre kategorier (Maxwell, 2013): Organisatoriske, substansielle og teoretiske. Maxwell argumenterer for at det kan være fornuftig å benytte seg av de tre nevnte kategoriene som en del av selve forskningsdesignet, og ikke behandle innhenting av empiri og analysen som to adskilte deler. Hensikten ble for meg derfor å gi intervjuet en tydelig forankring både i det teoretiske rammeverket som jeg skal bruke i analysen og diskusjonen av funnene, og forskerspørsmålene mine.

Kategorier i til intervjuguiden:

organisatoriske kategorier:

- *organisering av lærerspesialistfunksjonen på skolen*
 - *arbeidsområder*
 - *oppgaver*
 - *rolle i organisasjonen (medlem i ressursteam - eller liknende)*

- *forventninger til rollen som lærerspesialist*

- *er disse basert på forskning knyttet til lærerspesialistrollen?*
- *er disse basert på stillingsinstruks, praksis og tradisjon ved skolen?*
- *er disse erfaringsbaserte?*

Substansielle kategorier:

- *oppfatninger av rollen*
 - *ovenfra?*
 - *innenfra?*
- *enighet*
- *uenighet*

teoretiske kategorier

- *hva ligger til grunn for informantene sin forståelse av lærerspesialistrollen?*
- *hva ligger til grunn for informantene sin forståelse av begrepene ovenfra og innenfra?*
- *i hvilken retning ønsker informantene at rollen skal utvikle seg?*

Disse kategoriene dannet altså utgangspunktet for alle intervjuguidene, sammen med en generell innledning som omhandlet informantens bakgrunn og erfaring. Flere av områdene er imidlertid sammenfallende på flere punkter, så jeg valgte å dele intervjuguiden i to hovedområder, i tillegg til innledningen: **Organisering på skolen og oppfatning og forståelse av rollen**. Det må også tilføyes at jeg lagde tre varianter av intervjuguiden, for øvrig bygget over samme lest: en til ledelsen, en til lærerspesialistene og en til fokusgruppeintervjuet (se vedlegg 1 og 2). Dette var i tråd med forskerspørsmålene jeg hadde utformet for å belyse problemstillingen som var utgangspunktet for studien.

Hovedtemaene i intervjuguidene ser slik ut:

1. Bakgrunn: utdanning og erfaring
2. Lærerspesialistens ansvar, oppgaver og rolle i organisasjonen
 - a. I hvilken grad gir ledelsen rom for deltakelse ved utforming av arbeidsoppgaver eller - områder?
 - b. Hvordan opplever ledelsen, lærerspesialisten og personalet at lærerspesialistfunksjonen fungerer?

- c. I hvilken grad oppleves lærerspesialistens rolle som styrt ovenfra, eller innenfra?
3. Forventninger til rollen
- a. fra ledelsen
 - b. fra lærerspesialisten
 - c. fra personalet

Dette er en sterk forenkling av intervjuguidene, men gir allikevel et fortettet uttrykk av hva jeg forsøker å undersøke.

3.1.3 Kvantitativ metode: Spørreundersøkelse

Kvantitativ metode kjennetegnes ved at innsamling av primærdata blir gjennomført som et strukturert opplegg i form av spørreskjema med lukkede svaralternativer. Respondentene kan kun svare innenfor predefinerte rammer, og respondentene tvinges til å forholde seg til faste svarkategorier (Ringdal, 2011). Spørreundersøkelser kan gjennomføres på flere måter: Postutsendt spørreskjema, telefonintervju, web-basert spørreskjema og standardisert personlig intervju (Postholm & Jacobsen, 2018). Disse innsamlingsformene skiller seg fra hverandre på flere punkter, for eksempel når det gjelder personvern, kostnad og tid ved gjennomføring.

Jeg har valgt å bruke en variant av postutsendt spørreskjema, også kalt selvutfyllingsskjema (Jacobsen, 2005). Skjemaet vil imidlertid ikke bli sendt per post, men den vil bli distribuert i personalet på arbeidsplassen. Hensikten med å bruke et spørreskjema i tillegg til intervjuene er å forsøke å få et større overblikk over hvordan de ulike aktørene i skolen oppfatter lærerspesialistfunksjonen.

Noen ulemper ved denne metoden, i alle fall slik jeg har brukt den, er blant annet at jeg ikke har muligheten til å oppklare eventuelle misforståelser, og at jeg ikke har mulighet til å gå i dybden på svarene. I tillegg er det ikke mulig for meg å purre på informantene, i og med at jeg ikke selv jobber på de arbeidsplassene jeg henter empiri fra, og at deltakelse i undersøkelsen selvsagt er frivillig.

3.1.4 Utforming av spørreundersøkelsen

I likhet med intervjuguiden ble spørreskjemaet utformet i tråd med problemstillingen, og med et særlig fokus på begrepene *ovenfra* og *innenfra*. Spørsmålene var formulert på en slik måte at det skulle være minst mulig rom for misforståelser. Jeg valgte å bruke få, konkrete spørsmål, blant annet for å sikre at flest mulig ville velge å svare, og fordi at jeg var mest interessert i kun å undersøke informantenes oppfatninger knyttet til begrepene *ovenfra* og *innenfra*. Videre valgte jeg å dele svaralternativene inn i 5 kategorier, fra - liten grad, til - stor grad. Begrunnelsen for dette er at informantene enkelt skulle kunne bestemme seg for i hvilken grad de er enige med det ene eller det andre alternativet, og at det skulle forenkle systematiseringen som jeg skulle utføre i etterkant. I samsvar med rådene fra Postholm og Jacobsen (2018) ble spørreskjemaet for øvrig testet ut i forkant av 5 lærere ved den samme arbeidsplassen som jeg utførte testintervjuet. Denne testen ga meg tiltro til at skjemaet ville fungere tilfredsstillende.

3.1.5 Spørreskjema til lærerne ved skolen (se vedlegg 3)

1. I hvilken grad oppfatter du at disse ulike aktørene har innflytelse over utformingen av arbeidsoppgavene som lærerspesialisten utfører ved din skole:
 - a. Skoleeier, representert ved oppvekstsjef eller andre i staben
 - b. Ledelsen ved skolen
 - c. Lærerspesialisten selv
 - d. Personalet ved skolen

2. I hvilken grad tenker du på lærerspesialisten som
 - a. En endringsagent som opererer i spenningsfeltet mellom nyere forskning og lærernes undervisningspraksis?
 - b. En som bistår ledelsen i å gjennomføre myndighetspålagte endringer eller reformer?

3.2 Utvalg- og utvelgelse av informanter

Da jeg startet arbeidet med denne studien, hadde jeg som mål å belyse problemstillingen min ved å bruke tre ulike skoler. Dette var i tråd med det som Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) hevder, nemlig at man skal «intervjue så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite». Utvalget ville da bestått av tre rektorer, tre lærerspesialister, samt spørreundersøkelse i alle tre kollegiene. For å sikre at alle informantene “har erfart fenomenet eller hendelsen” - som jeg forsker på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118), satte jeg som premiss at rektor og lærerspesialist måtte ha jobbet sammen i minimum to år, slik at begge skulle være fortrolige med lærerspesialistordningen, og at de begge skulle ha tilstrekkelig erfaring til å ha dannet seg en oppfatning om ordningen. Et annet kriterium jeg satte opp, var at lærerspesialistene måtte ha gjennomført lærerspesialiststudiet, og at de som nevnt måtte ha minimum 2 års fartstid i rollen.

Dette viste seg imidlertid å bli vanskeligere enn jeg hadde forutsett. Koronapandemien satte blant annet sterke begrensninger for meg, i og med at jeg til daglig jobber med skoleutvikling opp mot skoleledere og lærere i flere ulike kommuner. Pålegget om hjemmekontor ble mer eller mindre absolutt allerede i november, og det har fremdeles ikke endret seg. Dette gjorde at det ville bli vanskeligere, om ikke umulig, å oppsøke skoler i andre regioner i landet. Jeg vurderte sterkt å gjennomføre intervjuene digitalt, men var usikker på om jeg ville få informantene like lett i tale på denne måten. Jeg bestemte meg derfor for å kontakte flere skoler, med utgangspunkt i de nevnte kriteriene, men som tidligere nevnt, var det faktisk ingen som svarte noe som helst etter første kontakten. Etter at jeg kontaktet alle skolene også per telefon, fikk jeg positivt svar fra to skoler. Både intervjuer og spørreundersøkelser ble gjennomført i løpet av januar 2021. Jeg fryktet at det skulle bli vanskelig å få avtale med flere skoler, derfor valgte jeg å intervjuer to lærerspesialister på en av de to skolene. Jeg fikk for øvrig avtale med en tredje skole i starten av februar, men her ble prosessen stoppet flere ganger. Først ble det utsatt på grunn av en karantenesituasjon, og når ny dato ble avtalt, valgte en av informantene å trekke seg, og da ble avtalen trukket tilbake. Da var vi kommet til starten av mars, og jeg besluttet i samråd med veileder å redusere utvalget. Jeg var for øvrig tilfreds med svarene som fremkom i intervjuene jeg hadde foretatt, til tross for at utvalget var i minste laget, og håpet at jeg hadde intervjuet så mange personer som det trengtes for å finne ut det jeg ville vite (Kvale & Brinkmann, 2015).

Etter at intervjuer og spørreundersøkelsene ble gjennomført viste det seg, som tidligere nevnt, at svarprosenten ved begge skolene var for lav til å kunne brukes i denne studien. Ved den ene skolen var det kun ca 18% som svarte, mens ved den andre svarte rundt 30% på undersøkelsen. På bakgrunn av disse resultatene besluttet jeg derfor å kutte ut svarene fra den ene skolen, og erstatte undersøkelsen med et fokusgruppeintervju. På denne måten ville jeg kunne bruke svarene fra undersøkelsen ved den andre skolen som en form for referanse opp mot det som ville fremkomme i fokusgruppeintervjuet. Dette intervjuet ble for øvrig utsatt gjentatte ganger på grunn av forhold som sykemelding, karantene og økt smittevernsberedskapsnivå, og ble derfor ikke gjennomført før i siste halvdel av april. Jeg besluttet ikke å ta lydopptak av intervjuet, men i stedet ta notater.

Denne beslutningen ble tatt hovedsakelig av to grunner. Den første, og viktigste årsaken var at områdene som informantene skulle uttale seg om var begrenset. De skulle reflektere sammen om sine synspunkter rundt i hvilken grad de oppfattet lærerspesialisten som en som bistår ledelsen i å gjennomføre myndighetspålagte endringer eller reformer (ovenfra), eller om de fungerte som endringsagent i spenningsfeltet mellom nyere forskning og lærernes undervisningspraksis (innenfra). I tillegg skulle de dele sine synspunkter omkring hvem, og i hvilken grad - de oppfatter at ulike aktører har innflytelse over utformingen av arbeidsoppgavene som lærerspesialisten utfører ved skolen. Alle disse tre spørsmålene er for øvrig de samme som jeg brukte i spørreskjemaet som tidligere hadde vært delt ut ved skolen, som alle deltakerne hadde hatt tilgang til på forhånd. Fokusgruppeintervju som form, der jeg som intervjuer har en mer tilbaketrukket rolle, og sammen med at deltakerne skulle uttale seg om et begrenset område, gjorde at jeg fikk rom til å gjøre gode notater underveis. Før intervjuet ble avsluttet, oppsummerte jeg det som jeg oppfattet som de viktigste enighetene og uenighetene som fremkom under intervjuet. Deltakerne fikk da anledning til å bekrefte, avkrefte, eller justere det som jeg hadde oppfattet at de mente.

Den andre grunnen til at jeg valgte å gjennomføre dette intervjuet uten lydopptak, hadde sammenheng med tidsrammen for gjennomføringen av studien, og de vanskelige forholdene som Koronapandemien hadde medført.

Kriteriene for utvalget til dette intervjuet ble blant annet påvirket av det teoretiske bakteppet for denne studien. Det vil si at jeg valgte at en av deltakerne måtte være tillitsvalgt, for at jeg

kanskje på denne måten kunne få denne rollens perspektiv på lærerspesialistens rolle. Et annet kriterium var at både småskolen og mellomtrinnet skulle være representert, samt at minst en av de tre deltakerne skulle være kontaktlærer, og minst en av deltakerne skulle være time/faglærer. I og med at dette var en barneskole der den prosentvise fordelingen av kjønn var svært skjev, var det ikke noe poeng i at noen i utvalget måtte være menn. Rent praktisk ble utvelgelsen av informanter overlatt til skolens ledelse, på grunn av at det er de som kjenner sitt personale best, og i tillegg hadde anledning til å utøve tilstrekkelig press/motivasjon for å delta.

Utvalget som jeg har gjennomført intervjuer og spørreundersøkelser med, er som følger:

Innsiden skole:

Edvina	Lærerspesialist i norsk	Intervju
Edvard	Lærerspesialist i matematikk	Intervju
Edvald	Rektor	Intervju
Personalet		Spørreundersøkelse

Utsiden skole:

Katinka	Lærerspesialist i norsk	Intervju
Katalina	Rektor	Intervju
Personalet	Tillitsvalgt, kontaktlærer og timelærer	Fokusgruppeintervju

3.3 Etiske betraktninger

I sammenheng med denne studien har jeg måttet ta stilling til ulike etiske vurderinger knyttet til utvalg og utvelgelse av informanter og den informasjonen jeg har innhentet, både med tanke på prosessen og hvordan funnene skal behandles og presenteres i etterkant.

Ved utvelgelsen av hvem som skulle delta i studien min, la jeg vekt på å bruke informanter som jeg ikke har en personlig relasjon til, for å skape størst mulig avstand mellom meg som forsker og privatperson. Dette gjorde jeg blant annet for å unngå å havne i en eller annen form for lojalitetskonflikt.

All informasjon om informantene er anonymisert, men i innledningen av hvert individuelle intervju ble det etterspurt informasjon om utdanning og arbeidserfaring, noe som kunne være

med på å identifisere enkelte av deltakerne. Dette gjaldt særlig lærerspesialistene, i og med at ordningen ikke har eksistert i mer enn drøye fem år, og at det ved oppstart var relativt få som fikk muligheten til å ta denne utdanningen. Dette løste jeg ved å bruke lav detaljeringsgrad på dataene knyttet til dette området ved at informasjon som ble inkludert i analysen ble generalisert (Postholm & Jacobsen, 2018). I fokusgruppeintervjuene var det ikke relevant med detaljerte opplysninger om deltakernes bakgrunn, derfor ble denne delen kuttet til et minimum. Den eneste informasjonen jeg ville ha, var hvor lenge informantene hadde arbeidet ved denne skolen. Den lave detaljeringsgraden ble altså også anvendt i dette intervjuet.

Både skolene, rektorene, lærerspesialistene og deltakerne i fokusgruppeintervjuet har jeg gitt fiktive navn. I tillegg er det i sammenheng med problemstilling og forskerspørsmål irrelevant hvilket kjønn de ulike informantene har, derfor er også dette fullstendig randomisert.

Begge skolene som deltok i studien fikk en mail som beskrev både formålet med studien og kort om hva det ville innebære å delta i studien. Hver enkelt informant fikk også et mer detaljert informasjonsskriv/samtykkeskjema knyttet til deltakelsen som de også måtte undertegne (se vedlegg 4 og 5). Dette skrivet ble utformet i tråd med NSD sine retningslinjer for ivaretagelse av deltakernes personvern. I sammenheng med godkjenningen av forskningsdesignet mitt, og planen for innhenting og behandling av informanter og informasjon, ble jeg bedt om å lage en tilføyelse i informasjonsskrivet som ble utdelt: "(...) da må dere i informasjonsskrivet til lærerspesialistene ("Utvalg 2") informere om at ledere og lærerne vil besvare spørsmål om vedkommendes rolleutførelse. Det må altså tydelig fremgå at de andre i utvalgene vil snakke/avgi opplysninger om vedkommende som skoleleder, i intervju med ledere og i spørreskjema med lærere." (Utdrag fra melding fra NSDs kontaktperson). Denne presiseringen gjorde meg oppmerksom på at det i intervjuene kunne fremkomme utsagn som inneholdt oppfatninger eller meninger som kunne knyttes direkte til den enkelte lærerspesialist, eller leder sine personlige egenskaper, selv om intervjuene var tenkt å skulle fokusere på oppfatninger og meninger knyttet til lærerspesialistordningen. Kommentaren fra saksbehandleren i NSD fortalte meg med andre ord at jeg ville bli nødt til å utforme spørsmål som var tydelige i forhold til å skille sak og person, og i tillegg at jeg måtte være varsom i sammenheng med hvordan eventuelt problematiske uttalelser skulle brukes både i presentasjonen av funn og ved drøfting og analyse.

Informasjonen som ble gitt i intervjuene var altså basert på et informert samtykke, i tråd med det som Postholm og Jacobsen (2018, s. 247) kaller “fire hovedkomponenter”: Kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse. Når det gjaldt spørreundersøkelsene som ble gjennomført, var NSD tydelige på at det i prinsippet ikke var behov for å innhente samtykkeerklæring, på grunn av at den var anonym og frivillig å delta i, og at jeg som forsker ikke hadde tilgang til informasjon om hvem som faktisk valgte å delta. Dette ble ivaretatt ved at rektor ved skolene delte ut spørreskjemaene til lærerne i personalet, og oppfordret alle om å delta. De lærerne som valgte å delta, leverte spørreskjemaet på et avtalt, egnet sted på skolen. Etter en uke ble de innleverte skjemaene lagt i en konvolutt, som jeg da kunne hente. NSD sine føringer i sammenheng med anonymitet og lagring av informasjon knyttet til behandling av personalia, gjaldt også for deltakerne i fokusgruppeintervjuet, i og med at jeg valgte å gjennomføre dette uten lydopptak.

3.4 Rammer for analysen

Denne studien forsøker å si noe om hvordan de ulike nivåene i skolen opplever lærerspesialistens rolle og funksjon, med utgangspunkt i begrepsparet ovenfra og innenfra. Teori om ulike former for utviklingskultur (Roald 2012) danner utgangspunktet både for begrunnelser knyttet til utvalg av informanter og hvordan kategoriene som blir brukt som strukturingsprinsipp i intervjuguiden, så vel som for utformingen av spørreundersøkelsen. Roalds tre beskrivelser av ulike utviklingskulturer (2012) blir også brukt direkte i analysen.

I arbeidet med studien har jeg, som tidligere nevnt, brukt et Mixed methods research design, der hoveddelen av empiri-innhenting skjer gjennom semistrukturerte intervju med to rektorer og tre lærerspesialister, i tillegg til et fokusgruppeintervju med et utvalg på 3 lærere fra personalet. Intervjuene vil bli analysert ved bruk av Moustakas (1994) modifikasjon av Stevick-Colaizzi-Keen-metoden for fenomenologisk analyse, for øvrig kombinert med Maxwells (2013) idé om kobling mellom forskerens forforståelse og utarbeiding av kategorier i forkant av datainnsamlingen. I korte trekk har jeg derfor brukt denne fremgangsmåten:

1. Først laget jeg kategorier basert på den informasjonen om lærerspesialistordningen som jeg hadde tilgjengelig. Dette gjaldt i hovedsak den forskningen som jeg har gjort kort rede for i kapittel 1 og 2 i denne studien, sammen med egne erfaringer knyttet til fenomenet. Disse vil i den videre analysen bli samlet i to hovedkategorier:
Organisering på skolen og oppfatning av rollen. I tillegg har jeg tilføyd en analytisk kategori som har fått navnet *andre interessante betraktninger*. Dette gjorde jeg på bakgrunn av enkelte uventede betraktninger som informantene brakte på banen i intervjuene.
2. Basert på transkripsjonen av de individuelle intervjuene, samlet jeg svarene fra hver enkelt deltaker i de tre ovenfor nevnte kategoriene. Hver enkelt uttalelse ble i første omgang grovt inndelt etter viktigheten knyttet til fenomenet, og alle de mest relevante uttalelsene ble skrevet ned. Deretter lette jeg etter såkalte ikke-repeterende og ikke-overlappende uttalelser for å få en oversikt over hvilke oppfatninger informantene egentlig hadde knyttet til de ulike sidene ved lærerspesialistordningen (se vedlegg 3). Det samme systemet brukte jeg i møtet med transkripsjonene fra fokusgruppeintervjuet, men her forsøkte jeg i tillegg å få frem både hva deltakerne var enige og uenige om, slik at jeg kunne bruke formuleringer som “lærerne er enige om...” og “den tillitsvalgte hevder at...”.
3. Under hver kategori forsøkte jeg så å sammenfatte hver enkelt informants betraktninger og meninger til en kort tekstbeskrivelse, der jeg inkluderte ordrette uttalelser (kapittel 4.1 og 4.2). Med dette som utgangspunkt forsøkte jeg å se hver av disse menings-beskrivelsene i lys av hvorvidt de kunne fortelle noe om informantenes oppfatning av begrepene ovenfra og innenfra, og om det i neste omgang kunne plasseres i en av tre “utviklingskultur-båser” (Roald, 2012). Når det gjaldt fokusgruppeintervjuet forsøkte jeg å dele menings-beskrivelsene i to hovedgrupper; det som informantene var enige om, og det de var uenige om.
4. Til slutt forsøkte jeg å finne- og sammenfatte essensen av alle informantenes oppfatninger knyttet til lærerspesialistordningen i en felles tekstbeskrivelse knyttet til de tre kategoriene som jeg brukte for å organisere datamaterialet (kapittel 5.1, 5.2 og 6.1).

3.5 Validitet og reliabilitet

I det følgende kapitlet skal jeg etter beste evne prøve å belyse troverdigheten i denne studien. Dette skal jeg forsøke å si noe om gjennom å vurdere ulike sider ved denne studiens kvalitet: dens gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet). Validiteten i prosjektet handler om sammenhengen mellom hvordan forskningsdesignet er laget, de funnene som er beskrevet og de spørsmålene som jeg forsøker å finne svar på; altså i hvilken grad jeg faktisk undersøker det jeg har tenkt å undersøke.

Reliabiliteten handler i hovedsak om to forhold (Postholm & Jacobsen, 2018). For det første må jeg stille spørsmålet om forskningsprosessen er etterrettelig og synlig utformet og presentert. Finnes det en etterprøvable, gjennomgående indre logikk i forskningsprosjektet, som gjør det mulig for andre å reflektere rundt? Det andre området som jeg er nødt til adressere, er i hvilken grad jeg har klart forholde meg til min egen rolle og subjektivitet i forskningen. Hvordan kan jeg som person ha påvirket informantene, og hvordan kan valgene jeg har gjort vedrørende forskningsdesignet ha påvirket resultatet? Jeg vil også i denne sammenhengen rette et kritisk blikk mot svakhetene ved utvalget, gjennom å stille spørsmålene: Hvem har jeg ikke fått tak i? I tillegg har jeg forsøkt å rette et kritisk blikk mot spørsmål, intervjusituasjon og spørsmålsformuleringen i spørreskjemaene.

Problemstillingen som er utgangspunktet for denne studien har jeg forsøkt å belyse gjennom å presentere tidligere forskning på området, og samtidig gjennomføre egne undersøkelser for å få tilgang til førstehåndskunnskap. *Hvordan operasjonaliseres lærerspesialistordningen i skolen, og hvordan oppfattes lærerspesialistfunksjonen av skolens ledelse, personale, og lærerspesialisten selv?* Deltakerne i mine undersøkelser har alle “erfart fenomenet eller hendelsen” - som jeg forsker på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118), noe som gjør at empirien i det minste har et gyldig utgangspunkt. Samtidig som utvalget er for begrenset til at funnene kan generaliseres, er det en styrke at mine funn på flere områder er sammenfallende med annen forskning. I tillegg vil jeg nevne at et av perspektivene som fremkom i intervjuet med den første rektoren ved “Innsiden skole”, som jeg ikke hadde tenkt på, eller funnet teoretiske betraktninger om på forhånd, uoppfordret ble trukket frem både av den andre rektoren og av lærerspesialisten på samme skole, som deltok i undersøkelsen. Dette kan

selvsagt være en interessant tilfeldighet, men samtidig kan det styrke troverdigheten knyttet til disse betraktningene.

Den indre logikken som jeg har forsøkt å være tydelig på i denne studien, er å vise til flere ulike stemmer i debatten rundt lærerspesialistordningen, både som fremkommer i media, gjennom ulike forskningsartikler, og i form av førstehåndsinformasjon fra deltakere fra to forskjellige barneskoler i en større region i vest Norge. Analysen som jeg har foretatt på grunnlag av det som jeg viser til her, fanger forhåpentligvis opp i seg, og synliggjør denne indre logikken.

I denne studien har jeg samlet informasjon som belyser en problemstilling som jeg selv har laget med utgangspunkt i egne erfaringer med fenomenet. Utvalget, særlig når det kommer til teori og artikler, er basert på min subjektive oppfatning av hva det er jeg studerer, og hva jeg tror undersøkelsene mine vil avdekke. Min bakgrunn som mangeårig tillitsvalgt kan være en form for bias som må nevnes spesielt, i og med at denne rollen kan ha vært med på å farge noen av de perspektivene som fremkommer i denne studien.

Når det gjelder utvalget av informanter, har på sett og vis en del tilfeldigheter vært med på å bestemme dette, noe som kan være med på å styrke troverdigheten, i og med at jeg ikke har kunnet styre prosessen. For, som tidligere nevnt, var det få skoler som ønsket å delta, men til slutt endte jeg opp med to som var villige. Ingen av disse skolene har jeg direkte personlig relasjon til.

Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å hente empiri fra ulike skoleslag, både barne- og ungdomsskole, men på grunn av omstendighetene rundt Koronapandemien sto jeg igjen med to barneskoler. I den grad dette kan være problematisk for mine undersøkelser, har det å gjøre med at jeg kanskje har gått glipp av enkelte perspektiver på lærerspesialistrollen, som kanskje vil være mer typiske for hvordan rollen oppfattes i ungdomsskolen. Men, når det er sagt, så kan kanskje styrken ved å velge to barneskoler ligge i at det som fremkommer av funn kanskje er mer sammenlignbart, og at det representerer en form for fordypning.

Et spørsmål jeg allikevel sitter igjen med etter å ha gjennomført både intervjuer og spørreundersøkelse, er: Hvem er egentlig informanten? Hvem sier ja til å delta - enten det gjelder enkeltindivider, eller skolen som organisasjon? Er det de skolene som "er best i

klassen”, og de lærerne som føler seg forpliktet til å delta? Representerer de et sannferdig utvalg, eller utgjør de et slags ensidig eksempel på “den pliktoppfyllende og velfungerende”? Som svar på det siste spørsmålet vil jeg bare trekke frem at den ene skolen jeg besøkte har nok et visst status som velfungerende med gode resultater, mens den andre kanskje kan sies å være litt i den andre enden av skalaen, i alle fall om en skal legge resultater fra nasjonale prøver til grunn. Dette tenker jeg kan være med på å styrke mine funn, nemlig at utvalget ikke kan oppfattes for enhetlig.

Spørsmålene som jeg utformet, både i intervjuguider og spørreskjema styrer i utgangspunktet i hvilken retning jeg vil at informantene skal gå; hva jeg egentlig ønsker å få svar på. Er det noe ved disse som gjør at jeg går glipp av noe viktig? Er de utformet på en for styrende måte? Det er ikke lett å svare på dette, men ved å velge semistrukturerte intervjuer får informantene mulighet til å bringe inn egne perspektiver og synspunkter, noe som gir rom for å få frem informasjon som de er opptatt av.

Jeg gjennomførte intervjuene som en type samtale mellom likemenn, og opplevde selv tonen som åpen, ærlig og fortrolig. Intervjuguidene fungerte på mange måter mer som et rammeverk enn som et tradisjonelt spørsmål-svar system. I de individuelle intervjuene benyttet jeg meg av lydopptak, i og med at jeg deltok som en slags samtalepartner, og dermed ville eventuell notering kunne føre til tap av informasjon, eller at utsagn ikke ville bli gjengitt korrekt, eller at noe ved konteksten kunne bli utelatt (Postholm & Jacobsen, 2018). I fokusgruppeintervjuet valgte jeg imidlertid å se bort fra dette potensielt problematiske ved å dokumentere intervjuet gjennom notater, av grunner som jeg nevnte i kapittel 3.2.. Samtidig som dette valget kan ha svekket en del av denne studien, ser jeg det allikevel som en styrke at jeg fikk gjennomført både spørreundersøkelser ved skolene, i tillegg til et fokusgruppeintervju. På denne måten fikk jeg anledning til å gå litt mer i dybden, og samtidig se svarene i spørreundersøkelsen i lys av noe mer begrunnede og reflekterte oppfatninger om det jeg spurte om.

En siste ting jeg vil nevne, som kan være med på å styrke troverdigheten i studien min, er at jeg har brukt ulike metoder og innfallsvinkler til problemstillingen min. Det at jeg har fått tilgang til alle de ulike nivåene i skolene som har deltatt i undersøkelsen, både ledelsen, lærerspesialisten og personalet, gjør at funnene representerer flere perspektiver knyttet til

lærerspesialistordningen. Denne formen for triangulering er med på gi et mer helhetlig bilde av det jeg forsøker å si noe om (Postholm & Jacobsen, 2018).

Til syvende og sist er kanskje det viktigste at alle de valgene som jeg har gjort, de stegene jeg har tatt og den logikken jeg har forsøkt å skape er gjort tilgjengelige for leseren, slik at det er mulig å reflektere rundt det denne studien viser. Transparensen, eller gjennomsiktigheten er forsøkt gjort så tydelig som mulig i alle ledd; både når det gjelder datainnsamling og beskrivelsen av disse, samt analysemetoder og teoretisk ståsted, slik at prosessen kan vurderes trinn for trinn (Silverman, 2011).

4.0 Empiriske funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra de to skolene som jeg har gjennomført undersøkelser ved. Jeg har valgt å dele fremstillingen i tre delkapitler: Rektors perspektiv, lærerspesialistens perspektiv og personalets perspektiv. Det blir fremlagt data om hvordan de tre ulike nivåene oppfatter lærerspesialistrollen, og hvordan skolen tilrettelegger for lærerspesialistfunksjonen. Empirien skal belyse problemstilling og forskerspørsmål, der de sentrale funnene vil si noe om spenninger og utfordringer knyttet til lærerspesialistordningen, slik den er operasjonalisert på skolene som inngår i denne studien. Dette materialet, sammen med de ulike perspektivene som ble beskrevet i kapittel 1 og 2, utgjør grunnlaget for analysen og drøftingen i kapittel 5.

Informantene ble beskrevet kort i kapittel 3. I det følgende vil jeg la stemmene til deltakerne slippe til, samtidig som jeg vil forsøke å oppsummere det mest sentrale i det som fremkom i intervjuene, i tråd med det jeg beskrev om fremgangsmåten knyttet til metoden.

4.1 Rektors perspektiv

Rektorene ved begge skolene jeg har fått bidrag fra i denne studien, har flere års fartstid i skolens ledelsesteam, både som avdelingsleder og i de siste årene som rektor. Begge har også fra starten av vært med på å utforske og utforme lærerspesialistfunksjonen, sammen med

lærerspesialisten, ved sin skole. Skolene er omtrent like store, både når det gjelder antall elever og størrelsen på personalet.

“Innsiden skole” har hatt to lærerspesialister de siste to årene, mens “Utsiden skole” har hatt en lærerspesialist i tre år. Begge rektorene synes å være enige om at det tok lang tid å finne ut av hva en lærerspesialist faktisk skulle være, hvilke oppgaver de skulle ha, og hvordan funksjonen generelt skulle utformes. I intervjuet var det jeg som brakte begrepet *innenfra* på banen, og begge responderte med at begrepet var vanskelig å få et grep om.

Begge rektorene legger vekt på at forståelsen av rollen og utformingen av funksjonen har blitt litt til “underveis”.

Jeg visste egentlig veldig lite om det. Jeg syntes det var veldig lite informasjon om det. (...) Så kom han (lærerspesialist) inn på det (studiet) eh... og fremdeles visste eg veldig lite om det, og hva som lå som forpliktelser ... som arbeidsgiver, og hva det innebar, egentlig. (Rektor, Innsiden skole)

Jeg og (lærerspesialisten) hadde sikkert en veldig forskjellig forståelse ... Vi måtte finne en felles forståelse av hva det er, og hva det skal brukes til (...) (Rektor, Utsiden skole)

De er også tydelige på at denne forståelsen har blitt til i samarbeid med lærerspesialisten. Begge rektorene fremhever for øvrig at informasjonen fra Utdanningsdirektoratet har opplevdes som mangelfull, og rektoren ved “Utsiden skole” kommenterte at det var ikke før hun og lærerspesialisten var sammen på en konferanse om lærerspesialistordningen at hun hadde begynt å forstå hva det faktisk dreide seg om:

Da begynte jeg å skjønne litt mer om hva det var - og jeg ble litt overrasket over at jeg ikke visste det fra før. (Rektor, Innsiden skole)

Da begynte vi å få litt mer grep på - både ovenfra og innenfra, for det er jo akkurat de sentrale dimensjonene i lærerspesialistordningen. (Rektor, Utsiden skole)

4.1.1 Organisering på skolen

Det er mange likhetstrekk ved hvordan de to skolene tilrettelegger for lærerspesialistfunksjonen. Ved begge skolene er lærerspesialisten medlemmer i et utvidet ressursteam, bestående av skolens ledelse og ulike sentrale funksjoner ved skolen, der det pedagogiske utviklingsarbeidet blir diskutert og planlagt i fellesskap. I disse teamene legges rammeverket for hvordan skolene organiserer den pedagogiske utviklingstida for resten av personalet. De er også med på å utforme mer detaljerte planer for innholdet i planleggingsøktene, fordelt utover skoleåret.

Det at lærerspesialistene blir en del av et slikt ressursteam gjør at de både får anledning til å delta i planlegging av utviklingsstrategier ved skolen, samt at de blir posisjonert som et slags bindeledd mellom ledelsen og resten av personalet. De oppnår også legitimitet ved å bli involvert på denne måten. Begge rektorene er tydelige på at de ser på lærerspesialisten som en ressurs som er viktig for skolens pedagogiske utviklingsarbeid. De poengterer også at lærerspesialisten gjennom sin utdanning har opparbeidet seg profesjonsutviklingskompetanse, i tillegg til faglig tyngde, noe som hele skolen kan dra nytte av, og ikke bare de fagseksjonene som lærerspesialisten har sitt faglige utgangspunkt i. Det ble også kommentert at utdannelsen kunne være en medvirkende årsak til at personalet, i følge rektorenes oppfatning, aksepterte at enkelte utvalgte lærere kunne titulere seg “spesialist”, og få mer lønn og nedsatt arbeidstid.

Noen opplever at - i kraft av at du er spesialist, det ansvaret... har du fått i kraft av du har utdanningen (Rektor, Utsiden skole)

I tillegg til å delta i utformingen av de strategiske valgene knyttet til skolens utviklingsarbeid, blir lærerspesialistene ved begge skolene også involvert i beslutninger knyttet til egne arbeidsoppgaver. Dette foregår mer eller mindre likt ved både “Innsiden-” og “Utsiden skole”. I starten av hvert skoleår blir lærerspesialistene i samråd med rektorene enige om hvordan de best mulig kan bistå i skolens utviklingsarbeid, i tråd med de satsingsområdene som har blitt utpekt på forhånd - i ressursteamene.

Ved “Innsiden skole” er det to lærerspesialister, en i matematikk, og en i norsk (lesing og skriving), mens det ved “Utsiden skole” “bare” er en lærerspesialist i norsk (lesing og skriving). Deres primæroppgaver er knyttet til den faglige utviklingen ved skolen - i sine respektive fagfelt. Dette arbeidet består blant annet av det som kan kalles faglig påfyll, som blir fordelt utover skoleåret i skolens fellestid, i tillegg til at de leder prosesser i egne fagseksjoner. Lærerspesialistene har også faste oppdrag, som å følge opp resultatene fra nasjonale prøver i lesing og regning, og lede arbeidet med hvordan personalet kan nytte seg denne informasjonen.

En forskjell mellom skolene, bortsett fra at de har ulikt antall lærerspesialister, er at det ved “Innsiden skole” også er en forskjell i arbeidsmengde knyttet til de to lærerspesialistene. I følge rektor skyldes det ulike forhold. Spesialisten i matematikk er fremdeles under utdanning, mens spesialisten i norsk er ferdig utdannet, noe som gjør at det ligger bedre til rette for å få brukt hele kapasiteten til lærerspesialisten i norsk, i og med at spesialisten i matematikk ikke er tilgjengelig på skolen mer enn drøyt tre dager i uken. Den andre årsaken er at skolen har valgt å satse ekstra på lesing og skriving, noe som også medfører mer arbeid for lærerspesialisten i norsk.

Begge lærerspesialistene har i utgangspunktet samme arbeidsavtale, der de får en time nedsatt i uken, i tillegg til økonomisk kompensasjon på ca 25.000 kroner. Men, i og med at lærerspesialisten i norsk utfører flere oppgaver knyttet til funksjonen sin, har skolens rektor, i samråd med den tillitsvalgte, valgt å kompensere dette med å betale ekstra for dette arbeidet. Dette gjøres ved å føre timelister, som lærerspesialisten får utbetalt i form av lønn. Denne avtalen ble inngått ved skoleårets start, og er kjent for begge lærerspesialistene.

Ved “Utsiden skole” blir det ikke gjort noen særavtaler med lærerspesialisten i norsk, men når rektor går gjennom beskrivelsen av arbeidsoppgaver, ser det mer eller mindre ut til å tilsvare det som lærerspesialisten ved Innsiden skole blir bedt om å gjøre.

Etter denne informasjonen følger rektor opp med noen interessante refleksjoner, som for øvrig rektor ved “Innsiden skole” reflekterte rundt ved sin skole, en uke i forveien.

Inngangsporten til tematikken var, for begge rektorene, at de poengterte at praksisen for hvor stor stilling lærerspesialistene ved ulike skoler i regionen har, varierer en god del. De viste begge til et eksempel der en skole har en lærerspesialist i 20% stilling, og kommenterte at det

ville vært ønskelig, også ved deres skoler, at lærerspesialisten var frigjort i tilsvarende stilling. Deretter reflekterte de rundt noen områder ved lærerspesialistordningen som de ønsket var noe klarere.

Det første handlet om hvordan man kunne legge til rette for bedre fungerende rammer for ordningen. Begge rektorene reflekterte rundt hvilket handlingsrom de hadde, og hvilket handlingsrom de ønsket. Enigheten var tydelig på at den enkelte skoles autonomi måtte ivaretas, at rammene ikke måtte være overstyrende - altså at de ikke måtte komme som pålegg ovenfra. Det var viktig for rektorene at det var den enkelte skoles satsingsområder som måtte være utgangspunktet for hvordan de tilrettela for sine lærerspesialister, og at det i denne sammenhengen kunne være naturlig å differensiere hvor mye tid de ulike lærerspesialistene ved skolene skulle få til rådighet.

Når det gjelder det andre området som rektorene delte sine refleksjoner rundt, uttrykte begge en bevissthet om at det var potensielt problematisk at det både innad i kommuner, og mellom kommuner som “henter” lærere fra samme arbeidsmarked, opererer med til dels svært ulike arbeidsvilkår, både når det gjelder tid og penger.

Jeg vet at lærerspesialister har flyttet skoler for at de ikke har fått det som de vil, der de har vært, og det er jo en uheldig - en uheldig konsekvens av du shopper rundt, da (...) (Rektor, Utsiden skole)

En årsak til at dette kan være utfordrende, er at de kan se for seg at skoler med “normalvilkår” for lærerspesialister, “mister” sine lærerspesialister etter å ha påkostet dem en utdanning - til nærliggende skoler som tilbyr bedre vilkår.

4.1.2 Oppfatninger av rollen

Et annet tema som begge rektorene var opptatte av, var at lærerspesialistene måtte ha spesialistutdanning. Dette begrunnet de med at lærerspesialistene ikke bare fikk økte faglige kvalifikasjoner, men at de også lærte viktige kunnskaper og ferdigheter knyttet til det å drive utviklingsarbeid ved egen skole. De reflekterte også rundt ordningen med hvor lenge en

lærerspesialist kunne være-, eller forbli spesialist. På bakgrunn av at begge rektorene mente at utdannelsen var en nødvendighet for å utøve rollen på en tilfredsstillende måte, mente de at en ferdig utdannet lærerspesialist *alltid* ville være en spesialist.

Den ene rektoren kommenterte tørt: *Hvordan kan en spesialist slutte å være spesialist? Hvem skal bestemme det? (...) Jeg har sittet sammen med en god del andre rektorer og diskutert dette her - vi som har lærerspesialister har diskutert det allerede - vi har gitt et innspill, til kommunen, som går på at disse tingene må avklares, og at det ikke er slik at du blir valgt til det (lærerspesialist) for en periode, men det må være en forutsigbarhet for at vi skal få holde på den kompetansen. (Rektor, Innsiden skole)*

I sammenheng med betraktninger rundt utdannelsen ble det kommentert fra rektoren ved “Utsiden skole” at for å drive såkalt profesjonsutvikling innenfra, var det essensielt at lærerspesialisten fikk øvd seg i dette, blant annet gjennom de praktisk/teoretiske oppgavene som utdanningsinstitusjonene hadde pålagt spesialisten å gjøre underveis i utdanningsløpet.

Begge rektorene uttalte seg både direkte og indirekte positive til lærerspesialistordningen, og uttrykte at basert på egne erfaringer, var det sannsynligvis behov for ulike lærerspesialister ved alle skoler. De var også tydelige på at lærerspesialisten representerte en svært viktig ressurs for skolen. Rektoren ved “Innsiden skole” mente i tillegg at *en* lærerspesialist ved en skole kanskje var for lite. Dette ble begrunnet med at det var en stor fordel å ha et tett samarbeid mellom spesialistene ved skolen, slik at de sammen kunne dra nytte av hverandres kompetanse, og planlegge og legge til rette for gode pedagogiske utviklingsøkter i personalet.

4.2 Lærerspesialistens perspektiv

I denne studien ble det intervjuet tre lærerspesialister; en i matematikk og to i norsk. Lærerspesialisten i matematikk var i ferd med avslutte masterutdanningen dette skoleåret, mens lærerspesialistene i norsk hadde fullført sine masteroppgaver for henholdsvis ett og to år siden. Videre beskrev begge lærerspesialistene i norsk at de egentlig hadde startet utdanningsløpet allerede tilbake i 2011-12, da de tok etterutdanning som leseveiledere. I etterkant av denne utdanningen, valgte begge å “ta steget videre”, og i samråd med skolens

ledelse og skoleeier begynte de så på masterutdanning i norsk, med vekt på lesing og skriving.

Den ene lærerspesialisten i norsk tok utdannelsen mens hun arbeidet ved en annen skole enn den hun arbeider ved i dag. Ved den forrige skolen arbeidet hun for øvrig i tre år som lærerspesialist, mens utdanningen pågikk. De to andre lærerspesialistene har arbeidet ved samme skole i alle årene de har vært lærere.

4.2.1 Organisering på skolen

Lærerespesialistene bekrefter det som rektorene beskriver om hvordan arbeidet organiseres på skolen. Det er enighet blant lærerspesialistene på begge skolene om at de får delta i beslutninger knyttet til arbeidsoppgaver, og at rektorene er flinke til å involvere dem i prosesser i sammenheng med planlegging og tilrettelegging av utviklingsarbeidet på skolene.

Lærerespesialistene er opptatt av at utøvelsen av rollene er avhengig av et godt samarbeidsklima; både i forhold til ledelsen, men også i forhold til resten av personalet. Spesialistene uttrykker at de opplever at de har en posisjon i kollegiet som gir dem den nødvendige legitimiteten for å være med å lede utviklingsarbeidet ved skolen. Denne posisjonen blir beskrevet som et resultat av hva spesialistene står for rent faglig og at de opplever at resten av personalet anser dem for å være positive bidragsytere i ulike deler av profesjonsutøvelsen sin, men også at ledelsen har lagt til rette for at utøvelsen av funksjonen har blitt tillagt stor nok viktighet og tyngde.

Det som lærerespesialistene gir uttrykk for å savne er en større grad av felles forståelse i hele personalet om hva som kreves for å utvikle profesjonsfellesskapet. De synes også at begrepet *innenfra* er vanskelig å forklare nøyaktig hva innebærer. I intervjuet blir samtlige litt satt ut av dette begrepet, og en av informantene sier:

(...) Jeg føler det som om jeg skal opp til eksamen, når du spør om hva jeg forstår med det ordet. Det er vanskelig å svare kort på det, så... Kanskje jeg kan..., eller, jo, det er sikkert best å komme med noen eksempler på hva jeg tenker at det handler om. (...)

Ved den ene skolen er begge lærerspesialistene enige om styrken i å være to spesialister ved samme skole. Dette er positivt i forhold til samarbeidet med ledelsen, i tillegg til at de kan dra veksler på hverandres styrke i både planleggingen- og gjennomføringen av utviklingsøkter sammen med personalet. Ved den andre skolen ga lærerspesialisten uttrykk for at det opplevdes som en forventning at hun skulle dra “mer enn sin del av lasset” i sammenheng med det lokale utviklingsarbeidet i personalet.

4.2.2 Oppfatninger av rollen

Alle de tre lærerspesialistene beskrev at deres hovedarbeidsoppgaver var først og fremst tilknyttet faget som de var spesialister i. Samtidig kom det frem at etter innføringen av fagfornyelsen hadde rollen til en viss grad skiftet i retning av å bli tillagt en slags translatør-funksjon i møtet mellom de nye læreplanene og personalet. Det var særlig de to lærerspesialistene i norsk som ga uttrykk for denne endringen knyttet til rolleforventningene.

I intervjuene kom det også tydelig frem at lærerspesialistene betraktet den utdannelsen de hadde tatt som essensiell for å utøve funksjonen som spesialist. Til tross for at lærerspesialistene i norsk hadde bakgrunn som leseveiledere, og dermed erfaring fra å lede utviklingsprosesser i personalet, ga de uttrykk for at de gjennom studiet hadde fått en ny innsikt i hvordan en kunne lede slike prosesser. Alle tre spesialistene fortalte også at deres faglige forståelse var betydelig økt i løpet av studiet, noe de påpekte var et helt nødvendig utgangspunkt for å kunne bistå andre i *sin* faglige utvikling og forståelse.

I sammenheng med dette temaet var det bred enighet om at de ønsket et system for hvordan deres “faglighet” skulle opprettholdes på et høyt nivå. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn påpekte de at “å holde seg oppdatert” bare til en viss grad var mulig å gjøre på egen hånd, og at de trengte å samarbeide mer med andre lærerspesialister i samme fagfelt for å opprettholde det den ene spesialisten uttrykte som “*høyt faglig trykk*”. Lærerspesialistene i norsk ytret et ønske om et etterutdanningssystem av samme typen de hadde deltatt i som leseveiledere. De beskrev da et system der de ved jevne mellomrom deltok i samlinger med andre leseveiledere der de fikk “påfyll” i form av innlegg eller forelesninger fra høyt

kompetente personer på fagfeltet, i tillegg til samlinger der de fikk dele erfaringer med andre veiledere i området.

I sammenheng med spørsmål knyttet til forståelsen av rollen, sett i lys av begrepsparet *ovenfra* og *innenfra*, trengte alle tre lærerspesialistene tid på å forklare sin forståelse knyttet til dette. I disse forklaringene kom det frem at det var et slags misforhold mellom det de oppfattet som et ideal for arbeidet som lærerspesialist, og det de faktisk utførte av oppgaver. Dette hadde blant annet sammenheng med at oppgavene ofte handlet for mye om en form for teknisk veiledning, som for eksempel gjennom tilrettelegging i forkant og etterkant av de nasjonale prøvene i lesing og regning. Lærerspesialistene beskrev at de i for liten grad opplevde at lærerne ønsket-, eller hadde tid til- “å gå i dybden” - for å øke forståelsen for- og innsikten i hensikten med disse testene. Det ble også uttrykt et behov for mer avsatt tid til samarbeid i personalet for at utvilingen av profesjonsfellesskapet skulle foregå *innenfra*.

4.3 Personalets perspektiv

På spørreundersøkelsene som ble utført ved begge skolene var det henholdsvis 18% og 28% som svarte. Som tidligere forklart besluttet jeg derfor å innhente mer empiri ved å gjennomføre et semistrukturert fokusgruppeintervju ved den ene skolen. Hovedsakelig er det informasjonen fra dette intervjuet som er grunnlaget for de perspektivene som jeg viser til i dette delkapitlet. Spørreundersøkelsene har jeg kun brukt som kryssreferanse opp mot de synspunktene som fremkommer, og for øvrig fremkom det ingen nevneverdige avvik mellom undersøkelsene og intervjuet, men noen av refleksjonene i intervjuet var imidlertid med på å nyansere funnene fra undersøkelsen. Dette gjelder særlig forskjellen i hvilken grad personalet som gruppe-, og den tillitsvalgte opplever at de er informert om hva lærerspesialistrollen innebærer, og hvordan den er tenkt å fungere som et tiltak for å utvikle profesjonen *innenfra*.

Både spørreundersøkelsene og intervjuet bekreftet langt på vei det som fremkom i samtalen med rektorene og lærerspesialistene, nemlig at de fleste oppfattet at det lå et samarbeid til grunn for utformingen av lærerspesialistfunksjonen. Gjennom intervjuet kom det også frem at innsikten i hvordan prosessen med å utforme arbeidsoppgavene for lærerspesialistene var noe

uklar for kontaktlæreren og faglæreren, mens den tillitsvalgte, som for øvrig er medlem av skolens ressursteam, hadde et bedre overblikk over gangen i denne prosessen.

4.3.1 Oppfatninger av rollen

Ved “Innsiden skole” viste svarene på spørreskjemaene, knyttet til forståelsen av begrepsparet *ovenfra* og *innenfra*, en mer eller mindre unison oppfatning av at lærerspesialistfunksjonen ble operasjonalisert **både** *ovenfra* og *innenfra*. De aller fleste hadde en oppfatning av at lærerspesialistrollen ved skolen var utformet i et samarbeid mellom skolens ledelse og spesialisten, men der flere også mente at skoleeier hadde en noe begrenset rolle i dette arbeidet. De fleste lærerne ga også uttrykk for at de bare i noen-, eller liten grad opplevde at de hadde mulighet til innflytelse i denne prosessen. Videre var det bred enighet om at lærerspesialisten ble oppfattet **både** som en *endringsagent* ved skolen, samtidig som funksjonen også var et virkemiddel i sammenheng med myndighetspålagte oppdrag og oppgaver.

I fokusgruppeintervjuet ved “Utsiden skole” kom det frem at alle tre mente at begrepet *innenfra* var komplekst, og litt vanskelig å få tak i. Dette hadde sammenheng med at de opplevde at lærerspesialisten hovedsakelig utførte oppgaver knyttet til myndighetspålagte oppgaver, som de for øvrig var enige om at handlet om styring *ovenfra*. Eksempler på slike oppgaver var blant annet knyttet til Nasjonale prøver i lesing og implementeringen av Fagfornyelsen. Samtidig ga de uttrykk for at lærerspesialisten var med på å lede prosesser knyttet til disse myndighetspålagte oppgavene, og gjennom dette arbeidet bidro til å opparbeide og forankre en felles forståelse for nye tanker og begreper. Alle tre informantene mente at når det gjaldt disse områdene, hadde de en opplevelse av at måten lærerspesialisten ledet arbeidet kunne være forenelig med begrepet *profesjonsutvikling innenfra*.

Det oppstod også en kort diskusjon om hva informantene ønsket at lærerspesialisten skulle bistå dem med, og her fremkom det ulike preferanser. Mens to av informantene var åpne for veiledning og innspill i sammenheng med egen praksis, der lærerspesialisten kunne være med i klasserommet og modellere direkte for eksempel hvordan man kunne bruke de nasjonale prøvene i lesing i ulike fag, uttrykte den siste informanten litt mer skepsis i forhold til dette. I

denne diskusjonen ble også begrepet *innenfra* belyst, ved at de to som mente at lærerspesialisten kunne tillegges en form for mentorrolle, hevdet at man på denne måten ville få til en utvikling av en mer praksisnær felles forståelse i profesjonsfellesskapet.

5.0 Analyse og drøfting

Formålet med denne studien er forankret i problemstillingen min, og dreier seg om hvordan lærerspesialistordningen operasjonaliseres i skolen, og hvordan lærerspesialistfunksjonen oppfattes av skolens ledelse, personale, og lærerspesialisten selv. Gjennom det kvalitative intervjuet med to rektorer og tre lærerspesialister, i tillegg til et fokusgruppeintervju med tre lærere ved *Utsiden skole*, samt spørreskjema i personalet ved *Innsiden skole*, har jeg forsøkt å si noe om problemstillingen. For å belyse og konkretisere denne, har jeg utformet to forskerspørsmål som til sammen med problemstillingen utgjør kjernen i studien:

1. *I hvilken grad oppfatter ledelsen, lærerspesialisten, og lærerpersonalet at utøvelsen av rollen er styrt*
 - a. *ovenfra?*
 - b. *innenfra?*
2. *Hvordan tilrettelegger ledelsen ved den enkelte skole for at oppdraget som lærerspesialist skal utføres?*

I dette kapitlet analyserer og drøfter jeg de empiriske funnene i lys av det teoretiske bakteppet for lærerspesialistordningen og rammeverket som ble presentert i kapittel 2. Analysen er strukturert i samsvar med de kategoriene jeg brukte både som utgangspunkt for intervjuene og spørreundersøkelsen, og som jeg organiserte empirien etter. Som nevnt tidligere har kategoriene blitt justert i henhold til hvilken informasjon som fremkom i intervjuene med de ulike informantene. På bakgrunn av dette har jeg delt kapitlet inn i tre underkapitler, der jeg først vil analysere og drøfte hvordan skolen organiserer og tilrettelegger for lærerspesialistordningen, og deretter hvordan lærerspesialistfunksjonen og -rollen oppfattes av skolens ledelse, personale og lærerspesialisten selv. Til slutt i dette kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i det jeg kalte “andre interessante betraktninger” fra informantene, og kort drøfte implikasjoner i tilknytning til dette.

5.1 Hvordan blir lærerspesialistordningen organisert i skolen?

I følge evalueringsrapporten (Seland et al., 2017) er det flere områder som kan, og bør forbedres for at lærerspesialistordningen skal fungere som et ledd i profesjonaliseringen *innenfra*. Det blir blant annet pekt på at ordningen (...) *har kommet forholdsvis kort med hensyn til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Det å la lærerspesialistens oppgaver og rolle bli del av en formalisert styringslinje i skolen, vil neppe bøte på dette.*” (Seland et al., 2017).

Ved både “Innsiden-” og “Utsiden skole” beskriver rektorene og lærerspesialistene at funksjonen bare delvis representerer et ledd i en *formalisert styringslinje i skolen*. Lærerspesialistene ved begge skolene deltar i skolens ressursteam, og på denne måten er det laget en type struktur der lærerspesialisten får en slags mellomposisjon og formalisert bindeleddsfunksjon mellom personalet og ledelsen. Dette funnet samsvarer med liknende beskrivelser som fremkommer i forskningslitteraturen (York-Barr & Duke, 2004; Wenner & Campbell, 2017). Denne posisjoneringen er i litteraturen for øvrig omtalt som gunstig for lærerspesialisten med tanke på muligheten for reell innflytelse på egne arbeidsoppgaver. Samtidig peker både forskningslitteraturen og evalueringsrapporten (Seland et al., 2017) på at et slikt tiltak alene ikke er tilstrekkelig, men at det er nødvendig å **kombinere** en (...) *hierarkisk styringslinje (kalt profesjonalisering ovenfra) og profesjonsutvikling som genereres hos den enkelte lærer og i lærerkollegiet (kalt profesjonalisering innenfra)*. (Seland et al., 2017).

Rektorene og lærerspesialistene ved de to skolene som deltok i studien beskrev hvordan både organiseringen og tilretteleggingen av lærerspesialistfunksjonen var et resultat av et tett samarbeid. Dette ble bekreftet av personalet ved skolene, som for øvrig ga uttrykk for at de også til en viss grad fikk påvirke utformingen av enkelte av områdene som funksjonen skulle dekke. Dette kan sies å være i tråd med det som evalueringsrapporten (Seland et al., 2017) langt på vei hevder en forutsetning for at ordningen skal fungere som et ledd i profesjonaliseringen *innefra*. Denne prosessen som både rektorer, spesialister og lærere er deltakere i, ser ut til å ha som mål å skape en *felles konstruksjon av lokal kunnskap* (Cochran-Smith & Lyle, 2009), som igjen peker i retning av at lærerspesialistfunksjonen ved

disse to skolene kanskje er noen steg nærmere å representere profesjonalisering *innenfra* enn det som evalueringsrapporten viser til.

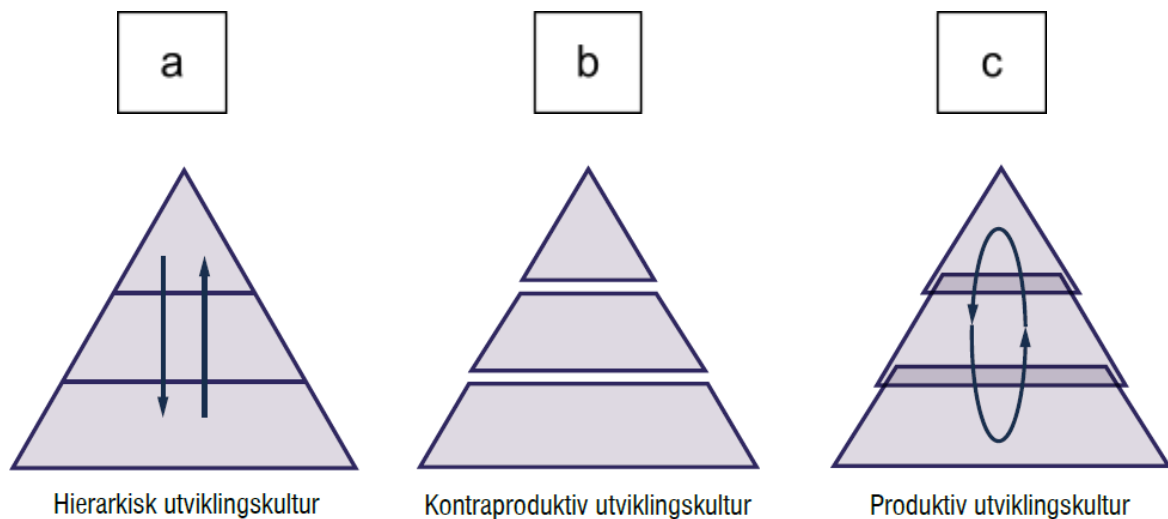
I kapittel 2 refererte jeg til en nylig publisert artikkel som blant annet viser til funn som peker i retning av at lærerspesialister i liten grad har mulighet for autonomi og modifikasjon i sin utførelse av rollen (Furu, Skrøvset og Slettbakk, 2020). Disse funnene er delvis sammenfallende med funn som blir beskrevet i evalueringsrapporten av lærerspesialistordningen (Seland et al., 2017). I sammenheng med min studie, peker funnene i en litt annen retning. Begge rektorene og samtlige av lærerspesialistene som deltok i studien forteller om et utstrakt samarbeid knyttet til både planlegging og gjennomføring av arbeidsoppgaver, og lærerspesialistene ga uttrykk for at de hadde stor grad av autonomi i sin utførelse av rollen. Dette kan ha sammenheng med at begge skolene har hatt lærerspesialister over et lengre tidsrom, og at de sammen har fulgt opp føringene som Utdanningsdirektoratet har gitt, nemlig at lærerspesialisten blant annet skal:

ta initiativ til å gjennomføre kompetanseheving og kollegaveiledning
ta initiativ til å lede faglige prosjekter
bidra til utviklingsarbeid knyttet til tidlig innsats, andrespråkspedagogikk eller
pedagogisk bruk av IKT. (Udir, 12.03. 2020).

En annen årsak til at funnene i denne studien synes å peke i en annen retning enn i den nevnte artikkelen og forskningsrapporten, er at samtlige lærerspesialister som deltok i mitt forskningsprosjekt hadde gjennomført lærerspesialistutdannelsen. Min personlige erfaring med dette studiet er at særlig de to førstnevnte oppgavene er sterkt vektlagt, og at det fokuseres på spesialistens autonomi og profesjonalitet. Dette blir for øvrig fremhevet på Universitetet i Stavanger sin informasjonsside vedrørende studiet lærerspesialist i norsk - med vekt på lesing og skriving. I læringsutbytteformuleringene heter det blant annet at *Den ferdigutdannede kandidaten skal ha omfattende kunnskap om lærerspesialistens rolle i skolebasert kompetanseutvikling (...), samarbeide med, lede og veilede kolleger med sikte på å utvikle god praksis når det gjelder lese- og skriveundervisning (...) og bidra til forskningsbasert utvikling av lese- og skriveundervisningen på egen Arbeidsplass i samarbeid med kolleger* (Universitetet i Stavanger, <https://www.uis.no/nb/course/VLS201>, lastet ned 15.04.2021).

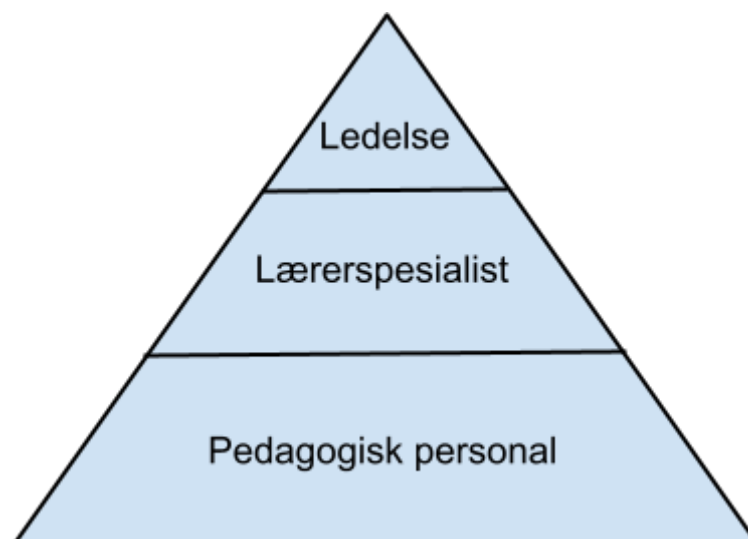
5.2 Hvordan oppfattes lærerspesialistfunksjonen og -rollen?

Som utgangspunkt for å belyse problemstillingen og forskerspørsmålene mine, bruker jeg modellen i *figur 1* for ulike utviklingskulturer (K. Roald, 2017). Som tidligere nevnt skisserer modellen i hovedsak 3 ulike former for styring, samarbeid og utvikling i en organisasjon.



Figur 1: Ulike mønster i kvalitetsarbeid (Roald, 2017:28)

I samsvar med konteksten som denne studien tar utgangspunkt i, fordeles de tre hierarkiske nivåene slik:



Figur 2

I empirien som har fremkommet i arbeidet med denne studien, har informantene ved alle nivåene i skolens organisasjon kommet med sine betraktninger på lærerspesialistrollen og *-funksjonen*. Et fellestrekk ved alle informantenes innspill er at begrepet *innenfra* er vanskelig å få grep om. Begrepet er komplekst, og informantene ser det fra ulike perspektiv. Funnene i denne studien peker på at det er en større grad av forståelse for hva som forventes av lærerspesialistrollen og -funksjonen, og hva betydning lærerspesialisten skal ha i utviklingen av profesjonsfellesskapet, blant rektorene og spesialistene selv. Lærerne synes å være litt mer usikre på dette.

Det kan ha sammenheng med to ting, slik jeg ser det. Det ene handler om det som lærerspesialistene, og som for såvidt lærerne selv er inne på; nemlig i hvilken grad de ønsker, eller føler de har rom og tid for å “gå i dybden” i sammenheng med den praksisnære profesjonsutviklingen. Dette er sammenlignbart med det som Wenner og Campbell påpeker: *“it is difficult to be a leader when others do not wish to follow”* (Wenner & Campbell, 2017, s. 155). Det som lærerne imidlertid sier, er kanskje ikke at de ikke ønsker denne formen for utviklingsledelse, men heller at de trenger andre rammer- eller muligheter for å kunne få til et slikt arbeid. Funnet samsvarer på mange vis med det som evalueringsrapporten fra 2017 blant annet peker på: *Lærerspesialistenes kolleger er overveiende positive til ordningen i seg selv, men det er et mindretall blant kollegene som svarer at lærerspesialisten har vært en ressurs for dem* (Seland et al., 2017, s. 10). Dette er for øvrig et område som Utdanningsdirektoratet har vektlagt i sin bestilling til lærerspesialisten: *ta initiativ til å gjennomføre kompetanseheving og kollegaveiledning* (Udir, 2020). Her finner vi kanskje noe av kjernen i det som evalueringsrapporten hevder må på plass for at ordningen skal fungere som profesjonsutvikling *innenfra*.

Det andre poenget jeg vil trekke frem i denne sammenhengen handler på sett og vis litt om det jeg nettopp har skrevet: Er kunnskapen om hvilket “hull” i skoleutviklingsstrategien lærerspesialistordningen er ment å fylle tilgjengelig for alle parter i organisasjonen? Det er tydelig at spesialisten og skolens ledelse har brukt lang tid på å ramme inn rollen, og skape en felles forståelse for hva profesjonsutvikling *innenfra* innebærer. Samtidig kommer det frem i mine undersøkelser at lærerkollegiet ikke i samme grad har fått del i denne felles forståelsen. Dette er for øvrig helt i tråd med det som evalueringsrapporten hevder: *Ved en videreutvikling av lærerspesialistordningen er vår viktigste anbefaling derfor å styrke forankring av denne ordningen i selve lærerprofesjonen* (Seland et al., 2017, s. 9).

Begge disse områdene som har blitt belyst i mine undersøkelser har sammenheng med det som Elmore (2012) hevder er en forutsetning for å lykkes med å oppnå gode elevresultater, nemlig at skoler utvikler en *sterk indre ansvarlighet*. En slik indre ansvarlighet synes å være en viktig forutsetning for å oppnå en høyere kvalitet i skolen. Sammen med begrepet *medskaping* kan kanskje dette perspektivet også sies å samsvare med det som Roald kaller “produktiv utviklingskultur” (figur 1, c). Det som imidlertid blir tydelig gjennom mine informanter er at ordningen slik den fremstår i dag ikke er helt i tråd med denne formen for kultur. Den manglende informasjonen som lærerne kommenterer, og det at ledelsen og lærerspesialisten har tilgang til informasjon som lærerne ikke har, viser kanskje at det kan være et snev av alle de ulike utviklingskulturene som Roald (2017, figur 1) beskriver, ved de skolene som har deltatt i denne studien. Man kan kanskje si at de to øverste nivåene i figur 2, ledelsen og lærerspesialistene, opplever medskaping, som vist i figur 1c, mens lærerne bare til en viss grad opplever at de får delta i-, og bare delvis får tilstrekkelig informasjon om - forhold som har med prosessen rundt utformingen av lærerspesialislistfunksjonen å gjøre.

5.3 Andre interessante betraktninger

Tidligere i denne studien viste jeg at rektorene ved både “Innsiden-” og “Utsiden skole” ønsket seg mer forutsigbare rammer for lærerspesialistordningen. De var begge opptatt av egen skoles autonomi, men uttrykte samtidig at det kunne være gunstig å legge til rette for et rammeverk som ville sikre lærerspesialisten sitt ønske om det som kan kalles “en alternativ karrierevei”. De pekte også på at det eksisterer ulik praksis mellom skoler i samme region både med tanke på hvor mye tid lærerspesialisten blir tilbudt, og hvor mye de får betalt for jobben. I fortsettelsen av dette resonnementet kom det frem en bekymring rundt forhold som har med tilbud og etterspørsel i arbeidsmarkedet å gjøre.

Det som disse perspektivene belyser, er sammenfallende med de bekymringene som blant annet utdanningsforbundet peker på; at lærerspesialistordningen bør inngå i trpartssamarbeidet i arbeidslivet. Dette samarbeidet regulerer både lønn og arbeidstid på alle andre områder som lærerne er berørt av, og dermed virker det kanskje noe kunstig at det i

sammenheng med lærerspesialistordningen er Kunnskapsdepartementet som fastsetter rammene for lønn og tidsressurs.

I noen utvalgte forskningsartikler publisert etter 2015, som jeg la frem i kapittel 2, har den svenske Førstelærare-ordningen blitt gjenstand for kritiske blikk, og flere av disse peker på lønn som et av flere utfordrende områder ved ordningen. Et fellestrekk ved disse artiklene er knyttet til det de på ulikt vis omtaler som et brudd på en egalitær tradisjon. Dette har for øvrig også delvis med lønn å gjøre, men det viktigste poenget er at det uttrykkes en viss grad av usikkerhet rundt hva dette bruddet kommer til å føre til. Vil det føre til større grad av forskjell mellom “menige” lærere og “førstelærere” i skolen?

I norsk sammenheng kan man også si at lærerspesialistordningen representerer et brudd på en egalitær tradisjon. I evalueringsrapporten (Seland et al., 2017) kommer det frem at svært mange lærerspesialister synes at selve tittelen “spesialist” er problematisk. Tittelen, sammen med økt lønn og noe nedsatt tid, er med på å skille ut en rolle fra resten av personalet. Dette kan kanskje sies å være med på å skape en mer hierarkisk struktur i skolen.

Forutsetningen for at lærerspesialisten skal lykkes i arbeidet med å drive skoleutvikling *innenfra*, er blant annet knyttet til at den eller de som innehar funksjonen skal ha gode relasjoner og nær tilknytning til sine kollegaer (York-Barr & Duke, 2004; Fairman & Mackenzie, 2012; Wenner & Campbell, 2017). Gjennom å gi ekstra lønn til enkelte utvalgte lærere, og ved å bruke tittelen **spesialist**, som i seg selv gir signal om å være -noe annet- eller kanskje til og med -noe bedre-, enn resten av det pedagogiske personalet, kan bidra til å svekke mulighetene for å lykkes med å utvikle profesjonsfellesskapet *innenfra*.

Begge rektorene som deltok i denne studien pekte på at lærerspesialistutdannelsen var helt nødvendig, av flere grunner. En årsak dreier seg om viktigheten av å bli istandsatt til å utøve en rolle i tråd med sentralt gitte forventninger. En annen grunn var knyttet til utfordringen med tittel, lønn og nedsatt arbeidstid. Det kom frem at rektorene oppfattet det slik at personalet lettere aksepterte at en-, eller noen få, ble tildelt en form for “mellomlederrolle” - i kraft av utdanning, og ikke kun basert på “personlig egnethet”. Denne oppfatningen ser ut til å være sammenfallende med det som blant annet Utdanningsforbundet-, og enkelte politiske partier peker på; nødvendigheten av at lærerspesialistordningen blir en del av trepartssamarbeidet. Det kan tenkes at partene i arbeidslivet lettere vil kunne enes om lønns

og arbeidsbetingelsene, som i dag blir diktert av Kunnskapsdepartementet, dersom de blir forankret i et utdannelsesbasert system. Et av de aksepterte vilkårene for økt lønn i skolen, er knyttet til utdanning. Er du adjunkt, og studerer et år i tillegg, får du lønnstillegg. Tar du en master på toppen av denne utdannelsen, får du også mer lønn. Dette prinsippet kan ganske sikkert også overføres til lærerspesialistordningen.

En annen interessant betraktning som fremkom i intervjuene var knyttet til rammene for lærerspesialistordningen. Begge rektorene problematiserte forhold som har å gjøre med forutsigbarhet, både for lærerspesialisten, og for den enkelte skolen. De pekte på at en ferdig utdannet lærerspesialist innehar en etterspurt kompetanse, og rektorene uttrykte en viss bekymring for at ulike betingelser for funksjonen ved ulike skoler, lett kan føre til et press på andre skoler, som igjen kan resultere i at de "overbyr" hverandre - for å beholde-, eller å tiltrekke seg lærerspesialister. Rektorene uttrykte også en viss bekymring for forhold som handler om varigheten ved lærerspesialistordningen. Hvor lenge skal lærerspesialisten inneha funksjonen? Dersom en lærer bruker to til tre år på å utdanne seg til lærerspesialist, vil de sannsynligvis ha en forventning om at denne kompetansen vil bli varig verdsatt - i alle fall i form av økt lønn. Den ene rektoren problematiserte dette ved å stille spørsmålet: *Hvordan kan en spesialist slutte å være spesialist? Hvem skal bestemme det?* Et sentralt spørsmål i fortsettelsen av dette blir da: Hvem skal ivareta lærerspesialistens rettigheter? Er det den enkelte skolen-, den enkelte kommunen-, eller bør det foregå på en annen måte? Begge disse perspektivene på lærerspesialistordningen peker i retning av behovet for at ordningen kanskje bør bli en del av trepartssamarbeidet i arbeidslivet. Det vil i så fall muligens være med på å skape den forutsigbarheten som etterspørres - for alle parter.

6.0 Funn og konklusjoner

Bak problemstillingen som er utgangspunktet for denne studien, stod det et ønske om å finne ut mer om hvordan de ulike aktørene i skolen oppfatter lærerspesialistrollen, og hvordan funksjonen blir operasjonalisert. Det var da særlig et begrepspar; *ovenfra* og *innenfra*, som sammen med Roalds (2017) modell for ulike utviklingskulturer dannet en form for *linse* (Silverman, 2011) som jeg forsøkte å se på lærerspesialistordningen gjennom. Informantene ved de to skolene som deltok i studien delte sine tanker og refleksjoner i sammenheng med

problemstillingen og forskerspørsmål, som i sin tur dannet utgangspunktet for de funnene, og den analysen jeg presenterte i de to foregående kapitlene. Det må for øvrig understrekes at empirien er basert på et svært begrenset antall informanter, og at funnene derfor ikke på noen måte kan generaliseres.

Flere av funnene som ble avdekket gjennom intervjuer og spørreundersøkelse, var helt, eller delvis sammenfallende med funn som har blitt presentert både i internasjonal forskningslitteratur (York-Barr & Duke, 2004; Fairman & Mackenzie, 2012; Wenner & Campbell, 2017), og i evalueringsrapporten (Seland et al., 2017). De funnene som fremstår som sammenfallende med tidligere forskningsbidrag kan oppsummeres med at de dreier seg i hovedsak om utfordringer knyttet til forståelsen av hva det vil si å utvikle profesjonsfellesskapet *innenfra*.

Hovedfunnene i denne studien gir et sammensatt bilde av problemstillinger knyttet til lærerspesialistordningen. For det første blir det avdekket en form for informasjonsgap mellom de ulike delene av skolens organisasjon. Ledelsen og lærerspesialisten, kanskje til en viss grad også sammen med den tillitsvalgte, beskriver en delaktighet i prosesser som har vært med på å forme deres oppfatning av lærerspesialistrollen. Disse prosessene, og den felles forståelsen som har vokst fram som et resultat av de ulike deltakernes perspektiver og meningsutveksling, samt tilgang på felles informasjon, har gitt disse rollenehaverne en innsikt som i mindre grad har blitt delt med resten av skolens personale. Dette gapet, både med tanke på deltakelse og tilgang til felles informasjon, representerer en utfordring for implementeringen av lærerspesialistordningen ved de to skolene som deltok i min studie.

De andre funnene som jeg har fremhevet som viktige, dreier seg om forutsigbarhet og rammer knyttet til lærerspesialistordningen. Informantene i denne studien var temmelig samstemte i sine oppfatninger knyttet til *utdannelsen* som utgangspunkt for å utøve lærerspesialistrollen på en tilfredsstillende måte, i tråd med Utdanningsdirektoratets forventninger og krav. Dette premisset danner et slags bakteppe for hvordan enkelte av resonnementene knyttet til spesialistrollen kan forstås. Denne forståelsen handler, slik jeg oppfatter det, om to forhold; hva kreves for å bli kalt spesialist, og hvordan blir det formelle rundt denne typen stilling ivaretatt i organisasjonen, på lokalt-, regionalt og sentralt hold. Informantene reflekterer med andre ord rundt behovet for mer forutsigbare rammer - på flere plan.

6.1 Implikasjoner - videre forskning rettet mot lærerspesialistordningen

Et av hovedfunnene i min studie peker, som tidligere nevnt, på det som evalueringsrapporten har med i sin konklusjon: *Ved en videreutvikling av lærerspesialistordningen er vår viktigste anbefaling derfor å styrke forankring av denne ordningen i selve lærerprofesjonen.* (Seland et al., 2017). På bakgrunn av funn i denne studien, og det som rapporten peker på, kan det kanskje være interessant å se nærmere på hvilke prosesser som kan føre til en større grad av felles forståelse for formålet med lærerspesialistordningen, og hvordan dette blir gjennomført på ulike skoler.

Et annet område, som funn i denne studien peker på, handler om legitimitet og profesjonsforankring knyttet til lærerspesialistrollen. Hva må til for at de ulike aktørene i skolen, inkludert arbeidstakerorganisasjonene, skal akseptere lærerspesialisten som en viktig deltaker i utviklingen av profesjonsfellesskapet? Skal det være krav om at alle lærerspesialister må ha utdanning? Er det behov for å se nærmere på hvordan lønn og arbeidstid skal fastsettes for lærerspesialisten? Det er mulig å spekulere i hvilken rolle eventuelt ansiennitet vil få i sammenheng med en eventuell lønnsjustering for lærerspesialistene. Vil Kunnskapsdepartementet lage en lønnsstige, eller vil dette spørsmålet overlates til den enkelte kommune, eller skole?

Funn i Sverige kan peke i retning av at behovet for en tydeligere avklaring av disse forholdene kan være viktige for å ramme inn ordningen på en slik måte at den ikke skaper større grad av hierarkisk struktur, som igjen vil representere et brudd i den egalitære tradisjonen i den norske skolen. Dette fokuset som de svenske forskerne har på ordningen blir forsterket av ulike bidrag og synspunkt fra blant annet Utdanningsforbundet og ulike politiske partier i Norge.

For å finne svar på de områdene som har blitt beskrevet ovenfor, vil det være behov for betydelig mer empiri. Utvalget i denne studien er begrenset, og for at resultatene og implikasjonene som det pekes på skal kunne oppfattes som gyldige, og eventuelt gjøres generaliserbare, vil det være behov for flere undersøkelser knyttet til ulike perspektiver ved lærerspesialistordningen.

Som en avslutende digresjon, vil jeg bare nevne at gjennom mine innledende undersøkelser i forbindelse med lærerspesialistordningen i Norge, fant jeg lite relevant forskning på området, bortsett fra de to tidligere nevnte masteroppgavene (Løfsgård, 2019; Helland & Sundberg, 2020). Den viktigste kilden var derfor evalueringsrapporten fra 2017 (Seland et al.), ellers måtte jeg i stor grad søke informasjon fra sammenlignbare land, og da var det naturlige valget *Førstelærareordningen* i Sverige. Dessverre var forskningsgrunnlaget temmelig tynt også i nabolandet vårt, noe som blant annet en av forskerne pekte på (Grimm, 2020). Dette tenker jeg er en indikasjon på at det er behov for flere blikk på lærerspesialistordningen både i Sverige og i Norge, slik at vi kan få bedre innsikt i hvordan ordningen faktisk fungerer, hvilket rom rollen skal fylle, og hvordan det best mulig kan tilrettelegges for at lærerspesialisten skal få muligheten til å oppfylle de forventningene og kravene som beskrives i Utdanningsdepartementets instruks for stillingen.

Litteraturliste

- Alvehus, J., Eklund, S. & Kastberg, G. (2019). *Lärarkåren och förstelärarna – splittrad, stärkt och styrd profession [Teachers and first teachers – a fragmented, empowered and steered profession, in Swedish]*. Studentlitteratur Ltd.
https://www.researchgate.net/profile/Johan-Alvehus-2/publication/330825400_Inhabiting_institutions_Shaping_the_first_teacher_role_in_Swedish_schools/links/5c5581f6299bf12be3f5dff0/Inhabiting-institutions-Shaping-the-first-teacher-role-in-Swedish-schools.pdf
- Alvunger, D. (2015). Towards new forms of educational leadership? The local implementation of förstelärare in Swedish schools, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:3, 30103, DOI: 10.3402/nstep.v1.30103
<https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30103>
- Bedre skole*, (2020). Tidsskrift for lærere og skoleledere, Nr 4, Tema: Profesjonalisering innenfra. Oslo.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/03/16/BedreSkole-0420-WEB.pdf>
- 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>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th Ed.). Routledge, New York.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. og Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rappo-rt-om-laererrollen-1.pdf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Elmore, R. (2012). Utdanningspolitikk er problemet – og annen hardt tilkjempet innsikt. I Jøsendal, J. S., Langfeldt, G. og Roald, K. (red.). *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Erlanson, P. & Karlsson, M. R. (2017). From trust to control – the Swedish first teacher reform, *Teachers and Teaching*, DOI: 10.1080/13540602.2017.1379390
<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2017.1379390>
- Evetts, J. (2003). *Professionalism: Value and ideology*. University of Nottingham, UK. Lastet ned 28.12.2020 fra
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.895.2199&rep=rep1&type=pdf>
- Fairman J., Mackenzie S. (2012) Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education*, Vol. 38, No. 2, April 2012, s. 229–246
<https://umaine.edu/edhd/wp-content/uploads/sites/54/2016/05/Spheres-of-teacher-leadership-action-for-learning.pdf>
- Furu, E.M, Skrøvset, S. og Slettbakk, Å. (2020). Lærere i nye roller som oversettere: Hvilket handlingsrom har de for utvikling? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, Vol. 14, No. 3, 2020, s. 1–16
- Glosvik, Ø., Roald, K. og Fossøy, I. (2009). Lærande leiing – i eit systemisk perspektiv. Artikkel 6 i artikkelstafetten «En lærende skole». Oslo: Utdanningsdirektoratet
https://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Larande_leiing.pdf
- Goodwyn, A. (2017). *Expert teachers: An international perspective*. Oxfordshire: Routledge
- Grimm, F. (2020). The first teacher as the elephant in the room – forgotten and hidden teacher leadership perspectives in Swedish schools. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 454-483. DOI: 10.30828/real/2020.2.5
- Hardy, I. & Rønnerman, K. (2018). A “Deleterious” Driver: The first Teacher” Reform in

Sweden, *Scandinavian Journal of Educational Research*,

<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1452289>

Hargreaves, A. og Shirley, A. (2009). *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen*.

Oslo: Gyldendal Norsk forlag (1. utgave, 2012)

Helland, C., og Sundberg, R. (2020). *Soft governance i styring av fagutvikling En*

undersøkelse av diskurs og makt i spennet mellom politikk og profesjon, Universitetet i Sørøst-Norge.

https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2673865/Master_2020_Helland_Sundberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Helstad, K. & Gunnulfsen, A. E. (2014). Skolebasert kompetanseutvikling. Samarbeid

mellom skoler og kompetansemiljøer om ledelse og profesjonsutvikling, I: Elstad, E. & Helstad, K. (red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget. Kapittel 18. s 331 – 349

Helstad, K. & Mausestaden, S. (2019). Nye lærer- og lederroller – nye vilkår for

skoleutvikling? I K. Helstad & S. Mausestaden (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

KS og Utdanningsforbundet, (2011). *Ledelse og tillitsvalgte sammen om den gode utdanningsledelse*. Oslo.

KS, Skolelederforbundet og Utdanningsforbundet, (2017). *Ledelse og tillitsvalgte sammen om profesjonsutvikling i barnehage og skole*. Oslo.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Løfsgård, L. (2019). *Innføringen av lærerspesialister i skolen i Norge – forventninger og utfordringer*, Universitetet i Stavanger.

https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2629233/Lofsgaard_Lene.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design. An Interactive Approach* (3rd Ed). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore og Washington DC: Sage.

Meld. St. 6 (2019-2020). ”Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO”, kapittel 5.9.2.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. og Shewbridge, C. (2011). *OECD Review of Evaluation and Assessment of Education: Norway 2011* © OECD 2011

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Postholm, M.B. (red.), (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Prøitz, T. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(2), 119-137. DOI 10.1007/s11092-010-9097-8

Prøitz, T.S. (2015). Learning Outcomes as a Key Concept in Policy Documents throughout Policy Changes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 275-296. doi:10.1080/00313831.2014.904418

Regjeringen.no (2019). ”Dobbelt så mange lærerspesialister i norske klasserom”.

Pressemelding nr: 127 - 19. Publisert 29.04.2019.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/dobbelt-sa-mange-larerspesialister-i-norske-klasserom/id2643206/>

Ringdal, K. (2011). *Enhet og mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget

- Roald, K. (2017) Felles ansvar for profesjonsutvikling. Ledelse og tillitsvalgte sammen om profesjonsutvikling i barnehage og skole. Oslo: KS, utdanningsforbundet, Skolelederforbundet. Hentet fra:
<https://www.ks.no/contentassets/d9c18165e93a4f4bbfa9c197c15aa850/Sammen-om-profesjonsutvikling-i-barnehage-og-skole-2017.pdf>
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2014). *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Røvik, K. A. (2016, 4. opplag). *Trender og translasjoner, Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory, *International Journal of Management Reviews*, Vol. 18, 290–310 (2016) DOI: 10.1111/ijmr.12097
- 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* 57 (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* (NIFU-rapport 2017:26). 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. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative*

research. 4th ed. Los Angeles: SAGE

Utdanningsdirektoratet, (2020). “Funksjon som lærerspesialist”, publisert 12.03.2020.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/funksjon-som-larerspesialist/>

Utdanningsnytt, (2019). “Høyre mener Arbeiderpartiet vil avskilte lærerspesialistene”.

Publisert søndag 15. desember 2019. Oslo.

<https://www.utdanningsnytt.no/arbeiderpartiet-hoyre-larerspesialist/hoyre-mener-arbeiderpartiet-vil-avskilte-larerspesialistene/223689>

Utdanningsnytt, (2019). “Ap og Sp: Vil ha flere lærere framfor nye lærerspesialister”.

Publisert mandag 16. desember 2019. Oslo.

<https://www.utdanningsnytt.no/arbeiderpartiet-larerspesialist-politikk/ap-og-sp-vil-ha-flere-larere-framfor-nye-larerspesialister/223787>

Utdanningsnytt (2019). “Å gjøre lærerspesialistordningen permanent uten å involvere profesjonen, kan bli et stort feilgrep”. Publisert søndag 29. desember 2019.

<https://www.utdanningsnytt.no/larerspesialist-tormod-korpas-utdanningsforbundet/a-gjore-larerspesialistordningen-permanent-uten-a-involvere-profesjonen-kan-bli-et-stort-feilgrep/225099>

Wearmouth, J. og Goodwyn, A. (2019). *Pupil, Teacher and Family Voice in Educational Institutions Values, Opinions, Beliefs and Perspectives*. Routledge, London.

<https://doi.org/10.4324/9780429505669>

Wenner, J. A. & Campbell, T. (2017). *The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature*. *Review of educational research*, 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*, 255–316.

<https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide for lærerspesialister og rektorer

Innledning

- Hvem er jeg, og hva holder jeg på med?
- Hva er hensikten med intervjuet?
- Forskerspørsmål
- Hvorfor vil jeg snakke med deg?
- Kort om min taushetsplikt og at alt anonymiseres

Hvem er jeg, og hva holder jeg på med?

- 25 år erfaring som lærer
- Jobber nå med skoleutvikling i Utdanningsregion Midt-Rogaland
- Har gjennomført 2 års videreutdanning som lærerspesialist i norsk, med fokus på lesing og skriving
- Holder på med erfaringsbasert master innen samme emne.

Hva er hensikten med intervjuet?

- Se på sammenheng mellom Lærerspesialistordningen og utviklingen av profesjonsfellesskapet på den enkelte skole
- Hente førstehåndsinformasjon som jeg kan bruke til å svare på forskerspørsmålene mine

Forskerspørsmål:

1. Hvordan tilrettelegger ledelsen ved den enkelte skole for at oppdraget som lærerspesialist skal utføres?
 2. I hvilken grad opplever lærerspesialisten at utøvelsen av rollen er styrt
 - a. ovenfra?
 - b. innenfra?
- Spørsmålene tar utgangspunkt i en evalueringsrapport tilknyttet lærerspesialistordningen som ble gjennomført i perioden 2015-2017 av NTNU og NITO

Hvorfor vil jeg snakke med deg?

- På bakgrunn av at du som leder, eller lærerspesialist har førstehåndskunnskap om det jeg ønsker å undersøke, ønsker jeg å stille deg noen spørsmål i tilknytning til forskningsspørsmålene mine. Jeg kommer til å ta lydopptak av samtalen. Svarene dine er svært viktige for forskningen min.

Kort om taushetsplikt og at alt anonymiseres

- Gå gjennom samtykkeerklæringen (se vedlegg ...)
- Minne informanten om at de når som helst kan trekke seg

Spørsmål til intervjuet

- Jeg bruker to forskjellige intervjuguider
 - en for lederne
 - en for lærerspesialistene

Intervjuguide 1: Spørsmål til lærerspesialister

Skjemaet inneholder tre deler. I den første delen av intervjuet ønsker jeg å finne ut mer om informanten. De andre to delene inneholder spørsmål som er direkte knyttet opp mot forskerspørsmålet: *I hvilken grad opplever lærerspesialisten at deres bidrag til utviklingen av profesjonsfelleskapet er styrt ovenfra eller innenfra?*

Spørsmål fra Intervjuer	Utdyping og begrunnelse knyttet til spørsmålene mine; "huskeliste"
Del 1: Bakgrunn	
<p><i>Først vil jeg stille noen spørsmål om bakgrunnen din som lærer og som lærerspesialist:</i></p> <p>Hovedspørsmål 1: Kan du fortelle meg litt om utdanning og arbeidserfaring?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvor lenge har du vært lærerspesialist?• Har du hatt andre, tilsvarende funksjoner før du ble lærerspesialist?• Har du tatt videreutdanning som lærerspesialist?	
<p><i>Neste spørsmål handler om hvorfor du ble lærerspesialist og hvordan du ble tildelt rollen.</i></p> <p>Hovedspørsmål 2: Hvorfor ønsket du å bli lærerspesialist?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">• Når, og hvordan fikk du stilling som lærerspesialist ved din skole?• Hvilken kjennskap hadde du til denne funksjonen før du søkte på stillingen?• Hvilken informasjon fikk du i forbindelse med søknaden?• I hvilken grad var lærerspesialistrollen definert før du tiltrådte?• Hvordan ble du introdusert som lærerspesialist til de andre lærerne på skolen?	
Del 2: Organisering på skolen - Spørsmål særlig rettet inn mot forskerspørsmålene mine	Utdyping og begrunnelse knyttet til spørsmålene mine; "huskeliste"
<i>Det tredje hovedspørsmålet handler om ansvar;</i>	Oppfordre Informanten til å være konkret, der

<p><i>oppgaver og rolle i organisasjonen.</i></p> <p>Hovedspørsmål 3: Hvilke ansvarsområder har du som lærerspesialist, og med hvilke tilhørende oppgaver?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Finnes det skriftlige instruksjoner for hva som forventes av deg som lærerspesialist ● Har stillingsinstruksen vært den samme gjennom de årene du har innehatt funksjonen? ● Evt. hvilke nye oppgaver har kommet i tillegg? ● Evt. hvilke oppgaver har blitt tatt bort? ● Er du en del av skolens plangruppe/ressursteam eller liknende? 	<p>det er mulig!</p>
<p><i>Utfyllende om ansvarsområde og oppgaver:</i></p> <p>Hovedspørsmål 4: I hvilken grad opplever du at ledelsen gir rom for deltakelse ved utforming av arbeidsoppgaver eller - områder?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Har du arbeidsoppgaver knyttet til overordnede områder, som: <ul style="list-style-type: none"> ○ nasjonale prøver ○ lokale satsinger, som “vurdering for læring”, eller liknende? ○ bibliotek ● Har du fått ansvar for (deler av) implementeringen av fagfornyelsen? ● Er du involvert i noen deler av planleggingen av skolens fellestid? 	<p>Be informanten om å være konkret!</p> <ul style="list-style-type: none"> ● jeg lager liste mens informanten snakker, slik at vedkommende får tid til å tenke seg om ● kan lenkes opp mot svaret i forrige hovedspørsmål med oppfølging...
<p><i>Utfyllende om ansvarsområde og oppgaver:</i></p> <p>Hovedspørsmål 5: I hvilken grad får du arbeidsoppgaver knyttet til oppfølging av ønsker og behov fra kollegiet ditt?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● er det rom for personalet å komme med forslag til oppgaver eller områder som lærerspesialisten skal utføre? 	<p>Forsøk å få fram konkrete eksempler...</p> <ul style="list-style-type: none"> ● hvilke oppgaver? ● hvilke områder?
<p>Del 3 Forventninger til rollen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spørsmål særlig rettet inn mot forskerspørsmålene mine 	<p>Utdyping og begrunnelse knyttet til spørsmålene mine; “huskeliste”</p>
<p>Hovedspørsmål 6: Hvilke forventninger har du til lærerspesialistrollen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● inntrykk i media? ● forskning, for eksempel gjennom

<p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva baserer du forventningene på? • Hvilken rolle tenker du at lærerspesialisten har i skoleorganisasjonen i dag? • Hvilken rolle tenker du at lærerspesialisten bør ha? 	<p>utdanningen din som lærerspesialist?</p> <ul style="list-style-type: none"> • egen erfaring? • andre lærerspesialisters erfaring? • stillingsbeskrivelsen som du opprinnelig søkte på? <p>Hvis det er konflikt mellom “i dag” og “bør” - be om refleksjon og utdyping!</p>
<p>Hovedspørsmål 7: Hvordan svarer dine forventninger til rollen til hvordan du faktisk utøver den?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eventuelt fortell om noen ganger der forventningene ikke blir møtt • Eventuelt fortell om noen ganger der forventningene blir oppfylt • Er ditt inntrykk at det forventes det samme av de ulike lærerspesialistene ved skolen? • Er ditt inntrykk at det forventes det samme av de ulike lærerspesialistene ved andre skoler? 	<p>Oppfordre Informanten til å være konkret, der det er mulig!</p> <p>De siste kulepunktene gjelder ved de skolene det er mer enn en spesialist, og/eller der lærerspesialisten deltar i nettverk med andre spesialister.</p>

Intervjuguide 2: Spørsmål til ledelsen

Skjemaet inneholder tre deler. I den første delen av intervjuet ønsker jeg å finne ut mer om informanten. De andre to delene inneholder spørsmål som er direkte knyttet opp mot forskerspørsmålet: *Hvordan tilrettelegger ledelsen ved den enkelte skole for at oppdraget som lærerspesialist skal utføres?*

Spørsmål fra Intervjuer	Utdyping og begrunnelse knyttet til spørsmålene mine; "huskeliste"
Del 1: Bakgrunn	
<p><i>Først vil jeg stille noen spørsmål om bakgrunnen din som leder:</i></p> <p>Hovedspørsmål 1: Kan du fortelle meg litt om utdanning og arbeidserfaring?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvor lenge har du vært leder?• Hvilke andre roller eller funksjoner i skolen har du erfaring fra?• Deltar du i nettverk med andre rektorer?• Hvor lenge har dere hatt lærerspesialist ved skolen?• Deltar du i nettverk sammen med lærerspesialister ved andre skoler?	
Del 2: Organisering på skolen - Spørsmål særlig rettet inn mot forskerspørsmålene mine	Utdyping og begrunnelse knyttet til spørsmålene mine; "huskeliste"
<p><i>Det andre hovedspørsmålet handler om tilrettelegging av ansvar og oppgaver for lærerspesialisten.</i></p> <p>Hovedspørsmål 2: Hvilke ansvarsområder har lærerspesialisten (-e), og med hvilke tilhørende oppgaver?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">• Finnes det skriftlige instruksjoner for hva som forventes av lærerspesialisten?• Hvem har deltatt i utformingen av stillingsinstruksen?• Hva er eventuelt stillingsinstruksen basert på?• Har stillingsinstruksen vært den samme gjennom de årene det har vært lærerspesialist ved skolen?• Evt. hvilke nye oppgaver har kommet i tillegg?• Evt. hvilke oppgaver har blitt tatt bort?• Er lærerspesialisten en del av skolens plangruppe/ressursteam eller liknende?	<p>Oppfordre Informanten til å være konkret, der det er mulig!</p> <p>Om stillingsinstruksen:</p> <ul style="list-style-type: none">• baseres den på:<ul style="list-style-type: none">○ udir sitt materiale?○ evalueringsrapporten?○ forskning nasjonalt eller internasjonalt?

<p><i>Utfyllende om ansvarsområde og oppgaver:</i></p> <p>Hovedspørsmål 3: I hvilken grad involverer du lærerspesialisten i utformingen av arbeidsoppgaver eller - områder?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Er det etablert rutiner for samarbeid mellom lærerspesialist og ledelse ved skolen? ● Er det rutiner for samarbeid mellom lærerspesialist og hele, eller deler av personalet ved skolen? ● Hvilke arbeidsoppgaver og ansvarsområder tenker du er de viktigste at lærerspesialisten skal utføre? ● Involverer du lærerspesialisten i hele eller deler av planleggingen av skolens fellestid? 	<p>Be informanten om å være konkret!</p> <ul style="list-style-type: none"> ● jeg lager liste mens informanten snakker, slik at vedkommende får tid til å tenke seg om ● kan lenkes opp mot svaret i forrige hovedspørsmål med oppfølging... <ul style="list-style-type: none"> ○ nasjonale prøver ○ lokale satsinger, som “vurdering for læring”, eller liknende? ○ bibliotek ○ implementering av fagfornyelsen?
<p><i>Utfyllende om ansvarsområde og oppgaver:</i></p> <p>Hovedspørsmål 4: I hvilken grad er tida og arbeidsoppgavene til lærerspesialisten knyttet til oppfølging av ønsker og behov fra personalet?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tilrettelegges det for personalet til å komme med forslag til oppgaver eller områder som lærerspesialisten skal utføre? ● Har lærerspesialisten ekstra tid til disposisjon - utover det som er tildelt gjennom ordningen? ● Hvordan disponeres tida til lærerspesialisten? <ul style="list-style-type: none"> ○ i stor grad av lærerspesialisten selv? ○ hovedsakelig av ledelsen? ● Hvordan skal tida til lærerspesialisten fordeles mellom de ulike arbeidsoppgavene/ ansvarsområdene? ● Hvem bør ha hovedansvaret for hvordan tida til lærerspesialisten skal brukes? 	<p>Forsøk å få fram konkrete eksempler...</p> <ul style="list-style-type: none"> ● hvilke oppgaver? ● hvilke områder?
<p>Del 3 Forventninger til rollen</p> <p>- Spørsmål særlig rettet inn mot forskerspørsmålene mine</p>	<p>Utdyping og begrunnelse knyttet til spørsmålene mine; “huskeliste”</p>
<p>Hovedspørsmål 5: Hvilke forventninger har du til lærerspesialisten?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● inntrykk i media? ● forskning ● egen erfaring? ● stillingsbeskrivelsen?

<ul style="list-style-type: none"> ● Hva baserer du forventningene på? ● Hvilken rolle tenker du at lærerspesialisten har i skoleorganisasjonen i dag? ● Hvilken rolle tenker du at lærerspesialisten bør ha? ● Oppfatter du at lærerspesialisten i matte og norsk utfører oppdraget ved skolen på lik måte? <ul style="list-style-type: none"> ○ likt? ○ ulikt? ● Forventer du det samme av lærerspesialisten i norsk og matte? <ul style="list-style-type: none"> ○ hvorfor? ○ hvorfor ikke? 	<ul style="list-style-type: none"> ● felles forventninger utviklet i rektorkollegiet eller styrt av skoleeier? <p>Hvis det er konflikt mellom “i dag” og “bør” - be informanten om å reflektere rundt dette</p> <p>De siste kulepunktene gjelder ved de skolene det er mer enn en spesialist, og/eller der lærerspesialisten deltar i nettverk med andre spesialister.</p>
---	---

Vedlegg 2 - Intervjuguide for fokusgruppeintervju

Innledning

- Hvem er jeg, og hva holder jeg på med?
- Hva er hensikten med intervjuet?
- Forskerspørsmål
- Hvorfor vil jeg snakke med deg?
- Kort om min taushetsplikt og at alt anonymiseres

Hvem er jeg, og hva holder jeg på med?

- 25 år erfaring som lærer
- Jobber nå med skoleutvikling i Utdanningsregion Midt-Rogaland
- Har gjennomført 2 års videreutdanning som lærerspesialist i norsk, med fokus på lesing og skriving
- Holder på med erfaringsbasert master innen samme emne.

Hva er hensikten med intervjuet?

- Se på sammenheng mellom Lærerspesialistordningen og utviklingen av profesjonsfellesskapet på den enkelte skole
- Hente førstehåndsinformasjon som jeg kan bruke til å svare på forskerspørsmålene mine, og hovedproblemstillingen

Problemstilling:

Hvordan operasjonaliseres lærerspesialistordningen i skolen, og hvordan oppfattes lærerspesialistfunksjonen av skolens ledelse, personale, og lærerspesialisten selv?

Forskerspørsmål:

1. Hvordan tilrettelegger ledelsen ved den enkelte skole for at oppdraget som lærerspesialist skal utføres?
 2. I hvilken grad opplever lærerspesialisten at utøvelsen av rollen er styrt
 - a. ovenfra?
 - b. innenfra?
- Spørsmålene tar utgangspunkt i en evalueringsrapport tilknyttet lærerspesialistordningen som ble gjennomført i perioden 2015-2017 av NTNU og NITO

Hvorfor vil jeg snakke med deg?

- På bakgrunn av at du som lærer har førstehåndskunnskap om det jeg ønsker å undersøke, ønsker jeg å stille deg noen spørsmål i tilknytning til forskningsspørsmålene mine. Jeg kommer til å ta lydopptak av samtalen. Svarene dine er svært viktige for forskningen min.

Kort om taushetsplikt og at alt anonymiseres

- Gå gjennom samtykkeerklæringen (se vedlegg ...)
- Minne informanten om at de når som helst kan trekke seg

Intervjuguide 3: Spørsmål til personalet

Skjemaet inneholder tre deler. I den første delen av intervjuet ønsker jeg å finne ut litt om informantene. De andre to delene inneholder spørsmål som er direkte knyttet opp mot forskerspørsmålet: *I hvilken grad opplever personalet at lærerspesialisten sine bidrag til utviklingen av profesjonsfellesskapet er styrt ovenfra eller innenfra?*

<p>Spørsmål fra Intervjuer</p> <p>Del 1: Bakgrunn</p>	<p>Utdyping og begrunnelse knyttet til spørsmålene mine; "huskeliste"</p>
<p><i>Først vil jeg stille noen spørsmål om bakgrunnen deres som lærer</i></p> <p>Hovedspørsmål 1: Kan dere fortelle meg litt om utdanning og arbeidserfaring?</p>	
<p>Del 2: Organisering på skolen</p> <p>- Spørsmål særlig rettet inn mot forskerspørsmålene mine</p>	<p>Utdyping og begrunnelse knyttet til spørsmålene mine; "huskeliste"</p>
<p><i>Det spørsmålet handler om personalets oppfatning av tilrettelegging av oppgaver og lærerspesialisten sin rolle i organisasjonen.</i></p> <p>Hovedspørsmål 2: Hvilke ansvarsområder har lærerspesialisten, og med hvilke tilhørende oppgaver?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">• Kjenner dere til om det finnes instruksjoner for lærerspesialisten?• Hvem er med på bestemme oppgavene for lærerspesialisten?• Oppfatter dere at lærerspesialisten sine oppgaver har endret seg siden hun først tiltrådte?• Evt. hvilke nye nye oppgaver har kommet i tillegg?• Evt. hvilke oppgaver har blitt tatt bort?	<p>Oppfordre Informantene til å være konkrete, der det er mulig!</p>
<p><i>Utfyllende om ansvarsområde og oppgaver:</i></p> <p>Hovedspørsmål 3: I hvilken grad opplever dere i personalet at dere har mulighet for innvirkning på hvilke satsingsområder som prioriteres - som lærerspesialisten skal bistå dere i?</p>	<p>Be informantene om å være konkret!</p> <ul style="list-style-type: none">• jeg lager liste mens informanten snakker, slik at vedkommende får tid til å tenke seg om• kan lenkes opp mot svaret i forrige hovedspørsmål med oppfølging...
<p>Del 3 Oppfatninger av rollen</p> <p>- Spørsmål særlig rettet inn mot</p>	<p>Utdyping og begrunnelse knyttet til spørsmålene mine; "huskeliste"</p>

forskerspørsmålene mine	
<p>Hovedspørsmål 4: I hvilken grad tenker du på lærerspesialisten som</p> <p>a) En endringsagent som opererer i spenningsfeltet mellom nyere forskning og lærernes undervisningspraksis?</p> <p>b) En som bistår ledelsen i å gjennomføre myndighetspålagte endringer eller reformer?</p>	
<p>Hovedspørsmål 5: I en ideell verden... hva må til for å få videreutvikle profesjonsfellesskapet på deres skole?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke funksjoner er nødvendige? • Hvilke roller kan ivareta disse funksjonene? 	Oppfordre Informanten til å være konkret, der det er mulig!

Vedlegg 3 - Spørreskjema til lærerne på skolen

Spørreskjema til lærerne ved skolen

(Kryss av på det alternativet som du mener er mest riktig: **1 er i liten grad** og **5 er i stor grad**)

1. I hvilken grad oppfatter du at disse ulike aktørene har innflytelse over utformingen av arbeidsoppgavene som lærerspesialisten utfører ved din skole:

a. Skoleeier, representert ved oppvekstsjef eller andre i staben

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

b. Ledelsen ved skolen

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

c. Lærerspesialisten selv

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

d. Personalet ved skolen

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

2. I hvilken grad tenker du på lærerspesialisten som

a. En endringsagent som opererer i spenningsfeltet mellom nyere forskning og lærernes undervisningspraksis?

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

b. En som bistår ledelsen i å gjennomføre myndighetspålagte endringer eller reformer?

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

Vedlegg 4 - Samtykkeerklæring for lærerspesialister

Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet: *Lærerspesialistordningen i skjæringspunktet mellom behov for statlig styring og lokale initiativ* ?

Har du lyst og anledning til å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøke hvordan lærerspesialistordningen operasjonaliseres i skolen, og hvordan lærerspesialistfunksjonen oppfattes av skolens ledelse, personale, og lærerspesialisten selv? I dette skrivet finner du 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. I 2017 ble det publisert en evalueringsrapport for lærerspesialistordningen, og det er blant annet denne rapporten som er utgangspunktet for min forskning,

Ved å bruke intervju som en av to metoder for innsamling av data i forbindelse med forskningen, vil jeg forsøke å finne svar på om utøvelsen av lærerspesialistrollen er knyttet til profesjonalisering «innenfra» eller profesjonalisering «ovenfra» i skoleorganisasjonen. Tre skoler, representert ved henholdsvis leder og lærerspesialister i enten norsk eller matematikk, i tre ulike kommuner er valgt ut til å hjelpe meg med dette. I tillegg vil lærerne i personalet bli invitert til å delta i en spørreundersøkelse.

Begrepene *ovenfra* og *innenfra*, som brukes i det ene forskningsspørsmålet, har jeg hentet fra evalueringsrapporten av lærerspesialistordningen fra 2017, og de er valgt på bakgrunn av at de representerer ulike utgangspunkt for hvordan lærerspesialistrollen kan oppfylle intensjonen om å være et viktig supplement i arbeidet med å utvikle profesjonsfelleskapet ved den enkelte skole.

Forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad opplever ledelsen, lærerspesialisten, og lærerpersonalet at utøvelsen av rollen er styrt
 - a. ovenfra?
 - b. innenfra?
2. Hvordan tilrettelegger ledelsen ved den enkelte skole for at oppdraget som lærerspesialist skal utføres?

Forskningen gjennomføres i forbindelse med et erfaringsbasert masterstudium i regi av UiS, som forøvrig regnes som ansvarlig for prosjektet. Jeg kommer til å ta lydopptak og notater underveis i intervjuet, og opplysningene som fremkommer skal kun brukes i sammenheng med mitt forskningsarbeid. Alle lydopptak og notater vil bli destruert etter at prosjektet er avsluttet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta, og hva innebærer deltakelsen for deg?

For å innhente relevant empiri til forskningen trenger jeg flere informanter. Til sammen kommer jeg til å intervju 4 lærerspesialister og 3 ledere, og du er valgt ut som en kandidat til dette. I tillegg vil alle i det pedagogiske personalet bli invitert til å delta i en spørreundersøkelse. I denne sammenhengen må det presiseres at ledelsen ved skolen vil besvare spørsmål som i utgangspunktet handler om hvordan de oppfatter *rollen lærerspesialist*, men i intervjuet kan det kanskje bli vanskelig å skille hvordan de oppfatter selve rollen og hvordan du utøver den. Spørreskjemaet som lærerne skal fylle ut er i utgangspunktet kun rettet inn mot hvordan personalet ved skolen oppfatter selve rollen som lærerspesialist og hvilke funksjoner de tenker at den har, og hvordan rollen utformes. Disse skjemaene omhandler derfor ikke deg som person, men svarene som lærerne gir vil sannsynligvis i alle fall delvis være basert på hvordan du opptrer og utfyller rollen som lærerspesialist.

Dersom du aksepterer invitasjonen til å delta, innebærer det at du sier deg villig til å være intervjuobjekt i sammenheng med mitt forskningsprosjekt. Det betyr at du vil bli bedt om å uttale deg om ulike forhold som har med lærerspesialistfunksjonen å gjøre. Intervjuet vil vare inntil en halvtime, og jeg kommer til å ta lydopptak av samtalen.

Det er selvsagt frivillig å delta, og du kan når som helst trekke samtykket tilbake. Forøvrig er det viktig for meg å presisere at alle opplysninger som blir brukt i masteren vil bli behandlet på en slik måte at du som informant ikke kan bli identifisert. Dersom du velger å trekke tilbake samtykket, kan du gjøre dette i visshet om at du ikke trenger å oppgi noen grunn, og at det ikke vil ha noen negative konsekvenser for deg. Du trekker samtykket tilbake ved å sende mail til undertegnede: bjornar.thengs@stavanger.kommune.no

Ditt personvern – oppbevaring og bruk av dine opplysninger

Informasjonen som fremkommer i intervjuet vil kun bli brukt til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, hvilket betyr at det kun er undertegnede som vil ha tilgang til disse opplysningene, som forøvrig vil bli anonymisert i tekstfremstillingen i masteroppgaven og deretter destruert ved prosjektets slutt. Planen er at forskningsprosjektet skal avsluttes innen utgangen av august 2021.

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)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg 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 du finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved Margunn Mossige (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

Bjørnar Thengs

Masterstudent; lærerspesialist i norsk

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærerspesialistordningen og utviklingen av profesjonsfellesskapet på den enkelte skole*, 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 løpet av august 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 - Samtykkeerklæring for rektorer

Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet: *Lærerspesialistordningen i skjæringspunktet mellom behov for statlig styring og lokale initiativ* ?

Har du lyst og anledning til å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøke hvordan lærerspesialistordningen operasjonaliseres i skolen, og hvordan lærerspesialistfunksjonen oppfattes av skolens ledelse, personale, og lærerspesialisten selv? I dette skrivet finner du 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. I 2017 ble det publisert en evalueringsrapport for lærerspesialistordningen, og det er blant annet denne rapporten som er utgangspunktet for min forskning,

Ved å bruke intervju som en av to metoder for innsamling av data i forbindelse med forskningen, vil jeg forsøke å finne svar på om utøvelsen av lærerspesialistrollen er knyttet til profesjonalisering «innenfra» eller profesjonalisering «ovenfra» i skoleorganisasjonen. Tre skoler, representert ved henholdsvis leder og lærerspesialister i enten norsk eller matematikk, i tre ulike kommuner er valgt ut til å hjelpe meg med dette. I tillegg vil lærerne i personalet bli invitert til å delta i en spørreundersøkelse.

Begrepene *ovenfra* og *innenfra*, som brukes i det ene forskningsspørsmålet, har jeg hentet fra evalueringsrapporten av lærerspesialistordningen fra 2017, og de er valgt på bakgrunn av at de representerer ulike utgangspunkt for hvordan lærerspesialistrollen kan oppfylle intensjonen om å være et viktig supplement i arbeidet med å utvikle profesjonsfelleskapet ved den enkelte skole.

Forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad opplever ledelsen, lærerspesialisten, og lærerpersonalet at utøvelsen av rollen er styrt
 - a. ovenfra?
 - b. innenfra?
2. Hvordan tilrettelegger ledelsen ved den enkelte skole for at oppdraget som lærerspesialist skal utføres?

Forskningen gjennomføres i forbindelse med et erfaringsbasert masterstudium i regi av UiS, som forøvrig regnes som ansvarlig for prosjektet. Jeg kommer til å ta lydopptak og notater underveis i intervjuet, og opplysningene som fremkommer skal kun brukes i sammenheng med mitt forskningsarbeid. Alle lydopptak og notater vil bli destruert etter at prosjektet er avsluttet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta, og hva innebærer deltakelsen for deg?

For å innhente relevant empiri til forskningen trenger jeg flere informanter. Til sammen kommer jeg til å intervju 4 lærerspesialister og 3 ledere, og du er valgt ut som en kandidat til dette. I tillegg vil alle i det pedagogiske personalet bli invitert til å delta i en spørreundersøkelse.

Dersom du aksepterer invitasjonen til å delta, innebærer det at du sier deg villig til å være intervjuobjekt i sammenheng med mitt forskningsprosjekt. Det betyr at du vil bli bedt om å uttale deg om ulike forhold som har med lærerspesialistfunksjonen å gjøre. Intervjuet vil vare inntil en halvtime, og jeg kommer til å ta lydopptak av samtalen.

Det er selvsagt frivillig å delta, og du kan når som helst trekke samtykket tilbake. Forøvrig er det viktig for meg å presisere at alle opplysninger som blir brukt i masteren vil bli behandlet på en slik måte at du som informant ikke kan bli identifisert. Dersom du velger å trekke tilbake samtykket, kan du gjøre dette i visshet om at du ikke trenger å oppgi noen grunn, og at det ikke vil ha noen negative konsekvenser for deg. Du trekker samtykket tilbake ved å sende mail til undertegnede: bjornar.thengs@stavanger.kommune.no

Ditt personvern – oppbevaring og bruk av dine opplysninger

Informasjonen som fremkommer i intervjuet vil kun bli brukt til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, hvilket betyr at det kun er undertegnede som vil ha tilgang til disse opplysningene, som forøvrig vil bli anonymisert i tekstfremstillingen i masteroppgaven og deretter destruert ved prosjektets slutt. Planen er at forskningsprosjektet skal avsluttes innen utgangen av august 2021.

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)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg 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 du finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved Margunn Mossige (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

Bjørnar Thengs

Masterstudent; lærerspesialist i norsk

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærerspesialistordningen og utviklingen av profesjonsfellesskapet på den enkelte skole*, 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 løpet av august 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6 - Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lærerspesialistordningen i skjæringspunktet mellom behov for statlig styring og lokale initiativ

Referansenummer

829569

Registrert

12.12.2020 av Bjørnar Thengs - Bjornar.Thengs@stavangerskolen.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora /
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Margun Mossige, margunn.mossige@uis.no, tlf: 51833142/95081039

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bjørnar Thengs, bjornar.thengs@stavanger.kommune.no, tlf: 47332067

Prosjektperiode

01.01.2021 - 31.08.2021

Status

27.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

27.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 27.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)