



Rapport
2021:8

Lærerspesialistutdanningene belyst av fagansvarlige, lærere og skoleledere

Delrapport fra evalueringen av lærerspesialistordningen

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

NIFU

Rapport
2021:8

Lærerspesialistutdanningene belyst av fagansvarlige, lærere og skoleledere

Delrapport fra evalueringen av lærerspesialistordningen

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

Rapport 2021:8

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

Prosjektnr. 21101

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0507-8
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomfører NIFU en evaluering av piloteringen av lærerspesialistordningen. Denne delrapporten er konsentrert om lærerspesialistutdanningen, mens sluttrapporten som vil foreligge mot slutten av 2021, vil handle om hele ordningen.

Karl Solbue Vika har hatt ansvar for innhenting av data til spørreundersøkelsene, analysert registerdata, bidratt i kapittel 3.1 og skrevet kapittel 2.1. Otto Sevaldson Lillebø har utviklet skolelederundersøkelsen og skrevet kapittel 3.1 og kapittel 5. Ann Cecilie Bergene har skrevet deler av kapittel 1.3, 2.2 og 3.2 samt hele kapittel 7. Cathrine Pedersen har vært assisterende prosjektleder, hun har utviklet spørreundersøkelsen til lærere og skrevet kapittel 4. Berit Lødding har vært prosjektleder og skrevet resten av rapporten med god hjelp fra medforfatterne.

NIFU ønsker å takke alle som besvarte spørreskjemaene, som stilte til intervju og som bidro til et solid datagrunnlag. Stor takk også til Idunn Seland og Cay Gjerustad som har lest og kommentert rapportutkast. NIFU takker Utdanningsdirektoratet og en anonym ekstern leser for gode og konstruktive innspill.

Oslo, mars 2021

Vibeke Opheim
direktør

Roger André Federici
forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Evalueringen av lærerspesialistordningen	10
1.1 Lærerspesialistfunksjonen og -utdanningen	10
1.2 Evalueringen og forskningsspørsmål.....	14
1.3 Litteraturgjennomgang	15
1.4 Rapportens oppbygging.....	23
2 Lærerspesialistordningens utbredelse	25
2.1 Utbredelse i fylker og i kommuner.....	25
2.2 Tilbudene om og kravene til lærerspesialistutdanning	32
3 Metodiske tilnæringer.....	35
3.1 Spørreundersøkelser til lærere og skoleledere	35
3.2 Intervjuer med fagansvarlige og studenter	40
4 Analyser av læreres spørreskjemabesvarelser om	
 lærerspesialistutdanningen	43
4.1 Fakta om utvalget	44
4.2 Kvalifiseringskrav for å ta lærerspesialistutdanningen.....	45
4.3 Finansieringsmodellen for lærerspesialistutdanningen.....	47
4.4 Innholdet i lærerspesialistutdanningen.....	50
4.5 Vurderinger av studienes faglige nivå	54
4.6 Vurderinger av studieinnholdets nytteverdi	55
4.7 Utbytte av lærerspesialistutdanningen	57
4.8 Likheter og forskjeller mellom lærerspesialiststudenter og	
Kompetanse for kvalitet-studenter	60
4.9 Kommentarer på tilrettelegging ved egen skole og gjennomføring	
under covid-19-pandemien	62
4.10 Kommentarer på hvordan utdanningen har fungert som en del av	
en mastergrad.....	63
4.11 Kommentarer fra de som har fullført utdanningen, men ikke fått	
funksjonen som lærerspesialist.....	65

4.12	Oppsummering	66
5	Analyser av skolelederes spørreskjemaesvarer	69
5.1	Frigjøring av oppgaver under utdanning.....	69
5.2	Studier, utviklingsprosesser og utvikling av undervisning	72
5.3	Virkemiddel for å beholde gode lærere.....	74
5.4	Oppsummering	75
6	Fagansvarlige om utviklingen av utdanningen	77
6.1	Tilbydernes motivasjon og kompetanseutviding.....	77
6.2	Styrking av studentenes faglige kompetanse og dyktiggjøring for lokalt utviklingsarbeid.....	80
6.3	Lærerspesialist som masterutdanning.....	85
6.4	Behov for avklaringer fra myndighetene.....	87
6.5	Oppsummering	88
7	Studenters erfaring fra utdanningen	91
7.1	Forståelse av begrepet «lærerspesialist»	91
7.2	Vurdering av lærerspesialistutdanningen	98
7.3	Oppsummering	101
8	Lærerspesialistutdanningene: drøfting av hovedfunn..	103
8.1	Ordningens utbredelse	103
8.2	Får lærere som fullfører lærerspesialistutdanningen tilsetting i funksjonen, eller er det lagt planer for dette?	104
8.3	Hvordan er sammenhengen mellom funksjon som lærerspesialist og lærerspesialistutdanningen?	105
8.4	Hvordan fungerer utdanningen som del av en mastergrad?.....	108
8.5	Hva er erfaringene med finansieringsmodellen for lærerspesialistutdanningen?.....	109
8.6	Den doble rollen og uklarheter for lærerspesialistutdanningen.....	109
	Referanser.....	111
	Vedlegg.....	113
	Vedlegg A: Oversikt over kommuner med lærerspesialister	113
	Vedlegg B: Bakgrunnsinformasjon om lærere i utvalget.....	117
	Vedlegg C: Bakgrunnsinformasjon om skoleledere i utvalget.....	124
	Tabelloversikt.....	127
	Figuroversikt.....	129

Sammendrag

Lærerspesialistordningen har vært under pilotering siden 2015. Formålet med ordningen er todelt. Den skal bidra til at dyktige lærere opplever gode faglige utviklingsmuligheter og ønsker å fortsette å undervise. Den skal også bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon. Ordningen retter seg mot hele grunnopplæringen.

Denne delrapporten fra evalueringen av den utvidede piloteringen av lærerspesialistordningen handler i hovedsak om utdanningen til lærerspesialist. Denne er en toårig utdanning på masternivå som gir 60 studiepoeng. I sluttrapporten, som vil foreligge i slutten av 2021, skal evalueringen også ta for seg funksjonen som lærerspesialist i større bredde. Utdanningsdirektoratet er oppdragsgiver for evalueringen.

Datamaterialet vi bygger på er innsamlet høsten 2020 og består av spørreundersøkelser til skoleledere og til lærere som har erfaring med lærerspesialistutdanningen. Vi har dessuten intervjuet fagansvarlige og studenter ved fire læresteder som gir lærerspesialistutdanning.

Utdanningen gir godt utbytte

Lærere som har erfaring med lærerspesialistutdanningen, mener i overveiende grad at utdanningen gir dem godt utbytte. De intervjuede studentene er særlig positive til arbeidskravene, som de opplever som relevante og kompetanseutviklende. Arbeidskravene er definert av lærestedene i tråd med Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon, og de er i hovedsak rettet mot studentenes utvikling og utforskning av egen undervisningspraksis samt kvalifisering for å kunne bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og til å utvikle skolen som lærende organisasjon.

Spørreskjemadata viser at fire av fem mener utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis, mens tre av fem mener utdanningen har gitt dem økt engasjement for å utøve rollen som lærerspesialist. Svarene tyder på at utdanningen oppleves å gi størst utbytte for utviklingen av egen undervisningspraksis, mens relativt mange (en av ti) savner verktøy for å initiere endringsprosesser i skolen. Andre elementer som savnes, er bevisstgjøring og trening på

kollegaveiledning. Vurderingene av utbyttet er mest positive blant studentene som tar lærerspesialistutdanning i norsk og realfag – det vil si fagområdene som har eksistert lengst i satsingen, sammenlignet med studentene innenfor alle de nye fagområdene samlet sett.

Enighet om frigjøring av tid til studier

Studentene er i overveiende grad tilfredse med finansieringsordningen. Denne innebærer at de frikjøpes for 37,5 prosent av full stilling, finansiert av staten. Noen studenter etterlyser imidlertid klarere retningslinjer til skoleeiere og skoleledere når de oppdager seg imellom at de kan ha ulike betingelser innenfor den samme ordningen. Skoleledere som besvarte spørreundersøkelsen, hevder på sin side at de var enige med lærerne i utdanningen om hvordan frigjøringen av ordinære arbeidsoppgaver skulle gjøres. Andelen som svarer svært enige øker med respondentenes fartstid, hvilket kan tyde på at spørsmålet lettere lar seg løse med erfaring og trygghet hos skoleleder.

Variierende involvering av skolen i arbeidskrav

De fleste skoleledere mener de tilrettelegger for at læreren som er i utdanningen, får bidra i utviklingsprosesser på egen skole og for at læreren får utviklet og utforsket egen undervisningspraksis. Intervjuene med lærere i tredje semester av studiet tyder på behov for bedre planlegging og tydeligere signaler fra lærestedet til skoleledelsen om hva som forventes av tid og tilrettelegging. I intervjuer med fagansvarlige for lærerspesialistutdanningen ble det understreket at dette er noe av det studentene opplever som mest krevende: å få plass innenfor den knappe tiden skolen kan avsette til utviklingsarbeid, i en tid med andre store prosesser som Fagfornyelsen løpende parallelt. Fagansvarlige legger til rette for at medstudenter involveres i den enkeltes faglige utvikling og trening på kollegaveiledning. Dette forklares med knapphet på tid ved skolene og hensyn til at treningen bør starte med mindre skritt, men også som en tilpasning under koronapandemien.

Uvisshet om overgang fra utdanning til funksjon

Det er kommunene og fylkeskommunene som avgjør om det skal søkes om midler til funksjonen under pilotordningen. Flere titalls respondenter har gjennomført utdanningen uten at de har fått funksjon som lærerspesialist. At det også er mulig å få denne funksjonen uten å ha utdanningen, oppleves som frustrerende og skaper usikkerhet blant studenter. Skoleledere gir også uttrykk for at det ikke er sammenheng mellom utdanningen og funksjonen på dette området. Blant de

fagansvarlige ved UH-institusjoner finnes de som ser utdanningen som viktig for skoleutvikling, selv om studentene ikke er garantert å få funksjon som lærerspesialister.

Ubesvarte spørsmål om masterutdanningen

Den erfaringsbaserte mastergraden som gir ytterligere 30 studiepoeng etter fullført lærerspesialistutdanning, gir ikke nødvendigvis lektorkompetanse eller lønnsopprykk. Dette er et spørsmål kommunen som skoleeier og arbeidsgiver skal vurdere. Noen læresteder har valgt ikke å opprette et slikt masterprogram, men da blir også lærerspesialiststudentenes overgang til og fullføring av mastergrad, usikker. Inkonsistens mellom ulike ordninger poengteres når kravene til antall studiepoeng for lærerspesialistene er sammenfallende med minstekrav for å undervise. Samtidig som lærerutdanningen er lagt om til et femårig masterstudium, er lærerspesialistutdanningen bare en del av et masterstudium. Fagansvarlige for utdanningen etterlyser større medvirkning fra nasjonale utdanningsmyndigheter i spørsmålet om hvordan lærerspesialistutdanningen skal inngå i et masterstudium.

1 Evalueringen av lærerspesialistordningen

Lærerspesialistordningen består av en lærerspesialistfunksjon og en lærerspesialistutdanning. NIFU evaluerer begge delene av ordningen. Formålet med funksjonen som lærerspesialist er at den skal bidra til at dyktige lærere opplever gode faglige utviklingsmuligheter og ønsker å fortsette å undervise. Den skal også bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon. Utdanningen skal dyktiggjøre lærere for disse oppgavene.

Denne delrapporten fra evalueringen er først og fremst orientert om utdanningen, men vi refererer i dette kapitlet signaler fra sentrale utdanningsmyndigheter både om funksjonen og utdanningen for å kunne se de to i sammenheng gjennom rapporten. Deretter omtaler vi evalueringsoppdraget, og vi gjennomgår relevant litteratur om lærerspesialistrollen, før vi redegjør for rapportens disposisjon.

1.1 Lærerspesialistfunksjonen og -utdanningen

I regjeringserklæringene (både Jeløya- og Granavolden-plattformene) fremgår det at antallet lærerspesialister skal økes til 3.000 innen utgangen av piloteringen av ordningen våren 2023. Piloteringen av lærerspesialistordningen startet opp i 2015 med lærerspesialister i realfag og i norsk med særlig vekt på lesing og skrive. Fra høsten 2016 ble det opprettet tilbud om lærerspesialistutdanning, og disse tilbudene er utvidet over tid. Fra høsten 2019 fantes det ni fag, foruten matematikk og norsk: begynneropplæring, bygg og anlegg, helse og oppvekstfag, kroppsøving, kunst og håndverk, profesjonsfaglig digital kompetanse og spesialpedagogikk. Senere er også engelsk inkludert. Utdanningsdirektoratet melder at utdanningen i 2021 består av 20 studietilbud fordelt på åtte læresteder.¹

Implementeringen av pilotordningen gjennom de første to årene ble evaluert av NIFU og NTNU Samfunnsforskning (Seland mfl. 2016, 2017).

¹ [Studietilbud 2021 \(udir.no\)](https://studietilbud.udir.no). Lesedato 18.3.2021. Samme betegnelse på et studium som gis ved flere læresteder, teller som flere studietilbud i Utdanningsdirektoratets oversikt. Vi bruker den litt løselige betegnelsen *fagområde* når vi viser til fag eller både fag og trinninnretning, som lærerspesialistutdanning i matematikk 5.-10. trinn og lærerspesialistutdanning i matematikk 8.-13. trinn.

Funksjonen som lærerspesialist

Det nasjonale rammeverket som gir føringer for piloteringen, er utarbeidet av en partssammensatt arbeidsgruppe med representanter fra KD, Utdanningsdirektoratet, KS, Nasjonalt råd for lærerutdanning og Utdanningsforbundet (Kompetanse Norge, 2019). Dette rammeverket er gjengitt på Utdanningsdirektoratets hjemmeside,² og her fremgår det i ingressen at skoleeier kan søke om tilskudd til funksjon som lærerspesialist, og at lærerne ikke trenger lærerspesialistutdanning for å ha slik funksjon. Videre vises det til at regjeringen ønsker å beholde gode lærere i klasserommet slik at de kan bidra til mer læring for elevene. Kunnskapsdepartementet gjennomfører derfor en pilotering av nye faglige karriereveier for lærere i form av lærerspesialister. Målsettingen er å gi lærere nye utfordringer og profesjonell videreutvikling, samtidig som de fortsetter i klasserommet. Formålet med funksjonen som lærerspesialist er todelt.

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

Om oppgavene sies det at undervisning skal utgjøre størsteparten av en lærers spesialistfunksjon innenfor ett av følgende fag eller fagområder: realfag, norsk med særlig vekt på lese- og skriveopplæring, praktiske og estetiske fag, begynneropplæring på 1.-4. trinn, yrkesfag eller profesjonsfaglig digital kompetanse. Fra 2019 er også følgende fagområder inkludert: opplæring av minoritetsspråklige elever, engelsk og/eller 2. fremmedspråk, spesialpedagogikk og lærerutdanning.

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

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

² [Funksjon som lærerspesialist \(udir.no\)](https://www.udir.no) Lesedato: 15.2.2021. Teksten er gjengitt mest mulig ordrett her, med enkelte sammenfatninger.

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

Med noen unntak stilles det krav om 60 studiepoeng fordypning i spesialiseringsfaget eller -området og minst fem års erfaring som lærer for å bli lærerspesialist.³ I tillegg skal lærerspesialisten oppfylle flere av syv nærmere spesifiserte punkter. Disse punktene spesifiserer erfaring i form av gjennomførte utviklingsprosjekter, ansvar for bruk og deling av forskning, veiledning av kolleger og aktiv deltakelse i lokalt læreplanarbeid knyttet til det aktuelle spesialiseringsområdet. Andre punkter er å ha vist god evne til å utvikle og forbedre undervisningen og reflektere over og kritisk vurdere undervisningspraksis og elevenes læring sammen med andre lærere, og vist vilje og evne til å inngå i en åpen delingskultur, støtte kollegaer i deres arbeid, spre gode eksempler og bidra til skoleutvikling.

Skoleeier og skoleleder har ansvar for å bidra til faglig styrking av læreren som har funksjonen og av kollegene i samme fag. De har også ansvar for at funksjonen ikke blir en administrativ ressurs. Om dette heter det: «Lærerspesialistfunksjonen skal forbeholdes lærere som har undervisningsoppgaver ved skolen, og ikke kombineres med andre funksjoner som fører lærerspesialisten over i administrative stillinger i skolen eller kommunen. Skoleeier har ansvar for at det utvikles planer for lærerspesialistenes oppdrag. Planene skal inngå som en del av øvrige planer og strategier for kvalitetsutvikling, og skal klargjøre rollefordelingen mellom skoleeier, skoleleder, lærerspesialisten, lærerne og eventuelt andre aktører».⁴

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

I piloteringen blir to ulike finansieringsmodeller prøvd ut. For begge gjelder det at skoleeier bidrar med en tredel av lønnstillegget i funksjonsperioden. Modell 1 gir nå 57.750 kroner per år per lærer, og det forventes at lærerne bruker den tiden de allerede har til disposisjon til å utføre oppgavene i funksjonen. Modell 2

³ Vi nevner her bare unntakene som gjelder fagområder hvor det også finnes lærerspesialistutdanning: Funksjonen som lærerspesialist i begynneropplæring krever til sammen 90 studiepoeng: 30 studiepoeng i norsk, 30 studiepoeng i matematikk og 30 studiepoeng fordypning i ett av disse områdene eller i lesing, skriving og regning. Kravet for profesjonsfaglig digital kompetanse er 30 studiepoeng i IKT eller tilsvarende realkompetanse og i tillegg 60 studiepoeng i et skolefag. I yrkesfag er det ikke krav til studiepoeng ut over godkjent yrkesfaglærerutdanning eller PPU-Y i relevante fag. For å ha funksjon som lærerspesialist i spesialpedagogikk kreves 60 studiepoeng i spesialpedagogikk og 60 studiepoeng i et relevant skolefag. [Funksjon som lærerspesialist \(udir.no\)](#) Lesedato 19.3.2021.

⁴ [Funksjon som lærerspesialist \(udir.no\)](#) Lesedato 15.2.2021.

kombinerer lønn og redusert undervisningstid ved at inntil halvparten av lønns-tillegget kan brukes til reduksjon av undervisningstid. Disse modellene har fulgt ordningen siden den første piloteringen i norsk og realfag.

Lærerspesialistutdanningen

Utdanningsdirektoratet signaliserer at utdanningen er for lærere som ønsker en faglig karrierevei som lærer, og at målgruppen er lærere som har minst 60 studiepoeng og minst tre års undervisningspraksis i faget eller fagområdet lærerspesialistutdanningen retter seg mot.⁵

De tolv fagområdene for lærerspesialistutdanningen innenfor grunnskolen og videregående opplæring som eksisterte høsten 2020 og som pågikk for to årskull (med oppstart høsten 2019 og høsten 2020), er gjengitt i tabell 2.4. I direktoratets invitasjon til søking for oppstart høsten 2021, annonseres ytterligere to fagområder: engelsk 1.-7. trinn og engelsk 8.-13. trinn.

Utdanningsdirektoratet ber skoleeiere om å vurdere kandidater ut fra minstekrav om 60 studiepoeng innenfor faget eller fagområdet for lærerspesialistutdanningen. Blant unntakene som gjelder, gjenfinner vi i kravene til faglig fordypning for å få funksjon som lærerspesialist (gjengitt i fotnote i forrige avsnitt). Videre heter det: «Erfaring fra faglige eller kollegabaserte utviklingstiltak knyttet til det aktuelle fagområdet bør også telle positivt med i vurdering av kandidatene».⁶

Skoleeier og skoleleders ansvar knyttet til gjennomføringen av utdanningen er spesifisert slik (samme sted): «Det forutsettes at skoleeier og skoleledelsen legger til rette for at studentene frigjøres fra ordinære arbeidsoppgaver i tråd med føringene i Kompetanse for kvalitet,⁷ samt at de kan oppfylle arbeidskravene i studiet. Spesialistutdanningen har arbeidskrav som innebærer at studentene skal utvikle og utforske egen undervisningspraksis, i tillegg til å bidra i utviklingsprosesser på egen skole. Gjennom studiet skal studenten kvalifisere seg til å kunne bidra til å styrke det kollektive profesjonsfelleskapet og til å utvikle skolen som lærende organisasjon.»

Det er staten som finansierer studieplassene og bidrar med økonomisk støtte til studentene. Dette skjer etter modell av vikarordningen for norsk og engelsk i Kompetanse for kvalitet som innebærer frikjøp for 37,5 prosent av full stilling.⁸ Skoleeier skal dekke kostnadene til reise, opphold, læremidler og lignende. Etter søknadsfristen på våren, fordeler Utdanningsdirektoratet studieplasser og vikaridler med vektlegging av å få varierte erfaringer med utgangspunkt i

⁵ [Lærerspesialistutdanning \(udir.no\)](https://www.udir.no/larsespesialistutdanning) Lesedato: 15.2.2021.

⁶ [Lærerspesialistutdanning \(udir.no\)](https://www.udir.no/larsespesialistutdanning). Lesedato: 15.2.2021.

⁷ Kompetanse for kvalitet er betegnelsen på en rekke videreutdanningstilbud for lærere.

⁸ Også spesifisert slik fra Utdanningsdirektoratet: 60 prosent statlig finansiering og et statlig bidrag på 216 000 kroner per 30 studiepoeng. [Lærerspesialistutdanning \(udir.no\)](https://www.udir.no/larsespesialistutdanning). Lesedato 15.2.2021.

kommunestørrelse og geografisk spredning. For studieåret 2021/22 informerer direktoratet skoleeiere om at søkere til lærerspesialistutdanning i begynneropp-læring og spesialpedagogikk vil bli prioritert.⁹ Det er likevel universitetene og høy-skolene som står for det endelige opptaket, og søkere oppfordres til å undersøke opptakskravene til studiet i forkant.

Til slutt kan vi nevne at det er opprettet et påbyggingsstudium som gir 30 studiepoeng ved noen UH-institusjoner – en såkalt erfaringsbasert master. Lærere som er ferdige med lærerspesialistutdanningen som gir 60 studiepoeng, kan dermed bygge på til en 90 studiepoengs mastergrad, og dette blir ofte omtalt som et påbyggingsår eller et tredje år, underforstått: deltidsstudium. Andre institusjoner holder fast ved at et masterstudium skal utgjøre 120 studiepoeng og ønsker ikke å opprette erfaringsbasert master.

Noen av disse masterstudiene retter seg ikke bare mot lærere som har eller skal ha funksjonen som lærerspesialist, men også mot lærere «som ønsker profesjonell videreutvikling, og som ønsker å ta et spesielt ansvar for den kollektive kompetansen og utviklingen på egen skole» og som «allerede har tatt lederroller i faglig utviklingsarbeid» (Universitetet i Stavanger) eller ønsker å bli «en ressurs ved skolen og åpner opp for spennende faglige karrieremuligheter» (NTNU)

Funksjon og studieopptak: likheter og forskjeller i krav

Sammenligner vi kravene som stilles for å få funksjonen med kravene for å komme inn på utdanningen, ser vi at minstekravene til studiepoeng innenfor det aktuelle fagfeltet er ganske like. Derimot er erfaring fra ansvar for utviklingsarbeid sterkere vektlagt for funksjonen, selv om erfaring med kollegabasert utviklingsarbeid også bør telle positivt for å få utdanningen. I stedet for fem års erfaring som lærer som er et krav for å få funksjonen, gjelder tre års erfaring som krav for å komme inn på utdanningen.

1.2 Evalueringen og forskningsspørsmål

Som nevnt evaluerte NIFU og NTNU Samfunnsforskning pilotordningen gjennom de første to årene. I konkurransegrunnlaget utarbeidet av Utdanningsdirektoratet fremgår det at «Formålet med en ny evaluering er å få til et bredere forskningsbasert kunnskapsgrunnlag som kan brukes i drøftingene om ordningens framtid». Forskningsspørsmålene i denne evalueringen fordeler seg over fem temaområder, hvorav siste spørsmål under tema 2, i tillegg til temaene 3 og 4 (markert med rød skrift) har særlig oppmerksomhet i denne delrapporten:

⁹ [Informasjon til skoleeier - videreutdanning som lærerspesialist \(udir.no\)](#) Lesedato: 19.3.2021.

Tema 1: Lærerspesialistenes oppgaver og tidsbruk

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

Tema 2: Funksjon som lærerspesialist og faglig karrierevei

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

Tema 3: Kvalitet i lærerspesialistutdanningen

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

Tema 4: Finansieringsmodellene som brukes i lærerspesialistutdanningen

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

Tema 5: Finansieringsmodellene som brukes i funksjon som lærerspesialist

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

1.3 Litteraturgjennomgang

Vi vil i det følgende gå gjennom relevant litteratur fra inn- og utland, og vi har blant annet inkludert både systematiske kunnskapsoversikter for å få oversikt, og bidrag fra studentenes pensum for å gå litt mer i dybden i kunnskapsgrunnlaget til framtidens lærerspesialister. De sistnevnte omhandler lærerspesialistrollen (Mangin & Stoelinga 2011), hvordan lærerspesialister påvirker lærerkollegiet og forstår eget lederskap (Fairman & Mackenzie 2014) og utøvelse av lærerspesialistfunksjoner i praksis (Fairman & Mackenzie 2012).

Begrepsavklaring

Litteraturen fremhever et mangfold av betegnelser på det som i Norge har fått navnet lærerspesialist. I litteraturen fra USA fungerer *teacher leadership* som en samlebetegnelse på et stort mangfold av arbeid, mens titlene på de som utøver oppgavene, kan variere fra skole til skole (Wenner & Campbell, 2017). Også i Sverige varierer betegnelsene på det Utbildningsdepartementet har kalt «förstelärare» (Skolverket, 2014, 2015). «Utvecklingspedagoger, lärledare och prosessledare» kan være lokale betegnelser på det Blossing (2013: 154) benevner «förändringsagenter». Inspirert av litteratur fra USA viser Blossing til at «forandringsagentenes lederskap er et mangefasettert oppdrag med mange oppgaver» (ibid.: 155), hvilket også leder til spørsmål ved realismen i at det er mulig å utvikle så vide og omfattende kompetanser som forventes.

Uten at vi vil bagatellisere mangfoldet av begreper eller forventninger, har vi i den følgende litteraturgjennomgangen i hovedsak valgt å bruke det norske begrepet lærerspesialist. Suffikset «spesialist» bærer bud om en form for ekspertise. Samtidig er lederskap vektlagt i den angloamerikanske begrepsbruken, med tydelig innflytelse internasjonalt (Møller 2019). Begge disse aspektene fremstår som sentrale i lærerspesialistrollen.

I tillegg ser vi det som nødvendig å skille lærerspesialist som *rolle og funksjon*. Dette skillet gjelder også rapporten for øvrig. I tråd med begrepets anvendelse i samfunnsvitenskapen har vi valgt å benytte *lærerspesialistrollen* for normer og forventninger som knytter seg til lærerspesialister som personer i bestemte situasjoner. I samsvar med kritikk av det klassiske rollebegrepet som statisk, passivt og konsensus-orientert, antar vi at forventningene vil variere og at rollen skapes i aktiv samhandling med andre. Dermed rettes oppmerksomheten mot hva lærerspesialister faktisk utretter, av hvilken grunn og hvordan oppgavene løses. Rollebegrepet kan slik sett referere til både bestemte oppgaver, som vi for eksempel ser i tilfellet tillitsvalgtrollen, til relasjoner, som for eksempel morsrollen eller til hele grupper i samfunnet, som kjønnsroller. I samme teoretiske tradisjon finner vi også *rollekonflikt*, som brukes på en situasjon hvor ett og samme individ opplever motstridende krav og forventninger i kraft av ulike roller.

Gunnulfsen (2019) vektlegger at rolle er å forstå, ikke som en instruks som er tillagt en posisjon, men noe som aktører skaper i sin interaksjon med hverandre. En parallell til lærerspesialister er rektorer som har en bestemt stilling, men som utøver rollen på ulike måter. I Gunnulfsens analyse er rolleutøvelsen avhengig av hvordan aktørene forstår og tolker et aktuelt politisk initiativ, hvilket tilsier at rollebegrepet må forstås som dynamisk og ikke statisk.

Funksjon, på den andre siden, har vi valgt å anvende for de mer formaliserte sidene ved lærerspesialistordningen, som for eksempel når en lærer har arbeidsoppgaver som lærerspesialist, og disse blir definert som del av vedkommende sitt

formelle arbeidsansvar. Dette er i tråd med myndighetens bruk av begrepet, sett blant annet ved at skoleeiere kan søke om tilskudd til funksjon som lærerspesialist. At dette ikke er stillinger med særskilte utdanningskrav kan ses i den eksplisitte formuleringen om at ved søknad om slikt tilskudd trenger ikke læreren som skal utøve funksjonen, å ha lærerspesialistutdanning.¹⁰

Kunnskapsoversikter

York-Barr og Duke (2004) gjennomgikk 100 studier innenfor fagfeltet *teacher leadership* utgitt mellom 1980 og 2000, sammenfattet kunnskapen og pekte ut retning for videre studier. Deres arbeid har hatt betydelig innflytelse på forskningsfeltet. Også den forrige evalueringen av lærerspesialistordningen (Seland mfl. 2017) hentet inspirasjon fra York-Barr og Duke (2004), særlig i utviklingen av variabelrekkefølge i evalueringen og forskningsspørsmål. Wenner og Campbell (2017) har gjennomgått 72 nyere studier, og funnet at mange av konklusjonene som York-Barr og Duke trakk, fortsatt er gyldige. Primærstudiene er i hovedsak kvalitative, små-skala-studier, og de er i hovedsak, men ikke utelukkende fra USA.

Forskningsfeltet betegnes som relativt teorifattig i begge litteraturgjennomgangene, spesielt i den første, men Wenner og Campbell (2017) bemerker at delegert ledelse er blitt en viktig teoretisk linse i forskningsfeltet. De anbefaler at det arbeides videre med å identifisere sentrale trekk ved denne teorien som har relevans i forskningsfeltet. Videre finner de at litteraturen så langt ikke gir grunnlag for å utforske forskjeller mellom fag i hvordan lærerspesialistrollen oppfattes og utøves.

Begge metastudiene finner at lærerspesialistrollen sjelden er definert, det eksisterer et mangfold av titler og det mangler konsensus om hva som skiller en *teacher leader* fra andre typer ledere i skolen. Wenner og Campbell (2017) fremhever likevel noen gjennomgående temaer i litteraturen: Lærerspesialistens virkeområde strekker seg ut over klasseromsveggene, støtter profesjonell læring blant kollegene, påvirker beslutninger på et eller annet nivå og har som sitt ultimate mål at elevers læring og resultater skal forbedres. Deres utgangspunkt for identifisering av studier av lærerspesialist-ordninger er «lærere som opprettholder ansvar for klasseromsundervisning, samtidig som de påtar seg ledelsesansvar utenfor klasserommet» (side 5, vår oversettelse).

York-Barr og Duke (2004) fant at litteraturen er relativt rik på påstander om potensielle og ønskede effekter av slike ordninger, samtidig som den gir sparsom evidens for at disse har effekt på klasseromspraksis eller på elevers læring. Wenner og Campbell (2017) fant ingen studier av disse forholdene, men derimot studier av virkninger på lærerspesialistene selv og på deres kolleger.

¹⁰ [Funksjon som lærerspesialist \(udir.no\)](https://www.udir.no/funksjon-som-lærerspesialist).

Virkningene på lærerspesialistene selv omfatter stress og vanskeligheter, endrede relasjoner til kolleger og ledelse, blant annet at de opplever å være mislikt av kolleger, fordi de bryter egalitære normer som typisk gjelder i skolen. Andre effekter som rapporteres for lærerspesialisten er likevel tiltakende positive følelser med profesjonell vekst og økende kapasitet som leder. Endringer hos kollegene omfatter myndiggjøring, økt selvfølelse som følge av høye forventninger, status som rollemodell og delegering av ansvar.

Faktorer som fremmer lærerspesialistenes ledelse av lærere, er ekstern opplæring og støtte, støtte fra ledelsen, et godt samarbeidsklima og strukturer som gjør det enklere å gjøre jobben, avklarte ansvarsforhold og anerkjennelse for å ta ansvar. Blant faktorene som hemmer slik ledelse er knapphet på tid, tradisjonell hierarkisk organisering hvor ledelse fra lavere nivåer møter motstand, samt uklar kommunikasjon.

Et viktig spørsmål for Wenner og Campbell (2017) er hvordan lærerspesialister trenes for oppgaven. Ved siden av ulike lokale eller konferansebaserte etterutdanningstiltak, finner de masterprogram, som er beskrevet i to av studiene. Bruk av mappe som viser engasjement i egenvurdering og refleksjon, samling av artefakter som illustrerer egen utvikling, aksjonsforskning for utforskning og styrking av egen praksis inngår i de to beskrevne utdanningene. Felles for de programmene som beskrives, er at de sikter mot personlig og profesjonell vekst. Kjennskap til og refleksjoner over egne læringsprosesser, hvor egne spørsmål og bekymringer settes i sentrum, anses som et premiss for deling med andre. Dette forstås som en motsats til læringsprosesser kontrollert av andre som forstås å hemme utviklingen av kapasitet til å lede (Wenner & Campbell 2017: 9).

Rollekonflikt: jevnbyrdig eller ekspert?

Som nevnt kan enkeltindivider opplever rollekonflikter når forventningene som knyttes til to eller flere roller vedkommende innehar er motstridende. Dette kan i lærerspesialistenes tilfelle gjelde mellom rollen de har som *jevnbyrdige i et lærerprofesjonsfellesskap* og som *endringsagenter med autoritativ ekspertise*.

Mangin og Stoelinga (2011) påpeker hvordan en lærerprofesjon tradisjonelt har fungert innenfor en kultur preget av egalitære normer, hvor lærere anser hverandre som jevnbyrdige, kanskje med unntak av ulikheter i senioritet og utdanning. I en slik kultur oppstår gjerne en motstand mot «eksperter», og det oppstår, ifølge Mangin og Stoelinga (2011), en paradoksal situasjon for lærerspesialistene. Denne rollekonflikten begrenser lærerspesialistens anledning til å utøve sin rolle som endringsagent på makronivå. Siden lærerspesialistene ikke har formelt lederansvar, vil deres bidrag til praksisendring og utvikling være i form av veiledning som fagfeller på mikronivå. Spørsmålet Mangin og Stoelinga (2011) stiller seg, er

imidlertid fra hvilken posisjon lærerspesialistene skal kunne gi den kritiske tilbakemeldingen som veiledning ment for å endre praksis forutsetter, når det er så stor motstand mot «eksperter» i kollegiet. For at veiledning skal ende i praksisendring, må lærerspesialistene ha kollegaers tillit, men Mangin og Stoelinga (2011) ser ikke hvor denne tilliten skal komme fra om det ikke er en form for ekspertise. Selv om Mangin og Stoelinga (2011) erkjenner at lærerspesialister vil være avhengige av å lære med og fra kollegaer, hevder de at det er en forutsetning at lærerspesialistene inntar en rolle som gir dem en økt kapasitet til å veilede og gi retning.

Så sterk er den egalitære kulturen i skolen at Margolis og Huggins (2012) fraråder formalisering av lærerspesialistrollen til en tittel og en funksjon med tilhørende kompensasjon. De refererer blant annet forskning som viser at formalisering gir direkte negative konsekvenser på grunn av assosiasjonene dette gir til hierarkisk ledelse. Det finnes imidlertid også argumenter for formalisering, primært knyttet til at lærerspesialist i større grad blir en attraktiv karrierevei som kan holde flere dyktige lærere i profesjonen. Margolis og Huggins (2012) understreker dermed nødvendigheten av å finne den rette balanse mellom formell (hierarkisk) autoritet og uformell (relasjonell og faglig) autoritet. Dersom denne balansen feiler, kan lærerspesialister fort oppfattes som den øverste ledelsens nikkedukker, spesielt i en tid med høy reformhyppighet.

Ifølge Mangin og Stoelinga (2011) krever dermed en god utnyttelse av lærerspesialister en omdefinering av rollen med ekspertise som det sentrale omdreiningspunktet, og en endring av kulturen i skolen slik at denne omfavner evaluering, samarbeid og dialog, for at undervisningspraksis blir et kollektivt og ikke individuelt anliggende. Den rådende egalitære kulturen er med andre ord en sentral barriere. I et forsøk på å få nettopp kollegaenes tillit, må lærerspesialisten under spille sin ekspert- eller spesialistrolle. I neste omgang hindrer dette arbeidet med å forbedre undervisningen ved skolen og å drive utviklingsarbeid. Dette gjelder spesielt om lærerspesialisttittelen leder til «selvforakt» hos lærerspesialisten og medfører en synlig motvilje mot å innta rollen som ekspert, fordi dette i neste omgang vil undergrave kollegenes syn på lærerspesialistfunksjonen som ressurs i utviklingsarbeid. Berg et al. (2014) kommer imidlertid til en noe annen konklusjon og argumenterer i stedet for at nettopp på grunn av den egalitære kulturen i skolen har lærerspesialister, i kraft av å være jevnbyrdinger og ikke en del av ledelseshierarkiet, et ideelt utgangspunkt for å berede grunnen for praksisendring og større reformer. Tilsvarende argumenterer Fairman og Mackenzie (2014) for at den egalitære kulturen i skolen kan virke kvelende på skoleutviklingsprosesser. I deres studie ga de fleste lærerne uttrykk for at de ikke ønsket å inngå i hierarkiske relasjoner til sine kollegaer, og at de ville forsøke å tone ned det impliserte hierarkiet ved kritisk tilbakemelding. Fairman og Mackenzie (2014) finner med andre ord

antydning til samme motvilje mot å anse seg selv som «ledere», både strukturelt og faglig. Det vil si at lærerne i deres studie verken ønsket en mer formell lederrolle eller å bli ansett som eksperter. Dette leder også Fairman og Mackenzie (2014) til å stille spørsmålet om hvorvidt tittelen virker mot sin hensikt. På engelsk er dette, som nevnt, «teacher leaders», men som vi skal se i senere analysekapitler vekker den norske betegnelsen «lærerspesialist» tilsvarende mostand. Ifølge Fairman og Mackenzie (2014) stammer motviljen fra en erkjennelse av hvor viktig kollegiale relasjoner er for å i det hele tatt kunne drive utviklingsarbeid i skolen. De argumenterer for at det er en sterk emosjonell komponent når lærere jobber kollektivt, og at ikke alle skoler har kommet like langt i å bevege seg fra et arbeidsmiljø preget av vennskapelighet (*congeniality*) til profesjonelt kollegium (*collegiality*) hvor det er legitimt å gi (kritisk) tilbakemelding.

På den andre siden er Berg et al. (2014) enige med Mangin og Stoelinga (2011) i at forskning tyder på at lærerspesialistenes ekspertise bør utgjøre det sentrale omdreiningspunktet, og at opplæringen bør innebære å styrke deres ferdigheter og status som undervisere i klasserommet, det vil si en faglig spesialisering. Dette vil gi dem den nødvendige faglige tyngden til å oppnå tilstrekkelig tillit og legitimitet i kollegiet til å kunne veilede med hensyn til praksisendring.

I en norsk kontekst har Lorentzen (2019) tatt utgangspunkt i det gjennomgående poenget om egalitet i lærerkollegier som preger litteraturen, og spurt hvordan og når disse normene utfordres av lærerspesialistrollen. Hun vil diskutere hvorvidt egalitarisme er en for generell referanse når en skal forklare læreres syn på spesialiserte lærerroller. Gjennom å skille mellom dimensjonene kunnskap, strukturer og relasjoner, viser hun at kollegene kan være positive til en ide om kunnskapsdifferensiering. Det oppfattes som uproblematisk at ulike lærere har ulike kunnskapsområder og ulik spisskompetanse. Studien viser dessuten at det primært er lærerspesialistene selv som nedtoner det hierarkiske aspektet ved posisjonen deres, ikke lærerkollegene. Aksepten for kunnskapsdifferensiering og ønsker om at lærerspesialisten i større grad tydeliggjør eget kompetanseområde, synes imidlertid betinget av at lærerne ikke opplever at deres autonomi og profesjonelle skjønn blir utfordret. Kollegene kan med andre ord frykte en hierarkisk organisering, selv om de er positive til differensiering av oppgaver og spesialisering av kunnskap.

Lærerspesialistrollen

Ifølge Nappi (2014) fungerer lærerspesialistrollen best i en arbeidsorganisasjon preget av distribuert ledelse, og Margolis og Huggins (2012) ser nærmere på hvordan lærerspesialistrollens *hybriditet* kan være spesielt godt egnet innenfor en slik modell. Som Margolis og Huggins (2012) påpeker har lærerspesialistrollen blitt

introdusert i en tid preget av reformer, og mange anser lærerspesialister som en sårt tiltrengt bro mellom klasserommet og skolens administrasjon. Den nevnte hybriditeten ligger nettopp i at lærerspesialister både skal *undervise og lede* andre lærere i en eller annen kapasitet. Lærerspesialistrollen fordrer dermed omfattende klasseromerfaring og samtidig kunnskap om og ferdigheter knyttet til skoleutviklingsprosesser, og ikke minst at disse er gjensidig forsterkende (Margolis & Huggins 2012). Dette er i tråd med Danielsons (2006:12) definisjon av lærerspesialistrollen som «et sett ferdigheter som kommer til uttrykk hos lærere som fortsetter å undervise elever, men som også har en innflytelse ut over deres eget klasserom på andre både ved egen skole og utenfor». Tilsvarende definerer Nappi (2014:30) lærerspesialister som «klasseromslærere som deler sin ekspertise på utallige måter».

Vi ser her et fokus på *ferdigheter*, som sammen med kunnskap og forståelse utgjør ulike dimensjoner av kompetansebegrepet (Fjørtoft 2010). Ferdighet er den praktiske siden ved kompetanse og handler blant annet om evne til samarbeid og kommunikasjon. Dette er med andre ord i mindre grad noe som kan overføres direkte i utdanningen, men avhenger av personlighet og at ferdigheten trenes i praksis. Fairman og Mackenzie (2012) hevder blant annet at det kreves spesifikke ferdigheter blant lærerspesialister dersom de møter motstand fra kollegaer.

Fokuset på ferdigheter er i tråd med Danielsons (2006) forståelse, hvor lærerspesialistrollen handler mindre om forhåndsdefinerte formelle funksjoner og mer om ferdigheter som uformelt erverves gjennom praksis over tid og tilhørende oppgaver. Gjennom slik praksis vil lærerspesialister tilegne seg ferdigheter som peker ut over undervisningssituasjoner, i retning av det å kunne påvirke kollegaer (Cosenza 2015). I den forbindelse introduserer Nappi (2014) begrepet *kapital* og hevder at gitt at en sentral rolleforventning til lærerspesialisten er kunnskapsdeling og samarbeid i kollegiet, er det nødvendig at vedkommende anvender sin individuelle intellektuelle kapital til å utvikle og styrke sin sosiale kapital. Evne til å bygge tillitsfulle relasjoner i et fellesskap som kollektivt jobber mot et felles mål står sentralt i Putnams (1993) definisjon av sosial kapital, og selve den sosiale kapitalen er slik sett ikke investert i en individuell «eier», men springer snarere ut av relasjonene i fellesskapet.

Som vi også har vært inne på tidligere, foreligger det ingen etablert og entydig definisjon av lærerspesialist (Cosenza 2015), og Margolis og Huggins (2012) konkluderer på et slik grunnlag med at det er gjennomgripende mangel på rolleklarhet. Kanskje på grunn av dette er det også, ifølge Berg et al. (2014), begrenset kunnskap om hva som er den mest formålstjenlige *opplæringen* av lærerspesialister, og om hvilken støtte de trenger etter endt utdanning. Når det ikke foreligger slik kunnskap, og heller ingen retningslinjer, vil det, på godt og vondt, være opp til involverte parter å trække stien og etablere en praksis for lærerspesialister (Berg

et al. 2014). I neste omgang fører dette til ulik praksis i forskjellige kontekster (Berg et al. 2014), og et mangfold de facto-definisjoner av lærerspesialistrollen som oppstår i skjæringspunktet mellom skoleeiere, skoleledelse og lærerspesialistene selv (Margolis & Huggins 2012). Selv om det har positive sider å få skape roller og oppgaver som er tilpasset individene og den lokale konteksten, peker Margolis og Huggins (2012) på slagsiden dette har dersom det skjer utskiftninger i organisasjonen. I teorien kan for eksempel ny skoleledelse føre til at lærerspesialisten må redefinere sin rolle.

I antologien *Nye lærer- og lederroller i skolen* (Helstad & Mausethagen, 2019) utgjør lærerspesialisten et av flere eksempler på endrede lærer- og lederroller. For å kunne undersøke mulighetene for å drive utviklingsarbeid i skolen, finner forfatterne det hensiktsmessig å skille mellom en kunnskapsdimensjon, en relasjonell dimensjon og en styrings- og ledelsesdimensjon. Innenfor kunnskapsdimensjonen hører det at lærere forventes å gjøre økt bruk av evidens- eller forskningsbasert kunnskap, og økt profesjonalisering forstås som mer spesialisert og akademisk kunnskap. Tette relasjoner i en skole kan hindre at lærere og skoleledere utfordrer hverandre, når de ønsker å ta vare på de gode relasjonene og ikke skape negativitet eller dårlig arbeidsklima. Distribuert ledelse, som vi har vært innom ovenfor, representerer en utvidelse fra den tradisjonelle oppmerksomheten om rektor som utøver av ledelse, til ledelse som en aktivitet som mange deltar i. Dermed blir ledelse forstått som en praksis som skapes av flere i samhandling, ikke bare av de som er i en formell lederposisjon. «Blikket flyttes fra individer over til relasjoner og aktiviteter» (ibid.: 22).

Møller (2019) ser de nye og omfattende oppgavene og ansvaret som tillegges rektor, som en følge av desentralisering og ansvarliggjøring for elevresultater. Både begrunnelser for nye utviklingstiltak og forståelse av kvalitet i utdanning er tett koblet til målbare nasjonale og internasjonale indikatorer som nasjonale prøver og PISA, påpeker hun. Med søkelys på brytninger mellom utvikling og kontroll, ser hun at blant annet lærerspesialister ofte kommer i vanskelige mellomposisjoner i den lokale skolen, og at uklarheter gjør lærerspesialistene usikre og engstelige. «Å lede endring er en kompleks prosess, og nøytrale endringsagenter finnes ikke fordi endring også innebærer makt og egeninteresser», konkluderer hun (ibid.: 201) og viser til at læringsprosesser aldri kan bli fullstendig kontrollerte ettersom lærere, ledere og elever alle inngår i komplekse og skiftende sosiale interaksjoner.

En norsk studie gjennomført av tilbydere av lærerspesialistutdanning (Hoem mfl. 2017) fremstiller fire strategier i et kretsløp: utforske, dele, støtte og utfordre. Den siste strategien – forstått som å utfordre kolleger til å begrunne didaktiske valg med utgangspunkt i teori og erfaring, utfordre dem til å samle dokumentasjon på elevers læring og å oppfordre dem til å utfordre hverandre – er den studentene

kan finne det vanskeligst å gå inn i. Et poeng er at først når studentene selv er blitt utfordret på didaktiske valg, kan de komme i posisjon til å utfordre andre. Å forstå seg selv som «kontinuerlig lærende» (ibid.: 69) eller sette egne læringsprosesser i sentrum, som vi var inne på over, er et viktig grunnlag for tillit blant kollegene. Utprøving med stadige spørsmål til valgene en tar, kan i større grad enn ren formidling eller detaljerte beskrivelser av egne opplegg, føre til praksisendring.

I sluttrapporten fra den forrige evalueringen av piloteringen av lærerspesialistordningen, peker Seland og kollegaene (2017) på at ordningen syntes svakt forankret i en strategi for «profesjonalisering innenfra», hvilket innebar at ordningen også var kommet nokså kort med hensyn til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Denne begrepsbruken var inspirert av hvordan Ekspertgruppa om lærerrollen (2016), forstod profesjonalisering innenfra som profesjonens eget ansvar for utvikling av lærerrollen, i motsetning til profesjonalisering ovenfra gjennom en tradisjonell hierarkisk styringslinje. Seland mfl. (2016) mente det neppe vil akselerere utvikling av skolen som lærende organisasjon dersom en lar lærerspesialistens oppgaver bli en del av den formaliserte styringslinjen. Sterkere forankring av ordningen i lærerprofesjonen var evalueringens viktigste anbefaling, og de antydte hvordan dette kunne foregå gjennom oppmerksomhet om omfang av arbeidsprosesser over tid, sterkere kobling mellom lærerspesialisten og skolens plan for utvikling og tydeligere ansvarsfordeling mellom lærerspesialisten, skoleleder og skoleeier.

1.4 Rapportens oppbygging

I neste kapittel presenteres en oversikt over hvordan funksjonen som lærerspesialist er spredt på tvers av fylker og kommuner høsten 2020. Også fordeling på fagområder etter fylker, mellom offentlige versus private skoler og etter skolenivå er kartlagt. Tilbudene om lærerspesialistutdanningene som startet opp i 2019 og 2020 er gjengitt med oversikt over antall studenter. Her refererer vi også Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon til universiteter og høyskoler for tilbud om lærerspesialistutdanning.

Kapittel 3 redegjør for hvordan data er samlet inn gjennom spørreundersøkelsene til lærere og skoleledere og svarprosenter i spørreundersøkelsene. For de kvalitative intervjuene med fagansvarlige for lærerspesialistutdanning og studenter, angis kriterier for utvelgelse av læresteder, fagansvarlige og studenter samt hvordan analysene er gjennomført.

Kapittel 4 og 5 formidler resultater av spørreundersøkelsene til henholdsvis lærere og skoleledere. I denne delrapporten er det aspekter ved lærerspesialistutdanningene som har fått størst oppmerksomhet.

I kapittel 6 presenteres fagansvarliges erfaringer med oppdraget å tilby lærerspesialistutdanning og hvordan de søker å ruste studentene til oppgavene som lærerspesialister. I kapittel 7 er det studentene som står i fokus med deres motivasjon for og erfaring med utdanningen, samt deres tanker om en fremtidig funksjon som lærerspesialist.

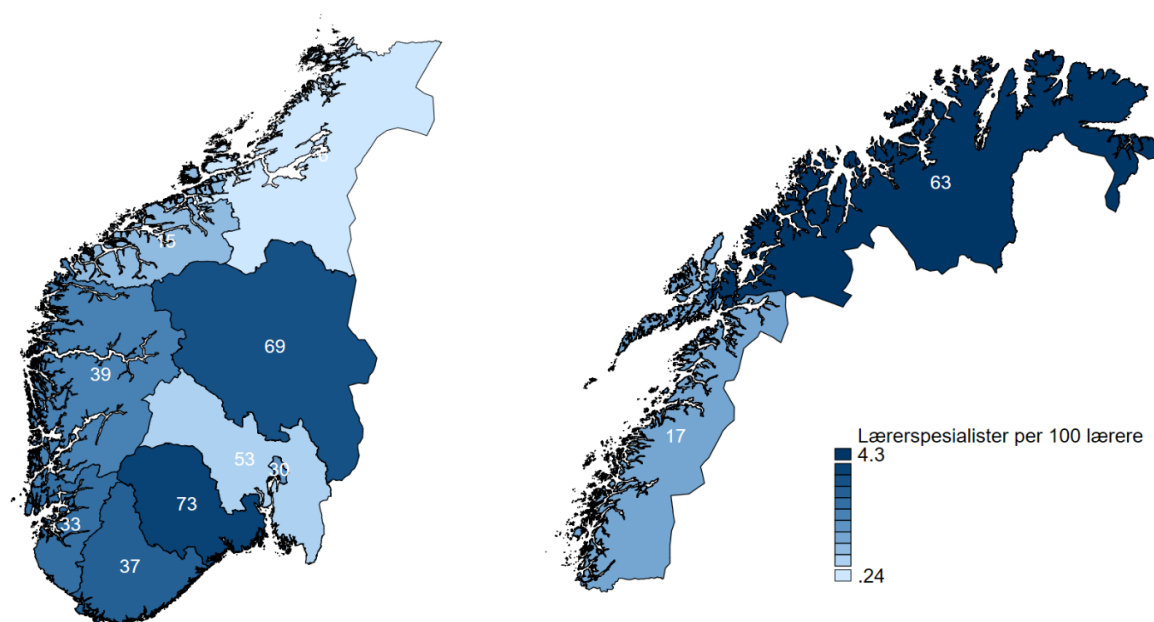
I kapittel 8 søker vi å belyse de forskningsspørsmålene som er fremhevet i kapittel 1.2 med vekt på å se resultatene i sammenheng og med støtte i litteraturgjennomgangen i kapittel 1.3.

2 Lærerspesialistordningens utbredelse

Vi skal ta for oss både funksjonen som lærerspesialist og lærerspesialistutdanningen per høsten 2020. Variasjon i tetthet mellom fylker og mellom kommuner og fordeling mellom fagområder er forhold vi ser nærmere på. Studenttall i 2019- og 2020-kullene og forventingene til lærerspesialistutdanningene er siste tema. Som nevnt over, er regjeringens mål 3.000 lærerspesialister innen våren 2023.

2.1 Utbredelse i fylker og i kommuner

Piloteringen av ordningen med lærerspesialister startet opp skoleåret 2015/2016, og har i løpet av perioden blitt betraktelig utvidet. Høsten 2020 er piloten inne i sitt femte skoleår, med 1237 lærere ansatt i funksjonen som lærerspesialist. 435 av disse er ansatt ved videregående skoler (55 ved privatskoler). Figur 2.1 viser den fylkesvise fordelingen, mens antall og andel lærerspesialister og lærere per fylke vises i tabell 2.1.



Figur 2.1 Fordelingen av lærerspesialister i videregående skole på fylker

Figuren viser både antallet lærerspesialister per fylke, og tettheten av lærerspesialister, regnet som antallet lærerspesialister per 100 lærere¹¹. Tettheten av lærerspesialister er høyest i Troms og Finnmark, med 4,3 lærerspesialister per 100 lærere, fulgt av Vestfold og Telemark og Innlandet. Andelen lærerspesialister per 100 lærere er klart lavest i Trøndelag, på 0,2. I antall har Vestfold og Telemark flest lærerspesialister med 73, fulgt av Innlandet og Troms og Finnmark. Disse tre fylkene er dermed overrepresentert i utbredelsen av lærerspesialister. Fra tabell 3.1 kan vi se at 16,8 prosent av lærerspesialistene er ansatt ved skoler i Vestfold og Telemark, mens dette gjelder for 7,2 prosent av lærerne. Viken er kraftigst underrepresentert, med 12,2 prosent av lærerspesialistene og 22,6 prosent av lærerne, fulgt av Trøndelag.

Tabell 2.1 Antall og prosent lærerspesialister og lærere i videregående per fylke

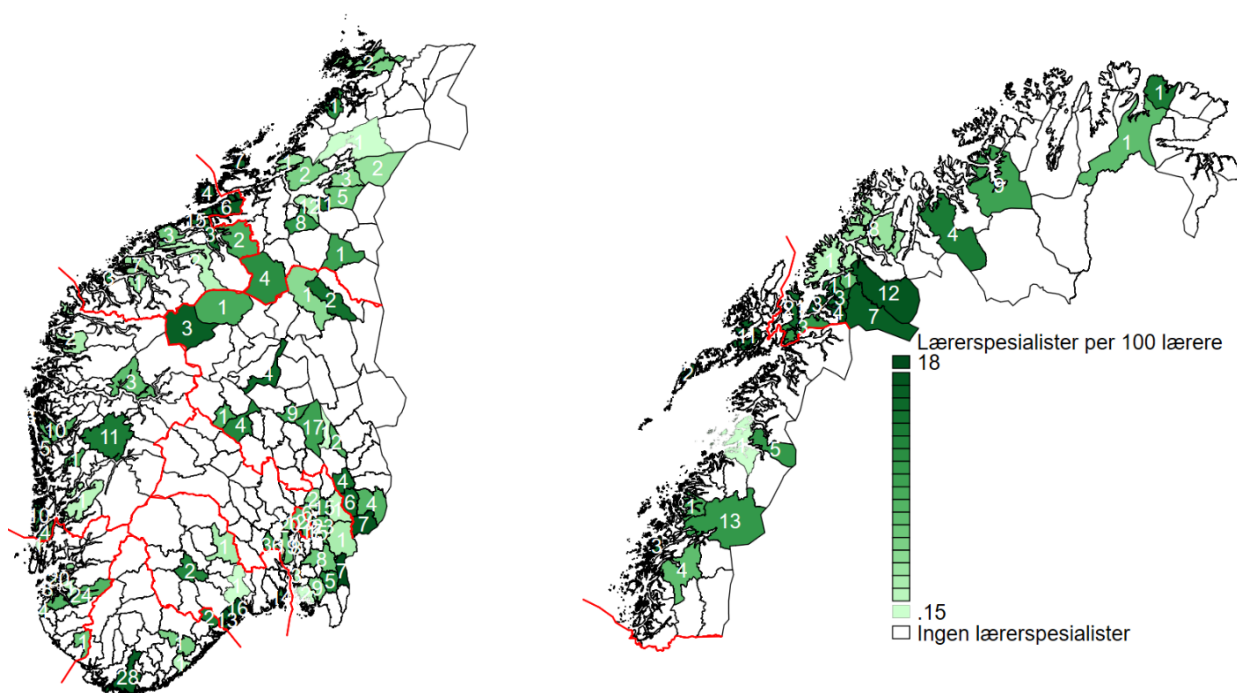
	Lærerspesialister		Lærere		N
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	
Vestfold og Telemark	73	16,8	1937	7,2	1
Innlandet	69	15,9	1959	7,3	1
Troms og Finnmark	63	14,5	1482	5,5	1
Viken	53	12,2	6037	22,6	1
Vestland	39	9,0	3292	12,3	1
Agder	37	8,5	1634	6,1	1
Rogaland	33	7,6	2486	9,3	1
Oslo	30	6,9	2564	9,6	1
Nordland	17	3,9	1488	5,6	1
Møre og Romsdal	15	3,4	1367	5,1	1
Trøndelag	6	1,4	2509	9,4	1
Totalt	435	100	26755	100	11

Vi beveger oss nå fra videregående skoler til grunnskoler. Av de 1237 lærerne ansatt i funksjonen som lærerspesialist, jobber 802 på grunnskoler (16 av disse på privatskoler). 460 jobber på barnetrinnet og 342 jobber på ungdomstrinnet. Fordelingen vises i figur 2.2 mens antall og prosentandel lærere per fylke vises i tabell 2.2. Det finnes lærerspesialister i mindre enn en tredjedel av Norges kommuner. Blant kommunene som har lærerspesialist, er det stor variasjon i antallet.

¹¹For videregående: [Ansatte i barnehage og skole. Statistikkbanken \(ssb.no\)](https://www.ssb.no/ansatte-i-barnehage-og-skole)

Gjennomsnittet blant disse kommunene er 7,4 lærerspesialister, men det vanligste er å ha en.

Som et eksempel på variasjonen kan vi se på Viken. Dette er fylket med flest lærerspesialister, men som figuren viser, er alle konsentrert på det sentrale Østlandet. Ikke overraskende har Oslo flest lærerspesialister (126). Nest flest har Drammen, med 36. Ellers har Lindesnes, Sandnes, Lillestrøm, Harstad og Stavanger alle mer enn 20 lærerspesialister. Det er også en del variasjon hvis vi ser på tetthet, om enn noe mindre. Kommunene med lærerspesialister har i gjennomsnitt 4,2 lærerspesialister per 100 lærere. Fedje har høyest tetthet, med 17,6 per 100 lærere. Marker, Levanger, Ibestad og Flakstad har alle mer enn 14. Bodø, Hamar, Haugesund, Moss, Skien og Steinkjer har bare lærerspesialister i privatskoler. Disse kommunene har naturlig nok lav tetthet. Av kommunene som har lærerspesialister ansatt i den offentlige skolen, er tettheten lavest i Fredrikstad, med 0,2 lærerspesialister per 100 lærere. Se vedlegg A for fullstendig oversikt over kommunene.



Figur 2.2 Fordelingen av lærerspesialister i grunnskolen på kommuner

Ser vi på fylkesnivå, er antallet lærerspesialister høyest i Viken, med 197, fulgt av Oslo, med 126, lærerspesialister. Det er færrest lærerspesialister i Agder. Særlig Oslo og Troms og Finnmark er overrepresentert i andel lærerspesialister. Oslo har 15,7 prosent av landets lærerspesialister og 9,2 prosent av landets lærere, mens Troms og Finnmark har 9,9 prosent av landets lærerspesialister og 5,5 prosent av landets lærere. Vestland er på den andre siden underrepresentert. Fylket har bare 6,2 prosent av landets lærerspesialister, mens de har 12,6 prosent av landets

lærere. Dette kan nok skyldes at Bergen ikke har noen lærerspesialister. For de andre fylkene er forskjellen mellom andelen lærerspesialister og lærere omtrent to prosentpoeng eller mindre.

Tabell 2.2 Antall og prosent lærerspesialister og lærere i grunnskolen per fylke

	Lærerspesialister		Lærere		N
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	
Viken	197	24,6	14828	22,7	18
Oslo	126	15,7	6015	9,2	1
Troms og Finnmark	79	9,9	3571	5,5	15
Innlandet	66	8,2	4581	7,0	15
Trøndelag	60	7,5	5857	9,0	14
Rogaland	59	7,4	6262	9,6	7
Vestland	50	6,2	8234	12,6	10
Vestfold og Telemark	47	5,9	4967	7,6	6
Møre og Romsdal	46	5,7	3561	5,4	10
Nordland	40	5,0	3483	5,3	8
Agder	32	4,0	3999	6,1	4
Totalt	802	100	65358	100	108

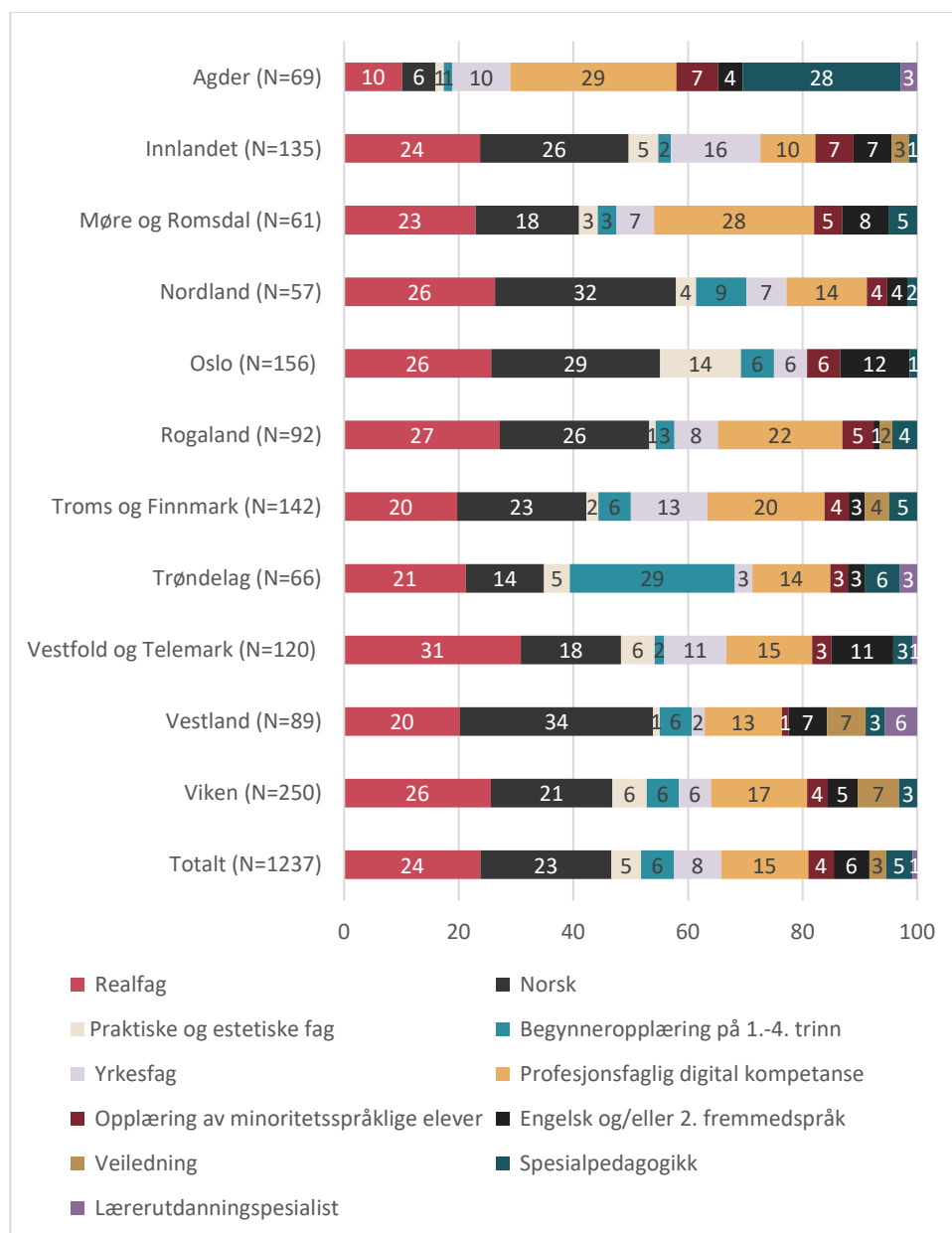
Siden lærerspesialistene i Viken er konsentrert på det sentrale Østlandsområdet, undersøkte vi også om lærerspesialistordningen kan beskrives som et storbyfenomen. Av Norges ti største kommuner (se tabell 2.3) har Bergen og Kristiansand, ingen lærerspesialister. Blant de resterende åtte har alle en tetthet under gjennomsnittet. På den annen side har disse kommune en større andel av landets lærerspesialister enn av landets lærere, med unntak av Drammen som har omtrent den samme andelen. I disse åtte kommunene jobber 32,2 prosent av landets lærerspesialister og 23,7 prosent av landets lærere. Lærerspesialistordningen kan altså ikke beskrives som et storbyfenomen i den forstand at tettheten er høyest der – to har ikke engang lærerspesialister – men disse kommunene er likevel noe overrepresentert dersom vi sammenlikner andelen lærerspesialister og lærere.

Tabell 2.3 Antall, prosent og tetthet av lærerspesialister og lærere i de ti største kommunene

	Lærerspesialister		Lærere		Tetthet
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	
Oslo kommune	126	15.7	6015	9.2	2.1
Bergen kommune	0	0.0	2796	4.3	0.0
Trondheim kommune	12	1.5	2131	3.3	0.6
Stavanger kommune	20	2.5	1622	2.5	1.2
Bærum kommune	20	2.5	1485	2.3	1.3
Kristiansand kommune	0	0.0	1359	2.1	0.0
Drammen kommune	36	4.5	1106	1.7	3.3
Asker kommune	19	2.4	1189	1.8	1.6
Lillestrøm kommune	23	2.9	1007	1.5	2.3
Fredrikstad kommune	2	0.2	913	1.4	0.2
Totalt	802	100	65358	100	-

Alt i alt kan vi si at selv om antallet er betydelig økt fra 2015, da det fantes 205 lærerspesialister (Seland mfl., 2017), er en med 1237 lærerspesialister høsten 2020 ikke engang halvveis til regjeringens mål om 3.000 lærerspesialister ved utgangen av piloteringen våren 2023. Det er ikke enkelt å se hvordan en ekspansjon til 3.000 lærerspesialister skulle kunne realiseres. I åtte av ti av landets største kommuner finner vi nesten en tredel av alle lærerspesialistene. I små kommuner kan også tettheten være stor, men det er verdt å merke seg at i mer enn to av tre norske kommuner, finnes det ingen lærerspesialister.

Vi ser videre på utbredelsen av lærerspesialister på ulike fagområder. I figur 2.3 ser vi på hvordan spesialister på ulike områder er fordelt på fylkene.

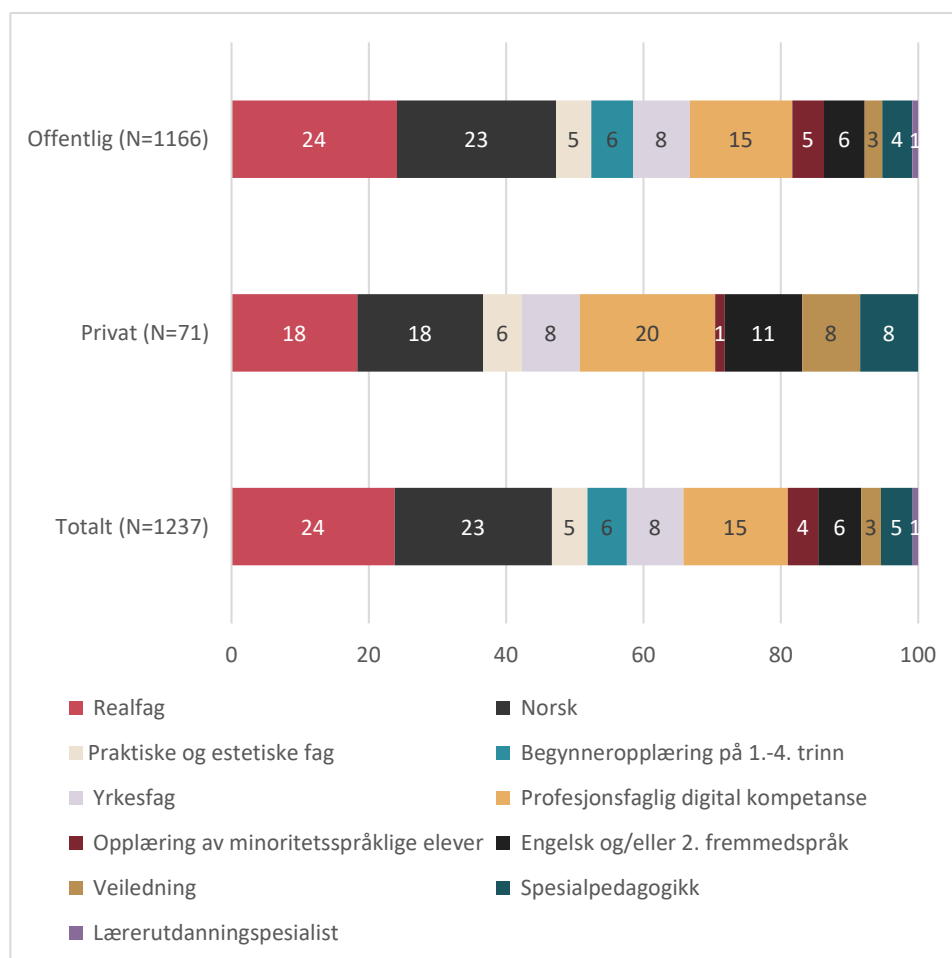


Figur 2.3 Fordelingen av lærerspesialister i grunnskole og videregående på fagområder etter fylke, prosent

Omtrent halvparten er lærerspesialister i norsk og realfag. En relativt stor andel, 15 prosent, er lærerspesialist i profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK). Færrest, 1 prosent, er spesialist på lærerutdanning. Mellom 3 og 8 prosent er spesialist på de andre fagområdene. Med unntak av Agder, Møre og Romsdal og Trøndelag gjelder det generelle bildet med små variasjoner i alle fylker. I Møre og Romsdal er andelen som er spesialist i PfdK, og i Trøndelag er andelen som er lærerspesialist i begynneropplæring, høyere enn andelen som er henholdsvis spesialist i norsk og i realfag. Fylket som i størst grad skiller seg ut er Agder, hvor Lindesnes er en av kommunene som skiller seg ut med en høy tetthet. Her ser det ut til å være

en tydelig satsing på Pfdk og spesialpedagogikk. Andelen som er spesialist i realfag og norsk svært lavt, sammenliknet med de andre fylkene.

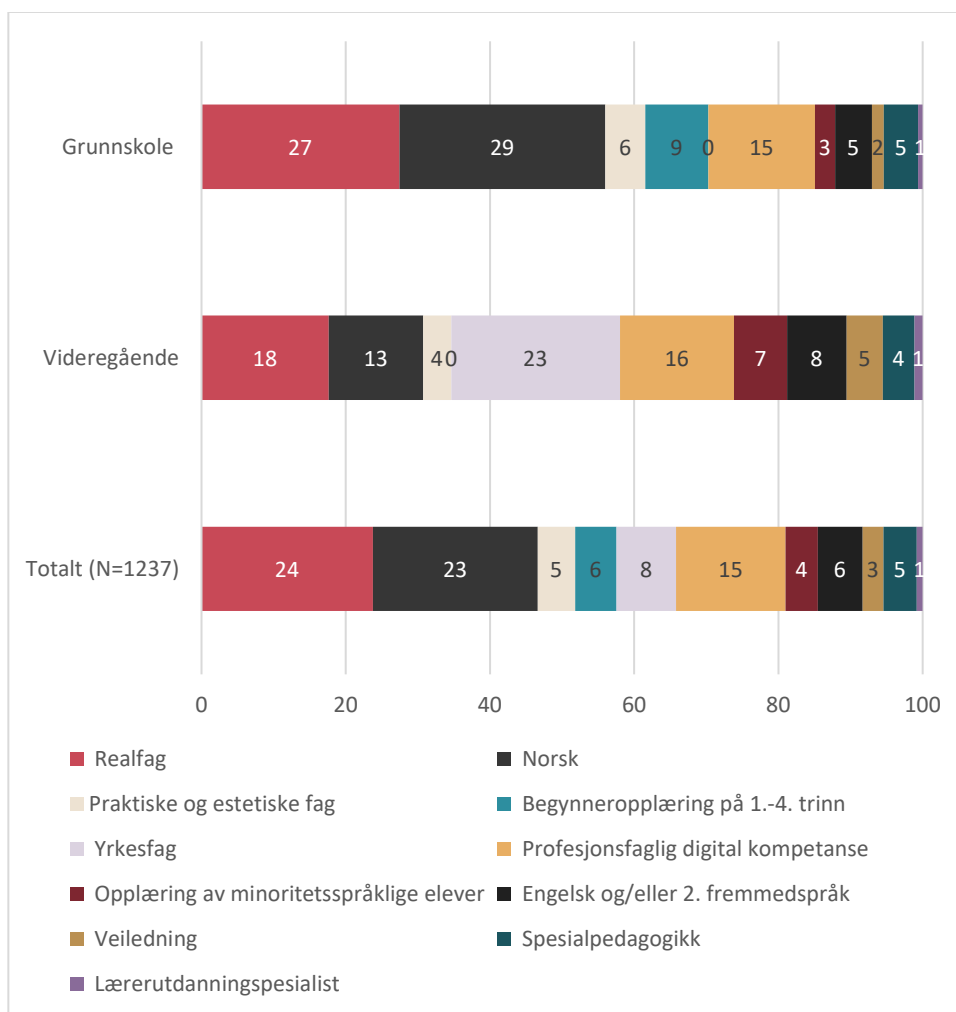
Det er også forskjeller mellom lærerspesialister i offentlige og private skoler, vist i figur 2.4.



Figur 2.4 Fordelingen av lærerspesialister i grunnskolen og videregående på fagområder etter organisering, prosent

Fra figuren ser vi at det er flere som er spesialist i realfag og norsk på offentlige skoler, mens særlig i Pfdk, fremmedspråk og veiledning er det relativt flere spesialister på privatskoler.

Avslutningsvis ser vi i figur 2.5 på forskjeller mellom lærerspesialister på grunnskoler og videregående skoler. For én privatskole med elever på 8.- til 13. trinn har vi ikke mulighet til å skille mellom fagområder fordelt på skolenivå. Privatskolen inngår kun i totalen i figuren, og har en lærerspesialist i profesjonsfaglig digital kompetanse og en lærerspesialist i veiledning.



Figur 2.5 Fordelingen av lærerspesialister på fagområder etter skolenivå, prosent

En naturlig forskjell mellom grunnskoler og videregående skoler er at det ikke er noen lærerspesialister i yrkesfag på grunnskoler, mens 23 prosent er det på videregående. Det motsatte gjelder for begynneropplæring. Utover dette er andelen som er spesialist i realfag, og særlig norsk, høyere i grunnskolen, mens det er en noe større andel spesialister i opplæring av minoritetsspråklige elever, fremmedspråk og veiledning i videregående.

2.2 Tilbudene om og kravene til lærerspesialistutdanning

Høsten 2020 var det åtte UH-institusjoner som hadde lærerspesialistutdanning innenfor til sammen tolv fagområder.¹² Ved utgangen av 2020 var det tatt opp 449 studenter, og tabell 2.4 viser hvordan disse fordeler seg på de ulike fagområdene.

¹² Vi bruker betegnelsen fagområde om de unike kombinasjonene av fag og trinninnretning, slik det fremgår i første kolonne i tabell 2.4. Betegnelsen studietilbud brukes her som i Utdannings-

Tabell 2.4 Oversikt over fagområder i lærerspesialistutdanning og antall studenter

Fagområde	Antall studietilbud	Antall studenter 1. semester	Antall studenter 3. semester	Totalt antall studenter
Begynneropplæring 1.-4. trinn	3	43	29	72
Bygg- og anleggsteknikk 11.-13. trinn	2	19	9	28
Helse- og oppvekstfag 11.-13. trinn	1	12	12	24
Kroppsøving 8.-13. trinn	1	4	12	16
Kunst og håndverk	1	0	4	4
Matematikk 1.-10. trinn	1	9	13	22
Matematikk 1.-7. trinn	1	8	12	20
Matematikk 5.-10. trinn	1	10	16	26
Matematikk 8.-13. trinn	1	14	18	32
Norsk 1.-10. trinn	2	40	55	95
Profesjonsfaglig digital kompetanse 1.-10. trinn	2	27	54	81
Spesialpedagogikk 1.-13. trinn	1	13	16	29
Totalt	17	199	250	449

Tabell 2.4 viser at det for tiden utdannes flest lærerspesialister innen norsk 1.-10. trinn, profesjonsfaglig digital kompetanse 1.-10. trinn og begynneropplæring 1.-4. trinn. Disse tilbys også ved flere læresteder. Dersom matematikk blir slått sammen på tvers av trinn, er matematikk faget med flest studenter (100). Det er færrest studenter innen kunst og håndverk, fulgt av kroppsøving. Matematikk og norsk som er de opprinnelige fagene innenfor lærerspesialistutdanningen, rommer 43 prosent av det totale studenttallet for de to årene.

Tilbudene som finnes i dag, har kommet i stand gjennom anbudskonkurranse. I Utdanningsdirektoratets konkurransegrunnlag til potensielle tilbydere av lærerspesialistutdanning framgår det målsettinger for utdanningene, krav som stilles til det enkelte tilbud og gjennomføring. Det framgår av konkurransegrunnlaget at målsettingen med lærerspesialistutdanningen skal være å gi individuelle *utviklingsmuligheter* til lærere som ønsker nye utfordringer og profesjonell videreutvikling, og samtidig få *spesialister* i skolen som er dyktige i fag og fagdidaktikk, veiledning og skoleutvikling. Det står også eksplisitt at spesialistene skal bidra til

direktoratets oversikt hvor et studium ved to UH-institusjoner telles som to studietilbud ([Studietilbud 2021 \(udir.no\)](#)).

kollektiv kunnskapsutvikling i skolen innenfor sitt fagområde. Lærerspesialistutdanningene skal gi studentene den kompetansen de trenger for å sette dem i stand til å ha en pådriverrolle i arbeidet med å styrke det kollektive profesjonsfelleskapet og videreutvikle skolen som lærende organisasjon.

Når det gjelder mer spesifikke krav til studiet skal fag- eller studieplanen inneha ett eller flere *arbeidskrav*. Arbeidskravene skal omfatte både igangsetting av utviklingsprosesser på egen skole, kunnskapsdeling i eget kollegium, utvikling og utforskning av egen undervisningspraksis og utprøving av ny faglig kunnskap.

Videre er det et krav at studietilbudet skal være praksisrettet, og studentenes egen yrkespraksis skal benyttes som en del av refleksjonsgrunnlaget i studiet. Det er også et krav om fleksible studier, hvor lærestedene kombinerer fysiske og nettbaserte samlinger, og tilbudet skal øke kandidatenes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Tematisk skal alle lærerspesialistutdanningene inkludere fordypning i fag og fagdidaktikk, analyse, aksjonsforskning, skoleutvikling, veiledning, kollektiv profesjonsutvikling, og utprøving og læring i praksis. Når det gjelder gjennomføring skal tilbyder informere deltakende skoleeier om forventninger til tilrettelegging.

3 Metodiske tilnærminger

I dette kapitlet beskriver vi datakilder og forskningsdesign for evalueringen. Deretter beskriver vi innsamling av spørreskjemadata og kvalitative data, og hvordan disse er analysert. Spørreskjemaer og intervjuguider oversendes fra NIFU på forespørsel.

3.1 Spørreundersøkelser til lærere og skoleledere

Utvalg og invitasjon til undersøkelsene

Utvalget til *lærerspesialistundersøkelsen* består i utgangspunktet av alle som jobber i funksjonen som lærerspesialist, samt alle som i gang med eller har gjennomgått lærerspesialistutdanningen. Utvalget til *skolelederundersøkelsen* består i utgangspunktet av skoleledere ved alle skoler som har lærere ansatt i funksjonen som lærerspesialist, eller har lærere som startet lærerspesialistutdanningen i 2019 eller 2020. Vi hadde registre over lærere som deltok i lærerspesialistutdanningen og hvilke skoler disse arbeidet ved. For lærere i funksjonen som lærerspesialist hadde vi bare opplysninger om hvor mange stillinger skoleeiere hadde fått innvilget. Stegene i gjennomføringen var som følger:

Vi hadde opplysninger fra Utdanningsdirektoratet om skoleeiere (kommuner/fylkeskommuner/privatskoler) som i 2020 hadde søkt om, og fått innvilget, finansiering til å ansette lærerspesialister. Første steg ble derfor å kontakte kommuner og fylker for å få kontaktinformasjonen til skolene med lærere ansatt i funksjonen som lærerspesialist. En forespørsel til skoleledere om kontaktopplysninger til skoleledere ble sendt den 7. september til 115 skoleeiere – 104 kommuner, 10 fylkeskommuner, og Oslo. En påminnelse ble sendt skoleeierne som ikke hadde svart den 22. september. En kommune ga tilbakemelding om at de ikke har noen lærerspesialister, og en kommune har ikke lærerspesialister knyttet til spesifikke skoler. Av de resterende 113 svarte 74 kommuner og 6 fylker. Dette gir en total svarprosent på 71,7, og en svarprosent på 72,5 for kommuner og 60 for fylker, i tillegg til at Oslo svarte.

Opplysningene fra skoleeierne ble brukt til å sende en forespørsel til skoleledere om kontaktopplysningene til lærerspesialister og deres kolleger. Mellom den 8. og 14. oktober ble 426 skoleledere kontaktet. Det ble sendt påminnelser 26. oktober, 5. november og 11. november. Tolv skoler ga tilbakemelding om at de ikke hadde lærerspesialister ansatt, disse er tatt ut av utvalget. Av de resterende 414 var det fire skoler som av ulike grunner ikke ønsket å delta, og 98 som ikke svarte. Dette gir en total svarprosent på 75,4. Det er ingen forskjell mellom grunnskoler og videregående i svarprosent.

Den 6 november ble 23 skoleledere ved private skoler ble kontaktet med en forespørsel om kontaktopplysninger til lærerspesialister og deres kolleger. Skolelederne som ikke svarte, ble den 11. november fulgt opp med en telefonsamtale. En siste epostpåminnelse ble sendt 24. november. En skole ga tilbakemelding om at de ikke hadde noen ansatt i funksjonen som lærerspesialist før januar, og ble tatt ut av utvalget. Av de 22 resterende var det syv som ikke svarte. Dette gir en svarprosent på 68,2.

Distribusjon til *skolelederundersøkelsen*: 656 skoleledere ble tilsendt undersøkelsen. De aller fleste fikk den tilsendt 13. november. Ved private skoler var det 15 skoleledere som fikk tilsendt undersøkelsen 1. desember. Etter purring via skoleeier den 7. desember ble vi kontaktet av fire skoleledere, som ikke hadde fått undersøkelsen. Disse fikk undersøkelsen 10. desember. Første påminnelse ble sendt 25. november. Andre påminnelse ble sendt 2. desember, og siste påminnelse ble sendt 7. januar.

Distribusjon til *lærerspesialistundersøkelsen*: 1214 lærere i funksjonen som lærerspesialist eller som tar eller har gjennomført utdanningen har fått undersøkelsen, de fleste den 13. november. Ved privatskoler ble 33 lærerspesialister tilsendt undersøkelsen den 1. desember. Utdanningsinstitusjonene og skoleeiere ble bedt om å oppfordre sine studenter og lærerspesialister til å svare, og etter dette fikk fem lærere tilsendt undersøkelsen. Første påminnelse ble sendt 25 november, andre påminnelse ble sendt 2 desember, og siste påminnelse ble sendt 7. januar.

Overordnet om svarprosent i skolelederundersøkelsen

I dette avsnittet beskriver vi utvalget og svarprosenten etter skoletype. Som nevnt over ble 656 skoleledere tilsendt undersøkelsen. Av disse svarte 364 på hele undersøkelsen, mens 39 svarte på noen av spørsmålene. Det vil si at totalt 403 skoleledere svarte på hele eller deler av undersøkelsen. 218 skoleledere svarte ikke på spørreundersøkelsen, 11 av disse har bedt om å få slippe å svare, for eksempel fordi de på tidspunktet for spørreundersøkelsen var nyansatt skoleleder og følgelig ikke var kjent med prosessen knyttet til lærerspesialister. I tillegg ble 24 tatt ut av utvalget fordi de hverken hadde noen som var i utdanning, noen var ferdig med

utdanningen eller noen tilsatt i funksjonen. Dette kan for eksempel skyldes at en lærer har avbrutt lærerspesialistutdanningen, eller sluttet og byttet arbeidsplass. Tabell 3.1 oppsummerer fordelingen.

Tabell 3.1 Svarstatus skoleledere

	Grunnskole	Videregående skole	Grunnskole og videregående skole	Voksenopplæring/lærings-sentre	Totalt
Gjennomført	283	79	1	1	364
Noen svar	31	6	0	2	39
Ikke svart	192	26	0	0	218
Frafalt	9	2	0	0	11
Tatt ut av utvalget	18	4	1	1	24
Totalt (N)	533	117	2	4	656

Tabell 3.2. viser også at det andelen som gjennomførte spørreundersøkelsen er større i videregående enn i grunnskolen. Det er i tillegg noen skoler som er kombinert grunnskole og videregående, samt noen voksenopplærings-sentre i undersøkelsen. I analysen senere i rapporten ser vi vekk fra disse som følge av et lavt antall. Tabell 3.2 viser derfor den totale svarprosenten fordelt mellom grunnskolen og videregående, mens annet inkluderer voksenopplæring og kombinert grunnskole og videregående.

Tabell 3.2 Svarprosent skoleledere

	Grunnskole	Videregående	Annet	Totalt
Svarprosent	61.0	75.2	100	63.8
N	515	113	4	632

Vi skiller ikke mellom private og offentlige skoler ettersom det ikke er noen forskjell i svarprosent for skoleleder i private og offentlige skoler. Merk at av 63,8 prosent har noen hoppet over enkeltspørsmål, slik at antall respondenter i hver figur i kapittel 5 stort sett ligger noe lavere. Sammenligner vi med svarprosenten i forrige evaluering av ordningen (Seland mfl., 2017), svarte 82 prosent av skolelederne på spørreundersøkelsen. Evalueringen til Seland og kollegaene omfattet en spørreundersøkelse til 134 skoleledere, mens vi i denne undersøkelsen i utgangspunktet sendte til 656 skoleledere. Erfaringsmessig er det slik at jo flere personer som får en spørreundersøkelse, jo lavere blir responsraten. Likevel legger vi til grunn at undersøkelsen representerer respondentene godt ettersom vi har et høyt antall respondenter.

Overordnet om svarprosent i lærerspesialistundersøkelsen

Når det gjelder lærerspesialistundersøkelsen, sendte vi undersøkelsen til totalt 1214 lærere. Av disse var det 13 som oppga at de ikke ønsket å svare på spørreundersøkelsen, eller som har gitt tilbakemelding om at de av ulike grunner ikke er relevant for denne spørreundersøkelsen. I tillegg har vi tatt 37 ut av utvalget fordi de ga oss beskjed om at de ikke er lærerspesialist eller har sluttet i utdanningen.

Tabell 3.3 Svarstatus lærerspesialistundersøkelsen, etter skoletype

	Grunnskole	Videregående	Grunnskole og videregående	Voksenopplæring/ læringscentre	Totalt
Gjennomført	566	251	1	4	822
Noen svar	46	16	0	2	64
Ikke svart	206	69	1	2	278
Frafalt	7	5	1	0	13
Tatt ut av utvalget	28	8	1	0	37
N	853	349	4	8	1214

Til slutt i dette kapitlet diskuterer vi mulige årsaker til feilkilder. Som vist innledningsvis i dette delkapitlet, har vi innhentet informasjon om lærerspesialister fra flere kilder, og det kan forekomme feil i alle disse kildene.

Tabell 3.4 viser overordnet svarprosent fordelt på skoletype. Som i skolelederundersøkelsen velger vi å plassere kombinert grunnskole og videregående samt voksenopplæring i kategorien annet. Grunnen til dette er at også her er det en relativt lav andel som svarer på spørreundersøkelsen, noe som gjør at et skille mellom disse på den ene siden, og grunnskole eller videregående på den andre siden ikke gir substans i den videre analysen.

Totalt har vi en svarprosent på i overkant av 75 prosent, hvilket er lavere enn i den første evalueringen av lærerspesialistordningen (Seland mfl., 2017), hvor svarprosenten var på 90 prosent. Derimot ble spørreundersøkelsen i rapporten til Seland og kollegaene sendt til 218 lærerspesialister, mens vi i denne runden sendte spørreundersøkelsen til i overkant av 1200 personer.

Tabell 3.4 Svarprosent lærerspesialistundersøkelsen etter skoletype

	Grunnskole	Videregående	Annet	Totalt
Svarprosent	74.2	78.4	63.6	75.3
N	825	342	11	1178

Svarfordelingen er noenlunde lik mellom grunnskole og videregående, til tross for at vesentlig flere lærere i grunnskolen enn i videregående fikk spørreundersøkelsen. Som nevnt under skolelederundersøkelsen, er det ikke overraskende at det er en lavere andel, og at noen av de som svarte, av ulike grunner ikke besvarte alle spørsmålene.

Generelt om spørreundersøkelser og utvalg

En spørreundersøkelse vil aldri speile hele populasjonen, siden det handler om hvem som blir spurt om å delta og hvem som selv velger å delta. Derfor diskuterer vi både innhenting av data og svarprosent. I og med at det er en del ledd i innhenting av data, er det naturlig at det oppstår feilkilder. I kapittel fire og fem gjør vi signifikanstester for å se på sammenhenger av interesse, og alle signifikanstester må tolkes i lys av utvalget.

Feilkilder i spørreundersøkelsen

Som i alle spørreundersøkelser kan det være feil i datagrunnlaget. Det er viktig å merke seg at selv om vi har oppdaget visse feil i datamaterialet, anser vi likevel antall svar som tilfredsstillende høyt slik at eventuelle feil ikke har noen signifikant påvirkning på funnene i analysene som rapporteres i de to neste kapitlene. Vi har heller ingen grunn til å tro at det er systematiske feil for enkelte grupper, men det er likevel viktig å diskutere mulige utfordringer med datakildene i analysen.

Den første kilden til feil er studenter som oppgir at de har studert, men som mangler i listene over studenter som vi har fått fra Utdanningsdirektoratet. Dette gjør at vi ikke kan gjennomføre en sammenligning av utvalget og populasjonen.

Flere forhold kan påvirke svarprosenten. For det første kan listen over studenter være mangelfull, noe som trolig er tilfellet ettersom vi har funnet en del lærere som oppgir å være i utdanningen, men som ikke finnes i listen fra Utdanningsdirektoratet. Videre kan det også være tilfellet at skoleeier ikke oppgir kontaktinformasjon for alle skoleledere, eller at skoleledere ikke oppga kontaktinformasjon til alle som var aktuelle for denne spørreundersøkelsen. I tillegg var det skoleeiere og skoleledere som ikke svarte på vår forespørsel om kontaktinformasjon i det hele tatt.

Totalt fant vi at litt under ti prosent av de som selv oppgir å være lærerspesialiststudenter i spørreundersøkelsen, ikke finnes i listene over studenter vi fikk fra Utdanningsdirektoratet. Av den grunn har vi ikke mulighet til å gjennomføre en sammenligning av de som har svart på spørreundersøkelsen (utvalget av lærerspesialiststudenter) med populasjonen av lærerspesialiststudenter, ettersom også listen fra Utdanningsdirektoratet er en mulig feilkilde. Som nevnt over har vi ikke

noen grunn til å tro at det finnes systematiske feil i det endelige utvalget. Ettersom utvalget i flere tilfeller skrives inn manuelt av for eksempel skoleleder, er det å forvente at enkelte feil dukker opp. I analysen er vi likevel trygge på at disse feilkildene ikke har noen påvirkning på resultatene og konklusjonene i spørreundersøkelsen.

Covid-19-pandemien

Vi har også erfart i denne undersøkelsen at både rekruttering til og gjennomføring av undersøkelsen har blitt vanskeliggjort av koronasituasjonen. Skolene var i en ekstraordinær situasjon høsten 2020, og vi vet fra Utdanningsdirektoratets spøringer gjennomført i spørreundersøkelse til lærere og skoleledere høsten 2020 (Federici og Vika, 2020) at mange opplever et høyere arbeidspress enn normalt. Dette er trolig også en faktor som har påvirket svarprosenten negativt. Likevel legger vi til grunn at svarprosenten og antall svar gjør at de som har svart på spørreundersøkelsen, representerer respondentgruppene svært godt.

3.2 Intervjuer med fagansvarlige og studenter

Utvalg og rekruttering

Høsten 2020 kontaktet vi fagansvarlige for lærerspesialistutdanninger ved fire utdanningsinstitusjoner og ba om at de også forespurte en kollega med fagansvar for et emne i tredje semester for et samlet intervju om erfaringene med å gi lærerspesialistutdanning. Gjennomgang av studieplanene som er tilgjengelige på de enkelte tilbydernes hjemmesider, ga inntrykk av at utviklingsarbeid er sterkere tematisert i tredje enn i første semester. Vi ville også intervju studenter ved de samme utdanningene, og ønsket at disse skulle ha opparbeidet erfaring fra utdanningen. Av samme grunn ønsket vi å gjøre intervjuene med studentene sent i semesteret.

Før vi startet rekrutteringen, vurderte vi hvordan vi kunne få til en hensiktsmessig variasjon av fag i kombinasjon med en viss geografisk spredning. Vi ønsket å inkludere både fagtilbud som har eksistert noen år (realfag og norsk med vekt på skrive- og leseopplæring) og nyere fag.

Vi valgte lærerspesialistutdanning relatert til norsk som altså både rommer et kjernefag i skolen og grunnleggende ferdigheter, men det er forskjell mellom disse med hensyn til innretningen mot skoletrinn. Det tredje faget er profesjonsfaglig digital kompetanse, og det fjerde faget er rettet mot yrkesfaglig videregående opplæring. Alle de forespurte fagansvarlige takket ja til å delta.

NIFU foretok direkte rekruttering av studenter til gruppeintervjuer på grunnlag av registeropplysninger fra Utdanningsdirektoratet over søkere og deltakere

ved de samme institusjonene. Vi fikk også supplerende kontaktinformasjon fra institusjonene. Der hvor det var mange studenter, forsøkte vi først med tilfeldig trekking, før vi etter hvert inviterte bredere. Etter hvert som studenter hadde eksamen i slutten av november og begynnelsen av desember, gikk rekrutteringsprosessen litt tregt. Fra en institusjon klarte vi bare å rekruttere to studenter for individuelle intervju, ellers foregikk intervjuene som gruppesamtaler. Med direkte rekruttering er vi sikre på at alle de involverte studentene hadde sjansen til å delta, så lenge de hadde anledning på foreslått tidspunkt. Eventuelle skjevheter i utvalget kan med andre ord i større grad skyldes tilfeldigheter, enn vi kunne ha garantert dersom vi hadde bedt lærestedene om å stå for rekrutteringen.

Tabell 3.5 Fag og antall informanter

Institusjon	Fag	Antall fag-ansvarlige	Antall studenter
UH1	Norsk 1-10 trinn	2	4
UH2	Norsk 1.-4. trinn	2	3
UH3	Profesjonsfaglig digital kompetanse	2	2
UH4	Yrkesfaglig videregående opplæring	2	3

Gjennomføring av analysene

Det ble etter samtykke med informantene gjort lydopptak av alle intervjuene. Disse ble dernest transkribert. Siden dette var gruppeintervjuer, valgte vi å skille informantene fra hverandre ved hjelp av nummerering. De transkriberte intervjuene ble så analysert ved hjelp av programvaren NVivo, hvor vi kodet materialet tematisk. Kodene som ble brukt var delvis orientert om temaer i intervjuguiden og delvis et resultat av tema som framsto som sentrale på tvers av intervjuene. Temaene med kodet tekstinnhold ble til slutt sortert under større overskrifter, som gjenspeiles i overskriftene i rapporten. Vi har valgt å sitere informantene ordrett der dette er hensiktsmessig for at deres stemmer skal komme frem. I andre tilfeller har vi parafasert for å få fram nyanser.

Etiske hensyn

Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata og alle ledd er gjennomført i tråd med NSDs tilrådinger basert på personvernregelverket. I formidlingen fra intervjumaterialet og de kvantitative analysene har vi bestrebet oss på å sikre informantenes og respondentenes anonymitet. Siden dette er vanskelig å få til for intervjuene med fagansvarlige for lærerspesialistutdanningene ettersom vi ofte

har vurdert fagområde som en relevant kontekstvariabel, har alle utsagn og omtaler vært forelagt de respektive fagansvarlige for sitatsjekk og kommentarer, noe de alle har respondert på.

4 Analyser av læreres spørreskjemabesvarelser om lærerspesialistutdanningen

I dette kapitlet søker vi å besvare forskningsspørsmål tilknyttet lærerspesialistutdanningenes kvalitet. Vi vil først beskrive hva som kjennetegner lærerspesialiststudentene og i hvilken grad de oppfyller forutsetningene for å delta i videreutdanningen. Vi vil se nærmere på finansieringsmodellen for lærerspesialistutdanningen og om lærerne opplever at denne har fungert. Vi vil også inkludere noen kommentarer fra lærerne om hvordan utdanningen har fungert som en del av en mastergrad. Forrige evaluering av piloteringen av lærerspesialistordningen inkluderte ikke spørreskjemadata om lærerspesialistutdanningene. Vi har derfor ikke noe direkte sammenligningsgrunnlag. Vi vil imidlertid, der det er relevant, sammenligne våre funn med vurderinger blant lærere som deltar på videreutdanning innenfor ordningen Kompetanse for kvalitet (KfK)

Kvalitet i videreutdanning

Kvalitetsbegrepet anvendt om utdanning kan ifølge Roald (2012) deles i tre: 1) strukturkvalitet – føringer og ytre forutsetninger for utdanningen, inkludert økonomiske rammer og kravspesifikasjoner, 2) prosesskvalitet – hvordan utdanningen gjennomføres, elevene eller studentenes forutsetninger for å delta samt involvering og tilrettelegging fra skoleledelsen og skoleeier og 3) resultatkvalitet – læringsutbytte og måloppnåelse både individuelt og organisatorisk. Vi vil benytte data fra spørreundersøkelsen til lærere for å vurdere særlig prosess- og resultat-kvalitet, slik lærere opplever disse.

Prosesskvalitet brytes gjerne ned i det vi kan kalle kvalitet på læringsaktiviteter og på undervisning som inngår i studiene. Lærerspesialistutdanningene er utført på ulike måter hva gjelder arbeidskrav, veiledning og forelesninger, og har også en fagspesifikk profil. For å kunne sammenligne på tvers av fagområder og tilbud, er derfor spørsmål tilknyttet prosesskvalitet relativt overordnet formulert. Vi er opptatt av å avdekke hvorvidt lærerne opplever utdanningen som relevant

for arbeidet som lærer og for rollen som lærerspesialist på egen skolen. Vi er også opptatt av å undersøke hvordan lærerne opplever det faglige nivået og hvordan studiet lar seg kombinere med hverdagen som lærer.

Til slutt vil vi vurdere resultat kvaliteten. Her er vi spesielt opptatt av å undersøke hvorvidt lærerne opplever at utdanningen gir nødvendig kompetanse til lærere som har eller ønsker funksjonen som lærerspesialist. Vi vet fra den foregående evalueringen av ordningen (Seland mfl., 2016, 2017) og fra litteraturgjennomgangen i kapittel 1.3 at lærerspesialist er en kompleks rolle, og at det særlig kan være utfordrende å utøve oppgaver som aktiverer det kollektive profesjonsfellesskapet og skoleutvikling.

4.1 Fakta om utvalget

I utvalget inngår lærere som 1) har funksjonen som lærerspesialist i dag, og som har påbegynt eller fullført en lærerspesialistutdanning, 2) har påbegynt en lærerspesialistutdanning, men som ikke har funksjonen som lærerspesialist i dag og 3) har fullført en lærerspesialistutdanning, men som ikke har funksjonen som lærerspesialist i dag. Totalt utgjør dette utvalget 607 lærere. Vi inkluderer altså ikke lærerspesialister uten erfaring fra lærerspesialistutdanningen i denne rapporteringen, disse vil vi inkludere i sluttrapporten.

Majoriteten av lærerne i utvalget, 59 prosent, hadde ikke funksjonen som lærerspesialist da de besvarte spørreundersøkelsen, som vist i tabell B.1 (vedlegg B). I underkant av halvparten av respondentene studerer realfag eller norsk. Dette er de fagområdene der man først startet opp med å tilby videreutdanning i lærerspesialistordningen, og de utgjør fremdeles en stor andel. Om lag én av tre lærere jobber i barneskolen. Blant de som er lærerspesialister, er det betydelig flere som jobber på ungdomsskole sammenlignet med resten.

Den minste gruppen, 13 prosent, oppgir at de til tross for å ha fullført sin lærerspesialistutdanning, ikke har fått funksjonen som lærerspesialist. Denne gruppen skiller seg noe fra de øvrige, ved at de som gruppe er noe eldre enn de andre respondentene. De er dessuten overrepresentert blant lærere med lærerspesialistutdanning i yrkesfag samt praktiske og estetiske fag. De jobber i større grad ved videregående skoler og oftere ved middels store skoler. Dette funnet kan indikere at mellomstore skoler i mindre grad har muligheter til å tilsette lærere i ordningen sammenlignet med særlig store grunnskoler. Spørreundersøkelsen inneholder imidlertid ikke spørsmål om årsaker til at de ikke hadde fått funksjon som lærerspesialist.

4.2 Kvalifiseringskrav for å ta lærerspesialistutdanningen

For å kvalifisere til opptak på lærerspesialistutdanningen, skal aktuelle kandidater vurderes på tre minstekrav; godkjent lærerutdanning, 60 studiepoeng og minst tre års erfaring med undervisningspraksis i det aktuelle faget eller fagområdet. Når det gjelder antall studiepoeng, er det gjort unntak for begynneropplæring på 1.-4. trinn (30 stp. i norsk og 30 stp. i matematikk samt ytterlige 30 stp. fordypning i ett av disse fagene eller relevante fagområder som f.eks. lesing, skriving og regning), PfdK (30 stp. fordypning i IKT/PfdK eller tilsvarende dokumentert realkompetanse og i tillegg 60 stp. i et skolefag), spesialpedagogikk (60 stp. i spesialpedagogikk og 60 stp. i relevant skolefag) og yrkesfag (yrkesfaglærerutdanning eller PPU-Y i relevante fag). Tabell 4.1 viser fordeling av antall studiepoeng for respondenter innen fagområder som tilbyr lærerspesialistutdanning.¹³

Tabell 4.1 «Hvor mange studiepoeng har du fra før i det fagområdet du tar lærerspesialistutdanning i?». Etter fagområder. Prosent.

	Ingen	1-20	21-40	41-60	61-80	81-100	Mer enn 100
Realfag (N=144)	0	1	1	35	26	24	15
Norsk (N=125)	2	0	6	29	17	29	17
Profesjonsfaglig digital kompetanse (N=83)	22	5	34	16	7	5	11
Begynneropplæring på 1.-4. trinn (N=73)	5	0	11	20	14	21	29
Yrkesfag (N=71)	1	1	6	8	11	3	70
Praktiske og estetiske fag (N=35)	0	0	0	11	17	12	60
Spesialpedagogikk (N=29)	0	7	3	31	21	10	28

Tallene tyder på at de aller fleste synes å oppfylle kravet om minst 60 studiepoeng i fagområdet. Det fagområdet som i størst grad skiller seg fra resten er PfdK. Her er det 27 prosent som har 20 studiepoeng eller færre. Disse oppfyller likevel kravet til opptak, da manglende studiepoeng kan kompenseres med relevant realkompetanse. Lærerspesialiststudiet i spesialpedagogikk stiller krav om 120 studiepoeng, og tilsvarende for begynneropplæring på 1.-4. trinn er 90 studiepoeng. Det er kun 28 prosent som har oppgitt at de har mer enn 100 studiepoeng på fagområdet spesialpedagogikk, og andelen med 80 eller færre studiepoeng er tilsynelatende betydelig for studenter i begynneropplæring på 1.-4. trinn. Dette kan skyldes at spørsmålet om studiepoeng retter seg spesielt mot fagområdet. For lærere som tar slike mer tverrgående studier kan spørsmålet ha blitt for upresist. I

¹³ Det er 17 respondenter som har oppgitt at de tok lærerspesialistutdanning, men det er uklart hvilket studietilbud de har benyttet seg av. Disse er ikke utelatt fra analysene, men denne uklarheten har ikke innvirkning på resultater og konklusjoner.

enkelte fagområder er det en høy andel som oppga at de har mer enn 100 studiepoeng. Dette gjelder særlig yrkesfag samt praktiske og estetiske fag der andelen er henholdsvis 70 og 60 prosent.

Det tredje kriteriet for opptak var minst tre års erfaring med undervisningspraksis i det aktuelle faget eller fagområdet. Det er 10 prosent som har oppgitt at de har 3-6 års erfaring, og så mange som 87 prosent som har svart mer enn 6 år. Kun 3 prosent har svart at de har 0-3 år med undervisningserfaring i fagområdet. Blant de som har fullført lærerspesialistutdanningen, men som ikke er lærerspesialister, oppgir hele 92 prosent at de har mer enn 6 års erfaring. Når kravet for å få funksjon som lærerspesialist er fem års erfaring som lærer, kan vi utelukke at manglende erfaring er årsak til at de ikke er lærerspesialister.

Vi kan konkludere med at så å si alle lærere i utvalget oppfyller kravet til undervisningserfaring. Dessuten tyder tallene på at det ikke er manglende oppfyllelse av krav for å bli tatt opp til lærerspesialistutdanningen som hemmer lærere i å bli tilsatt i funksjonen etter endt utdanning.

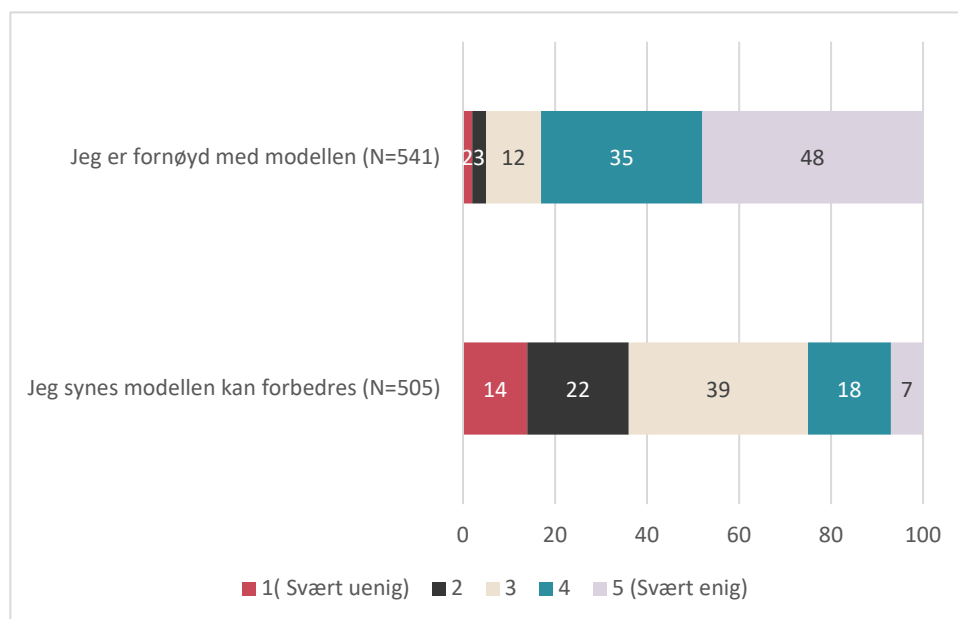
Tre fagområder peker seg ut på ulike måter. PfdK har den høyeste andelen med få studiepoeng før opptak, og 22 prosent oppgir at de ikke har noen studiepoeng i dette fagområdet. Dette kan indikere at det alternative kravet til dokumentert realkompetanse er blitt benyttet i en del tilfeller. Når vi sammenligner med PfdK-studenter i KfK fra 2019, finner vi at andelen uten studiepoeng i faget fra før var 50 prosent (Gjerustad og Pedersen, 2019). Elevenes digitale kompetanse har lenge vært regnet som en grunnleggende ferdighet, og med Fagfornyelsen har skolen fått et læreplanverk der denne ferdigheten er konkretisert for hvert enkelt fag (Utdanningsdirektoratet, 2020).¹⁴ Dette har økt behovet for profesjonsfaglig digital kompetanse, som få lærere har med seg fra sin opprinnelige lærerutdanning. I 2019 utgjorde PfdK-studentene 5 prosent av alle lærere som tok videreutdanning i Kompetanse for kvalitet, mens i dette utvalget av lærere som tar lærerspesialistutdanning er andelen på 15 prosent.

De to andre fagområdene som peker seg ut, er yrkesfag og praktiske og estetiske fag. Disse har den høyeste andelen respondenter som oppgir at de har mer enn 100 studiepoeng. Lærere med disse fagområdene er overrepresentert blant de som har fullført lærerspesialistutdanningen, men som ikke er tilsatt som lærerspesialister, se figur B.6 i vedlegg B. Dette kan indikere at lærerspesialistutdanningen også benyttes som et nytt tilbud til videreutdanning, selv om man ikke ser for seg at læreren kan fylle en lærerspesialistrolle, kanskje fordi fagområdet er for smalt sett i forhold til resten av skolens lærere.

¹⁴ [Finn læreplan \(udir.no\)](https://www.udir.no). Lesedato: 21.03.2021.

4.3 Finansieringsmodellen for lærerspesialistutdanningen

Lærerspesialistutdanningen finansieres etter modell av vikarordningen for KfK. Det innebærer at man frigjøres fra deler av ordinære arbeidsoppgaver og på denne måten får mer tid til å studere uten at lønnen reduseres. Lærerne i utvalget fikk spørsmål om hvorvidt de var fornøyde med finansieringsordningen, og om de mente den kunne forbedres. Figur 4.1 viser fordelingene totalt.



Figur 4.1 «Hvor enig er du i følgende utsagn om finansieringsmodellen du har/har hatt i lærerspesialistutdanningen?». Prosent.

Fire av fem lærere sier seg fornøyd med vikarordningen, og kun 5 prosent oppgir at de ikke er det. Det er imidlertid en av fire lærere som også mener at modellen kan forbedres. Vi undersøkte også om det var forskjeller mellom ulike grupper i utvalget, dette er vist i tabell 4.2.

Tabell 4.2 «Hvor enig er du i følgende utsagn om finansieringsmodellen du har/har hatt i lærerspesialistutdanningen?». Test av gjennomsnittlige forskjeller.

Jeg er fornøyd med modellen	Lærerspesialist og i gang med/fullført utdanning (N=206)	Fullført utdanning, ikke lærerspesialist (N=69)	Påbegynt utdanning, ikke lærerspesialist (N=266)
Gjennomsnitt	3,99	4,52	4,34
Standardavvik	0,97	0,69	0,92
F-verdi		12,69***	

*** p = 0.000

Vi finner at lærere som er lærerspesialister i dag, også er mindre fornøyd med modellen sammenlignet med resten, da deres snitt ligger betydelig lavere. Vi ser også

at lærere som har fullført utdanningen, men som ikke er lærerspesialister i dag, er mest fornøyde. Forskjellene er relativt markante, som F-verdien på 12,69 viser. Det er imidlertid mulig at respondenter som både er lærerspesialister og som tar eller har tatt utdanningen, kan slite litt med å skille finansieringsordningene fra hverandre. Vi finner også at det er signifikante forskjeller mellom studentkull, og at lærere i 2017-kullet er tydelig mindre fornøyd enn resten av lærerne. Det er imidlertid ingen forskjeller mellom de som tar realfag og norsk, og resten av fagområdene.

Det var også 92 lærere som valgte å legge inn en kommentar om hvordan de mente modellen kunne forbedres. Det flest er opptatt av, er dette med tilstrekkelig tid til studier ved siden av jobb. Mange mener det er avsatt for lite tid til studiet i selve ordningen Andre mener at ordningen ikke er godt nok forankret hos skolens ledelse eller hos utdanningstilbydere, og at dette derfor fører til feil praktisering av ordningen.

Det kan komme tydeligere føringer til de ulike institusjonene man tilhører slik at praksisen faktisk følger den modellen som er ment for ordningen med 37% reduksjon, og at denne reduksjonen også berører alt utenom undervisning. At det ikke bør forventes at vi skal gjennomføre alle kurs, opplæring, planlegging, skoleutviklingsprosjekter tilsvarende 100% stilling. Eller at det forventes at man stiller på en planleggingsdag som ligger på det som skulle være studiedag uten at man blir kompensert med tid. Ordningen er god nok dersom man reelt får 37% reduksjon i forventet total arbeidsmengde.

Tror vel egentlig ikke det er et problem med modellen i seg selv, men det burde vært tydeligere definert og kommunisert overfor skoleledelsen hva som ligger i en slik ordning for å lette trykket i studietiden.

Det er krevende å studere 50%, men aldri få en eneste studiedag, sett vekk fra samlingene. Drar du på jobb, er du på jobb.

Flere har også erfart at ordningen praktiseres ulikt, og dette gjelder både studie-
sted, skoler og kommuner.

Det virker som det varierer hvilke ordninger hver enkelt har tilknyttet studiesamlingene. Jeg må ta igjen timer jeg skulle vært på jobb, og bruker da timer fra de frikjøpte når vi har samling. Andre får inn vikar i tillegg til 37,5% frikjøp.

Etter å ha snakket med de jeg studerer med, viser det seg at selv om alle har samme type ordning, praktiseres den veldig ulikt fra kommune til kommune. En flott ordning, men det kunne vært tydeligere retningslinjer slik at det blir likt for alle som tar studiet.

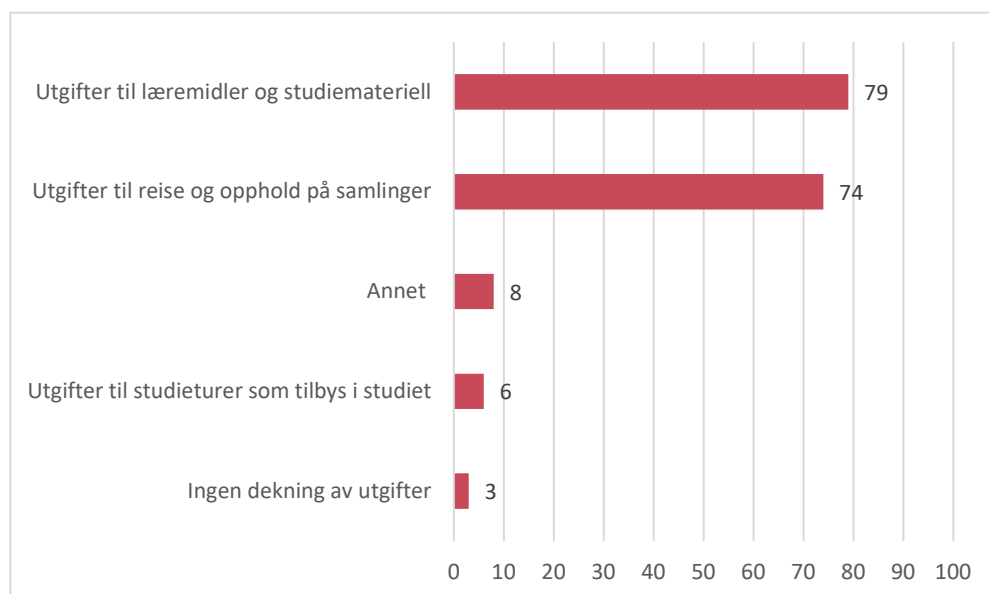
Flere etterlyser også en større grad av medvirkning på hvordan kombinasjonen studier og lærerjobb kan løses lokalt.

Det som har skapt utfordringer er at det er opp til skolene å bestemme når man skal ha studiedager og når man skal være på jobb. Dette skaper utfordringer når man skal jobbe i gruppe med medstudenter med f.eks. oppgaver som skal skrives

Lærere som er lærerspesialister i dag og som tar lærerspesialistutdanning, er også opptatt av forutsetningene for å ivareta begge roller.

Jeg har valgt modellen med nedsatt arbeidstid for å studere, og kommer til å velge samme modell som lærerspesialist. Jeg er kritisk til en modell hvor spesialistoppgaven skal gjøres på topp av alt annet. Jeg tenker at dette vil føre til at oppgavene ikke blir gjort på en tilstrekkelig måte. Og kollegiet opplever at jeg har blitt "superlærer" som få mer lønn enn dem uten å gjøre noe ekstra.

Lærerne i utvalget ble også spurt om hvilke utgifter forbundet med studiet de får eller fikk dekket av arbeidsgiver, se figur 4.2.



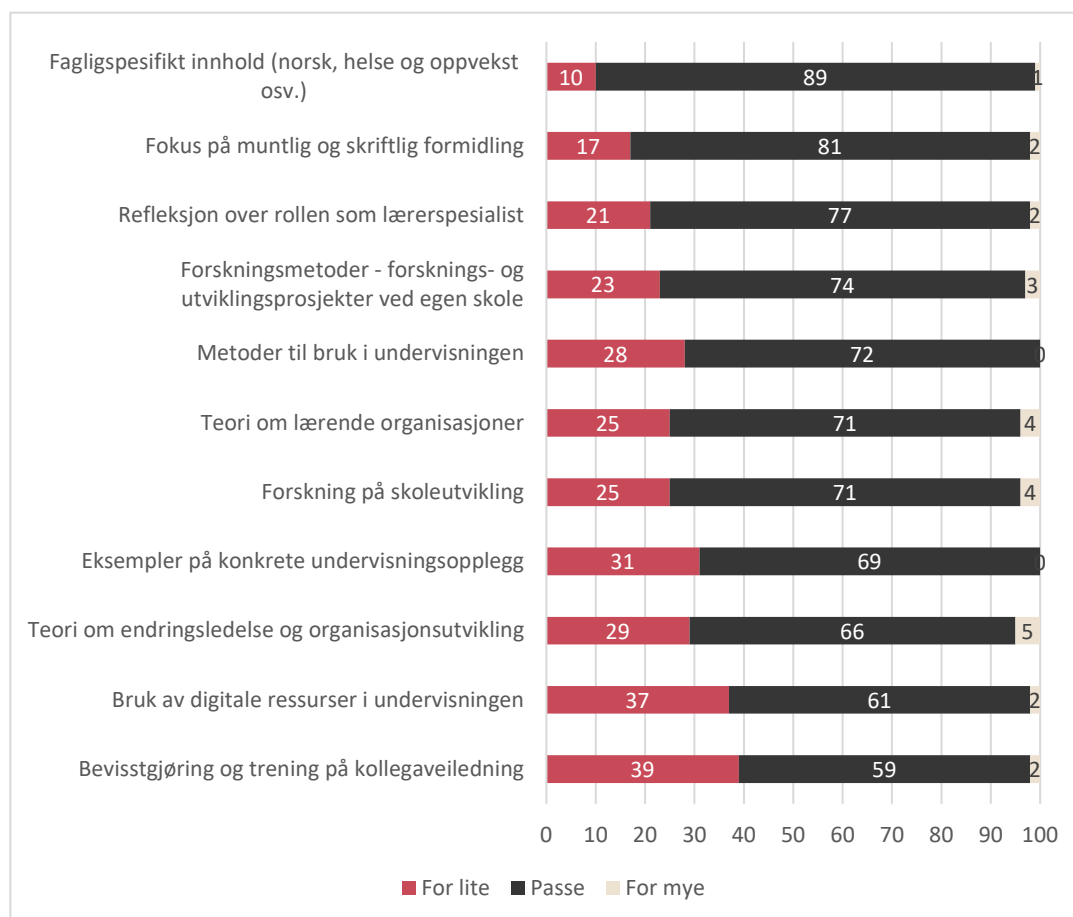
Figur 4.2 «Hvilke utgifter forbundet med studiet dekker/dekket arbeidsgiver?».
Flere kryss mulig. Prosent. N = 604.

Fire av fem lærere oppgir at arbeidsgiver dekket utgifter til læremidler og studiemateriell. Det er også majoriteten, 74 prosent, som får dekket utgifter til reise og opphold i forbindelse med samlinger. Når ikke alle får slike utgifter dekket, slik det står i rammeverket (gjengitt i kapittel 1.1) at de skal få, får vi inntrykk av at noen av respondentene studerer under andre vilkår enn majoriteten. Kun 6 prosent oppgir at de får dekket utgifter til studieturer, og dette kan skyldes at det ikke er

så vanlig å inkludere dette i tilbudene. En del kommenterer også under «annet» at de får dekket semesteravgiften på studiestedet.

4.4 Innholdet i lærerspesialistutdanningen

Lærerspesialistutdanningene skal dekke et relativt bredt spekter av tema, både fagspesifikt innhold, refleksjon rundt rollen som lærerspesialist ved en skole, trening på kollegaveiledning og fagstoff som teorier om endringsledelse og forskning på skoleutvikling. Respondentene ble bedt om å gi sin oppfatning av ulike sider ved innholdet i studiet. De ble først bedt om å vurdere ulike elementer ved studie-tilbudet og oppgi hvorvidt de opplever at det var for lite, passe eller for mye av dette elementet. Figur 4.3 viser hvordan svarene fordeler seg på lærerne totalt.



Figur 4.3 «Synes du det har vært for mye eller for lite av følgende i studiet?». Prosent. N = 544.

Majoriteten av lærere opplever at studiene har passe bruk av samtlige elementer. Lærerne er spesielt fornøyd med vektlegging av det fagspesifikke innholdet, her er det om lag ni av ti som sier at det er passe. Det er også fire av fem som synes at studiene har passe fokus på formidling, både muntlig og skriftlig. Det flest lærere

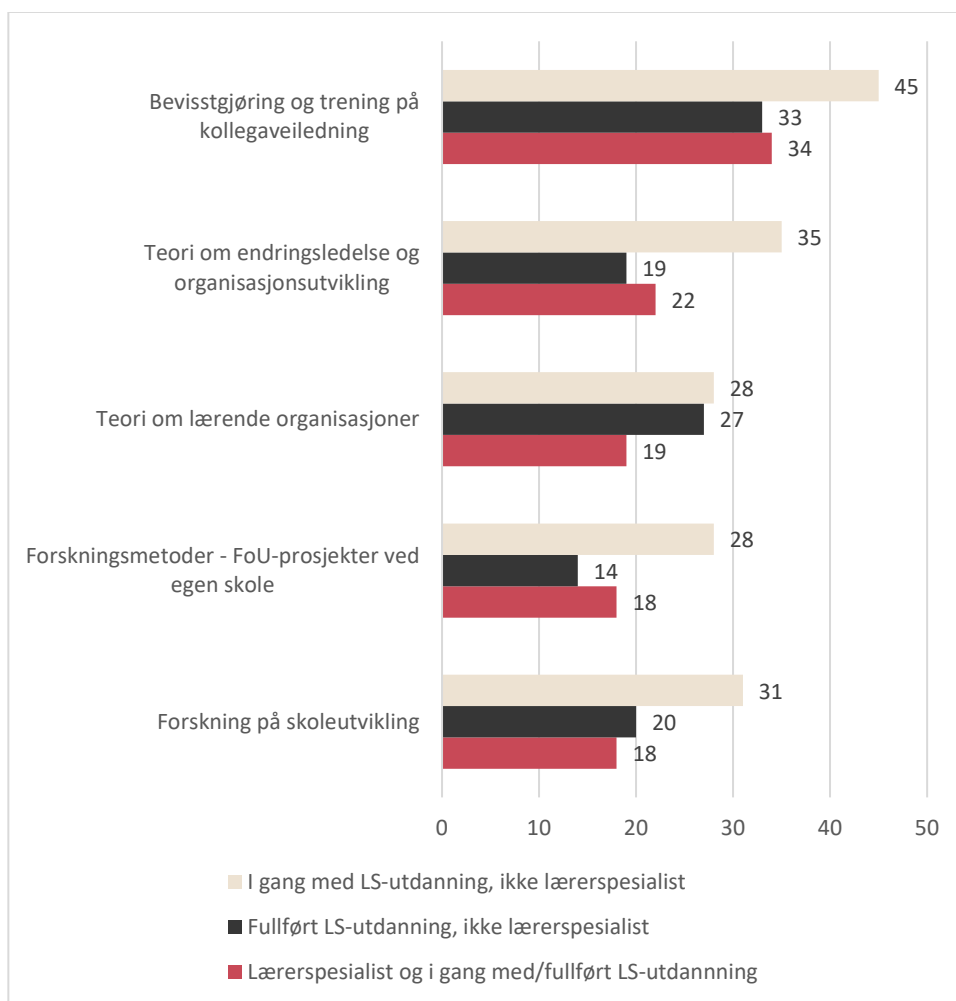
savner mest i studiene, er bevisstgjøring og trening på kollegaveiledning. To av fem lærere oppgir at de synes det er for lite av dette. Det å trene på veiledning handler i stor grad om å øve på en ferdighet, f.eks. gjennom rollespill eller veiledning av medstudenter på samlinger eller utprøving på egne kolleger mellom samlinger. For lærere som har tatt lærerspesialistutdanning i 2020, kan det ha vært mindre rom for begge deler. Dette fordi de fleste samlinger har vært gjennomført digitalt, og smittevern på gult og rødt nivå i forbindelse med koronapandemien kan ha gitt mindre rom for å veilede lærere utenfor egen kohort. Det er også to av fem lærere som opplever at det er for lite fokus på bruk av digitale ressurser i undervisningen. Koronaepidemien og smittevern på skolene har medført mer digital undervisning og dermed en økt bruk av digitale ressurser ved de fleste skoler. Dette kan også ha forsterket lærernes behov for økt kompetanse på dette området:

Med COVID, har det vært en del mer pågang og etterspørsel av individuell oppfølging, kursing og generell kompetanseheving innen IKT. Det har blitt perioder med mye større pågang enn i fjor.

Det er svært få som oppgir at det er for mye av ulike elementer, denne andelen er 5 prosent eller lavere. De elementene som flest oppgir at studiene har for mye av, kan sies å være de mer akademiske elementene; forskningsmetode og teori om f.eks. endringsledelse og organisasjonsutvikling. Det er imidlertid også en relativt stor andel, 29 prosent, som mener at det er for lite av teori om endringsledelse og organisasjonsutvikling.

Individuell og kollektiv rolleutøvelse

Gruppene i utvalget svarer relativt likt på spørsmålene rundt innholdet i studiet som omhandler det vi kan kalle en mer *individuell* utøvelse av rollen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016: 40). Dette dreier seg om utvikling av egen undervisningspraksis som lærer faglig og gjennom konkrete undervisningsopplegg og -metoder, bruk av digitale ressurser og formidling. Når det gjelder den mer *kollektive* utøvelsen av rollen handler dette om at læreren skal bidra til å heve profesjonsfellesskapet gjennom samarbeid og veiledning av andre lærere, og gjennom det vi kan kalle tiltak for skoleutvikling. Innholdselementer i studiene knyttet til endringsledelse, organisasjonsutvikling og lærende organisasjoner, forskning på skoleutvikling og forskningsmetode samt kollegaveiledning er relevante for den kollektive rolleutøvelsen. På dette området finner vi større forskjeller mellom gruppene i utvalget, som vist i figur 4.4.



Figur 4.4 «Synes du det har vært for mye eller for lite av følgende i studiet?», etter grupper i utvalget. Prosentandeler som mener studiet har for lite av dette innholdet. Prosent. N = 544.

Vi har valgt å kun vise andelene som mener det er for lite av dette innholdet i studiene. Alle grupper oppgir at dette med bevisstgjøring og trening på kollegaveiledning er det de i størst grad sverer mer av. Dette er en tydelig tilbakemelding til utdanningsinstitusjonene som tilbyr lærerspesialistutdanningen, da den deles av både de som har tatt utdanning tidligere, før koronapandemien gjorde fysiske samlinger vanskelig, og spesielt av de som er studenter i dag. Den deles også av de som er lærerspesialister ved sin skole i dag, og funnet kan indikere at kollegaveiledning er en del av rolle som de ønsker eller forventes å utføre og derfor ønsker å mestre. Dette handler om profesjonalisering av lærerkollegiet «innenfra», slik Ekspertgruppa om lærerrollen definerer det (2016). Den første evalueringen fant at ordningen ikke ble like godt mottatt blant lærerspesialistenes kolleger som blant skoleledere, og at en større andel mente lærerspesialisten ikke hadde vært en ressurs. Seland og kollegaene konkluderte med at lærerspesialistene i for stor grad hadde prioritert egen utvikling, og pekte på behovet for at lærerspesialistene

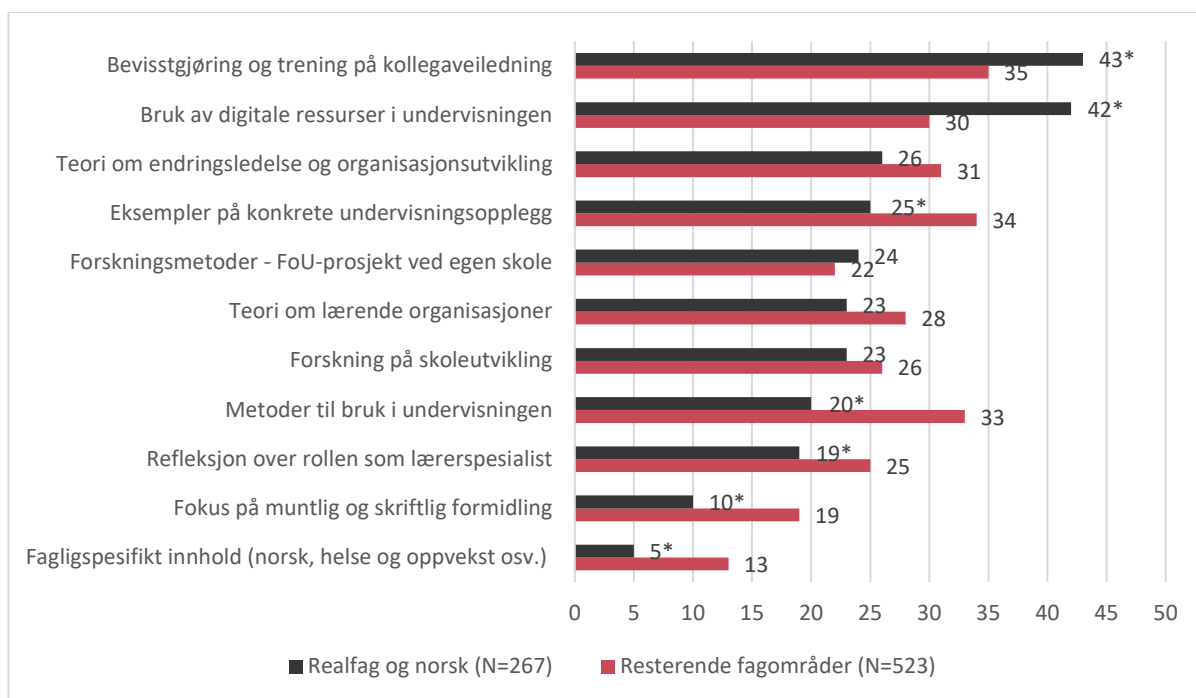
kom seg videre «ut i organisasjonen» (Seland mfl., 2017). I Fagfornyelsen vektlegges den kollektive profesjonsutviklingen, og dette kan muligens skape en større åpenhet for det lærerspesialiststudenten tar med seg av kunnskap fra studiet. I alle fall ser en av studentene en slik sammenheng:

Tar lærerspesialist i matematikk og mener at det studiet er av en så høy kvalitet og er så relevant mot den nye læreplan at samtlige skoler skulle hatt en lærerspesialist i matematikk for hjelpe til i arbeidet med å forstå og legge til rette for at man kommer i gang med den nye læreplan på en god måte!

Når det gjelder teori om endringsledelse og organisasjonsutvikling finner vi at andelen som savner mer av dette, er lavest blant de som har fullført utdanningen, men som ikke jobber som lærerspesialist i dag. Det er ikke så overraskende da de trolig i mindre grad har nytte av denne type teorier i sin nåværende jobb som lærer. Det er imidlertid mer overraskende at de som er lærerspesialister i dag også har den laveste andelen som mener det er for lite av teori generelt, og spesielt om lærende organisasjoner. Dette kan indikere at de ikke opplever teorier som så viktige for den kollektive utøvelse av lærerspesialistrollen sammenlignet med de som ennå ikke har erfaring med rollen. Funnene kan også peke i retning av at lærerspesialister fremdeles bruker mest tid på sin egen, individuelle utvikling og mindre grad jobber med kollektiv profesjonsutvikling og skoleutvikling.

Vi finner noe av den samme tendensen når vi ser på dette med forskning på skoleutvikling og forskningsmetoder. Her ligger andelen blant de som er i gang med utdanningen, men som ikke er lærerspesialister, signifikant høyere enn for resten av utvalget. Dette kan potensielt være påvirket av hvor langt de er kommet i studiet. Vi finner at hele 45 prosent av studentene som startet opp studiet i 2020 har svart «for lite», mens tilsvarende andel for studentene som startet i 2019 og 2018 er henholdsvis 20 og 11 prosent.

Det er også interessant å undersøke om type fagområde man tar lærerspesialistutdanning i, har noe å si for vurderinger av innholdet i studiene. Som tidligere påpekt, har en rekke av fagområdene svært lav utvalgsstørrelse som ikke er tilstrekkelig til å gjøre statistiske analyser av forskjeller. Det er imidlertid hensiktsmessig å gjøre en sammenligning mellom de fagene som inngikk den første piloteringen, realfag og norsk, med resten som representerer «de nye» fagområdene. Vi har igjen valgt å kun vise andelene som mener det er for lite av dette innholdet i studiene, se figur 4.5.

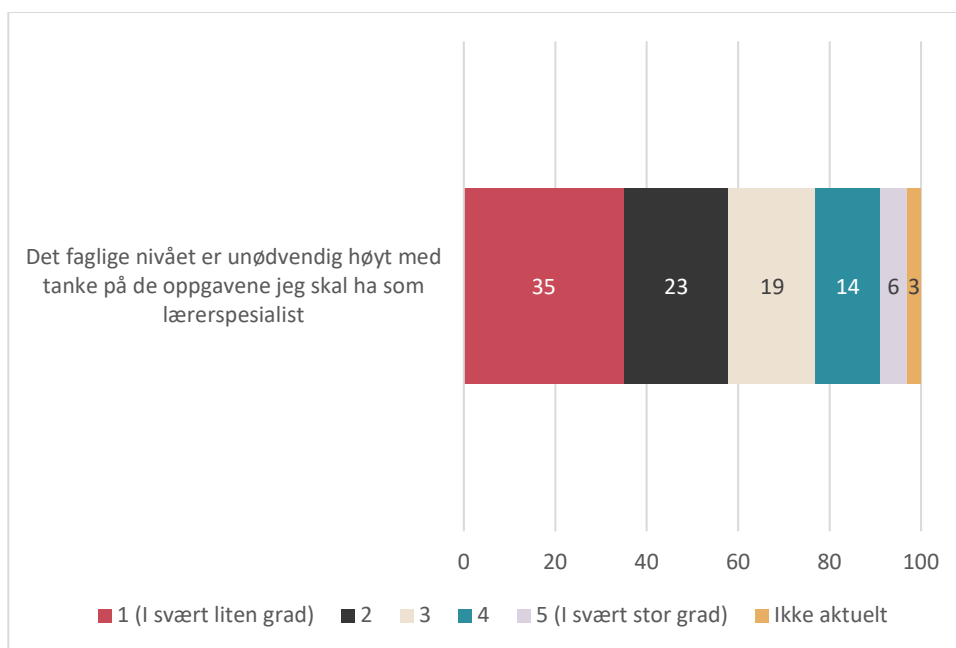


Figur 4.5 «Synes du det har vært for mye eller for lite av følgende i studiet?», kun andelen som oppga at det er for lite, etter fagområder. Prosent. N = 544.

Der vi finner en statistisk signifikant forskjell mellom «nye» og «gamle» fagområder, er dette markert med en stjerne. Differansen er særlig stor for dette med fokus på bruk av digitale ressurser i undervisningen. To av fem lærere som tar realfag eller norsk, har oppgitt at de synes det er for lite av dette, mot en tredel blant resten. Det er vanskelig å si om dette skyldes egenart ved fagområdet eller representerer et forbedringsområde for tilbydere av norsk og realfag. Den samme differansen, om enn noe mindre, finner vi for dette med bevisstgjøring og trening på kollegaveiledning. Det er også noe innhold som peker seg ut i motsatt retning. Dette går spesielt på selve undervisningssituasjonen og en mer individuell utøvelse av lærerspesialistrollen: fagspesifikt innhold, metoder til bruk i undervisning og eksempler på konkret undervisningsopplegg. Disse funnene indikerer at studietilbudene kan ha ulike profiler, men kanskje kan en se på om det er grunn til å justere balansen mellom ulike typer innhold og rolleforståelse. Kanskje har de «gamle» fagområdene noe å lære av de «nye», og omvendt.

4.5 Vurderinger av studienes faglige nivå

Tidligere studier av lærere som tar videreutdanning, har vist at opplevelser tilknyttet det faglige nivået predikerer deltakernes opplevelse av utbytte (Gjerustad og Pedersen, 2019). Lærere i utvalget ble derfor spurt om de opplevde at det faglige nivået var unødvendig høyt i forhold til de oppgavene de skal ha som lærerspesialist. Fordelingen er vist i figur 4.6.



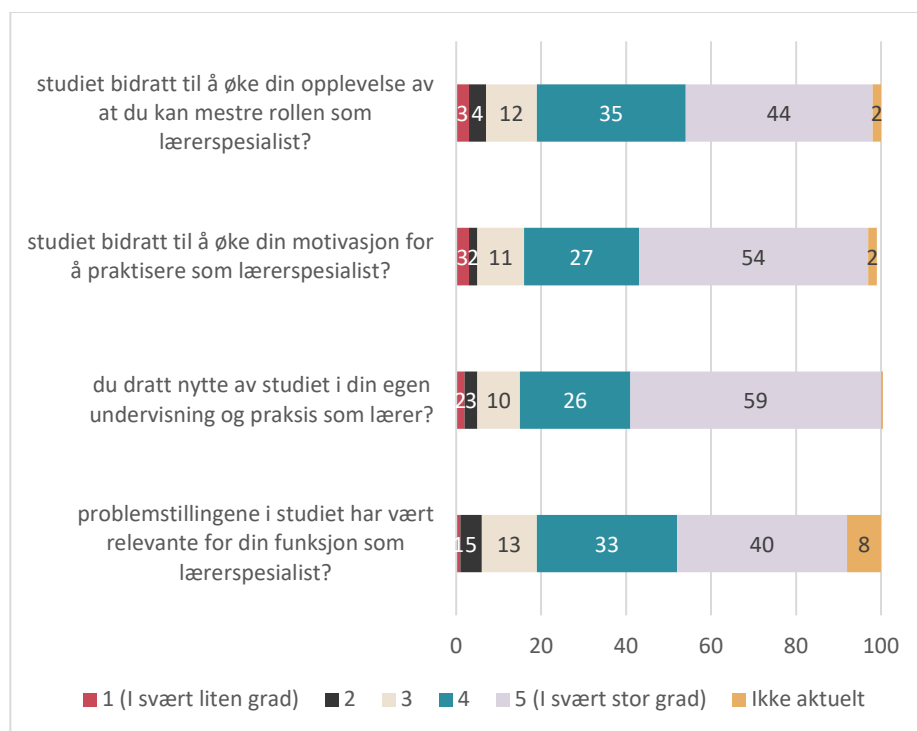
Figur 4.6 «Det faglige nivået er unødvendig høyt med tanke på de oppgavene jeg skal ha som lærerspesialist». Prosent. N = 574.

Majoriteten av lærerne, 58 prosent, opplever ikke at det faglige nivået er for høyt. Det er imidlertid en av fem som oppgir at de synes det er for høyt. Vi undersøkte også om vi fant forskjeller mellom ulike grupper i utvalget med hensyn til opplevelsen av det faglige nivået. Det var ingen statistisk signifikante forskjeller mellom de som er lærerspesialister, og de som kun har påbegynt eller fullført utdanningen. Det var heller ingen signifikante forskjeller mellom ulike fagområder, ei heller mellom realfag og norsk sammenlignet med resten av fagområdene.

Lærere som tar videreutdanning innenfor KfK har også fått samme spørsmål i en årrekke. Når vi sammenligner lærerspesialiststudentene med KfK-studentene fra 2019, finner vi at noen flere blant sistnevnte, en av fire, synes det faglige nivået er for høyt. Her er det særlig realfagene matte og naturfag som peker seg ut med en høy andel som opplever nivået for høyt.

4.6 Vurderinger av studieinnholdets nytteverdi

Respondentene ble også bedt om å vurdere ulike sider ved studiet med hensyn til nytteverdi – både som lærer og tilknyttet det å praktisere i rollen som lærerspesialist, og fordelingen er vist i figur 4.7.



Figur 4.7 «Vennligst gi din oppfatning av ulike sider ved innholdet i studiet. I hvilken grad har ...». Prosent. N = 531.

Hele 85 prosent oppgir at de i stor eller svært stor grad har dratt nytte av studiet i egen undervisning og praksis som lærer. Kun fem prosent oppgir at de i liten eller svært liten grad har gjort det samme. Det er også fire av fem som oppgir at studiet har bidratt til å øke deres motivasjon for å praktisere som lærerspesialist og opplevelse av å kunne mestre rollen. Over 70 prosent oppgir at problemstillingene har vært relevante for deres funksjon som lærerspesialist. Her er det ikke overraskende en andel på 8 prosent som har valgt «ikke aktuelt» da ikke alle er tilsatt i funksjonen til tross for fullført utdanning.

Vi testet også om de som er lærerspesialister i dag, skiller seg fra de som kun har påbegynt eller fullført utdanningen. Det er ingen signifikante forskjeller mellom gruppene i utvalget når det gjelder hvordan de vurderer innholdet i studiet samlet. Vi undersøkte også om det var forskjell mellom de som tar lærerspesialistutdanning innen realfag og norsk, og resten av fagområdene. For å teste dette, benyttet vi et samlemål på innholdets nytteverdi¹⁵. Analysen er vist i tabell 4.3.

¹⁵ Samlemålet har en reliabilitet (Cronbachs alfa) = 0.86, dette betyr at samlemålet er innbyrdes konsistent.

Tabell 4.3 Vurderinger av studieinnholdets nytteverdi, etter fagområder. Test av gjennomsnittlige forskjeller.

Vurderinger av innholdet i studiet	Realfag (N=141)	Norsk (N=120)	Resterende fagområder (N=287)
Gjennomsnitt	4,41	4,50	4,17
standardavvik	0,72	0,63	0,93
F-verdi	8,03***		

*** $p = 0.000$

Lærere som tar eller har tatt norsk og realfag vurderer studieinnholdets nytteverdi som høyere enn resten. Dette funnet kan indikere at tilbydere har gjort seg erfaringer og fått tilbakemeldinger fra studentene som har bidratt til å bedre kvaliteten på tilbudet over tid. Lærerspesialiststudenter som tar eller har tatt norsk, vurderer dessuten innholdet som litt bedre enn de som tar realfag, men forskjellene er ikke store. Vi fant også en signifikant korrelasjon mellom vurdering av innholdets nytteverdi og studentkull ($r = -0,11$, $p = ,012$). Lærere som startet på studiet i 2017 og 2018 er mer fornøyd med innholdets nytteverdi sammenlignet med de som startet opp i 2019 og 2020. Dette tilsier at jo flere år det er gått siden man startet lærerspesialistutdanningen, jo bedre vurderer man innholdets nytteverdi. En større andel av disse studentene har trolig avsluttet studiet og fungerer nå som lærerspesialister ved egen skole. Forskjellen kan også skyldes at de som startet opp i 2019 og 2020 i stor grad har hatt en studiehverdag preget av smittevern med digitale samlinger og reduserte muligheter til utprøving blant egne lærerkolleger.

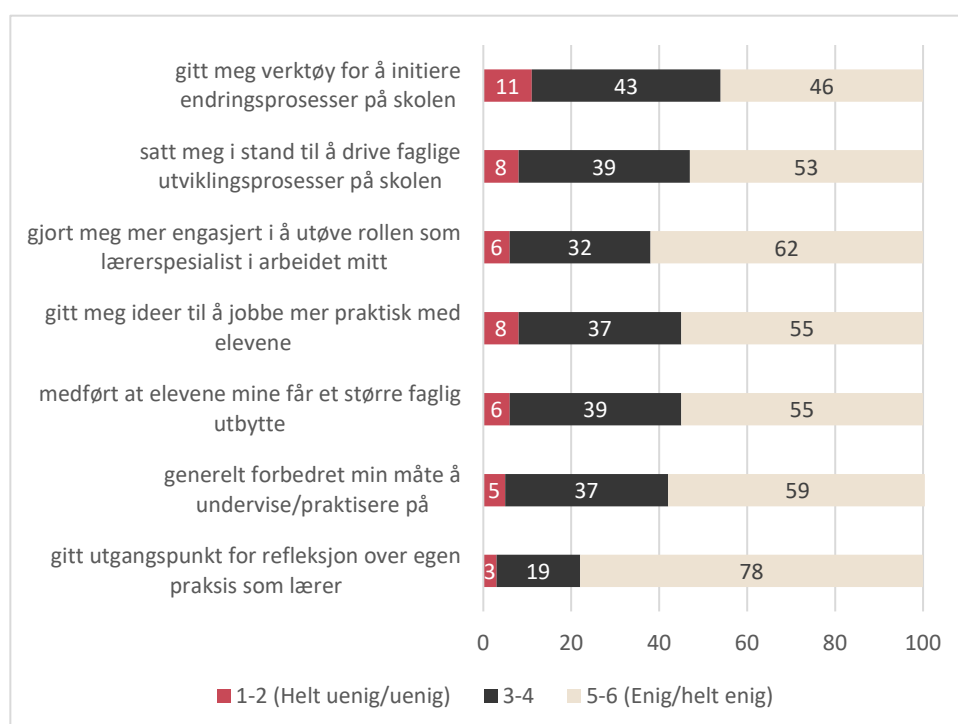
Jeg liker studiet svært godt! Det er utviklende! Ettersom koronasituasjonen er som den er, blir studiet noe annerledes. Dette påvirker tilbakemeldingene.

Når det gjelder de resterende fagområdene, ser vi at variasjonen er større. Her er det særlig spesialpedagogikk som peker seg ut som spesielt lave med et snitt på 3,85, etterfulgt av PFDK (4,07) og begynneropplæring på 1-4. trinn (4,06). Det er viktig å påpeke at dette ikke er et lavt snitt med tanke på at skalaen går fra 1 til 5. Over snittet finner vi fagområdene praktiske og estetiske fag (4,29) og yrkesfag (4,55).

4.7 Utbytte av lærerspesialistutdanningen

Lærerne i utvalget ble bedt om å vurdere i hvilken grad de selv, elevenes deres og skolen som helhet har hatt utbytte av lærerspesialistutdanningen. Studentene har arbeidskrav mellom samlingene der de er forventet å dele det de har lært med lærerkollegiet og skoleledelsen samt å gjennomføre et eget FoU-prosjekt ved egen skole. Det var derfor relevant å stille spørsmål om utbytte til lærere som er under

utdanning også. Figur 4.8 viser hvordan svarene fordeler seg på utvalget av lærere totalt.



Figur 4.8 «Vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lærerspesialistutdanningen». Prosent. N = 541.

Tilnærmet fire av fem lærere svarer at lærerspesialistutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis. Dette er det læringsutbyttet som får størst oppslutning. Det er også en relativt stor andel, tre av fem, som opplever at utdanningen har økt deres engasjement for å utøve rollen som lærerspesialist. Tre av læringsutbyttene kan sies å omhandle en mer individuell utøvelse av lærerspesialistrollen: ideer til å jobbe mer praktisk med elevene, forbedret undervisningspraksis og egne elevers faglige utbytte. I overkant av halvparten sier seg enige eller svært enige i at utdanningen har gitt utbytte på disse områdene. En kommentar til dette lyder:

Lærerspesialistutdanningen har vært veldig praksisnær. Lett å overføre det vi har lært i studiet til arbeidet på egen skole og også på et overordnet kommunalt nivå.

To av læringsutbyttene måler en mer kollektiv utøvelse av rollen knyttet til det å drive faglige utviklings og endringsprosesser på egen skole. Her er det særlig dette med verktøy for å initiere endringsprosesser som peker seg ut. Her svarer majoriteten at utdanningen i liten eller noen grad har gitt dette utbyttet. Denne opplevelsen finner vi også igjen i noen av kommentarene lærerne har gitt i spørreskjema.

Det er mye tungt fagstoff å lese. Det kan gjøre at det blir tungt og litt mer utydelig hva man kan gjøre helt konkret i skolen. Undervisningen på NTNU er svært bra! Gode arbeidskrav og mye fin litteratur (om litt vel tungt å lese til tider). Men jeg ser at jeg er på leit etter å finne ut hvordan jeg skal gjøre dette arbeidet på min skole. Jeg mangler noen verktøy for å sette i gang.

Som tidligere vist i figur 4.3 opplever majoriteten at det er tilstrekkelig fokus på teorier rundt endringsledelse og organisasjonsutvikling i studiene. For å kunne nyttiggjøre seg teoretiske rammeverk og teoridrevet empiri må man bruke tid på å omskrive dette til konkrete tiltak eller praksisendring ved egen skole. Det kan særlig være utfordrende når man som lærer tar en utdanning som ikke skolens ledelse eller lærerkolleger er en del av. Et større fokus på mer praktisk anvendbare verktøy fra studietilbyderes side kan støtte en slik omsetting av kunnskap. Dette kan potensielt være en nøkkel for å bedre deltakernes opplevelse av utbytte, særlig tilknyttet kollektiv rolleutøvelse. Flere kommentarer indikerer at lærerspesialiststudiet kan ha et slikt potensiale.

Jeg mener at man bør ha en videreutdanning for å kunne bli lærerspesialist. Jeg møter lærere som lærerspesialister i ulike fag som strever med å vite hva og hvordan rollen skal fylles. Det har vært utelukkende positivt å gå studiet.

Andre påpeker at det først og fremst er på arbeidsplassen de opplever utfordringer med å utøve rollen, og dette skyldes ikke mangel på kompetanse etter studiet.

Lærerspesialistutdanningen har bidratt til at jeg har mye å gi i forhold til skoleutvikling, men det er avsatt alt for lite tid til arbeidet. Hvis en lærerspesialist vil gi mer må han/hun si fra seg lønn for mer tid eller arbeide med dette på toppen av sin stilling (dugnad). Dette blir en håpløs situasjon når det i utgangspunktet er avsatt for lite tid til rollen.

Vi testet om de som er lærerspesialister i dag skiller seg fra de som kun har påbegynt eller fullført utdanningen. Her benyttet vi et samlemål på *utbytte*¹⁶. Denne forskjellen var statistisk signifikant, men ikke så stor. Lærere som har fullført utdanningen, men som ikke er lærerspesialister, har det høyeste snittskåret på utbytte (4,80). Ikke overraskende har lærere som har påbegynt, men som ikke er lærerspesialister, lavest snittskåret (4,51). Dernest undersøkte vi hvorvidt det var forskjell på opplevelsen av utbytte når vi sammenlignet lærere som tar realfag og norsk med resten av fagområdene. Analysen er vist i tabell 4.4.

¹⁶ Samlemålet har en reliabilitet på Cronbachs alfa = 0.91, hvilket betyr at målene er innbyrdes konsistente.

Tabell 4.4 Vurderinger av utbytte, etter fagområder. Test av gjennomsnittlige forskjeller.

Vurderinger av utbytte	Norsk og realfag (N=258)	Resterende fagområder (N=283)
Gjennomsnitt	4,77	4,47
standardavvik	0,91	1,00
F-verdi	13,05***	

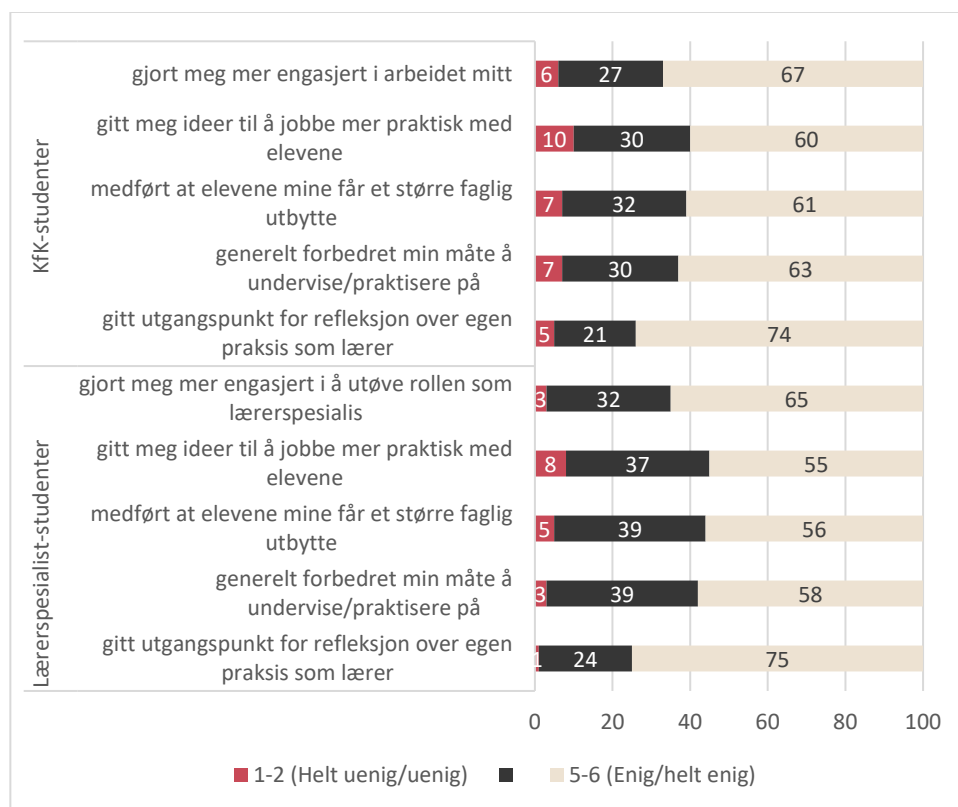
*** $p=.000$

Testen viser at det er en tydelig forskjell, slik vi også fant for innholdets nytteverdi. Vurderinger av innholdets nytteverdi og utbytte av studiet er høyt korrelert ($r = 0,74$, $p = ,000$), det er derfor ikke så overraskende at de som er fornøyd med innholdets nytteverdi også er mer fornøyd med utbyttet. Lærere som tar eller har tatt norsk og realfag, vurderer utbyttet av studiet som høyere enn resten. Det er likevel et interessant funn at det å faktisk praktisere som lærerspesialist ikke er avgjørende for opplevd utbytte av utdanningen.

4.8 Likheter og forskjeller mellom lærerspesialiststudenter og Kompetanse for kvalitet-studenter

Deler av spørsmålene som ble stilt til lærerspesialiststudentene er tidligere benyttet i en spørreundersøkelse til lærere som tar videreutdanningen i ordningen Kompetanse for kvalitet (KfK; Gjerustad og Pedersen, 2019). Disse videreutdanningstilbudene er mer faglig orientert og retter seg mot lærere i ordinær undervisning uten noen bestemt funksjon ut over dette, i motsetning til lærerspesialister. Det er likevel en del aspekter ved læringsutbytte de har til felles. Dette går særlig på faglig oppdatering, endringer i egen undervisningspraksis og elevenes faglige utbytte som følge av dette.

Fem av påstandene som inngår i målet på *læringsutbytte* er tidligere benyttet i Deltakerundersøkelsen. Figur 4.9 viser hvordan KfK-studentene svarte våren 2019 sammenlignet med lærerspesialiststudentene høsten 2020.



Figur 4.9 Lærerspesialister og KfK-studenter fikk spørsmål om i hvilken grad de er enige i at «Utdanningen har ...». Prosent. N=537-543 for lærerspesialiststudenter og N = 3710-3752 for KfK-studenter.

Det er lite som skiller de to studentgruppene på dette som går på engasjement i arbeidet eller rollen og refleksjon over egen praksis som lærer. Dette er også de aspektene ved læringsutbytte som flest bekrefter. En av påstandene, dette med at utdanningen har gjort dem mer engasjert, er ikke identiske for begge grupper. KfK studentene får spørsmål om de er mer engasjert i arbeidet sitt, mens lærerspesialiststudentene får spørsmål om de er mer engasjert i rollen som lærerspesialist. Dette kan være en forskjell som gjør at svarene ikke direkte kan sammenlignes. Andelen som sier seg enig/helt enig i dette er noe høyere blant KfK studenter enn lærerspesialiststudenter. Dette kan skyldes at ikke alle som har påbegynt eller fullført studiet faktisk har funksjonen som lærerspesialist i dag. Det er likevel interessant å merke seg at forskjellene er små og ikke statistisk signifikante.

Når det gjelder aspekter ved læringsutbytte som knytter seg mer direkte til egen undervisningspraksis og elevenes faglige utbytte av eventuelle endringer, finner vi større forskjeller. Blant lærerspesialiststudentene er det i overkant av halvparten som sier seg enig eller svært enig i dette. Blant KfK-studentene ligger denne andelen på om lag tre av fem, og forskjellene er statistisk signifikante. Dette med ideer til å jobbe mer praktisk med elevene er det aspektet som har den høyeste andelen som sier seg uenig og den laveste andelen som sier seg enig, og dette

gjelder for begge studentgrupper. Lærerspesialistutdanningene er forventet å ha arbeidskrav som innebærer at studentene skal *utvikle* og *utforske* egen undervisningspraksis. En utvikling- og utforskningsprosess kan man anta munner ut i ideer om hvordan man kan gjennomføre undervisningen på en annen måte.

4.9 Kommentarer på tilrettelegging ved egen skole og gjennomføring under covid-19-pandemien

Ved opptak på lærerspesialistutdanningen forplikter skoleleder og skoleeier seg til å legge til rette for gjennomføring slik at studentene får frigjort tid og kan oppfylle studiets arbeidskrav. Disse kravene omhandler både en individuell og en kollektiv rolleutøvelse. Underveis i studiet skal lærerne utforske egen praksis i møte med elevene og bidra til utviklingsprosesser som kan styrke det kollektive profesjonsfellesskapet.

Flere kommenterer på dette med å få redusert arbeidsbelastning for å kunne gjennomføre studiene. Noen opplever det utfordrende å kombinere jobb og studier.

Eg synes eg har for mange arbeidsoppgaver på skulen min no når eg studerer. Men det må eg for å ikkje gå ned i løn. Eg er avhengig av ha kontaktlærarløn, så eg synes det er litt travelt å ta denne utdanninga i tillegg.

Andre opplever at dette har gått seg til ved egen skole etter at skolen har fått flere lærere på lærerspesialiststudiet.

Ser imidlertid endring på arbeidsplassen min nå. De som går på lærerspesialistutdanning, arbeider 3 dager i uka og avspaserer dager hvor de skal levere inn arbeidskrav. De tar hele uker til studier, når de har 3 dager med samling. Da er det mulig å få kontinuitet og arbeide godt med studiene.

Det er delte meninger om hvor relevante og gjennomførbare arbeidskravene er for skolen og lærerkollegiet. Dette oppleves særlig utfordrende når man ikke selv har funksjonen som lærerspesialist ved skolen.

Å ta lærerspesialistutdanningen uten å være tilsatt som lærerspesialist er svært vanskelig, da arbeidskravene forventer at du har rollen i kollegiet. Dette bør i det minste være klar ved innsøking. Så langt har vi i stor grad hatt teori for skoleledere, men det er vi jo ikke.

Noen kommenterer også at de savner større grad av interesse og engasjement for lærerspesialistutdanningen fra egen skoleledelse.

På min skole har ledelsen ikke noen interesse av en lærerspesialist. Jeg har gjennom studiet sendt både pensumlister, utførte oppgaver, eksamener etc til ledelsen og de har ALDRI spurt meg hva jeg holder på med. Jeg har prøvd å komme i dialog, men det har de ikke tid til.

Ikke overraskende er det flere som kommenterer at det har vært utfordrende å studere i 2020 på grunn av covid-19-pandemien og smittevernsrestriksjoner på skolen. Dette gjelder særlig arbeidskrav som omhandler kollegaveiledning og skoleutvikling.

Mye av svarene har blitt påvirket av koronasituasjonen. Mye lærerspesialistarbeid og studiene har blitt satt til side når vi har skolestenging og rødt nivå på skolen. Det ble vanskelig å gjennomføre skoleutvikling og veiledning når vi er i krisemodus.

Her etterlyser noen også at tilbydere av lærerspesialistutdanningen kunne tatt mer hensyn til den situasjonen skolene var i og justert arbeidskravene deretter.

Jeg synes oppgavene vi får på studiet burde vært lagt opp slik at det passer oss. Vi har nå fått en oppgave der vi skal observere hverandre, eller få andre lærere ved trinnet inn i vårt klasserom, og det passer ikke nå i Coronatider. Det burde tas hensyn til.

4.10 Kommentarer på hvordan utdanningen har fungert som en del av en mastergrad

Lærerspesialistutdanningen er en videreutdanning på masternivå (60 studiepoeng). Den utgjør således bare halvparten av en mastergrad. For å oppnå en mastergrad som gir lektorkompetanse, må studentene bygge på med 60 studiepoeng, 45 studiepoeng for masteroppgave i tillegg til metode og vitenskapsteori. Ved noen læresteder er det innført erfaringsbasert master, hvor lærerens erfaring godtgjøres som 30 studiepoeng, og masteroppgaven utgjør 30 studiepoeng. De to masterutdanningene er omtalt i kapittel 1.1, og fagansvarliges vurderinger av disse variantene er uførlig beskrevet i kapittel 6.3.

En del lærere i utvalget er tydelige i sin misnøye over at ordningen ikke er utformet slik at man oppnår en mastergrad når man tar lærerspesialistutdanningen. De mener at det tredje året, som viser til påbygning til erfaringsbasert master på deltid med 30 studiepoeng, også bør inngå i studiet og finansieres på samme måte.

Siden dette er et masterstudium, er det meget ugunstig at vi ikke får fullført siste året også med noen form for støtte. Altså å skrive masteren. Disse to årene på et krevende studium gir meg kun ekstra studiepoeng, men vil ikke sikre meg jobb som lærerspesialist og ikke gi meg økt lønn.

Flere lærere refererer til tilbudet om erfaringsbasert mastergrad som flere utdanningsinstitusjoner tilbyr. Denne graden tilfredsstiller ikke kravet til studiepoeng, og gir derfor ikke lektorkompetanse.

Stiller et spørsmålstegn ved at det blir innvilget finansiering og frikjøp til å gjennomføre 60 stp. som lærerspesialist, for så å gi avslag på finansiering og frikjøp til å skrive masteroppgaven som er avgjørende for å kunne fullføre en erfaringsbasert mastergrad. Flere på samme studie som jeg tok fikk finansiering og frikjøp til å fullføre, å skrive masteroppgaven. Alle på studiet fullførte med 60 stp., men det virket som en tilfældighet hvem som fikk innvilget søknaden om fullføring av mastergraden eller avslag.

Det er også lærere som reagerer på at skoleeier støtter gjennomføring av lærerspesialiststudiet uten å forplikte seg på å tilby funksjonen som lærerspesialist i etterkant.

Dersom vi skal få noe igjen for dette så MÅ det tredje året, masteren dekkes av skoleeier. Det er svært demotiverende å oppdage at vi må betale mye penger for det siste året selv. Siden dette studiet er på masternivå, så krever det også mer enn andre studier og jeg mener at en burde hatt en større prosent frikjøpt tid til å arbeide med det slik at en kan få lært mest mulig. Det burde også vært krav om at kommunen ikke sendte folk på dette studiet uten å allerede opprette en stilling der den som tar studiet kan jobbe seg inn i stillingen som lærerspesialist underveis i skoleløpet.

Andre opplever at dette med kompetanse på mastergradsnivå vektlegges for mye i studiet. Fokus rettes mot teori og vitenskapelig produksjon, og dette går på bekostning av mer praksisnære problemstillinger, nytteverdi i egen skolehverdag og rollen som lærerspesialist.

En utfordring ved studiet, og sikkert de fleste studier er at det i stor grad handler om forskning og teori. Det er viktig for å dyrke «lærerspesialisten som fagperson og forsker», men jeg ser for meg at en radikalt annen vri, der studentene (sammen, med veileder) får drive med f.eks Lesson study i lengre perioder, diskuterer med felles referanserammer osv. og at dette hadde vært veldig annerledes, og en mer riktig retning med tanke på å fungere som lærerspesialist på egen skole (kollega-veiledning, didaktisk fokus og utviklingsarbeid på egen skole). Denne utdanningen er på «masternivå» og det tror jeg den lider under. Da er det formelle krav til pensum og arbeidskrav som tilsynelatende «tar» av plassen til praksisfeltet. Foreleserne og fagpersonene vi har hatt på studiet er for øvrig fantastiske, dyktige personer. Formen er jeg usikker på. Jeg tror utdanningen gaper over mye, og at det viktigste - etter min mening - får for lite plass.

Andre opplever kvaliteten på studiet som så god at det motiverer dem til å fortsette studiene og ta påbygging til mastergrad.

Jeg startet studiet nå i høst, så har ikke lært så mye enda, i hvert fall ikke i forhold til spørsmålene som omhandlet lærerspesialist studiet. Jeg opplever studiet som MEGET engasjerende, inspirerende og motiverende. Lærerne der er dyktige og skaper både lærelyst og motivasjon. Jeg gleder meg til alle samlingene og mappeelementene vi jobber med er helt i tråd med studiet og gir mye læring. Jeg er så inspirert at jeg kommer til å skrive master når jeg er ferdig. Tar PFDK.

4.11 Kommentarer fra de som har fullført utdanningen, men ikke fått funksjonen som lærerspesialist

Ifølge Utdanningsdirektoratets hjemmeside, skal lærerspesialistutdanningen gi kompetanse som kvalifiserer til å «å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet på skolen, og til å utvikle skolen som lærende organisasjon». Det er imidlertid ikke en automatikk i eller en forutsetning at den som fullfører lærerspesialistutdanningen også får funksjonen som lærerspesialist. Dette sender et signal om at kompetansen vurderes som relevant, men at det er opp til skoleeier og skoleleder å vurdere hvorvidt man ønsker å legge til rette for utøvelse av rollen – formelt, organisatorisk og finansielt. I dette utvalget er det 13 prosent som har fullført utdanningen, men som ikke har funksjonen som lærerspesialist ved sin skole. Dette situasjonen er det en del som har kommentert på, og vi deler noen av disse kommentarene i det følgende.

Noen kommenterer at de ikke får brukt kompetansen fordi skoleeier ikke har opprettet en stilling, og at man derfor ikke har en formell rolle.

Kommunen har ikke opprettet noen stillinger som lærerspesialist. Jeg får derfor ikke brukt kompetansen min, og får heller ikke lønnskompensasjon.

Andre opplever at skoleeier og skoleledelsen ikke har det samme eierskapet til ordningen. Det kan oppleves frustrerende at skoleledelsen ikke støtter gjennomføring av utdanningen eller viser at de ønsker å benytte kompetansen i undervisning eller lærerkollegiet.

Jeg er lærerspesialist i begynneropplæring, men de har i år beordret meg til å arbeide på 5. trinn. I fjor fikk jeg krangler meg til en dag på første trinn. I år skriver jeg master på egen regning. Jeg får ikke engang permisjon til forskning på egen skole. Jeg kommer til å slutte på denne skolen til neste år og heller søke meg til en skole som vil benytte seg av min kompetanse. Tror ikke ledelsen har satt seg inn i hva en lærerspesialist er og det oppleves som at de er "redde/ sjalu" på utdannelsen min. Det var kommunalsjef i oppvekst som ønsket at jeg skulle ta utdannelsen.

Det er også lærere som opplever at lærerspesialistordningen ikke er godt nok forankret hos skoleeier, og at man derfor er avventende til hvorvidt det er dette tiltaket man skal prioritere å finansiere.

Utdanningen har åpnet opp mulighetene som ligger i å drive skoleutvikling gjennom veiledning og ved å arbeide i klasserommet. Dette arbeidet bør løftes frem slik at skoleeier får en enda bedre forståelse av hvor bra denne tilnærmingen er, slik at det satses på funksjonen som lærerspesialist. I vår kommune er det fremdeles en avventende holdning til å tilsette lærere som lærerspesialist. Det har ikke vært vilje til å prøve ut ordningen med pilotering med støtte fra Udir - skepsisen er stor enda. Betydningen av lærerspesialistens rolle bør komme frem i mye større grad. Løfte frem gode eksempler.

Noen lærere mener gode erfaringer med ordningen bør løftes frem slik at skoleeier og skoleledere kan få større tro på ordningens potensiale. Andre etterlyser tydeligere føringer fra Utdanningsdirektoratet og gir uttrykk for at dette er en forutsetning for at ordningen skal styre sin forankring hos skoleledere og skoleeiere.

Men vil si at skoleledelse bør forplikte seg til å la oss få gå inn i rollen som lærerspesialist, ved endt utdanning. Ledelsen mener at funksjonen er noe uklar fra udir sin side - så her bør det komme klare føringer.

Til tross for at selve lærerspesialistutdanningen er toåring, kan skoleledere og skoleeiere ha en opplevelse av at utdanningen først er fullført når læreren har tatt en mastergrad. Dette kan resultere i at de planlegger å opprette stillinger først når mastergraden er fullført.

Er ferdigutdannet lærerspesialist, holder på med master i lærerspesialist, men har ikke funksjon som lærerspesialist på skolen jeg arbeider. Synes det er forunderlig at kommunen støtter utdannelsen, men at kommunen ikke oppretter funksjonen.

4.12 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert data om lærerspesialiststudentenes bakgrunn samt deres opplevelser av lærerspesialistutdanningenes kvalitet og av hvordan finansieringsmodellen for lærerspesialistutdanningen har fungert. Vi har også inkludert tilbakemeldinger på hvordan lærere opplever at utdanningen har fungert som en del av en mastergrad.

Realfag og norsk er fremdeles de fagområdene med flest studenter, etterfulgt av PfdK og yrkesfag. Vi finner at yrkesfag samt praktiske og estetiske fag er overrepresentert blant lærere som har fullført utdanningen, men som ikke er lærerspesialister i dag.

Fire av fem lærere sier seg fornøyde med finansieringsmodellen for utdanningen, men lærere som også er lærerspesialister i dag, er minst fornøyd. Dette handler for mange om at det ikke legges godt nok til rette for å kombinere studier og jobb, at modellen praktiseres svært ulikt fra kommune til kommune og at studiene har ulik arbeidsbyrde. De etterlyser tydeligere føringer for hvordan studiet skal gjennomføres i praksis, både ved skolen og studiestedet.

En del lærere i utvalget er tydelige i sin misnøye over at ordningen ikke er utformet slik at man oppnår en mastergrad når man tar lærerspesialistutdanningen. De mener at «dette tredje året» frem mot erfaringsbasert mastergrad også bør inngå i studiet og finansieres på samme måte. Skoleeier avgjør om erfaringsbasert master skal gi opprykk til lektor. Det er også lærere som reagerer på at skoleeier støtter gjennomføring av lærerspesialiststudiet uten å forplikte seg på å tilby funksjonen som lærerspesialist i etterkant.

Noen opplever at dette med kompetanse på mastergradsnivå vektlegges for mye i studiet. Fokus rettes mot teori og vitenskapelig produksjon, og dette går på bekostning av mer praksisnære problemstillinger, nytteverdi i egen skolehverdag og rollen som lærerspesialist. Det er også lærere som oppgir at de opplever kvaliteten på studiet som så god at det motiverer dem til å fortsette studiene og ta påbygging til mastergrad.

Majoriteten av lærere i utvalget oppfyller kriteriene for opptak på lærerspesialistutdanningene. De har en formell lærerutdanning, oppfyller kravet til studiepoeng og minst 3 års undervisningserfaring i fagområdet. Lærere i yrkesfag samt praktiske og estetiske fag har den høyeste andelen med over 100 studiepoeng fra før, og disse er også overrepresentert blant lærere som har fullført lærerspesialistutdanning, men som ikke er tilsatt som lærerspesialister. Dette kan indikere at lærerspesialistutdanningen også benyttes som et nytt tilbud om videreutdanning, selv om man ikke har planlagt for at læreren kan fylle en lærerspesialistrolle.

Lærerspesialistutdanningene skal dekke et relativt bredt spekter av tema, både fagspesifikt innhold og individuell og kollektiv utøvelse av rollen. Majoriteten av lærerne opplever at studiene har klart å balansere dette på en god måte. De er spesielt fornøyde med vektlegging av fagspesifikt innhold. Det flest savner er bevisstgjøring og trening på kollegaveiledning. Denne type ferdighetstrening kan ha blitt vanskeligere med digitale samlinger grunnet koronapandemien. En del savner også mer fokus på bruk av digitale ressurser, og dette er særlig fremtredende i fagområdene realfag og norsk. Blant lærere som også er lærerspesialister i dag, er det færrest som savner mer teori om endringsledelse og organisasjonsutvikling og forskning på skoleledelse. Dette kan indikere at studietilbudene treffer rett på balansen mellom innholdselementer. Funnene kan også peke i retning av at lærerspesialister fremdeles bruker mest tid på sin egen, individuelle utvikling og mindre grad jobber med kollektiv profesjonsutvikling og skoleutvikling.

Når det gjelder resultat kvalitet, finner vi at fire av fem sier de har hatt stor nytte av studiet i egen undervisning og praksis som lærer. De oppgir også at studiet har bidratt til å øke deres motivasjon for å praktisere som lærerspesialist og opplevelse av å kunne mestre rollen. Det er kun syv prosent eller færre som er uenige i dette. Lærere i realfag og norsk er spesielt fornøyd med studiets nytteverdi, særlig etter avsluttet studium. Blant de andre fagområdene er det yrkesfag og praktiske og estetiske fag som peker seg ut med et høyt snitt på opplevd nytteverdi, mens spesialpedagogikk har det laveste snittet.

Til slutt ble lærerne i utvalget bedt om å vurdere i hvilken grad de selv, elevenes deres og skolen som helhet har hatt utbytte av lærerspesialistutdanningen. Det læringsutbyttet som får høyest oppslutning, er at utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis. Generelt har lærerne fått noe mer utbytte av utdanningen i sin individuelle utøvelse av rollen. Majoriteten skulle gjerne sett at utdanningen hadde gitt større utbytte i form av verktøy for å initiere endringsprosesser ved egen skole. Lærere som tar realfag og norsk er noe mer fornøyd med utbyttet enn resten. Vi finner ingen tydelige forskjeller i opplevd utbytte mellom de som kun tar eller har tatt utdanningen, og de som også praktiserer i rollen som lærerspesialist.

5 Analyser av skolelederens spørreskjemaabesvarelser

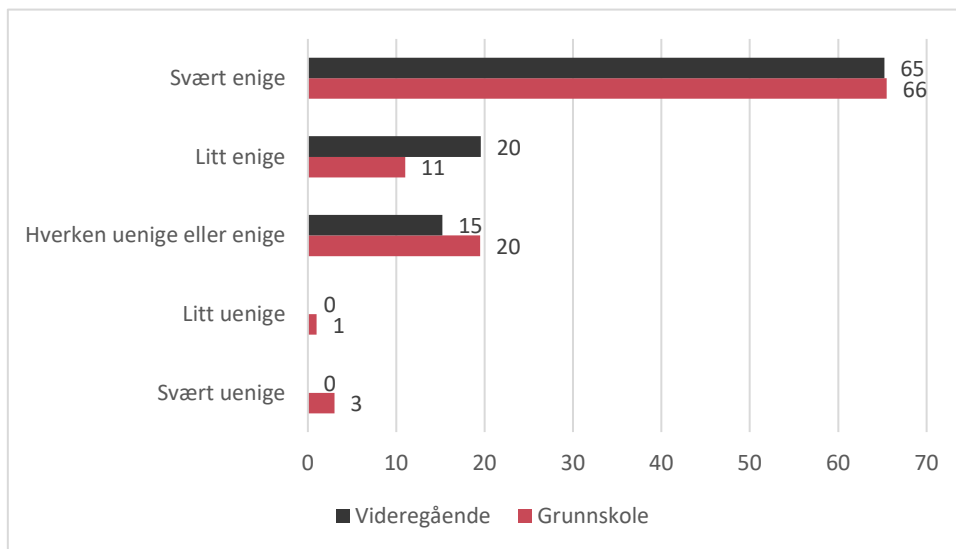
Dette kapitlet er knyttet til kvalitet i lærerspesialistutdanningen og omhandler sammenhengen mellom funksjonen som lærerspesialist og lærerspesialistutdanningen (forsknings spørsmål 7 og 9 angitt i kapittel 1.2). Derfor er det viktig hvordan skoleleder involverer seg i lærerspesialistutdanningen gjennom å a) tilrettelegge for at lærere kan delta i utdanningen gjennom frigjøring av undervisningstimer, b) at de får delta i utviklingsprosesser på skolen og c), utvikle egen undervisningspraksis. Punkt b) og c) belyser forsknings spørsmålene nevnt over, og er i tråd med retningslinjene for ordningen, omtalt i kapittel 1.1.

I dette kapitlet analyserer og diskuterer vi svarene fra spørreundersøkelsen til skoleledere. Utvalget er skoleledere som har lærere ansatt på skolen i dag som har påbegynt og eventuelt fullført lærerspesialistutdanningen, enten de har funksjon som lærerspesialist ved skolen eller ikke. For å vurdere hvorvidt det er forskjeller i svarene mellom enkelte undergrupper, for eksempel mellom skoleledere på grunnskolen og videregående, har vi brukt signifikanstester. I vedlegg C er det redegjort for hvordan respondentene fordeler seg med hensyn til læreres utdanningsdeltakelse, skoletype, stilling og erfaring som skoleleder samt geografi.

Kort fortalt utgjør utvalget i dette kapitlet rektorer som *har lærere som er i gang med lærerspesialistutdanning* den største andelen av respondentene, mens det å ha lærer med *fullført utdanning* ikke er like vanlig. Det er også skoleledere som har lærere tilsett i funksjonen lærerspesialist, som også har lærere i en eller begge gruppene nevnt over. En stor overvekt er skoleleder i grunnskolen, nesten alle er tilknyttet offentlige skoler, de er med få unntak rektorer eller assisterende rektorer, og de har varierende fartstid i rollen som skoleleder. De fleste skolelederne befinner seg i Viken, Rogaland og Oslo.

5.1 Frigjøring av oppgaver under utdanning

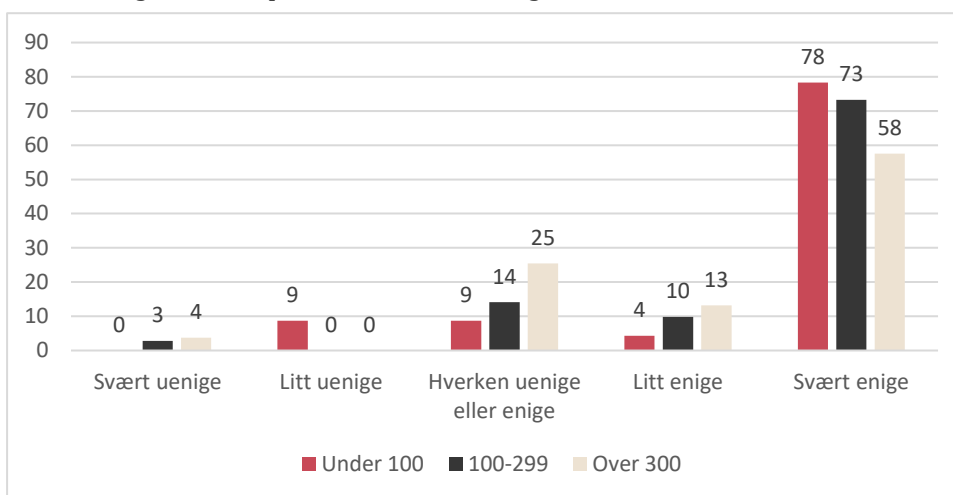
I retningslinjene til ordningen forutsettes det at lærere som gjennomfører utdanningen skal frigjøres fra ordinære arbeidsoppgaver i tråd med føringer fra KfK. Skolelederne ble spurt om i hvilken grad de og lærerne var enige om hvordan frigjøringen av ordinære arbeidsoppgaver skulle gjøres.



Figur 5.1 «I hvilken grad var du og læreren(e) enige om hvordan frigjøring av ordinære arbeidsoppgaver skulle gjøres?» etter skoletype, N=246, (N=200 på grunnskolen og N=46 i videregående)

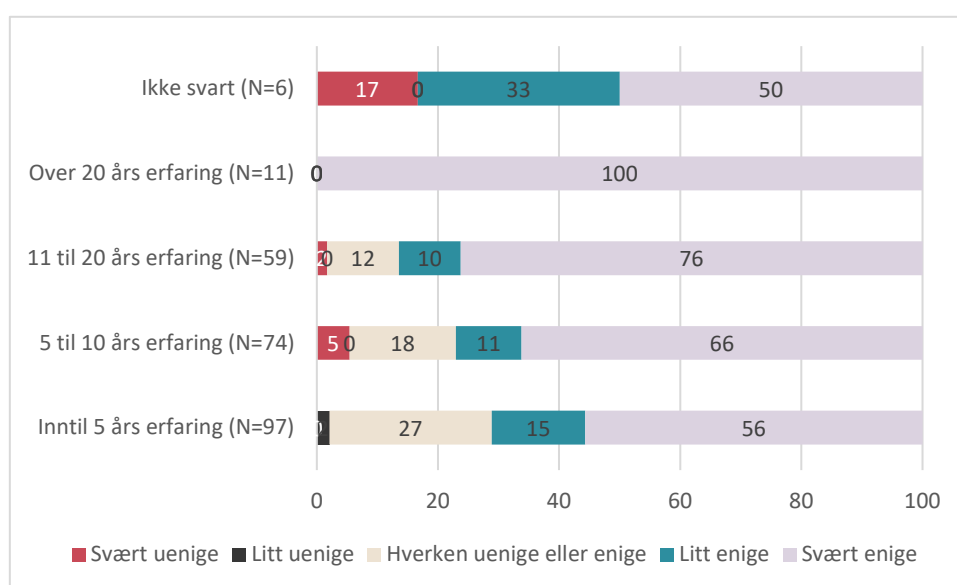
Figur 5.1 viser at to tredeler av respondentene svarer at de var svært enige i hvordan frigjøring fra ordinære arbeidsoppgaver skulle gjøres. Svært få respondenter svarer at de var uenige, mens noen svarer at de hverken var enig eller uenig.

Figur 5.2 viser svarfordelingen blant skoleledere på grunnskolen, fordelt etter skolestørrelse. Det er skoleledere på skoler med under 100 elever som i størst grad svarer at de var svært enige, mens 58 prosent (av 100 respondenter) blant skoleledere på skoler med flere enn 300 elever svarte at de var svært enige. Rundt en fjerdedel av skolelederne med over 300 elever svarer at de hverken var enig eller uenig, mens 13 prosent svarer litt enig.



Figur 5.2 «I hvilken grad var du og læreren(e) enige om hvordan frigjøring av ordinære arbeidsoppgaver skulle gjøres?» etter skolestørrelse i grunnskolen, prosent (N=200)

En antakelse om funnene i figur 5.2 er at det er lettere å skape gode relasjoner på mindre skoler med færre klasser, men vi fant ingen signifikante forskjeller mellom skoleledere på videregående fordelt etter skolestørrelse. Sistnevnte funn kan imidlertid forklares av at utvalget med skoleledere i videregående er lite. Ser vi på skoleleders erfaring, er det signifikante forskjeller i svarene mellom 11 til 20 års erfaring og inntil 5 års erfaring, vist i figur 5.3.

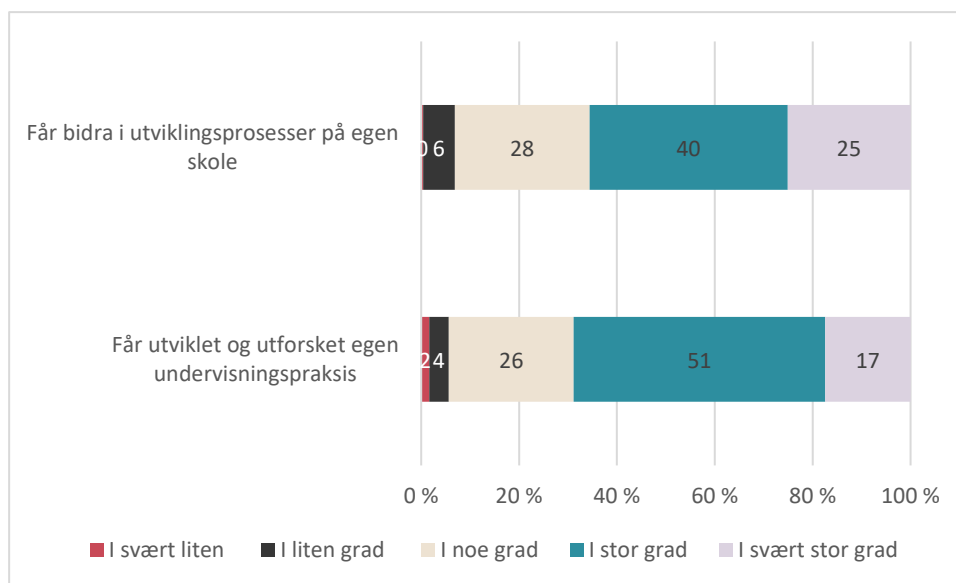


Figur 5.3 «I hvilken grad var du og læreren(e) enige om hvordan frigjøring av ordinære arbeidsoppgaver skulle gjøres?» etter års erfaring som skoleleder, prosent (N=200)

Svarene tyder på at jo lengre erfaring, jo lettere mener skoleleder det var å enes om hvordan frigjøringen av ordinære arbeidsoppgaver skulle gjøres. Dette er uavhengig av om skolen har erfaring med lærerspesialister fra tidligere eller ikke (ikke vist i figur eller tabell). En forklaring kan være at dette er noe som er lettere å løse når en leder har erfaring og trygghet i rollen som skoleleder, eventuelt at erfarne skoleledere velger å ikke bruke mye tid på å diskutere slike spørsmål.

5.2 Studier, utviklingsprosesser og utvikling av undervisning

Det ble stilt spørsmål til skoleleder om hvordan ledelsen tilrettelegger for at lærerne som deltar i lærerspesialistutdanningen, får bidratt i utviklingsprosesser og utviklet egen undervisningspraksis. Interessant i denne sammenheng er at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom grad av tilrettelegging og noen av de forskjellige bakgrunnsvariablene. Hverken skoletype, skolestørrelse, landsdel eller skoleleders erfaring har noen signifikant påvirkning på svarfordelingen. Av den grunn viser figur 5.4 kun den samlede svarfordelingen på de to spørsmålene knyttet til tilrettelegging for deltakelse i utdanning.



Figur 5.4 «I hvilken grad har skolens ledelse tilrettelagt for at lærere som deltar i lærerspesialistutdanningen ...» skoleledere på grunnskolen og videregående, prosent (N=246)

De fleste skolelederne svarer i stor eller i svært stor grad på de to spørsmålene. Rundt to tredjedeler svarer enten i stor eller i svært stor grad på spørsmål om at lærere som deltar i lærerspesialistutdanningen, får bidra i utviklingsprosesser på egen skole. Det er litt over en av fire som svarer i noe grad, mens 6 prosent svarer i liten grad.

For påstanden om at lærere som deltar i utdanningen får utviklet og utforsket egen undervisningspraksis, svarer de fleste at skolen tilrettelegger for dette.

Andre tilbakemeldinger fra skoleleder

Det ble åpnet for at skolelederne kunne gi en tilbakemelding utover de spørsmålene vi stilte i spørreundersøkelsen. Noen av tilbakemeldingene omhandler sammenhengen mellom studiene og arbeidsoppgavene mens lærerne gjennomfører studiene. Selv om nesten to tredjedeler av skolelederne altså svarer at studentene

får bidra i utviklingsprosesser på skolen, og litt over to tredjedeler svarer at studentene får utviklet egen undervisningspraksis, antyder en del av de åpne svarene at en del skoleledere ikke har lagt noen konkrete planer for bruken av lærerspesialister. Dette gjelder spesielt når læreren er under utdanning.

Flere av skolelederne fremhever at læreren er helt i starten av utdanningen, at det ikke er lagt planer enda, og at de håper på utbytte eller glede av utdanningen på sikt.

En skoleleder gir uttrykk for håp om at læreren ikke flytter, og tilføyer:

Det burde vært noe bindingstid på skolen etter to år med videreutdanning. Det er krevende for skolen å ha mange lærere i videreutdanning.

En skoleleder svarer at de «gir ikke tid til lærerspesialisten utover de 37,5% som ligger i videreutdanningen».

En annen kritiserer sammenhengen mellom ordningen og utdanningen:

Lærerspesialistordningen og lærerspesialistutdanningen henger ikke sammen. En lærer som tar utdanning som lærerspesialist er nødvendigvis ikke en lærer som bidrar til kollektiv utvikling på skolen. Lærerspesialistordningen gir midler til å "se" lærere som ønsker å bidra, men intensjonen fungerer ikke alltid da de lærere som kan bidra og som er gode, ikke ønsker å være lærerspesialister. [...] Det krever god styring og fasthet fra skoleledelsen for å stå i dette og begrunne hvorfor noen får bli lærerspesialister og andre ikke. Det er vanskelig å konvertere sum til tid. Lærer får utbetalt sum også er det en forventning om at oppgaven skal løses. Da kommer fort diskusjonen om at summen er "brukt opp" så nå har jeg ikke mer tid til å gjøre oppgaven ... En utfordring å kommunisere oppgavefokus og ikke tidsfokus.

Vi tolker det slik at denne skolelederen mener utdanningen tiltrekker lærere som ikke alltid egner seg i funksjonen, samtidig som det er utfordrende å rekruttere egnede lærere til funksjonen. Dette er i så fall ikke så mye en kommentar til sammenhengen i innhold mellom lærerutdanningen og oppgavene i funksjonen, men om at de to delene av ordningen ikke fungerer sammen slik de trolig var ment.

En annen skoleleder kommenterer det vedkommende oppfatter som en dårlig kobling mellom de to delene av ordningen:

[...] Det hadde vært fint om at det var mulighet for en sammenheng mellom lærerspesialistutdanning og -funksjon. Det oppleves som demotiverende at man tar en utdanning til spesialistfunksjoner som ikke finnes i eget fylke.

Tilsvarende er det en skoleleder som beskriver forskjell i forventninger fra utdanningsstedene:

Det viser seg at det er stort sprik i forventninger fra utdanningssted til hva den enkelte skal bidra med av utviklingsarbeid på skolen. Den ene har et rent faglig påfyllfokus, mens den andre oppfordrer til hele tiden å jobbe med konkrete utviklingspunkter på skolen. Savner en tydeligere og mer samkjørt forventning fra utdanningssted til både lærer og oss, slik at dette handler om en lærerspesialist og ikke bare om en vanlig videreutdanning.

De åpne svarene viser at selv om det er mange skoleledere som tilrettelegger for at studentene kan bidra i utviklingsprosesser, er det også noen som problematiserer koblingen mellom studiene og hva som forventes av studentene på arbeidsplassen.

Kommentarer knyttet til covid-19-pandemien

Avslutningsvis er det verdt å merke seg at noen skoleledere oppgir at det er utfordrende å planlegge bruken av lærerspesialister sammen med utfordringene covid-19-pandemien har medført på det administrative nivået. En skoleleder nevner blant annet:

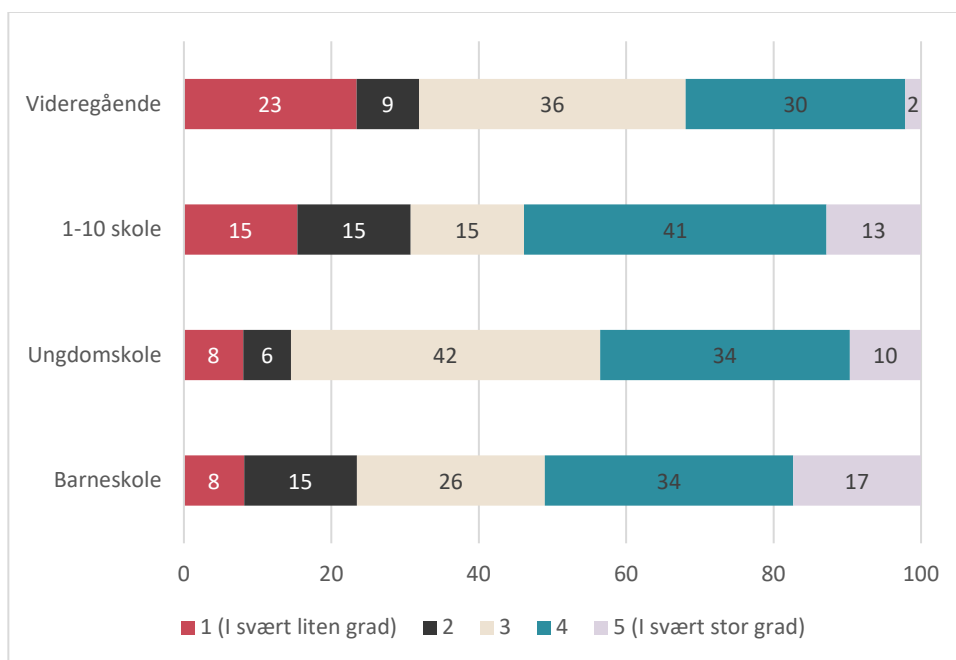
Vi er en skole som har hatt store administrative utskiftninger det siste året. Dette kombinert med ekstra utfordringer knyttet til covid-19 har medført mindre fokus på lærerspesialistene sine arbeidsoppgaver enn ønsket.

Andre tilkjenner at det på grunn av pandemien ikke er lett å se effekt av arbeidet som gjøres av en lærer som nettopp har startet i utdanningen, eller at intensjonen med lærerspesialisten er sterkt redusert på grunn av pandemien.

Dette tilsier at en del av svarene kan være farget av den situasjonen som preget skolene gjennom store deler av 2020. Likevel er det nesten to av tre blant skolelederne som svarer at de i stor eller svært stor grad har tilrettelagt for at studentene skal få bidra i utviklingsprosesser på skolen og utvikle egen undervisningspraksis.

5.3 Virkemiddel for å beholde gode lærere

Siste spørsmål som vi inkluderer i denne analysen er et mer overordnet spørsmål om selve ordningen, men som likevel er interessant å se på siden vi i denne sammenheng ser vekk fra skoleledere som kun har lærere tilsatt i funksjonen. Det ble stilt spørsmål om skoleledere bruker ordningen som et virkemiddel for å beholde dyktige lærere ved skolen. Figur 5.7 viser skoleleders svar, fordelt etter skoletype.



Figur 5.5 «Bruker du ordningen som et virkemiddel for å beholde dyktige lærere ved skolen?» etter skoletype, prosent (N=246).

Svarene viser at det er signifikant færre skoleledere på videregående som bruker ordningen til å beholde dyktige lærere, sammenlignet med skoleledere i grunnskolen. Mens en fjerdedel av skolelederne på videregående svarer at de ikke ser på ordningen som et virkemiddel for å beholde dyktige lærere, er tilsvarende andel 8 prosent i barne- og ungdomsskolen. Det er en signifikant høyere andel blant skolelederne i grunnskolen som svarer i stor eller svært stor grad, sammenlignet med skoleledere i videregående.

5.4 Oppsummering

I rammeverket til ordningen legges det til grunn at skoleeier og skoleledelse legger til rette for at studentene frigjøres fra ordinære arbeidsoppgaver i tråd med de føringene som gjelder i Kompetanse for kvalitet, samt at de kan oppfylle arbeidskravene i studiet.

De fleste skolelederne oppgir at de stort sett var enige med lærerspesialiststudenten om hvordan frigjøringen fra ordinære arbeidsoppgaver skulle løses. Selv om dette varierer litt når vi ser på forskjellige undergrupper av utvalget, er det likevel få som svarer at de var litt eller svært uenige. Det var spesielt skoleledere med lengre erfaring som svarte at de i stor eller svært stor grad var enige med læreren om frigjøring av undervisning i forbindelse med utdanningen, sammenlignet med skoleledere med kortere erfaring som skoleleder. På grunnskolen var det også vesentlig lettere å løse dette på små skoler enn på større skoler.

Når det gjelder rollen til lærere som er under utdanning, tyder svarene på at de fleste skolelederne mener at de tilrettelegger for at studentene skal kunne bidra i utviklingsprosesser på skolen, og at de får utviklet egen undervisningspraksis. Noen skoleledere synes det er utfordrende å inkludere lærere som er under utdanning når det er usikkerhet knyttet til om de faktisk blir tilsatt i rollen etter endt utdanning. Vi finner også at det er en del skoleledere som svarer at de finner det utfordrende å nyttiggjøre seg funksjonen under covid-19 pandemien, spesielt gjelder dette lærere som tar lærerspesialistutdanningen.

Vi konkluderer derfor med at de fleste skolelederne følger formkravene stilt av Utdanningsdirektoratet som er satt i forbindelse med lærerspesialistutdanningen, og derfor sikrer kvalitet i lærerutdanningen gjennom å sikre en sammenheng mellom funksjonen som lærerspesialist og lærerspesialistutdanningen. Det er likevel enkelte som svarer at de i liten grad har planlagt bruken av lærerspesialister som er under utdanning. Grunnen til dette er usikkerhet i forbindelse med om vedkommende faktisk blir ansatt som lærerspesialist i ettertid, og covid-19-pandemien.

Avslutningsvis ble det diskutert hvorvidt skoleledere bruker funksjonen til å beholde dyktige lærere, og det viste seg at færre skoleledere på videregående enn i grunnskolen bruker funksjonen til akkurat det.

6 Fagansvarlige om utviklingen av utdanningen

Mandatet for å gi lærerspesialistutdanning fremgår av kravspesifikasjonen, referert i kapittel 2.2. Som nevnt der er forventningene til lærerspesialisten blant annet at han eller hun skal ha en pådriverrolle i arbeidet med å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og videreutvikle skolen som lærende organisasjon. Spørsmål som belyses i dette kapitlet er hvordan fagansvarlige har lagt opp studiet for å forberede studentene for en funksjon som lærerspesialist, hvilken erfaring de har når det gjelder studentenes utsikter til å få tilsetning i funksjonen og hvordan de opplever at utdanningen fungerer som en del av mastergrad.

Innledningsvis ønsker vi å gi innblikk i informantenes motivasjon for oppgaven gjennom deres omtale av studentene og tilgangen til praksisfeltet. Vi skal se at faglig vektlegging og bevisstgjøring for utviklingsarbeid på egen skole er aspekter som følger hverandre. De fagansvarliges tanker om lærerspesialistrollen munner ut i konkretiseringer av hvordan de har valgt å legge opp studiet og arbeidskravene. Overgang til mastergrad omtales før vi gir eksempler på spørsmål som opplevs som uklare, og hvor de fagansvarlige ser grenser for sitt eget ansvar og mandat.

Utvalget og rekrutteringen til intervjuene er beskrevet i kapittel 3.2.

6.1 Tilbydernes motivasjon og kompetanseutviding

Ved alle institusjonene viser de fagansvarlige naturlig nok til sine tidligere erfaringer og samlede kompetanse for utviklingen av tilbudet om lærerspesialistutdanning i det aktuelle faget. Noen har også samarbeidet med flere og ulikt spesialiserte kolleger for å få det til.

Samarbeid på tvers av UH-institusjoner om utviklingen av lærerspesialistutdanningen ser ut til kun å ha foregått i en tidlig fase. Utover at de bistår i sensorarbeid for hverandre, er det et hovedinntrykk at tilbyderne ikke møtes systematisk. Ett av miljøene viser riktignok til en samling på Gardermoen hvor de traff et annet miljø som tilbyr samme lærerspesialistutdanning, og startet et samarbeid ettersom de fant ut at de tenkte nokså likt. Ved to av lærestedene viser de til at de bevisst har utformet sitt tilbud med en litt annen faglig vektlegging enn andre miljø, for å unngå konkurranse om de samme, nokså få søkerne. Det har skjedd at

tilbud faller bort på grunn av for få søkere, som da fordeles mellom andre tilbydere.

Et miljø berømmer en konferanse i regi av Utdanningsdirektoratet hvor blant annet lærerspesialister, studenter, skoleledere og skoleeiere presenterte erfaringer med lærerspesialistordningen, og ordningen ble diskutert fra ganske ulike ståsteder. At dette ikke er fulgt opp, antar de skyldes koronapandemien.

Studiet og studentene

Erfaring med en digitaliseringsmodell fra et spesifikt fagfelt, sammen med kompetanse på læring på digitale flater, var utgangspunktet for utviklingen av lærerspesialiststudiet i profesjonsfaglig digital kompetanse, forteller en av de fagansvarlige, og fortsetter:

Mye av tenkingen [tidligere] var at IKT var noe som stod på utsiden. Men her er et studium som forener det digitale og pedagogiske på en helt annen måte. Og det synes vi var veldig interessant. Og når du blir lærerspesialist, at du skal på en måte ha en ekspert på den enkelte skole, noen som skal ha lederkompetanser, utviklingskompetanser i tillegg. Vi tenker at dette blir veldig riktig i forhold til det Fagfornyelsen også sier om å lede utviklingsarbeid, og være et nav i å få til en god utvikling på det digitale og pedagogiske området.

Andre forteller om erfaring fra Kompetanse for kvalitet (KfK) og ser lærerspesialistutdanningen som en naturlig fortsettelse. De gjenkjenner lærerspesialiststudentenes motivasjon for videreutdanning fra KfK-utdanningene, og de observerer at skolene som før sendte lærere til KfK, nå har gått over til å bruke lærerspesialistutdanningene. Kanskje på grunn av dette hender det at både studentene og skolen de kommer fra er mer interessert i den faglige fordypningen enn i utviklingskompetanse, som en fagansvarlig sier: «Noen er nesten ikke klar over at de søkte på lærerspesialist, men er mest opptatt av norskfaget». At studentene nettopp skal tilegne seg kompetanse for å drive utviklingsprosesser fremstår som noe nytt også for de fagansvarlige:

Det er en sånn litt ullen oppgave. Det er dette med den lederrollen som avviker fra de rene [KfK]-kursene vi hadde før. Det er nytt, så det tar tid å utvikle en god utdanning. Men det er mye vi tenker er både relevant og godt i denne utdanningen.

Kollegaen sa seg enig i at det er vanskelig å undervise i skoleutviklingsarbeid ut fra et tradisjonelt og mer disiplinbasert ståsted, og at de trenger bidrag fra den pedagogiske seksjonen ved lærestedet. Disse fagansvarlige oppfattet altså at de var i en utprøvingsfase, og at det tar tid å utvikle en god og relevant utdanning. Det kan også nevnes at en av de fagansvarlige ved et annet lærested fremhevet

studentene som «flotte folk, enormt motiverte, kloke og reflekterte». Når de er så motiverte, får de også godt læringsutbytte, selv om de kan slite litt med akademisk skriving, tilføyde informanten.

Innsikt i praksisfeltet

På spørsmål om hva de selv har igjen for å drive tilbudet, ble det fra samtlige institusjoner pekt på at studentene gir dem innsikt i praksisfeltet, noe de alle verdsetter. Denne tette kontakten med praksisfeltet er en merverdi som kommer til nytte i den vanlige lærerutdanningen og i PPU-Y, påpekte de fagansvarlige for den yrkesfaglige lærerspesialistutdanningen. Disse mener oppgavene knyttet til lærerspesialistutdanningen ikke er meritterende for dem direkte, men at det bidrar til å bygge opp og styrke det yrkesfaglige miljøet ved institusjonen. De nevner at de tidligere har møtt «motstand», ettersom «det yrkesfaglige er noe nytt innenfor akademia», men at både ledelsen og direktoratet er positive til at det bygges opp yrkesfaglig kompetanse ved institusjonen.

Selv om innsikten de får gjennom kontakten med disse studentene ikke nødvendigvis er noe en skriver på CV-en, gir det innsikt som er «gull verdt» og et «privilegium». Det er dessuten «avgjørende for troverdigheten», fremhevet to fagansvarlige. Utbyttet for deres egen del ser ut til å også omfatte glede over at studentene opplever at oppgavene de får er relevante, og over at studentene utvikler seg og begynner å stille kritiske spørsmål til egen praksis, noe de i liten grad har hatt tid til i en «heseblesende lærerhverdag». Selv om de selv ikke samarbeider med lærerutdanningene, peker de på at det mulig å hente inn kompetanse derfra ved behov.

Ett miljø har for sin del utviklet et forskningsprosjekt basert på studentenes evaluering av lærerspesialistutdanningen. Studentene er innforstått med at det de skriver og bidrar med, brukes i dette forskningsprosjektet. De fagansvarlige har på denne måten et tosidig mål med lærerspesialistutdanningen: for det første studentenes læringsutbytte og for det andre deres eget forskningsarbeid hvor studentenes og deres egne erfaringer danner empiri til bruk for vitenskapelig publisering.

I den yrkesfaglige lærerspesialistutdanningen er praksisfeltet mer omfattende, ettersom det også inkluderer arbeidslivet, hvor studentenes elever gjennomgår yrkesfaglig fordypning, eller det som heter yrkesutøvelse i den nye læreplanen. Studentene veileder elevene og har kontakt med folk på arbeidsplassene som har ansvar for dem. Det er ikke lagt inn som et krav i lærerspesialistutdanningen at studentene skal ha kontakt med arbeidslivet, men de fagansvarlige ser stor verdi for studentene selv, i at disse er koblet så tett på utøvelse av fagene i arbeidslivet.

6.2 Styrking av studentenes faglige kompetanse og dyktiggjøring for lokalt utviklingsarbeid

I dette avsnittet skal det handle om hvordan de fagansvarlige forstår lærerspesialistrollen og hvordan de har bygget opp studiet på grunnlag av denne forståelsen. Vi er særlig interessert i hvordan de balanserer hensyn til studentenes individuelle faglige utvikling på den ene siden og på den andre siden forventningene om at lærerspesialisten skal kunne drive kollektive faglige utviklingsprosesser i kollegiet, det vil si profesjonsutvikling, på skolen.

Som en inngang til tematikken, vil vi nevne at det fra et av miljøene ble fortalt at studentene var «veldig opprørte» over at lærerspesialistrollen var så uklar. De måtte kjempe på egen skole, uten at det var tilrettelagt fra politisk hold og fra skoleeier. Studentene ble av fagansvarlige omtalt som både provoserte og frustrerte, de ønsket at lærestedet skulle invitere politikere til en samling «så de måtte stå til ansvar for det de hadde satt i gang, fordi de syntes det var så uklart.»

En kompleks rolle

Hva de fagansvarlige tenker om oppgavene lærerspesialistene har i skolen, ble besvart slik fra et av miljøene:

Det var noe av det som var problematisk da vi planla dette studiet, at den rollen er jo ikke spesifisert. Foreløpig så får de litt tilfeldige oppgaver. Det vi så for oss da vi planla, var at lærerspesialistene skulle ha en rolle i lederteamet. Om man skal ha håp om å få en endring i skolen, så må man ha plass i lederteamet. Vi så for oss en form for lederrolle, men [vi ser at] dette er noe av det som er krevende [...]. Og det å gå inn i en utdanning hvor rollen din ikke er definert, det ser vi er krevende for studentene.

De fagansvarlige fremhever spenningsforholdet mellom lærer i norsk, lærerspesialist og de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving – tre dimensjoner som skal ivaretas i én og samme utdanning. Innenfor de enkelte emnene prøver de å inkludere veilederrollen, det å være leder, ha presentasjoner for kolleger og det å lese seg opp på forskning. «Det er så mange dimensjoner ved rollen, og jeg synes det har vært vanskelig å få til progresjon. Hvordan bygger man opp den rollen?», poengterer en av dem, men forklarer at de oppfordrer studentene til å velge et lite felt fra tidligere emner, som for eksempel lese- og skrivevansker eller Vurdering for læring når de skal prøve ut noe i eget klasserom, og presentere det for kollegene. På den måten tenkes de individuelle og de kollektivt rettede læringsprosessene å foregå parallelt. Når studentene prøver ut ny teori, skal de trene seg på å

presentere for kollegene. Etter hvert må de i større grad ta en lederrolle, og de nærmer seg det forskningsbaserte.

Ved et av lærestedene var de kommet til at *Lesson Study* ville være «skreddersydd» for å ta små skritt i endring av skolen.¹⁷ Selv dette viste seg imidlertid vanskelig for studentene å gjennomføre i en travel hverdag, endog på eget trinn, «spesielt hvis ledelsen ikke er med på det». Å få innpass med det de lærer overfor kollegiet, er hva studentene mener er mest krevende, fortalte disse informantene. For dem var det uklart hvilket mandat de har til å definere hva lærerspesialistene skal gjøre: «Hva er utdanningens mandat og hva er skolens mandat?». De mente det er skoleeier som skal definere rollen, ta ansvar og være med på å skape rollen sammen med lærerspesialisten. Erkjennelsen var derfor:

Jeg tenker at det er sånn vi må arbeide. Vi kan gi dem ulike verktøy. Vi kan få dem til å se muligheter, men vi kan ikke definere rollen.

Studentene vil nødvendigvis måtte bruke verktøyene på ulikt vis og i ulik utstrekning – for interesserte kolleger eller for et helt kollegium. De ser nok for seg ulike roller, og mens noen allerede har en veiledersrolle som de kan utvikle, ser andre for seg større oppgaver, meddelte disse fagansvarlige.

De fagansvarlige fra andre miljøer syntes å legge stor vekt på studentenes faglige fordypning, som verdifull og utviklingsfremmende i seg selv:

Det er uklart i det hele tatt om de som er utdannet faktisk får den rollen, men det jeg først og fremst forstår er at den utdanningen er veldig viktig enten de får den rollen eller ikke, for de får en sterk faglig fordypning innen lesing og skriving. Og i tillegg ønsker vi at de skal bli bevisst på hva det vil si å bidra [...], å være en pådriver til kolleger for en mer forskningsbasert undervisning i skolen. Sånn klarer jeg å operasjonalisere det når det gjelder den utdanningen, men uten at studentene kan være garantert at de skal ha den rollen.

Studentene ved denne institusjonen oppfordres til å søke litteratur utover den som er anbefalt, og trolig velger de da fagorientert litteratur, men de er også nødt til å lese noen fagfelleverderte artikler om rollen. Fagansvarlige tilkjenner også at de er bevisst på at det er stort fokus på hvordan studentene utvikler seg individuelt, samtidig som det stadig tematiseres at utviklingen har et formål, «det skal vise seg på skolene deres». Konkret er ett av arbeidskravene i det første semestret at de skal ha en kunnskapsdeling i kollegiet, som de skal skrive rapport fra.

Ved et annet lærested blir det pekt på at læringsutbyttebeskrivelsene handler i stor grad om studenten innenfor et større system: «Vi er ikke bare opptatt av den individuelle utviklingen, men at de har en rolle i et større system der de kommer

¹⁷ NMBU definerer det slik: Lesson Study er en metode der lærere i fellesskap planlegger undervisning, observerer hverandre og sammen reflekterer over gjennomført undervisning for stadig å kunne gjøre undervisningen bedre. www.nmbu.no/fakultet/realtek/studier/evu/dekomp/lesson-study.

fra og der de hører til». Studentene deles inn i kjernegrupper hvor de blir tett fulgt opp individuelt av veileder fra lærestedet, men mye skjer også kollektivt i disse gruppene, forteller de fagansvarlige. Over de to årene har studentene ansvar for utviklingsarbeid i skolen, «litt smått og litt stort», som skal øve dem på aktuelle læringsutbytter som å være initiativtaker, å drive frem utvikling og å være i dialog med andre. Studentene har fremlegg for egne kolleger og for medstudenter. Hensikten er ikke bare å teste hva de kan, men å pushe og utfordre dem på prosesser i egen organisasjon som skal gjøre dem til lærerspesialister og veiledende pedagoger: «Det handler mye om å styrke deres handlingskompetanse, rett og slett».

Ved en annen institusjon drøftes kompleksiteten i rollen med den konklusjonen at dette åpner for valgmuligheter:

Og vi diskuterer det med studentene om det faktisk er en karrierevei, slik det ble sagt at det skulle være, eller om det blir en rektors forlengede arm-stilling, der du gjør ting som rektor vil at du skal gjøre, arrangere satsinger, se på nasjonale prøver. Og om du har legitimitet i personalet som ekspert, som de oppsøker fordi de anerkjenner ekspertisen på et vis. Vi står i et brytningsfelt, der du kan å inn i rollen på mange ulike måter, tenker jeg.

I den yrkesfaglige utdanningen ble dyktiggjøring for oppgaver som lærerspesialist, omtalt som en «langsgående prosess». Her var også studentenes kunnskapstilegnelse om hva som foregår i forskningsfronten fremhevet. En av de fagansvarlige forklarte hvordan dette skulle foregå i nær fremtid og fortsatte:

Og da kan de i alle fall si at de er spesialister på det nyeste innen fagfeltet deres. Og i ped. snakker vi om yrkesdidaktikk, [slik at] de får begge deler. [...] Vi må se på tvers av emneplanen hvordan vi eventuelt kan få til en felles skriftlig eksamen på slutten, hvor vi kombinerer [det faglige] og pedagogikk og didaktikk.

For disse fagansvarlige var det tydelig at lærerspesialistens kompetanse også må strekke seg utover skolen: «De kan ikke sitte på kontoret sitt og være lærerspesialist. De må følge med på forskning [...] og også utvikling i arbeidslivet.» Dette er noe de aktuelle studentene har tilgang til i kraft av å være yrkesfaglærere med elever som er utplassert for yrkesfaglig fordypning. Om utviklingsarbeidet mente de at det kanskje ikke handler om de store omveltningene, men at studentene påvirker egne avdelinger og eget kollegium, de får de nærmeste til å bli interessert:

Så jeg tenker at det er ikke noe skolerevolusjon i løpet av dette studiet som involverer mange, i hvert fall hvis ikke rektor og ledelsen er pådrivere.

Ved miljøet som gir profesjonsfaglig digital kompetanse var det viktig å skille lærerspesialistrollen fra rollen som IKT-ansvarlig, fremhevet de to fagansvarlige:

Det å være den her som står støtt og vet hva det betyr og det å være en klasseleder i digitalt klasserom, lede utviklingsarbeid. Det å [...] være den profesjonsfaglige. Den som vet noe om voksenrollen, læring på digitale plattformer, som vet hvilke endringer som skjer i klasserommet når de gjør det digitalt, [er] noe vi har ganske mye tanker om etter covid-19 og hva som skjer rundt i klasserommene. Hvis man tror man kan gjennomføre fysisk undervisning og bare flytte over på digital plattform, så er man ute og kjører altså. [...] Det å være lærerspesialist på dette handler mer, sann som vi ser det, om å være en stødig pedagog enn en tekniker.

Det her er en ny lærerrolle i skolen [...] som skolen må venne seg til, den må modnes i skolen og skoleledergruppen. Det blir en blandingsrolle mellom det å være lærer og det å være skoleleder. Du skal jo bidra til å igangsette uten å ha personalansvar. [...] Så det her har vi jobbet ganske mye med, med studentene, å forstå rollen og gå inn i den rollen, forstå hva de skal bidra med på sin egen skole.

For disse informantene var studentenes fagbakgrunn relativt underordnet: «I og med at vi ønsker å snu blikket deres ut i organisasjonen, så må de jo forholde seg til mange fag», forklarte de. Det er viktig at lærere har den «handlingskompetansen» som skal til når papir og blyant bli byttet ut med skjerm, og foreløpig vet lærere for lite om dette, fremholdt de. Etter et bredere perspektiv på å utvikle og veilede andre lærere, er siste semester tettere knyttet til studentenes egne fag og fagdidaktiske spørsmål.

Fra denne institusjonen ble uklarheter i lærerspesialistrollen i liten grad fremhevet sammenlignet med de miljøene som tilbyr lærerspesialistutdanning i norsk. Kanskje henger dette sammen med at den profesjonsfaglige digitale kompetansen ikke er så klart koblet til en disiplin, men er bredere og mer grunnleggende knyttet til læringsprosesser og klasseromsundervisning. Lærerprofesjonsfaglig digital kompetanse fremstår som et relativt nytt fagfelt, hvilket kan innebære større muligheter for å definere det. Til forskjell fra de andre miljøene har de også klarere avgrensninger, de kan tydelig formulere hva rollen ikke er (IKT-ansvarlig; tekniker) og hva svak kompetanse er (ureflektert erstatte papir og blyant med skjerm). Informantene ser dessuten tydelig at kompetansen trengs i skolen utover lærerspesialistenes egne klasserom.

Arbeidskravene og tilpasninger til lokale vilkår for utprøving

Som nevnt er de fagansvarliges kontakt med praksisfeltet gjennomgående høyt verdsatt. For mange av dem er studentene og deres arbeidsprosesser en hovedkilde til innsikt i praksisfeltet. «Vi får et spill inn i praksisfeltet gjennom studentenes arbeidskrav», poengterer en av informantene. En annen hevder at i

sammenligning med andre kilder, er det arbeidet med denne utdanningen som gir «den grundigste og den dypeste forståelsen av hvordan verden ser ut fra skolen».

De fagansvarlige i den yrkesfaglige lærerspesialistutdanningen fremhever at den undervisningen de selv står for, blir gjort om til en type praksis i mellomperioder. På en samling har de et tema som munner ut i en arbeidsoppgave som studentene prøver ut i egen skole, enten med elever eller kolleger. Oppgavene er knyttet til de temaene studentene underviser i. De har mindre samlinger i mellomperioden, hvor studentene presenterer for hverandre og kan justere opplegget sitt ut fra tilbakemeldinger og refleksjoner. Så prøver de igjen, og de skriver en oppgave på dette grunnlaget. På denne måten skapes det også kontinuitet i arbeidet mellom samlingene.

Det kan imidlertid være press på bruken av fellestid på skolene, og ikke minst Lesson Study som verktøy for utviklingsarbeid, krever planlegging i god tid:

Nå er det jo nye læreplaner. Hvis det er to timer fellestid på skolene i uka, så har de jo kamp om å få plass i fellestiden, som jeg opplever som et stort problem. Våre studenter meldte at det var altfor sent å skulle begynne med Lesson Study i august, for planene ble lagt tidlig på våren. Da er det ikke mer tid og rom til å gjennomføre prosjekter.

I mangel på tilgang til fellestid, og ikke minst med arbeidssituasjonen under tiltakene mot koronapandemien, har løsningen vært at studentene trener på Lesson Study med hverandre, som en første runde, «fordi det er krevende å skulle kaste seg ut i et helt kollegium. Det å skulle ta opp andres tid, opplever mange som problematisk», beretter en fagansvarlig.

Medstudenter bistår hverandre i utviklingen av prosjekter også ved en tredje lærerutdanningsinstitusjon, og dette er nødvendig for å følge reglene ved lærestedet:

Vi erfarer at det er ikke alltid like lett for studentene å få lov å gjennomføre denne delingen i egen praksis akkurat når de har lyst til det. Da kan det være at skoleledelsen har andre planer for fellestiden. [Vi gjør det sånn] at studentene forbereder det de skal dele, og så har vi deling på digitalt møte. Da får de tilbakemeldinger fra gruppen sin – medstudenter og fagleder, sånn at de kan gjøre justeringer før deling i egen praksis. De gjør i stand noe som er helt og fullt delbart, og så deler de det når de finner tid til det. Og vi er nødt til å melde inn at studenten er eksamensklar, det betyr at de har gjennomført alle arbeidskravene, vi har ikke tid til å vente på at de skal få tid av sin leder til å gjøre det.

Særlig fra fagansvarlige for de to lærerspesialistutdanningene i norsk poengteres det at det varierer hvor mye skolen og skoleledelsen er involvert i arbeidskravene. Ved lærerspesialiststudiet i profesjonsfaglig digital kompetanse synes de

fagansvarlige å ha en mer insisterende tilnærming til studentenes utprøving i skolen. Skoleledelsen må involveres når man skal teste ut noe, og det må passe inn i skolens satsingsområde, påpeker de og forteller at studentene også er opptatt av at det skal være godt forankret i ledelsen.

Alle skal jobbe med digital kompetanse. Du kan ikke hoppe over den delen av læreplanen. Det ligger under skolens mandat. De finner måter å gjøre det på. De skal jobbe med dette. Det er mer hvordan de skal jobbe med det som blir utfordringen. [...] Skoleverden er og skal være dynamisk. Og du skal sette ting inn i en samfunns-kontekst. Det er ikke noe vi opplever som uoverkommelig utfordring i studiet.

Det ble videre fremhevet at oppgavene er laget slik at de kan gjøres innenfor det semesteret de har arbeidskravet, oppgavene skal være håndterlige og forenlige med hva studentene ellers gjør i praksis, og at studentene er veldig fornøyde med oppgavetypen og tiden det tar. Videre understreker de fagansvarlige at vurderingsordningen er tett knyttet til det de skal prøve ut og det de skal utfordres på, slik at det ikke bare blir en «teoretisk bokkompetanse» de skal lese seg til:

De blir faktisk utfordret til å prøve det i praksis. Både å diskutere det i grupper med andre studenter, og ikke minst at de blir utfordret i sin egen organisasjon på sin skole, til å prøve dette ut, for å se: Funker det, hvordan er det for meg i den rollen å prøve å starte opp et utviklingsarbeid på femte trinn, for eksempel, og hva ønsker de at det skal være for noe.

6.3 Lærerspesialist som masterutdanning

Ved tre av de fire institusjonene legges det vekt på at det er uklarerheter i spørsmålet om hvordan lærerspesialistutdanningen skal inngå i en mastergrad. Ved den fjerde institusjonen synes dette å være ganske uproblematisk:

Vi har allerede gjort det mulig. Fra det første kullet nå er ferdig etter to år på lærerspesialistordning våren 2021, så kan de fortsette masterløpet hos oss. Vi har laget en egen fordypning [...] under paraplyen [...]. Studentene kan søke på masterløpet fra våren og opptak høsten 2021. Så kan de få godkjent de 60 poengene de har herfra, og da er de på en måte halvveis i masterløpet sitt hvis de fullfører og får godkjent [lærerspesialistutdanningen].

De fagansvarlige viser til en liten undersøkelse blant studentene som startet høsten 2019, som tydet på stor interesse for en egen masterfordypning. Senere er masterutdanningen blitt godkjent og er altså søkbar for det første kullet. Oppfatningen om stor interesse for masterutdanningen kan være relativt til forventningene. I den yrkesfaglige lærerspesialistutdanningen fortalte de fagansvarlige at halvparten av studentene er interessert i masterutdanning.

I øvrige intervjuer blir det vist til ordningen med erfaringsbasert mastergrad på 30 studiepoeng for lærerspesialister, men ikke alle de fagansvarlige vi snakket med, iverer for en slik «hybrid» master på 90 studiepoeng. Logikken er imidlertid at studentenes erfaring er omgjort til studiepoeng, slik at de «slipper unna med en 30 poengs mastergrad». Det som likevel er vanskelig er usikker finansiering. Studentene kan søke Utdanningsdirektoratet innenfor Kompetanse for kvalitet for å ta denne erfaringsbaserte mastergraden, og «en god del får det dekket på den måten», noen får det dekket av egen kommune, mens andre betaler kostnaden på 55-60 tusen kroner selv. En vurdering fra norskseksjonen ved et av lærestedene er at lærerspesialistutdanningen ikke er forenlig med kravene til en master i norsk, siden innretningen av lærerspesialistutdanningen både er tverrfaglig og rettet mot organisasjonsutvikling, hvilket ikke gir uttelling innenfor norskstudiet.

Ved en av institusjonene er det bestemt på fakultetsnivå at de ikke vil tilby erfaringsbasert master, som kan oppfattes som en annenrangs master. De fagansvarlige viser til at utdanningspolitiske myndigheter har sagt at hver kommune må ta stilling til om de vil gi lektoropprykk til lærere med erfaringsbasert master. Det er heller ikke en master som kan lede lærerne videre til en forskerutdanning hvis de skulle ønske det. Videre er det problematisk at studentene ikke vet sikkert at de er tatt opp på studiet for fullføring av mastergraden før i oktober, to måneder etter at de startet. Selv om det skal gå automatisk etter hvert, og det ikke er noen reell fare for at de ikke kommer inn, er det frustrerende for studentene, forteller de fagansvarlige. De mener dette er et punkt som er ganske uklart i de politiske føringene, og som den enkelte institusjonen selv må finne en løsning på.

Det kommer også frem at det kan oppstå en konflikt mellom den praktiske orienteringen som lærerspesialistene har og trenes til ytterligere i lærerspesialistutdanningen på den ene siden, og at det på den andre siden kan være vanskelig å oppfylle kravene til for eksempel til akademisk skriving:

[Det er] litt vanskelig for mange å skrive rapportene, å fylle de normene som gjelder for arbeidskrav på masternivå. Det er en liten konflikt, mellom den praktiske ferdigheten deres og det å skulle svare på forventningene vi har.

Det legges ikke skjul på at veien fra lærerspesialistutdanningen til masterstudiet kan være ganske komplisert, når de to studiene befinner seg i forskjellige program ved et av lærestedene. Dette betyr at når studentene har fått sine 60 studiepoeng i lærerspesialistutdanningen, må de søke opptak på masterstudiet fra år 1, og så søke fritak for det de har tatt i forbindelse med lærerspesialistutdanningen. De må skrive masteroppgave for 45 studiepoeng og i tillegg ta kurs i metode og vitenskapsteori. Å gjennomføre dette krever god oversikt, poengterer de fagansvarlige.

Alle er klare på at lærerspesialistutdanningen kan inngå i en masterutdanning, uten at det er en masterutdanning i seg selv. Fra lærestedet hvor det fortelles at

halvparten av studentene er interessert i mastergrad, blir det etterlyst medvirkning fra en overordnet myndighet, slik at de selv «ikke skal behøve å jobbe så mye med en slik formalitet».

6.4 Behov for avklaringer fra myndighetene

I tillegg til klarere signaler fra myndighetene om hvordan lærerspesialistutdanningen kan inngå i en mastergrad, slik vi var inne på ovenfor, etterlyses også større klarhet i kravene til kompetanse. En av informantene uttrykte det slik:

Jeg tenker det er krevende å forstå de to veiene, altså piloteringen av lærerspesialist der kravene for å bli lærerspesialist er sammenfallende med minstekravet for å undervise i faget.

Vi tolker informanten slik at de formelle kravene er vanskelige å forstå når kompetansekravet til undervisning i for eksempel norsk, engelsk og matematikk er 60 studiepoeng på ungdomstrinnet og kravet for å bli lærerspesialist som oftest er 60 studiepoeng i undervisningsfaget. Det er også slik at nyutdannede lærere snart vil komme ut med mastergrad, mens lærerspesialistutdanningen skal inngå i en masterutdanning, altså kan spesialisten ha færre studiepoeng enn lærere de skal veilede.¹⁸

Uklarheter omfatter også det faktum at en kan bli lærerspesialist uten utdanning til dette. Det er dessuten uklart om studentene vil få funksjon som lærerspesialist når de er ferdig med studiet. En informant refererte til regjeringens mål om 3.000 lærerspesialister:

Regjeringen har bestemt at det skal være 3500 funksjonsstillinger (sic), mens de har 200 studieplasser. Det sier seg selv, at om de må ha lærerspesialistutdanning for å bli lærerspesialist, så lar det seg praktisk ikke gjøre, for vi har ikke så mange studieplasser.

En annen informant spør hvor lenge utdanningen skal fortsette «for markedet må jo på et vis bli mettet». Hvis de har lærerspesialist i norsk på en skole, er det ikke sikkert de trenger flere, «så det er jo litt interessant hvordan de tenker». Ikke minst peker fagansvarlige på at studentene etterlyser større klarhet:

Vi syntes jo på en måte at utdanningspolitikerne har kastet dette frem og så har de trukket seg tilbake, de er ikke villige til å gå inn og diskutere dette lenger, de har overlatt det til skoleeier og utdanningsinstitusjonene. Så for lærerspesialistene i dette spenningsfeltet her, å prøve å finne ut av sin rolle ... De etterlyser noe mer diskusjon eller engasjement fra Utdanningsdirektoratet.

¹⁸ På barnetrinn kan en forstå kravet til studiepoeng som høyere for lærerspesialister enn for andre lærere i dag, mens kravet er likt på ungdomstrinn og i videregående skole.

Også tydeligere signaler til fylkesskolesjefer og rektorer i videregående opplæring fra både Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet etterlyses. For disse målgruppene er ikke Udirs hjemmesider tilstrekkelig for at budskapet skal nå ut, fremhever de fagansvarlige for den yrkesfaglige lærerspesialistutdanningen. Også disse reagerer på at det er satt i gang utdanning av lærerspesialister, samtidig som det sies at det går an å tildeles funksjon som lærerspesialist også dersom man ikke har utdanningen.

En forbedring av ordningen, mente en av informantene, ville være at det faktisk var en karrierevei, slik at en ikke risikerer å være lærerspesialist ett år, men ikke neste, for da «skal det være forming eller IKT, da må du gå ned av karrieren din igjen, det synes jeg er ganske ulogisk». Dette kan skje i kommuner hvor lærerspesialist er åremålsstillinger som må søkes hvert år, og hvor det varierer over tid hvilken faginnretning lærerspesialisten ved skolen har. Informanten spurte: Må en da bytte skole hvis en vil fortsette som lærerspesialist?

Fra to av lærestedene kommuniseres det tydelig at slike uklarheter ligger utenfor deres mandat som utdannere av lærerspesialister å finne ut av. En av de fagansvarlige formulerer det slik:

Vi har ikke gått inn i det, for vi har ikke mandat. Det handler om kommunikasjon mellom Udir og kommunene. Hva politikerne vil med dette. Det er en ting å sette i gang, men hva så.

Ved det andre lærestedet tilkjenner de at studentene etterlyser avklaringer uten at de som fagansvarlige kan løse problemet.

En annen oppfordring til sentrale myndigheter er revurdering av betegnelsen lærerspesialist, som det understrekes at studentene er lite komfortable med. Dette blir ikke bedre av at kompetansekravene er sammenfallende for å undervise i faget som for lærerspesialistene, selv om det også kreves fem års erfaring for å få funksjonen som lærerspesialist. En informant presenterer en ide om at – i en ideell verden og med ubegrensede midler – kunne en se for seg en opprykkordning basert på dokumentert utvikling gjennom årene for å bli en bedre lærer, og hvor lærerspesialistutdanningen kunne inngå. Dette ville være en form for merittering, hvor en fikk anerkjennelsen for resten av livet, basert på en fagfelle vurdering som kollegene kunne anerkjenne: «at du faktisk er spesialist».

6.5 Oppsummering

De fagansvarlige gir på ulike vis uttrykk for at de har tro på relevansen av utdanningen de tilbyr, og at de selv har faglig utbytte, enten det er for egen forskning, innsikt i praksisfeltet og skolehverdagen eller glede over kloke og reflekterte studenters faglige utvikling og vekst. De legger gjerne opp studiet slik at utprøving av

nye ideer tar til i det små, fremfor foran et helt kollegium på arbeidsplassen. Å få plass i skolens fellestid kan studentene oppleve som krevende. De fagansvarlige erfarer at planleggingshorisonten for utviklingsarbeid i skolen kan være meget lang. Tiltak under covid-19-pandemien synes å ha forsterket tendensen til at utforskning foregår sammen med medstudenter. Også formelle krav om at studenter skal meldes som eksamensklare, synes å bidra til en prosess hvor utvikling og modning hos studentene foregår med små skritt av gangen. All den tid utprøving kan være vanskelig å få til på skolen, er medstudentenes involvering viktig. Vi har sett at det å starte i det små, var en av anbefalingene i den forrige evalueringen av piloteringen, for å styrke forankringen av lærerspesialistrollen i lærerprofesjonen, men da med kobling til den enkelte skoles plan for utviklingsarbeid (Seland mfl. 2017).

De fagansvarlige bekrefter i stort monn litteraturen som sier at lærerspesialistrollen er uklar og svakt definert, og at den gjerne leder inn i en vanskelig mellomposisjon på den lokale skolen (Lorentzen, 2019, Møller 2019). Dette tematiseres i diskusjoner med studentene og den fagfelleverderte litteraturen de leser på feltet. Gjennomgående fremstår likevel utviklingen av faglig fundert kunnskap som en kilde til autoritet, hvilket også synes viktig for studentene som det fremgår av neste kapittel.

Betydningen av skoleleders medvirkning for lærerspesialistens armslag og utøvelse av den handlingskompetansen de trener opp i studiet, poengteres. Ikke minst peker de fagansvarlige på skoleeier som avgjørende for om studentene kan regne med å få funksjon som lærerspesialist etter endt lærerspesialistutdanning. Inkonsistens i at funksjonen skal være en karrierevei samtidig som den gis på åremål og under skiftende lokale behov blir løftet frem. Når så mange spørsmål er uavklarte, ser fagansvarlige at dette gjør studentene både usikre og frustrerte, men de ser også grenser for eget mandat. Det er ikke utdanningen eller lærestedene som skal definere rollen, dette er spørsmål utdanningspolitiske myndigheter og skoleeier må besvare. I denne situasjonen er det meningsfylt for fagansvarlige å gi studentene verktøy og tydeliggjøre muligheter.

Særlig ved to av lærestedene er spørsmålet om hvordan lærerspesialistutdanningen kan inngå i en mastergrad ganske komplisert. Så lenge de ikke ser erfaringsbasert master på til sammen 90 studiepoeng som en ekvivalent til en master med 120 studiepoeng, ser de at et slikt løp krever meget god oversikt og at godkjenningen av lærerspesialistutdanningen innenfor masterstudiet trekker ut i tid. Tydeligere signaler fra utdanningsmyndighetene foretrekkes fremfor det betydelige institusjonelle handlingsrommet som lærestedene er tildelt i dette spørsmålet.

Metastudiene som er omtalt i kapittel 1.3, indikerte at det empiriske grunnlaget er for svakt for å trekke slutninger om fagforskjeller i utøvelse av lærespesialist-

rollen. Vi spør likevel om profesjonsfaglig digital kompetanse kan være et særlig gunstig fagfelt for lærerspesialister ved at det er fagovergripende og dermed relativt forskjellig både fra disiplinorienterte fag og ren IT-kompetanse. Erfaringer fra bruk av digitale plattformer i undervisningen, som har tvunget seg frem under koronapandemien, men også vekten på digital kompetanse i Fagfornyelsen, synes å ha gitt dette fagområdet gode vilkår. Kanskje oppfatter ikke lærerkollegene ekspertkompetansen på dette feltet med den kunnskapsdifferensieringen det innebærer som truende.

7 Studenters erfaring fra utdanningen

7.1 Forståelse av begrepet «lærerspesialist»

Vi så i forrige kapittel hvordan fagansvarlige oppfattet lærerspesialistrollen som delt mellom studentenes faglige spesialisering og forventningene om at lærerspesialisten skal drive kollektive utviklingsprosesser i skolen. Vi skal nå vende blikket mot studenters erfaringer fra lærerspesialistutdanningene, når vi belyser de samme forskningsspørsmålene som i foregående kapittel. Gjennom intervjuene ble vi gjort oppmerksomme på at tittelen og kompleksiteten i rollen er noe som opptar studentene, og dette gir nødvendig bakgrunn for å forstå deres erfaringer med utdanningen. Enkelte av studentene har allerede hatt funksjon som lærerspesialist eller tilsvarende, og utdanningen kommer som en befestning og videreføring av dette arbeidet, og refleksjonene deres er gjort på denne bakgrunn. Andre trekker på erfaringen de har gjort seg i forbindelse med arbeidskravene, mens enkelte baserer vurderingene mest på hva medstudenter med erfaring har fortalt. Vi vil starte kapitlet med å se nærmere på hva det er studentene reagerer på og undersøke hvorfor de reagerer som de gjør, før vi runder av med studentens betraktninger knyttet til framtidig mastergrad.

Spesialist i egalitær kultur

De fleste studentene vi intervjuet var kritiske til tittelen «lærerspesialist», og dette framstår som viktig for dem. Blant annet påpeker enkelte at tittelen kommer i veien for å få utøvd rollen på en god måte, og at de dermed «er utrolig forsiktig selv med å bruke betegnelsen».

For oss virker det som at selv om det er en viss opplevd motstand i kollegiet mot lærerspesialistordningen, er motviljen mot tittelen mest av alt knyttet til studentenes egne synspunkter og selvoppfattelse. Likevel utrykte enkelte at selv om kollegaene er «veldig interessert i det du kommer med», så liker de ikke tittelen. For eksempel ble det uttrykt at «alle vi lærere synes det er godt å ha [...] en lærerspesialist man kan sparre med». En annen informant opplevde imidlertid en viss ertering:

Det er mulig jeg misforstår, men jeg føler mer vi blir oppfattet som ressurser og kanskje erta litt for at vi er lærerspesialister.

Forståelsen av lærerspesialistrollen som en «ressurs» er utbredt. Det framgår imidlertid ofte ikke om det primært er som faglig ressurs, eller som ressurs i skoleutviklingsprosesser. Enkelte legger mest vekt på det å «vise hva som er mulighetene» og å sette seg «godt inn i lærerplanen og lovverk», andre at de skal være en ressurs «for hele skolen», og dermed hjelpe kollegiet i gang og til å ta i bruk hjelpemidler i utviklingsarbeidet. En av informantene vektla at en lærerspesialist må jobbe «både i gruppe, plenum og individnivå». For enkelte blir dermed tittelen «lærerspesialist» problematisk fordi den ikke gjenspeiler hva rollen faktisk går ut på:

Det blir litt feil å kalle det «lærerspesialist». Vi er i skolen med bakgrunn i at vi er spesialister innenfor eget felt, det blir litt feil [...] at du er i skolen som lærerspesialist. Meningen med det er jo at du skal kunne jobbe sammen med kollegaer og ved siden av kollegaer videre, bare med kanskje en litt annen rolle med fokus på utvikling og sånn. Så jeg føler at det skal ikke skje noe med statusen i forhold til resten av kollegiet fordi man får en annen rolle.

Denne informanten anser ikke lærerspesialistrollen som en faglig spesialisering, men fokuserer snarere på utviklingsarbeidet i skolen. I tillegg viser dette sitatet at studentene ikke ønsker å ha en annen status, å stikke seg ut, noe som strider mot kulturen preget av egalitarisme i skolen (Mangin & Stoelinga 2011). For informantene virker det som en forutsetning for å lykkes med utviklingsarbeidet å «jobbe sammen med» og «ved siden av» kollegaene som jevnbyrdig. En av informantene mente at «i verste fall kan navnet ødelegge litt for det å jobbe som en vanlig lærer, å være en ressurs i utviklinga», og dette ble begrunnet av en annen informant i samme gruppeintervju med nettopp hvordan «spesialist» indikerer at man er «noe bedre»:

Jeg synes det ødelegger for oss. Når alle spør hvilket studie jeg går, «lærerspesialist», så blir det litt sånn at navnet gjør deg til noe bedre enn en vanlig lærer [...] Hadde studiet hatt et annet navn, [...] hadde det kanskje ikke vært så stigmatiserende.

Det er interessant å merke seg at det å være «spesialist» og «noe bedre enn en vanlig lærer» blir omtalt som «stigmatiserende». Dette er et tydelig uttrykk for den egalitære kulturen som Mangin og Stoelinga (2011) hevder preger skolen og lærerprofesjonen. Slik de ser det, er denne kulturen en sentral barriere mot at lærerspesialister skal kunne fungere som ressurs i skoleutvikling, fordi den vanskeliggjør kritisk veiledning.

Når det gjelder forståelse av rollen er det flere informanter som trekker fram nettopp det å veilede, dele kunnskap og at «man går rundt og observerer i

klasserommene». Veiledning krever imidlertid muligens en annen kompetanse og faglig tyngde, fordi man «gjennom faglig tyngde også kan overføre kunnskap til andre»:

Jeg tenker nok hvis du skal [jobbe] inn mot et personal så må du ha litt tyngde. Kanskje litt mer enn det som alle vet [...] Jeg tenker ikke at jeg skal sitte med alle svar, men jeg tenker at jeg kan være med i diskusjoner og gjerne lede frem.

Igjen oppstår spenningsforholdet knyttet til å være ekspert i en egalitær kultur. En av informantene fortalte at hun selv i utgangspunktet var skeptisk til lærerspesialister, for hvorfor «skulle disse besserwisserne komme inn i skolen». Tilsvarende opplevde følgende informant at tittelen indikerer at en lærerspesialist er «hun som vet alt», selv om hun også innrømmer at det er forskjellige reaksjoner på det:

Det å komme og kalle seg en lærerspesialist føles litt som «hun som vet alt». Selve ordet i seg selv plager meg litt, [...] når du sier at du tar lærerspesialist, får du nok noen forskjellige reaksjoner på det.

Flere av informantene hadde ikke helt landet på hva de mente om tittelen, og reflekterte rundt spørsmålet om det kanskje er det de faktisk er, «take it or leave it». Enkelte opplevde også at lærerspesialist er en «fin tittel» fordi den indikerer at du har tatt «60 vekttall for å spesialisere deg i et felt». Som vi så i forrige kapittel, er faglig spesialisering sentralt i utdanningen, og en av informantene forsøkte å forklare tittelen med henvisning til hvordan «spesialist» brukes innenfor andre profesjoner som et uttrykk for den faglige tryggheten som oppstår når man er særlig god på eget fagfelt:

Jeg har fått mange spørsmål om hva en lærerspesialist er på egen skole. Da har jeg prøvd å vri det mot ekstra faglig trygghet. Sånn som når du går til en legespesialist, så blir man tryggere når denne er spesialist [...] Så jeg har prøvd å vinkle det litt sånn, siden en spesialisttittel blir litt opphøyet i forhold til de andre [...] Jeg tror man kommer i mer posisjon til å veilede dersom man sier at man er sparingspartner og en som kan litt mer innenfor faget man brenner for.

Vi ser her en annen løsning på spenningsforholdet Mangin og Stoelinga (2011) påpeker, hvor faglighet gir den nødvendige autoriteten til å kunne være ressursperson og endringsagent. Likevel ble det vektlagt at slik faglig autoritet også kan vekke negative reaksjoner i kollegiet, som «her kommer spesialisten og nå skal dere høre på meg».

Lærerspesialistrollen står altså i skjæringspunktet mellom individuell faglig spesialisering og autoritet, og en rolle i å drive kollektive skoleutviklingsprosesser i en egalitær kultur hvor det kan være utfordrende å finne den rette kilden til

legitim autoritet. Enkelte etterlyste et «mandat», for «du kan ikke gå rundt og flagge at jeg er lærerspesialist». For disse informantene ble autoriteten hentet fra forankring i ledelsen fremfor faglighet, og som vilkår for varig endring:

Det må være forankra i ledelsen. Ellers har det ingen tyngde, da kommer vi bare som en happening. Da har det ingen effekt.

En annen informant mente det var avgjørende at ledelsen var «primus motor», og at den «viser engasjement og motivasjon for det vi skal gjøre», noe som ble regnet som «kjempviktig i forhold til mine kolleger og personalet, at de er aktive». Ifølge en av informantene ble det også kommunisert i lærerspesialistutdanningen at skoleledelsen må anta en sentral rolle i utviklingsarbeidet som skal gjøres:

Er det én ting jeg har lært på dette studiet, så er det det at «ja, vi har en viktig rolle oppi dette, men du får ikke gang på det hvis ikke de som leder skolen har en sentral rolle inn i dette arbeidet». Da føler jeg dette løpet er kjørt. Selv om mine kolleger respekterer meg for den rollen jeg har, så stiller de spørsmålet ved hvorfor jeg leder arbeidet, hvor er de andre hen?

Andre foretrakk betegnelser som «fagansvarlig» eller «fagutvikler» framfor «lærerspesialist». Dette er en tittel som er mer forenlig med at den nødvendige autoriteten blir ervervet fra faglig spesialisering, sammenlignet med «ressursperson» og «utviklingsveileder» eller «rådgiver». En av informantene omtalte lærerspesialistrollen som «hybrid»:

Det ikke klare retningslinjer for hva den rollen skal være, men at jeg har muligheten til å jobbe inn mot min skole og mine kollegaer og det som skjer i klasserommet. Være med på å kanskje endre praksis. Drive et utviklingsarbeid på vår skole, å ha en type veilederrolle [...] Det er en hybrid rolle egentlig. Det å kombinere den kan jo være en utfordring det også.

Selv om informantene synes å være enige om at det hersker uklarhet varierer det imidlertid hvorvidt dette anses som en styrke eller en svakhet. For enkelte medfører uklarhet, i kombinasjon med opplevelsen av å skulle «fylle noen store sko» som «spesialist», usikkerhet:

Mye av det jeg syns er vanskelig er at rollen i seg selv fortsatt er så vag, at den har en del forventninger, men så er vi ikke sikre på det, verken jeg eller faktisk ledelsen på [...] hvor veien skal gå videre. Det gjør at jeg blir litt usikker og.

For andre gir vagheten en «frihet til å være med å forme» rollen sammen med ledelsen, ikke minst etter de ulike behovene som finnes ved ulike skoler. Flere påpekte dermed at «veien blir litt til mens vi går», noe som også medfører at begrepet

oppfattes og brukes forskjellig på tvers av kontekster. Slik sett er rollens omdreiningpunkt handlingsrommet den skaper:

Jeg føler at det er egentlig en rolle som ikke har en veldig klar beskrivelse på hva du skal gjøre, men klar på hvilke muligheter du får.

Dette handlingsrommet kan også være åpent i en egalitær kultur, fordi styring og ledelse også kan oppfattes negativt:

De aller fleste er veldig positivt innstilt, og er glad det er noen som jobber på den måten vi gjør. Og jeg tror egentlig at hovedgrunnen til det er at [lærerspesialisten] går ikke opp i en lederstilling og jobber ovenfra og ned. Tar ikke beslutninger på vegne av kollegaene [...] All jobben som blir gjort, er egentlig i samspill med kollegaene, og vi tar avgjørelsene sammen.

For enkelte innebar lærerspesialistrollen til og med en utvikling av skoleledelse fordi «det bidrar til delegert ledelse [...], vi skal være et team [...], [som] har ledelsesperspektivet og kompetanse og kunnskapen, samtidig så har den ledet mot det som foregår i klasserommet og i kollegiet». Det var med andre ord en visjon om at lærerspesialistrollen kunne fungere som et bindeledd som knytter den administrative og pedagogiske ledelsen tettere sammen:

[L]edelsen på skolen vår er veldig lite i undervisning, så de har distansert seg fra den kontakten med elevene [...] [D]er kan man være et viktig bindeledd mellom ledelse og den undervisningssituasjonen man har i skolen.

En ulempe med å være et slikt bindeledd er faren for at upopulære endringer blir delegert, og at aktører med økt ansvar havner i en «uriaspost». En av våre informanter fortalte oss at hun allerede ved å takke ja til tilbudet om lærerspesialistutdanningen kjente seg plassert i en slik situasjon:

[Skoleeier] har laget en kontrakt hvor vi forplikter oss til å jobbe med [...] fagfornyelse og oppfølging av nasjonale prøver [...] Hos oss har det vært litt utfordrende. Det må jeg bare si [...] [D]et er nesten blitt sånn at jeg på en måte er blitt et alibi for at ting blir drevet fram. [I kontrakten] står det at lærerspesialiststudenten skal lede arbeidet, og det syns jeg er en utrolig uheldig formulering.

Vi er med spørsmålet om forhold til ledelse over på studentenes motivasjon for å søke på studiet og deres framtidsutsikter.

Motivasjon og framtidsutsikter

Et hovedformål med lærerspesialistordningen er «å beholde gode lærere i klasserommet slik at de kan bidra til mer læring for elevene», og den skal dermed være

faglig karrierevei for lærere med mål om «å gi lærere nye utfordringer og profesjonell videreutvikling, samtidig som de fortsetter i klasserommet».¹⁹ På spørsmål om hvorfor de søkte lærerspesialistutdanningen svarer de fleste av informantene våre at de nettopp ønsket «å prøve noe nytt» og «å gå videre» etter mange års erfaring en karriere når man «ønsker kanskje ikke å forlate klasserommet, men andre oppgaver og utfordringer enn bare det å stå i klasserommet»:

Først og fremst så var det litt nye utfordringer. Jeg har jobbet mange år som kontaktlærer og i klasserommet, samtidig som jeg kanskje ikke ville gå veien med avdelingsleder her, hvor jeg tenker det er mer administrativt. Jeg brenner for både [norsk]faget, og jeg brenner for elevene. Jeg syntes det er veldig gøy å være i klasserommet.

Flere har tydelig gjort vurderinger av ledelse som alternativ karrierevei, men noen ser en fare i å bli «oppspist av administrasjon». Da er det snarere å kunne fortsette aktiv undervisning som gjør lærerspesialistrollen attraktiv. Flere uttrykker ønske om, og muligheter for, å inngå i ressursteam eller ledergruppen, eller være «delaktig» i ledelsen, men markerer også avstand: «kunne ikke tenkt meg å være leder». Som en av informantene uttrykte det, gjør dette lærerspesialistrollen perfekt:

Derfor er lærerspesialistrollen perfekt, fordi man kan drive prosjekter og utviklingsarbeid uten å være leder.

Lærerspesialistrollen ble også omtalt som en «overlevelsesmekanisme», og var for følgende informant alternativet til å søke karriere utenfor skolen:

Det var kanskje mer det punktet at du ønsker en annen karrierevei samtidig som du gjerne ønsker å jobbe innad i skolen. At du ikke vil ut av skolen for å jobbe med andre ting, men ønsker å jobbe med undervisning og utviklingsarbeid på skolen. Og at du som lærerspesialist har muligheten.

To av våre informanter var imidlertid på vei ut av skolen og over i skolefaglige stillinger i kommunen, hvor de også hadde tenkt å bruke kompetansen de får gjennom lærerspesialistutdanningen, blant annet til å lede et nettverk for lærerspesialister.

Formålet med funksjonen som lærerspesialist er i utgangspunktet todelt. Den skal både bidra til gode faglige utviklingsmuligheter og til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon.²⁰ Vi ser derfor antydning til et skille mellom studentene som primært anser

¹⁹ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/funksjon-som-larerspesialist/>

²⁰ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/funksjon-som-larerspesialist/>

lærerspesialist som et bidrag til individuell, faglig karriere, som «mer påfyll» og «kompetanse til å gå enda videre og eventuelt ta en master», og de som ønsker «større faglig utfordringer og mer ansvar». For enkelte av disse var motivasjonen mer knyttet til utviklingsarbeid:

Jeg hadde lyst til å være med på en litt større del av både skolen og avdelingen. Kunne være med og [...] påvirke, til å gjøre det bedre. Det var sikkert det som var bakgrunnen for at hun kom til meg når det studiet ble tilgjengelig. Og det er jo noe jeg trives veldig godt med, og har vel egentlig jobbet med å prøve å finne ut av måter å gjøre ting enklere og bedre på [...] Jeg så at det var mye som ble gjort på veldig gammeldags og tungvinn måte.

For denne informanten var den individuelle motivasjonen knyttet til at det å «bidra med noe» resulterte i «en meningsfull hverdag på jobb, i stedet for å bare være på jobb for å være på jobb».

Det var imidlertid store forskjeller mellom studentenes framtidsplaner og -utsikter. Flere av studentene vi intervjuet fungerte på daværende tidspunkt ikke som lærerspesialister, og enkelte av dem var usikre på om det ville etableres en lærerspesialistfunksjon for dem, og hva den eventuelt ville innebære. Disse uttrykte ofte et behov for at lærerspesialistfunksjonen blir satt i system, ikke minst gjennom en forbedring av kommunikasjonen mellom Utdanningsdirektoratet og kommunene, og mellom skoleeiere og skoleledelsen:

Det er uklart, når vi er ferdig utdannet, hvordan man blir lærerspesialist. Det er ikke mange stillinger som lærerspesialist. Det er noe med kommunikasjonen mellom Udir og kommunen, og fra kommunen og skoleleder. Ikke satt i noe system, i hvert fall i min kommune. Har fått et fint skriv fra kommunen om hvordan lærerspesialist rollen kan brukes, så er det opp til rektor å vurdere det. Hos oss er det mange som studerer, men rektor er ikke helt inni hva vi studerer. Det tenker jeg er synd og drar ikke nytte av kompetansen mange av oss innehar i utviklingsarbeidet.

Mest av alt savnet noen av informantene en plan med både begrunnelse for hvorfor det er ønskelig at lærere utdanner seg til å bli lærerspesialister, og hvor skoleeier «må spørre hver enkelt skole om hvordan de har tenkt å bruke ressursen». Dette fordi det er «ganske ille» at det har «kostet skolen mye, jeg har jo to studiedager og har masse jeg kan bidra med, så skal det ikke bli brukt?».

Å sette i system handler også om formalisering:

Jeg håper det blir mer klarhet i det. Nå har jeg gått to år og videreutdannet meg og er veldig motivert til å dele erfaring, [...] kunne få nye arbeidsoppgaver, som gjør skolen bedre. Da må det være en mer formalisert stilling som gjør at det lar

seg gjøre. Kan ikke være tilfeldig at nå hjelper jeg noen kollegaer, [...] men at man setter ting i system.

Videre handler formalisering om kvalifisering. Flere informanter uttrykte seg kritisk til at det går an å fungere som lærerspesialist uten utdanningen. Dessuten, som en av informantene påpekte, er det mange som driver utviklingsarbeid, og det er vanskelig å «være den som får funksjonen som lærerspesialist når mange gjør funksjonen uten å få noe for det». Ifølge en annen informant var dette også et tema blant studentene:

Men vi nærmer oss noe vi studentene har snakket om i forhold til studiet: Vi tar [en utdanning], men vet ingenting om veien etterpå [...] For mange av de som er ansatt som lærerspesialist, har ikke tatt utdanningen. Så det er man litt oppgitt over og har diskutert. Hva mener departementet med rollen og utdanningen, om det er fritt fram for kommunene å ansette hvem de vil i funksjonen [...]? Vi håper det blir sendt tydeligere signaler overfor kommunen, hva vil vi med rollen og hvor skal vi?

Dette kan til dels handle om at formålet med lærerspesialistutdanningen er todelt, og at det ene formålet omhandler faglig spesialisering. Som følgende informant uttrykker, kan det tenkes at det trengs en lærerspesialistfunksjon innen et område hvor det ikke finnes noen med relevant lærerspesialistutdanning:

For lærerspesialistutdanning er én ting og lærerspesialistrollen er noe annet, så man kan innta den funksjonen uten at man har utdanningen, noe som er forvirrende for de som tar utdanningen. For de tenker jo at den rollen vil da være min, men så er det ikke helt sånn alltid.

Samme informant var også inne på det vi så fagansvarlige påpeke i forrige kapittel, nemlig at behovet for lærerspesialister, både antall og i hvilket fag, kan variere over tid, også ved én og samme skole.

7.2 Vurdering av lærerspesialistutdanningen

Vi stilte også spørsmål i gruppeintervjuene om hvordan studentene vurderte lærerspesialistutdanningen som sådan. Det generelle inntrykket er at studentene var svært fornøyde med både studiets relevans og det akademiske nivået, det vil si «god kvalitet og godt relatert til vår hverdag». Videre virker det som arbeidskravene er lærerike, om enn i noen tilfeller vanskelige å organisere i en hektisk skolehverdag.

Relevans og nivå

Når det gjelder studiets relevans vektlegger de fleste informantene at «tankegangen er god» med at studiet er praktisk rettet, «fra studiet og rett på jobb». Det er en opplevelse av å «kunne dra nytte av det og bruke det i klasserommet på skolen», og studentene opplever å få kompetanse til å oversette «det teoretiske ned til våre kolleger». De hadde imidlertid noen kritiske betraktninger om relevans og nivå når det gjelder vektlegging av akademisk skriving. En av informantene uttrykte at vedkommende ble «sterkt i tvil om jeg var på rett plass» etter første forelesning vedrørende dette. Andre påpekte at akademisk skriving «har tatt mest av min energi», og det «får et veldig sterkt fokus». Det virker blant annet som at det ved enkelte læresteder som at formaliteter til tider går på bekostning av innhold:

I stedet for at du fokuserer på innhold, så blir det formen og strukturen som er det viktige.

Det ble stilt spørsmål om de skal bli «spesialist i akademisk skriving», og følgende informant reflekterte dermed kritisk over studiets praktiske relevans:

Jeg vil bare si litt mer om det med akademisk skriving [...] Jeg tenker hva er viktigst? Er det formen «akademisk skriving» som skal være hovedpoenget med dette, eller er det innholdet i [faget]? Vi skal bli lærerspesialister [i faget], da tenker jeg at kanskje det hadde vært lurt å fokusere på noe annet enn akademisk skriving [...] Hva kan jeg bruke det til når jeg er ferdig med denne utdannelsen? [...] [D]et har vært utrolig lærerikt, men det er bare det at jeg kunne ønske at den kompetansen jeg har opparbeidet meg kunne blitt oversatt til noe annet enn en akademisk tekst. Det er vanskelig å dele de akademiske tekstene med mine kollegaer. De er skrevet på et språk som er fremmed for vanlige lærere.

Det virker imidlertid som de ulike lærestedene har ulik tilnærming, for andre informanter kjente seg ikke igjen i beskrivelser som den over. Disse hevdet at det var «mindre fokus på det her enn på PPUen», og at det her har «vært mer innholdet de har vært ute etter enn den akademiske oppgaven».

Flere informanter var dessuten kritiske til at mye av litteraturen er på engelsk. Det ble vist til at det for mange er flere år siden de hadde lært eller benyttet engelsk, og at de dermed ikke har nødvendig kompetanse i engelsk til å lese avanserte fagtekster, noe som reduserte utbyttet. Da studentene ga tilbakemelding på dette fikk de svar tilbake om at «dette er på masternivå, hvis dere skal skrive en masteroppgave, må dere klare å lese engelsk litteratur» og dermed at det er «ingen vei utenom».

Når det gjelder faglig nivå erkjenner enkelte av informantene at det er «krevende» og «tungt», men det virker som studiet treffer bedre på tiltrengt

kompetanse i ledelse, veiledning og skoleutvikling enn faglig spesialisering, hvor enkelte opplevde at «noen av tingene er litt grunnleggende» og at «nivået er kanskje litt lavt», siden de allerede er utdannede lærere innen fagfeltet. For å kunne omtale seg som «spesialist» ble det med andre ord etterlyst et høyere nivå på fagdidaktikk:

[[Jeg savner litt tyngde rett og slett på didaktikk. Hvordan den didaktikken er bygd opp av teori, hvordan teori støtter det.

Igjen er imidlertid synene ulike, og følgende informant mente studiet var berikende både når det gjelder rolle i skoleutvikling og som lærer:

[[Jeg synes studiet både har utviklet meg veldig på det skoleutvikling, men óg som lærer har nådd de forventningene jeg hadde. Jeg tenker studiet utvikler meg som lærer, og at jeg ikke må over i noen lederrolle eller noe sånt for å få utbytte av studiet, men du kan fortsette som lærer og ha utbytte av det å være lærerspesialist.

En av informantene vektla at det var nettopp utdanning knyttet til lederrollen og «teori om hva det vil si og utvikle deg til å være en god veileder» som var det største kompetansebehovet. Det at studiet starter med den faglige spesialiseringen for så å gradvis handle mer om ledelse, ble trukket fram som positivt, fordi det å bli en god leder og veileder er en modningsprosess og bør bygge på faglighet. Som overgang fra faglig spesialisering til utøving av rollen som skoleutvikler, brukes arbeidskrav.

Arbeidskrav

Det stilles som krav til tilbyderne av lærerspesialistutdanningen at fag- eller studieplanen skal inneha ett eller flere arbeidskrav om kunnskapsdeling i kollegiet og utprøving av ny faglig kunnskap. Som nevnt innledningsvis var studentene stort sett enige om at arbeidskravene er lærerike, fordi man «må dykke ned i litteratur» for så å «gjennomføre noe praktisk på skolen»:

Arbeidskravene som vi har hatt, det har vært utrolig lærerikt. Sitter igjen med veldig mye kunnskap for å si det sånn.

Informantene fortalte oss både om arbeidskrav som handlet om undervisning og tilrettelegging av undervisning, og utviklingsarbeid, spesielt på avdelingsnivå, og også arbeid med fellesfag. Den eneste tilbakemeldingen vi fikk som peker mot forbedring, er knyttet til planlegging og organisering. Det ble ytret et ønske om at lærestedet på et tidlig tidspunkt signaliserte til skoleledelsen at studiet innebar

arbeidskrav og at det må settes av tid. Ifølge informantene må dette gjøres semesteret før studiestart, fordi planer legges tidlig i skolen.

Master

Studentene har ulike ambisjoner når det gjelder en eventuell mastergrad. Enkelte startet på lærerspesialistutdanningen som erstatning for master fordi de ble oppfordret av skoleledelsen til heller å gjøre det. Andre har allerede bestemt seg for å bygge på lærerspesialistutdanningen med en mastergrad. Disse ga imidlertid uttrykk for at «[v]eien videre er ikke helt strøken» og det mangler informasjon om hvordan det i praksis kan gjennomføres. Det virker imidlertid som det er vanskelig å få finansiering av en slik mastergrad som del av *Kompetanse for kvalitet*, og eventuelle masterstudier dermed ikke blir dekket. Flere hevder at mastergrad ved siden av full jobb blir for belastende. Andre mener de har fått «god nok kompetanse uten å ta en master», eller er i tvil om det vil tilføre noe ytterligere som de kan bruke i jobben, og enkelte ser på det «å skrive en så lang oppgave» som en barriere.

7.3 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet sett at studentens vurdering av lærerspesialistutdanningen henger sammen med rollens kompleksitet og synspunkt på selve tittelen. I studentenes øyne er lærerspesialistrollen, på godt og vondt, uklar. Fordelen med at den er uklart definert er at det gir stort handlingsrom til lokale tilpasninger og mulighet for selv å være med å definere den. Uklarhet skaper imidlertid også usikkerhet, og denne er forbundet med framtidig stilling eller funksjon som lærerspesialist, og hva selve utdanningen faktisk bidrar til. I tillegg har vi sett at flere av studentene reagerer negativt på tittelen «lærerspesialist», både på bakgrunn av at de mener det ikke reflekterer realiteten, men også ut av et ønske om å ikke framstå som «besserwissere» i en egalitær skolekultur.

Når det gjelder studentenes motivasjon for å søke opptak på lærerspesialistutdanning ser dette ut til å være en kombinasjon om ønske om egen karriereutvikling og å drive mer kollektive skoleutviklingsprodukter, selv om det ser ut til at tyngdepunktet varierer individuelt. Det studentene ser ut til å ha felles er ønsket om å kunne kombinere karriereutviklingen med samtidig å fortsette med klasseromsundervisning.

Studentene vurderer lærerspesialistutdanningen stort sett som relevant, og anser nivået som positivt krevende. Det var imidlertid en viss misnøye med fokuset på akademisk skriving. Tilsvarende var studentene svært fornøyde med arbeidskravene, men understreket behovet for forankring og tilretteleggelse fra skoleledelsen og for planlegging. Når det gjelder sistnevnte ble det påpekt at planlegging

av arbeidskrav bør starte i god tid før semesterstart siden skolens planer legges tidlig. Erfaringene studentene gjorde i forbindelse med arbeidskravene ledet dem også til å reflektere over behovet for forankring i ledelsen når de senere skal fungere som lærerspesialister.

Enkelte av studentene ønsket egentlig å ta en master i utgangspunktet, men fikk oppfordring om å heller søke lærerspesialistutdanning. For andre var det et uttrykt ønske om å gå videre med en masterutdanning, ikke minst sett i lys av masterutdanning som del av lærerutdanningen. Blant enkelte av disse hersket det imidlertid noe usikkerhet knyttet til hvordan dette rent praktisk skulle gjøres. Det var også studenter som ikke var interessert i masterutdanning i forlengelsen av lærerspesialistutdanning.

8 Lærerspesialistutdanningene: drøfting av hovedfunn

Vi skal i det følgende sammenfatte funn fra de ulike undersøkelsene som er rapportert her, sortert etter de forskningsspørsmålene vi utpekte som relevante for denne delrapporten i kapittel 1.2. Disse omhandler hvorvidt lærere som fullfører lærerspesialistutdanningen får tilsetning i funksjonen. Videre, sammenhengen mellom funksjonen som lærerspesialist og lærerspesialistutdanningen, studentenes opplevelse av det faglige nivået og studiets relevans for arbeid som lærer og lærerspesialist, og om utdanningen gir nødvendig kompetanse til lærere som ønsker funksjonen som lærerspesialist. Vi retter så søkelys på hvordan utdanningen fungerer som del av en mastergrad, og hvilke erfaringer som er gjort med finansieringsordningen for lærerspesialistutdanningen. Til sist tar vi utgangspunkt i tvetydighet ved lærerspesialistrollen, som også poengtert i litteraturen, og fremhever på empirisk grunnlag hvordan ulike grupper av aktører etterspør oppklaringer både om funksjonen og utdanningen.

Foruten registerdata bygger vi på spørreundersøkelse blant lærere i lærerspesialistutdanning og skoleledere, samt kvalitative intervjuer med fagansvarlige og studenter ved fire læresteder. Først oppsummerer vi fra kartleggingen av lærerspesialistfunksjonen og -utdanningen.

8.1 Ordningens utbredelse

Regjeringen har satt et mål om 3.000 lærerspesialister innen våren 2023, både i Jeløya- og Granavolden-plattformene. Utvidelsene i piloteringen av lærerspesialistordningen har resultert i en betydelig øking i antallet lærerspesialister. I slutt-rapporten fra forrige evaluering ble antallet lærerspesialister i kommuner og fylkeskommuner høsten 2015 beregnet til 205 (Seland mfl., 2017: 17). I kapittel 2 i denne rapporten har vi sett at det høsten 2020 var 1237 lærerspesialister i landet – 802 i grunnskolen og 435 i videregående opplæring. Godt og vel halvveis i piloteringen som varer frem til våren 2023, er en med andre ord enda ikke halvveis mot regjeringens måltall.

Tettheten av lærerspesialister i videregående opplæring er høyest i Troms og Finnmark og lavest i Trøndelag og Viken. I grunnskolen varierer tettheten mellom null og 17,6 lærerspesialister per 100 lærere. Mer enn to tredjedeler av kommunene har ingen lærerspesialister. Kommunene med lærerspesialister har i

gjennomsnitt 4,2 lærerspesialister per 100 lærere. I enkelte kommuner finnes lærerspesialister bare i private skoler. Fagområdene som ble introdusert først, norsk og realfag, dominerer fortsatt. Om lag halvparten av lærerspesialistene har disse fagområdene, mens relativt mange (hver sjuende) er lærerspesialist i profesjonsfaglig digital kompetanse. Sistnevnte samt begynneropplæring skal prioriteres i opptaket til lærerspesialistutdanning høsten 2021. Utdanningene fordelte seg høsten 2020 på tolv fagområder og åtte UH-institusjoner, og det var da ifølge registrene fra Utdanningsdirektoratet 449 studenter i det toårige studiet, fordelt på to årskull. I metodekapitlet har vi nevnt at vi har funnet visse mangler i registrene over lærere i funksjonen og lærere i utdanningen. En konsekvens av dette er at vi ikke kan sammenligne utvalg med populasjon, men vi understreker likevel at vi har tillit til datamaterialet.

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

Spørsmålet i denne overskriften er ordrett gjengivelse av siste forskningsspørsmål under tema 2: Funksjons som lærerspesialist og faglig karrierevei.

Nesten halvparten av alle respondentene i lærersurveyen er under utdanning uten at de så langt har fått funksjonen. Andelen lærere som har fullført utdanningen, men ikke har funksjon som lærerspesialist utgjør 13 prosent av alle respondentene. Denne gruppen er noe eldre enn de andre respondentene, de er oftere i videregående opplæring, og de er oftere ved middels store skoler. De er dessuten overrepresentert blant dem som har fordypning i yrkesfag eller praktiske og estetiske fag. Dette kan indikere at lærerspesialistutdanningen også benyttes som et nytt videreutdanningstilbud, selv om det ikke er lagt planer for at læreren kan fylle en lærerspesialistrolle. At fagområdet er relativt smalt, kan være én årsak til at de ikke har fått funksjon som lærerspesialist.

Av åpne svar kommer det imidlertid frem eksempler på at skoleeier ikke har opprettet funksjonen, og at det fortsatt er en avventende holdning til lærerspesialister i kommunen. Dette inntrykket bekreftes også gjennom intervjuene med studenter. At en ikke får brukt kompetansen og heller ikke får lønnskompensasjon, blir poengtert.

Intervjuene med studentene viser at noen allerede er tilsatt i funksjonen, eller de har tilsvarende oppgaver og tar derfor utdanningen. Disse er relativt trygge på å få fortsette eller kanskje også få formalisert oppgavene. Andre er mer usikre på hvorvidt de får funksjonen etter fullført utdanning, og etterlyser tettere dialog mellom skoleeier og skoleledelse samt tydeligere føringer fra Utdanningsdirektoratet.

Fagansvarlige for lærerspesialistutdanninger fremhevet inkonsistens i ordningen. Hvis funksjon som lærerspesialist blir tildelt på åremål, slik praksis er i noen kommuner, kan lærerspesialistene oppleve at behovene med hensyn til den faglige innretningen skifter. Om de da skal legge bort sine karriereplaner, eller om det meningen at lærerspesialisten skal bytte skole, er spørsmål de stiller seg. Utiktene til å få funksjonen ble også sett i sammenheng med at denne ikke krever lærerspesialistutdanning. Dette tydeliggjør at studentene på ingen måte er garantert å få funksjon som lærerspesialist. At studenter opplever at det er finnes få funksjoner som lærerspesialist er konsistent med at avgjørelsen om å søke finansiering for dette ligger hos skoleeier. Antallet regjeringen ser som måltall ved utløpet av piloteringsperioden, indikerer ikke i seg selv noen knapphet på funksjoner.

8.3 Hvordan er sammenhengen mellom funksjon som lærerspesialist og lærerspesialistutdanningen?

Det første spørsmålet under Tema 3: Kvalitet i lærerspesialistutdanningen lyder i sin helhet: «Sammenheng mellom funksjon som lærerspesialist og lærerspesialistutdanningen, f.eks. hvordan deltakerne opplever det faglige nivået på studiet, samt studiets relevans for arbeid som lærer og lærerspesialist.» Dette ligger også tett opp til siste forskningsspørsmålet: «Gir lærerspesialistutdanningen nødvendig kompetanse til lærere som ønsker funksjon som lærerspesialist?»

Balansering av individuelle og kollektive mål

Lærerspesialistutdanningen skal både støtte opp om studentenes individuelle, faglige utvikling og sette dem i stand til å drive kollektive, faglige utviklingsprosesser på skolen. Majoriteten av lærerne gir uttrykk for at studiet balanserer dette på en god måte. De er særlig fornøyde med vektlegging av fagspesifikt innhold. Det flest savner er bevisstgjøring og trening på kollegaveiledning.

Dette er forenlig med uttalelser fra fagansvarlige for lærerspesialistutdanningen som fremhever verdien av at studentene får sterk faglig fordypning innenfor fagområdet. Dette fremstår som en forutsetning for at de kan være pådrivere for mer forskningsbasert undervisning i skolen, eller at de skal kunne være spesialister på det nyeste innenfor fagfeltet. Det finnes også de som mener det er vanskelig å rette studiet inn mot en rolle som er svakt definert.

Fagansvarlige erfarer at den største utfordringen for studentene, er å få innpass med det de lærer overfor kollegene. De oppfatter imidlertid at det ligger utenfor deres mandat som tilbydere å definere rollen. Gjennomgående peker de fagansvarlige på at både i) den individuelle faglige utviklingen og ii) utvikling i ferdigheter

for å drive kollegaveiledning og kollektive utviklingsprosesser bør foregå parallelt. De fagansvarlige vektlegger at den personlige utviklingen må foregå med små skritt av gangen, gjerne med utprøving sammen med medstudenter, for over tid å styrke studentenes handlingskompetanse, slik ett av miljøene formulerer det.

Lærerspesialister er den respondentkategorien i spørreundersøkelsen hvor færrest savner mer teori om endringsledelse og organisasjonsutvikling og forskning på endringsledelse. Dette kan indikere at studietilbudene treffer godt på balansen mellom innholdselementene og oppleves relevante for rollen. Funnene kan også tyde på lærerspesialister fremdeles bruker mest tid på sin egen, individuelle utvikling og i mindre grad jobber med kollektiv profesjonsutvikling og skoleutvikling.

Så mange som fire av fem sier at studiet har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis som lærer. Over halvparten oppgir også at studiet har bidratt til å øke deres engasjement for å utøve lærerspesialistrollen. Samtidig mener færre enn halvparten at studiet har gitt verktøy for å initiere endringsprosesser på skolen. Mer oppmerksomhet blant studietilbyderne om praktiske verktøy kan støtte lærerne i prosessen med å omsette teori til praksis og forankre denne hos kolleger og ledelsen ved egen skole. Dette kan være en nøkkel til opplevelse av utbytte knyttet til kollektiv rolleutøvelse blant deltakerne. Likevel, hvis den vanskeligste strategien en øver på i studiet er å stille spørsmål ved egen og skolens praksis og søke faglige begrunnelser for didaktiske valg (Hoem mfl. 2017), er det kanskje ikke praktisk anvendbare verktøy som vil gjøre en større forskjell, men en mer grunnleggende utforskende tilnærming hvor svarene ikke er gitt.

Uansett, det kan tolkes som en indikasjon på god overensstemmelse mellom utdanningen og funksjonen når vi ikke finner tydelige forskjeller i opplevd utbytte mellom de som kun tar eller har tatt utdanningen, og de som også praktiserer i rollen som lærerspesialist. Lærere i realfag og norsk er spesielt fornøyd med studiets nytteverdi, særlig etter avsluttet studium. Blant de andre fagområdene er det yrkesfag samt praktiske og estetiske fag som peker seg ut med et høyt snitt på opplevd nytteverdi, mens spesialpedagogikk har det laveste snittet.

Hovedinntrykket fra intervjuene med studenter er at de opplever det faglige nivået som positivt krevende, selv om enkelte også mente at nivået på det fagdidaktiske innholdet er for lavt. Det mest utfordrende for noen av studentene var at pensumet i hovedsak er på engelsk og vektleggingen av akademisk skriving. Studentene stiller seg derimot gjennomgående positive til arbeidskravene, og de mener at disse i stor grad oppleves som relevante og kompetanseutviklende.

Tilrettelegging for studiet

Studiene forutsetter at studentene skal få gjennomføre utviklingsarbeid på egen skole i tilknytning til arbeidskravene. De fagansvarlige erfarer imidlertid at studentene strever mye med å få innpass i den knappe tiden som vies til utviklingsarbeid ved skolene. Som referert i kapittel 1.1, er både skoleleder og skoleeier gitt ansvar for at studenten frigjøres fra ordinære arbeidsoppgaver og for å legge til rette for at de kan oppfylle arbeidskravene i studiet. Disse går ut på at studenten skal utvikle og utforske egen undervisningspraksis og bidra i utviklingsprosesser på skolen og styrke det kollektive profesjonsfellesskapet. Lærere som har studert i 2020, opplever – ikke overraskende – at covid-19-pandemien og smittevernsrestriksjoner har gjort det særlig vanskelig å oppfylle arbeidskrav tilknyttet kollega-veiledning og skoleutvikling.

Svarene fra skoleledere tyder på at det stort sett er enighet mellom skoleledere og lærerne om hvordan frigjøring av arbeidstimer skal løses i forbindelse med lærerspesialistutdanningen. De fleste skolelederne oppgir at de var svært enige med læreren om hvordan frigjøringen fra ordinære arbeidsoppgaver skulle gjøres. Spesielt skoleledere med mer enn 10 års erfaring som skoleleder, svarer at det i stor eller svært stor grad var enighet om hvordan oppgavene skulle reduseres. At skoleleder mener de er enige, sier likevel lite om hva de er enige om. I avsnittet om finansieringsordningen kommer vi tilbake til uttalelser fra lærere om tilretteleggingen for at de skal kunne studere.

De fleste skolelederne sier at de tilrettelegger for at studentene skal kunne bidra i utviklingsprosesser på skolen og til at lærerne får utvikle egen undervisningspraksis. Gjennom de åpne svarene i spørreundersøkelsen, er det likevel en del skoleledere som stiller seg kritiske til sammenhengen mellom utdanningen og funksjonen. Deres budskap i tekstene handler ikke så mye om innholdet, det faglige nivået på studiet, relevans eller sammenheng i oppgavene (som antydnet i forskningsspørsmålene). En skoleleder opplever at utdanningen tiltrekker seg lærere som ikke egner seg i funksjonen, samtidig som den rette typen lærere ikke lett lar seg motivere for funksjonen. At skoleeier ikke har gått inn på pilotering av funksjonen, men likevel er positive til utdanningen, oppleves som merkelig av lærere som er under utdanning, mens dette oppfattes av en skoleleder som manglende sammenheng. Noen skoleledere synes også det er utfordrende å inkludere lærere som er under utdanning når det er usikkert om de faktisk blir tilsatt i rollen etter endt utdanning. Vi finner også at det er en del skoleledere som svarer at de finner det utfordrende å nyttiggjøre seg funksjonen under covid-19-pandemien, det samme gjelder i stor grad nytten av studentenes arbeid.

8.4 Hvordan fungerer utdanningen som del av en mastergrad?

Denne overskriften utgjør andre forskningsspørsmålet under tema 3: Kvalitet i lærerspesialistutdanningen.

Lærerspesialistutdanningen er en utdanning på masternivå som gir 60 studiepoeng, mens en mastergrad vanligvis utgjør 120 studiepoeng. Det er opprettet en erfaringsbasert mastergrad som gir ytterligere 30 studiepoeng etter fullført lærerspesialistutdanning ved noen av lærestedene, mens det er skepsis til dette ved andre læresteder. Erfaringsbasert master gir ikke nødvendigvis lektoropprykk eller lønnskompensasjon. Dette spørsmålet skal kommunene som skoleeiere og arbeidsgivere, skal ta stilling til. Hvordan påbygging til mastergrad finansieres, varierer. Noen lykkes med å få det dekket av utdanningsdirektoratet gjennom Kompetanse for kvalitet, andre får det dekket av skoleeier, mens atter andre betaler kostnaden på 55-60 tusen kroner selv.

Utover den erfaringsbaserte mastergraden kan det være krevende for studentene i lærerspesialistutdanningen å orientere seg om hvordan de bygger på til en fullverdig mastergrad, og det kan oppstå usikkerhet underveis i prosessen. Noen av de fagansvarlige vi har snakket med, mener dessuten at det er urimelig at kravene til å få funksjonen som lærerspesialist er sammenfallende med minstekravet for å undervise i faget. Snart vil nyutdannede lærere ha mastergrad, mens lærerspesialistutdanningen skal inngå i en masterutdanning, altså vil spesialisten ha færre studiepoeng enn lærere de skal veilede. Sammenholdt med akademisk kvalifisering har imidlertid læreres erfaring og praksis tradisjonelt vært tillagt betydelig vekt (Helstad & Mausestagen, 2019), og den erfaringsbaserte mastergraden kan forstås å være i tråd med dette. Likevel skaper det usikkerhet at lærerutdanningen er lagt om til en femårig masterutdanning samtidig som lærerspesialistutdanningen ikke er bygd inn i en tilsvarende plan. Ved to av de fire lærestedene hvor vi har gjort intervjuer, etterlyses større medvirkning fra sentrale utdanningsmyndigheter i å finne svar på hvordan lærerspesialistutdanningen skal inngå i en masterutdanning.

I intervjuene med studenter kom det frem at de ser det som veldig uklart hvordan utdanningen fungerer som del av mastergrad. De som ønsket det, uttrykte et håp om at det ville fungere. Andre hadde ikke planer om mastergrad.

I spørreskjemaundersøkelsen gir en del lærere uttrykk for misnøye over at ordningen ikke er utformet slik at man oppnår en mastergrad når man tar lærerspesialistutdanningen. De som vurderer å ta erfaringsbasert master, mener at det tredje året også bør inngå i studiet og finansieres på samme måte, men det finnes også erfaring for at denne graden ikke oppfattes å tilfredsstillende kravet til lektorkompetanse. Andre respondenter opplever for sterk vektlegging av mastergradsnivået i studiet når teori og vekt på akademisk skriving går på bekostning av mer

praksisnære problemstillinger, nytteverdi i egen skolehverdag og rollen som lærerspesialist. Det finnes likevel lærere som oppgir at de opplever kvaliteten på studiet som så god at de motiveres for påbygging til mastergrad.

8.5 Hva er erfaringene med finansieringsmodellen for lærerspesialistutdanningen?

Forskningsspørsmålet under tema 4 lyder i sin helhet: «Lærerspesialistutdanningen finansieres kun med vikarmidler. Hvilke erfaringer er gjort med denne finansieringsløsningen?»

Spørreundersøkelsen til lærere viser at fire av fem lærere sier seg fornøyd med finansieringsmodellen for utdanningen. Likevel finnes studenter som gir uttrykk for at det ikke legges godt nok til rette for å kombinere studier og jobb. Enkelte mener at tiden som er frikjøpt for at de skal kunne studere, er for knapp. Andre mener budskapet er for svakt kommunisert til og forankret i skoleledelsen når det stadig forventes at studenten skal bidra som om de hadde full stilling på skolen. Studenter legger merke til at modellen praktiseres svært ulik fra kommune til kommune når de ser forskjell på hvor mye tid de kan vie til studiene. Derfor etterlyses tydeligere føringer både ved skolen og ved studiestedet for hvordan studiet skal gjennomføres i praksis.

8.6 Den doble rollen og uklarheter for lærerspesialistutdanningen

I litteraturen som er gjennomgått i kapittel 1.3 fant vi relativt lite om utdanning eller trening for å bli lærerspesialist, men relativt mye om rollen som lærerspesialist og vilkår for samarbeidet med kolleger og ledelse i utøvelsen av rollen. Etter som utdanningen skal forberede lærere til rollen, fant vi likevel litteraturen relevant, ikke minst når en del av den inngår i anbefalt litteratur for studentene i lærerspesialistutdanningen. Det lille som finnes om utdanning i metastudiene, tilsier uansett at personlig vekst og modning for rollen er et kjerneanliggende. Det er vårt klare inntrykk at slik vekst og faglig utvikling er sentralt i de fagansvarliges utforming av studiet. Det viser seg blant annet i ideen om at studentene må ta små skritt av gangen når de skal oppøve faglig trygghet vis-a-vis kollegiet. Noen vektlegger kjennskap til det fremste og siste innen forskning og utvikling i arbeidslivet, andre evidensbasert forskning om undervisningspraksis. At «spesialist»-tittelen forplikter og at kunnskap er en kilde til faglig trygghet og autoritet, kommer frem både fra fagansvarlige og studenter.

Samtidig utgjør den kollektive rolleutøvelsen, det vil si å drive utviklingsprosesser i et profesjonsfelleskap, et kompetanseområde som flere av tilbyderne

tilkjennegir at de strever med å få plass og skape progresjon for i studiet. Noen erfarer også at denne delen av studiet kan komme overraskende på studentene. Når fagansvarlige antar at lærerspesialistrollen må være en form for lederrolle, men ser at dette er vanskelig å få til, og at det også er kamp om tiden som er satt av utvikling ved skolene, fremstår rollen som uklart definert. De observerer at dette er krevende for studentene. Når tittelen lærerspesialist oppleves som problematisk, slik det særlig fremgår av intervjuene med studenter, synes det å være fordi «spesialist» innebærer et brudd med de egalitære normene, men *teacher leader* kan også skape forlegenhet blant lærere (Hoem mfl., 2017). Som vi var inne på i kapittel 1.3 er rollen hybrid, ettersom lærerspesialister både skal *undervise og lede* andre lærere.

Gitt at vi står overfor en hybrid og mangetydig rolle, er det ikke veldig overraskende at rektorer kan oppfatte at forventningene til studentene varierer mellom lærestedene, for eksempel mellom «rent påfyllfokus» og arbeid med «konkrete utviklingspunkter på skolen». Det er imidlertid vårt inntrykk at aktiv samtale mellom tilbydere har vært tilfeldig og sporadisk, spesielt i den siste tiden. Flere stemmer etterlyses også i en slik samtale, både lærerspesialister, studenter, skoleledere og skoleeiere som har gjort erfaringer med ordningen. I likhet med andre krevende oppgaver eller arbeidsmåter, som for eksempel lærende nettverk, kan en si at ideen er god når det fungerer, men dette er avhengig av at hver aktør forstår og følger opp det ansvaret de forventes å ta. Formuleringer om hva skoleeier og skoleleder «skal» som vilkår for finansiering av utdanningen eller funksjonen er muligens for uforpliktende.

Vi finner det ganske slående at grupper av aktører synes å vente på avklaringer fra andre grupper av aktører i sammenheng med både funksjonen og utdanningen. Skoleledere og studenter venter på avgjørelser hos skoleeier om oppretting av funksjonen. Skoleledere kan vente på mer ensretting av forventningene til studentene fra lærestedene. Studenter ønsker at lærestedene kommuniserer til skoleledere hva som forventes av tilpasning, slik at de lettere kan gjennomføre arbeidskravene. Lærestedene synes å vente på tydeligere signaler om hva rollen skal være fra skoleledere og skoleeiere. Skoleledere kan oppfatte rollen som uklart definert fra Utdanningsdirektoratets side. Minstekrav om studiepoeng oppleves som inkonsistente med tittelen lærerspesialist når spesialisten har samme eller lavere formell kompetanse enn de kollegene vedkommende skal veilede. Her etterlyses klarere signaler fra direktorat og departement. Samme adresse har savnet etter større klarhet om forholdet mellom lærerspesialistutdanningen og mastergrad.

Referanser

- Berg, J.H., Carver, C.L. & Mangin, M.M. (2014). Teacher Leader Model Standards: Implications for Preparation, Policy, and Practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2). 195-217.
- Blossing, U. (2013). Förändringagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige* 18(3-4).
- Cosenza, M.N. (2015). Defining Teacher Leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in Teacher Education*, 24(2). 79-99.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, ASCD Books.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fairman, J.C. & Mackenzie, S.V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education*, 38(2). 229-246.
- Fairman, J.C. & Mackenzie, S.V. (2014). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1). 1-27.
- Federici, R.A. og Vika, K.S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020*. Oslo: NIFU-rapport 2020:13.
- Fjørtoft, Henning (2010).
<https://multimedie.adm.ntnu.no/Mediasite/Play/%20191958794bc24899b89fb05dd92315021d>. Senest besøkt februar 2021.
- Gjerustad, C. & Pedersen, C. (2019). *Deltakerundersøkelsen blant lærere 2019. Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet»*. Oslo: NIFU-rapport 2019:19.
- Gunnulfsen, A.E. (2019). Ledelse, roller og makt i utviklingsarbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). Nye lærer- og lederroller i skolen – nye vilkår for skoleutvikling? I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Helstad, K. & Mausethagen, S. (Red.). (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoem, T.F, Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2017). Videreutdanning til lærerspesialist. Om å bli profet i eget land. *Bedre Skole* 29(4).
- Kompetanse Norge (2019). *Oppsummering av innrapporterte tiltak i oppfølgingen av nasjonal kompetansepolitisk strategi*. Oslo: Kompetanse Norge.
- Lorentzen, M. (2019). Grenser og grensekryssing i lærerspesialisters arbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mangin, M. & Stoelinga, S.R. (2011) Peer? Expert? Teacher leaders struggle to gain trust while establishing their expertise. *Journal of Staff Development*, 32(3). 48-51.
- Margolis, J. & Huggins, K.S. (2012). Distributed but Undefined: New Teacher Leader Roles to Change Schools. *Journal of School Leadership*, 22(September). 953-981.
- Møller, J. (2019). Nye leder- og lærerroller I skolen – konsekvenser for rektorrtollen. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nappi, J.S. (2014). The Teacher Leader: Improving Schools by Building Social Capital through Shared Leadership. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4). 29-34.
- Putnam, R.D. (1993). The Prosperous Community. *The American Prospect* 4(13). 35-42.
- Roald, K. (2012). Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring; når skole og skoleeigar utviklar kunnskap. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seland, I, Caspersen, J., Markussen, E. & Sandsør, A. (2016). *Delrapport fra evaluering av pilotering av ordning med lærerspesialister. Lokal planlegging, oppstart ved skolene og de første erfaringene fra pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag*. Oslo, NIFU-rapport 2016: 19.
- Seland, I, Caspersen, J., Markussen, E. & Sandsør, A. (2017). *Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesesialistordningen i norsk og realfag*. Oslo, NIFU-rapport 2017: 26.
- Skolverket (2014). *Vad gör försteläraren?* <https://www.skolverket.se/>
- Skolverket (2015). *Vem är försteläraren?* <https://www.skolverket.se/>
- Wenner, J. & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*. Reprint. Doi: 10.3102/0034654316653478.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research* (74(3): 255–316.

Vedlegg

Vedlegg A: Oversikt over kommuner med lærerspesialister

Tabell A.1 Antall lærerspesialister og lærere, og tettheten av lærerspesialister i grunnskolen per kommune.

Kommune	Fylke	Lærerspesialister		Lærere		Tetthet
		Antall	Prosent	Antall	Prosent	
Lindesnes kommune	Agder	28	3.49	308	0.47	9.1
Gjerstad kommune	Agder	2	0.25	36	0.06	5.6
Grimstad kommune	Agder	1	0.12	296	0.45	0.3
Froland kommune	Agder	1	0.12	76	0.12	1.3
Ringsaker kommune	Innlandet	17	2.12	477	0.73	3.6
Lillehammer kommune	Innlandet	9	1.12	273	0.42	3.3
Eidskog kommune	Innlandet	7	0.87	63	0.10	11.1
Sør-Odal kommune	Innlandet	6	0.75	79	0.12	7.6
Kongsvinger kommune	Innlandet	4	0.50	184	0.28	2.2
Nord-Aurdal kommune	Innlandet	4	0.50	85	0.13	4.7
Nord-Odal kommune	Innlandet	4	0.50	63	0.10	6.3
Sør-Fron kommune	Innlandet	4	0.50	48	0.07	8.3
Skjåk kommune	Innlandet	3	0.37	32	0.05	9.4
Løten kommune	Innlandet	2	0.25	88	0.13	2.3
Tolga kommune	Innlandet	2	0.25	32	0.05	6.3
Wang Hamar ung	Innlandet	1	0.12	319	0.49	0.3
Tynset kommune	Innlandet	1	0.12	92	0.14	1.1
Lesja kommune	Innlandet	1	0.12	39	0.06	2.6
Vestre Slidre kommune	Innlandet	1	0.12	36	0.06	2.8
Kristiansund kommune	Møre og Romsdal	15	1.87	259	0.40	5.8
Ålesund kommune	Møre og Romsdal	7	0.87	825	1.26	0.8
Aure kommune	Møre og Romsdal	6	0.75	66	0.10	9.1

Smøla kommune	Møre og Romsdal	4	0.50	35	0.05	11.4
Hustadvika kommune	Møre og Romsdal	3	0.37	192	0.29	1.6
Hareid kommune	Møre og Romsdal	3	0.37	69	0.11	4.3
Tingvoll kommune	Møre og Romsdal	3	0.37	50	0.08	6.0
Molde kommune	Møre og Romsdal	2	0.25	378	0.58	0.5
Surnadal kommune	Møre og Romsdal	2	0.25	80	0.12	2.5
Sykkylven kommune	Møre og Romsdal	1	0.12	105	0.16	1.0
Rana kommune	Nordland	13	1.62	328	0.50	4.0
Hadsel kommune	Nordland	11	1.37	115	0.18	9.6
Fauske kommune	Nordland	5	0.62	130	0.20	3.8
Vefsn kommune	Nordland	4	0.50	196	0.30	2.0
Dønna kommune	Nordland	3	0.37	31	0.05	9.7
Flakstad kommune	Nordland	2	0.25	14	0.02	14.3
Bodø kommune	Nordland	1	0.12	670	1.03	0.1
Rødøy kommune	Nordland	1	0.12	37	0.06	2.7
Oslo kommune	Oslo	126	15.71	6015	9.20	2.1
Sandnes kommune	Rogaland	24	2.99	1055	1.61	2.3
Stavanger kommune	Rogaland	20	2.49	1622	2.48	1.2
Randaberg kommune	Rogaland	8	1.00	163	0.25	4.9
Klepp kommune	Rogaland	4	0.50	288	0.44	1.4
Danielsen ungdomsskole Hauge- sund AS	Rogaland	1	0.12	417	0.64	0.2
Strand kommune	Rogaland	1	0.12	180	0.28	0.6
Lund kommune	Rogaland	1	0.12	71	0.11	1.4
Harstad kommune / Hársttáid Suohkan	Troms og Finnmark	21	2.62	304	0.47	6.9
Målselv kommune	Troms og Finnmark	12	1.50	110	0.17	10.9
Alta kommune	Troms og Finnmark	9	1.12	323	0.49	2.8
Tromsø kommune	Troms og Finnmark	8	1.00	854	1.31	0.9
Bardu kommune	Troms og Finnmark	7	0.87	73	0.11	9.6
Nordreisa kommune	Troms og Finnmark	4	0.50	71	0.11	5.6
Lavangen kommune Loabága Suohkan	Troms og Finnmark	4	0.50	25	0.04	16.0
Diolddanuori Suohkan - Tjeld- sund kommune	Troms og Finnmark	3	0.37	80	0.12	3.8
Salangen kommune	Troms og Finnmark	3	0.37	35	0.05	8.6
Ibestad kommune	Troms og Finnmark	3	0.37	20	0.03	15.0
Senja kommune	Troms og Finnmark	1	0.12	246	0.38	0.4
Deanu Gielda / Tana kommune	Troms og Finnmark	1	0.12	55	0.08	1.8
Sørreisa kommune	Troms og Finnmark	1	0.12	53	0.08	1.9

Berlevåg kommune	Troms og Finnmark	1	0.12	20	0.03	5.0
Dyrøy kommune	Troms og Finnmark	1	0.12	19	0.03	5.3
Trondheim kommune	Trøndelag	12	1.50	2131	3.26	0.6
Malvik kommune	Trøndelag	11	1.37	192	0.29	5.7
Melhus kommune	Trøndelag	8	1.00	213	0.33	3.8
Frøya kommune	Trøndelag	7	0.87	81	0.12	8.6
Stjørdal kommune	Trøndelag	5	0.62	323	0.49	1.5
Oppdal kommune	Trøndelag	4	0.50	98	0.15	4.1
Levanger kommune	Trøndelag	3	0.37	251	0.38	1.2
Verdal kommune	Trøndelag	2	0.25	192	0.29	1.0
Nærøysund kommune	Trøndelag	2	0.25	149	0.23	1.3
Indre Fosen kommune	Trøndelag	2	0.25	147	0.22	1.4
Steinkjer Montessoriskole	Trøndelag	1	0.12	316	0.48	0.3
Ørland kommune	Trøndelag	1	0.12	131	0.20	0.8
Holtålen kommune	Trøndelag	1	0.12	34	0.05	2.9
Flatanger kommune	Trøndelag	1	0.12	23	0.04	4.3
Bamble kommune	Vestfold og Telemark	16	2.00	158	0.24	10.1
Færder kommune	Vestfold og Telemark	14	1.75	335	0.51	4.2
Kragerø kommune	Vestfold og Telemark	13	1.62	130	0.20	10.0
Kviteseid kommune	Vestfold og Telemark	2	0.25	42	0.06	4.8
Telemark Toppidrett ungdoms- skole AS	Vestfold og Telemark	1	0.12	618	0.95	0.2
Notodden kommune	Vestfold og Telemark	1	0.12	172	0.26	0.6
Voss Herad	Vestland	11	1.37	224	0.34	4.9
Alver kommune	Vestland	10	1.25	432	0.66	2.3
Bømlo kommune	Vestland	10	1.25	210	0.32	4.8
Askøy kommune	Vestland	5	0.62	404	0.62	1.2
Sveio kommune	Vestland	4	0.50	91	0.14	4.4
Sogndal kommune	Vestland	3	0.37	175	0.27	1.7
Fedje kommune	Vestland	3	0.37	17	0.03	17.6
Kinn kommune	Vestland	2	0.25	275	0.42	0.7
Kvinnherad kommune	Vestland	1	0.12	205	0.31	0.5
Samnanger kommune	Vestland	1	0.12	37	0.06	2.7
Drammen kommune	Viken	36	4.49	1106	1.69	3.3
Lillestrøm kommune	Viken	23	2.87	1007	1.54	2.3
Bærum kommune	Viken	20	2.49	1485	2.27	1.3
Asker kommune	Viken	19	2.37	1189	1.82	1.6
Lørenskog kommune	Viken	17	2.12	443	0.68	3.8
Ullensaker kommune	Viken	15	1.87	483	0.74	3.1

Rælingen kommune	Viken	15	1.87	219	0.34	6.8
Sarpsborg kommune	Viken	9	1.12	682	1.04	1.3
Indre Østfold kommune	Viken	8	1.00	535	0.82	1.5
Frogn kommune	Viken	8	1.00	190	0.29	4.2
Marker kommune	Viken	7	0.87	43	0.07	16.3
Nittedal kommune	Viken	6	0.75	300	0.46	2.0
Rakkestad kommune	Viken	5	0.62	111	0.17	4.5
Torderød skole Adventistkirkens grunnskole	Viken	3	0.37	544	0.83	0.6
Fredrikstad kommune	Viken	2	0.25	913	1.40	0.2
Nannestad kommune	Viken	2	0.25	164	0.25	1.2
Nes kommune	Viken	1	0.12	249	0.38	0.4
Aurskog-Høland kommune	Viken	1	0.12	185	0.28	0.5
Totalt		802	100	65358	100	-

Vedlegg B: Bakgrunnsinformasjon om lærere i utvalget

Lærergrupper i utvalget

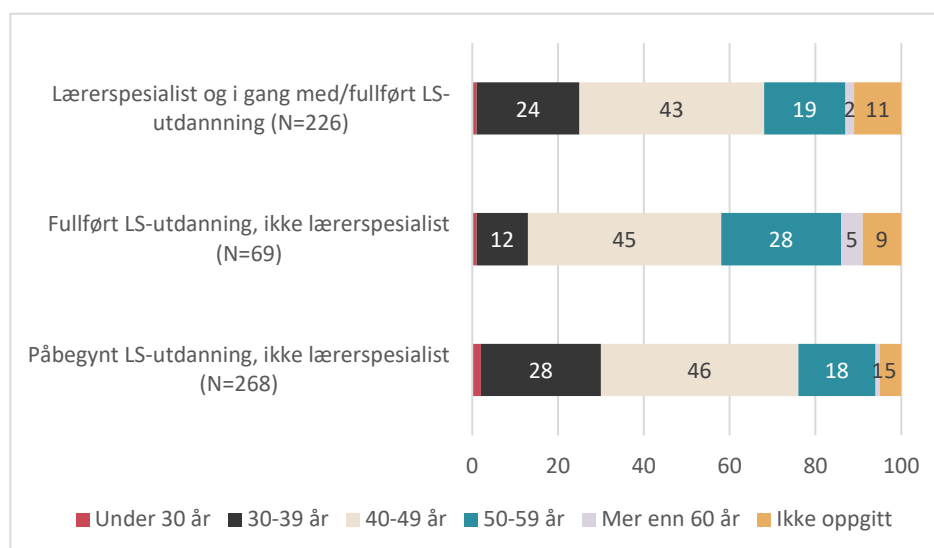
Tabell B.1 viser antall og prosentfordeling i hver av gruppene i utvalget.

Tabell B.1 Ulike lærergrupper i utvalget. Antall og prosent.

Grupper i utvalget	Antall	Prosent
Jeg er lærerspesialist, og i gang med eller har fullført lærerspesialistutdanning	252	41
Jeg har fullført en lærerspesialistutdanning, men er <u>ikke</u> lærerspesialist	76	13
Jeg er i gang med en lærerspesialistutdanning, men er <u>ikke</u> lærerspesialist	279	46
Totalt	607	100

Kjønn og alder

Tre firedeler av utvalget er kvinner, og dette er samme fordeling som for lærere ellers i befolkningen. Figur B.1 viser alderssammensetning, og her ser vi at den største andelen er mellom 40 og 49 år.



Figur B.1 Utvalgets aldersfordeling. Prosent.

Stilling og ansiennitet

Lærerne ble også spurt om hvilken stilling de har ved sin skole i dag. Tabell B.2 viser antall og prosentfordeling for lærere totalt.

Tabell B.2 «Hvilken stilling har du ved din skole i dag?». Flere kryss mulig. Antall og prosent.

	Prosent	Antall
Kontaktlærer	54	326
Faglærer	55	333
Ressurslærer «Ungdomstrinnet i utvikling»	1	7
Faglig/pedagogisk lederstilling	7	43
Annet	24	144

Der respondentene har valgt «annet» er det særlig stillingene IKT-koordinator eller IKT-veileder og fagkoordinator som går igjen. Gjennomsnittlig ansiennitet ved skolen var 11 år, og gjennomsnittlig antall år som lærer totalt var 16 år.

Utdanning og karakterer

Vi finner at 96 prosent av respondentene har en universitets- og høyskoleutdanning på fire år eller mer. Tabell B.3 viser hvordan utvalget fordeler seg på ulike lærerutdanninger.

Tabell B.3 «Hva slags lærerutdanning har du?» Flere kryss mulig. Antall og prosent.

Typer lærerutdanning	Antall	Prosent
Barnehagelærerutdanning	21	3
Grunnskolelærerutdanning 1. - 10. trinn	31	5
Grunnskolelærerutdanning 5. - 10. trinn	12	2
Allmenn-lærerutdanning	141	23
Adjunkt med tilleggsutdanning	327	54
Yrkesfaglærerutdanning	23	4
Treårig faglærerutdanning for praktiske og estetiske fag	11	2
Praktisk-pedagogisk utdanning for allmenne fag og/eller yrkesfag	108	18
Lektorutdanning 8. - 13. trinn	17	3
Mastergrad	87	14
Annet	68	11

Om lag halvparten har svart at de er adjunkt med tilleggsutdanning.

Lærerne ble også spurt om å oppgi hvilken snittkarakter de fikk på sin lærerutdanning. Dersom man tok lærerutdanning før et bokstavbasert karaktersystem ble innført, kunne man konvertere etter en tabell. Fordelingen er vist i tabell B.4.

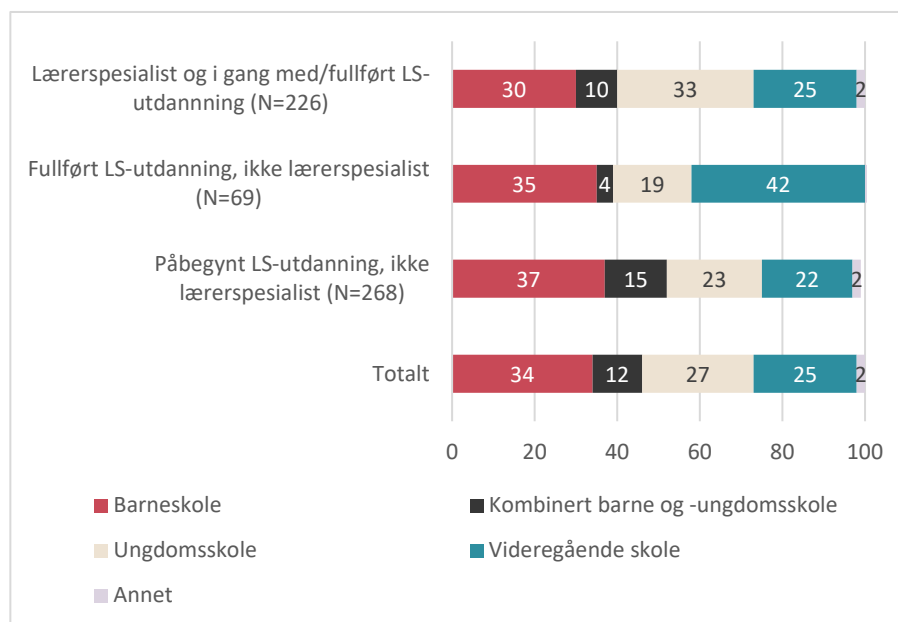
Tabell B.4 «Hvilken karakter fikk du i snitt på lærerutdanningen din?» etter utvalgsgrupper. Prosent.

Karakter	Lærerspesialist og i gang med/fullført utdanning (N=252)	Fullført utdanning, ikke lærerspesialist (N=68)	Påbegynt utdanning, ikke lærerspesialist (N=216)
A	6	6	4
B	58	53	58
C	35	40	36
D	1	1	2
E	0	0	0

I overkant av halvparten oppga at de hadde fått karakteren B i snitt. Det var ingen signifikante forskjeller i karakterfordelingene mellom gruppene.

Fordeling på skoletype

Figur B.2 viser fordelingen på skolestørrelse, totalt og for hver gruppe av lærere

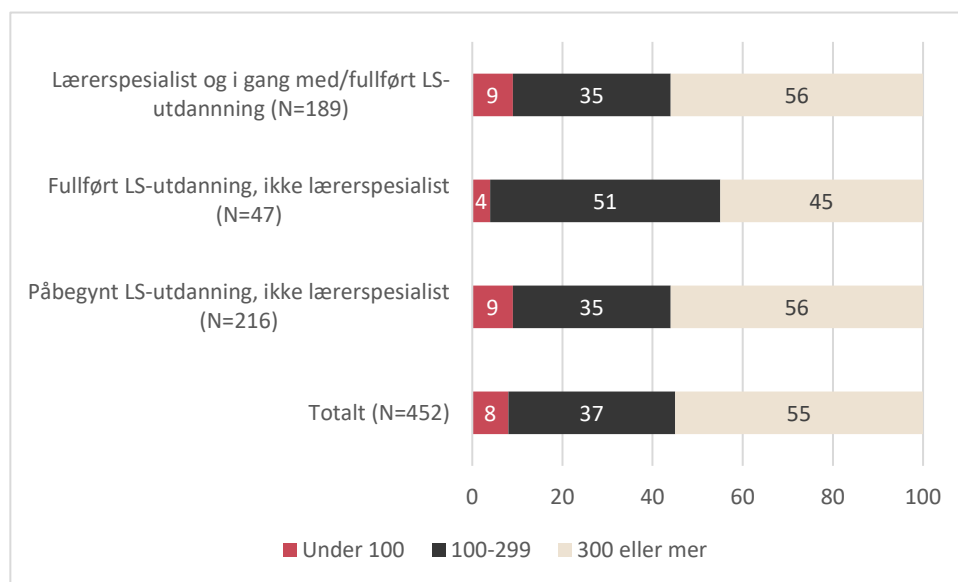


Figur B.2 «Hva beskriver din situasjon dette skoleåret?». Prosent.

Lærerne i utvalget fordeler seg relativt jevnt på ulike trinn. Det er færrest som jobber på 1. trinn, 9 prosent, og flest som jobber på 10.trinn, 21 prosent.

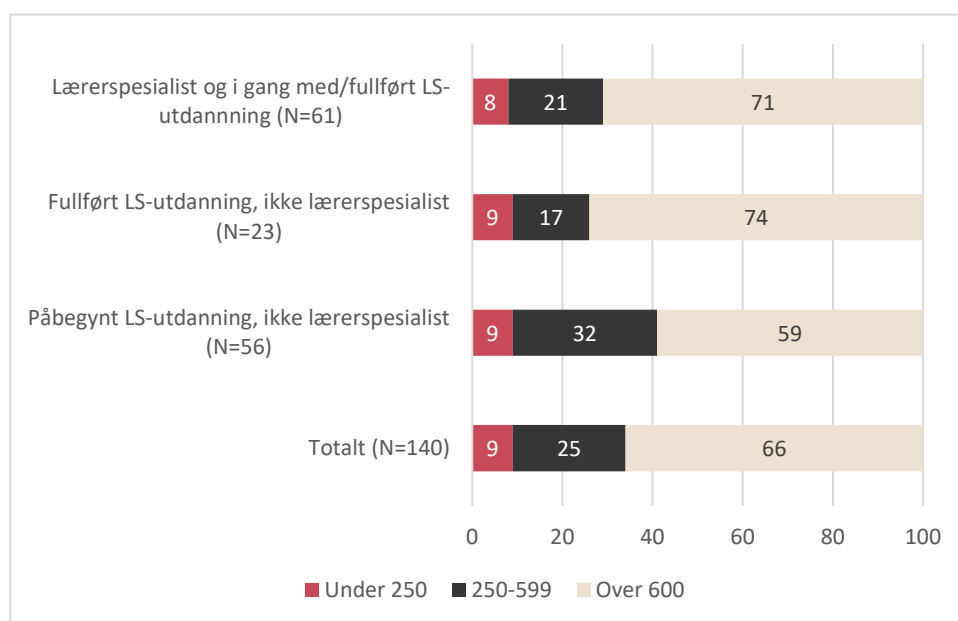
Fordeling på skolestørrelse

Grunnskoleindikatoren (GSI) er benyttet for å undersøke. Figur B.3 viser hvordan lærerne fordeler seg på ulike grunnskoler i forhold til skolestørrelse, målt i antall elever. Figur B.4 tall for videregående skoler.



Figur B.3 Grupper i utvalget og totalt. Etter grunnskoleskolestørrelse. Prosent.

Litt i overkant av halvparten av lærerne jobber ved store grunnskoler med 300 elever eller mer, og kun åtte prosent jobber ved små grunnskoler med under 100 elever.

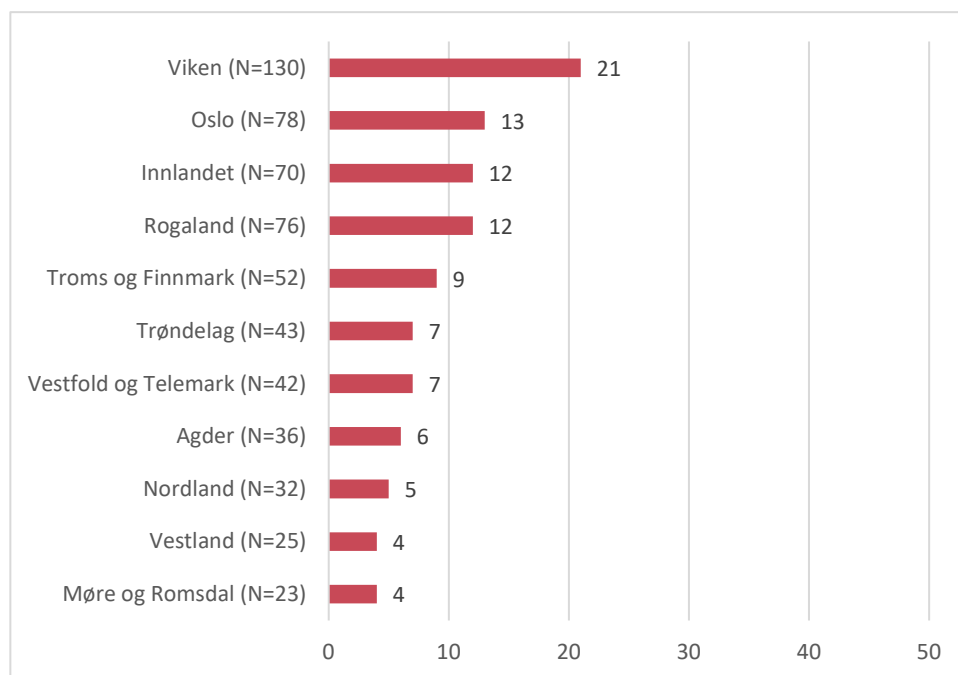


Figur B.4 Grupper i utvalget og totalt. Etter størrelse på videregående skoler. Prosent.

Totalt finner vi at to av tre lærere jobber ved store videregående skoler med mer enn 600 elever. Gruppen som har påbegynt lærerspesialistutdanningen, men som ikke er lærerspesialister, er høyere ved mellomstore skoler med 250-599 elever enn ved små og store skoler. Forskjellene er ikke statistisk signifikante, men dette kan også skyldes utvalgsstørrelsene som er ganske lave.

Fordeling på fylke

Figur B.5 viser hvordan lærere i utvalget fordeler seg geografisk.

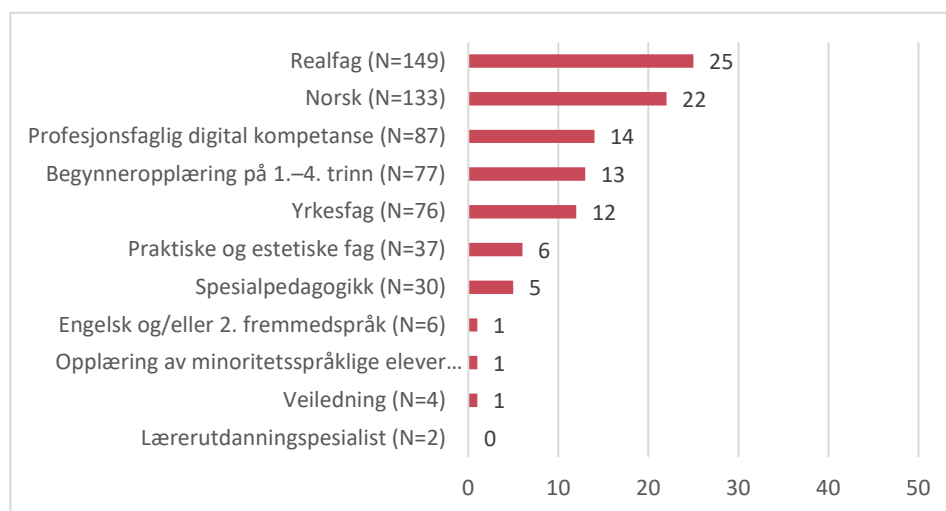


Figur B.5 Grupper i utvalget etter fylke. Prosent. N = 607.

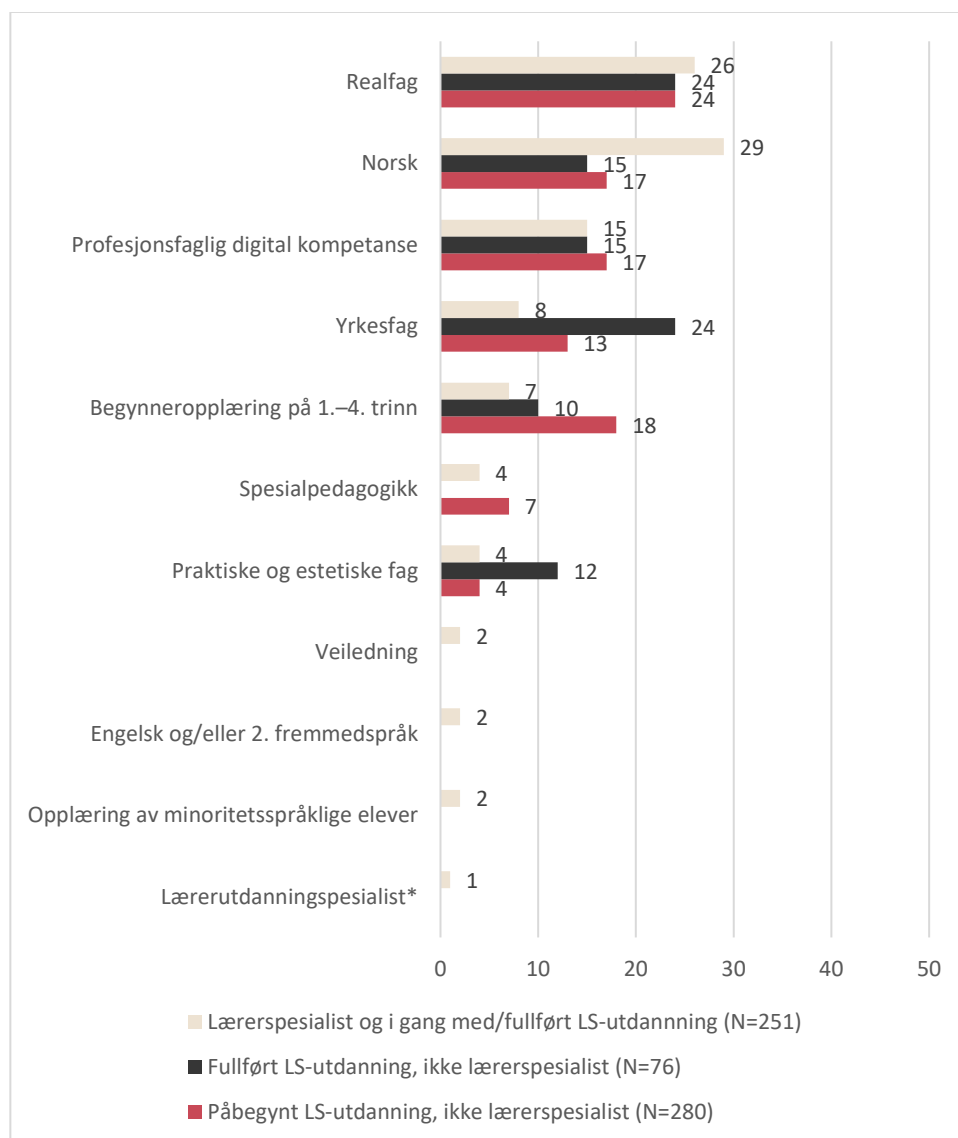
Viken er det fylket med flest lærere i utvalget, om lag to av fem er fra dette fylket totalt. Dette er også fylket med den høyeste andelen lærere som enten har påbegynt eller fullført utdanningen, men som ikke er tilsatt som lærerspesialist.

Fagområder i utvalget

Lærerne fikk spørsmål om hvilket fagområde de var tilknyttet, enten som lærerspesialist eller som student. Figur B.6 viser fordelingen på de ulike fagområdene totalt, og figur B.7 viser for hver av gruppene i utvalget.



Figur B.6 «Hvilket fagområde er du tilknyttet i rollen som lærerspesialist eller student?». Prosent. N = 607.



Figur B.7 «Hvilket fagområde er du tilknyttet i rollen som lærerspesialist eller student?», etter grupper i utvalget. Prosent. N = 607.

Det er små forskjeller mellom gruppene i andeler med fagområde realfag og PfdK. Når det gjelder norsk, er andelen betydelig høyere blant de som er lærerspesialister sammenlignet med resten. Vi finner også at begynneropplæring på 1.-4. trinn er høyest blant de som har påbegynt lærerspesialistutdanningen sammenlignet med resten, særlig de som er lærerspesialister. To fagområder peker seg ut når vi sammenligner lærere som har fullført utdanningen, men som ikke er lærerspesialister, og det er yrkesfag og praktiske og estetiske fag. Her er andelen betydelig høyere enn blant resten av lærerne.

Vedlegg C: Bakgrunnsinformasjon om skoleledere i utvalget

Totalt svarte 403 skoleledere på spørreundersøkelsen. Av disse var det 130 skoleledere som kun krysset av for at de har en eller flere lærere ved skolen som jobber i funksjonen som lærerspesialist. Disse er tatt ut av den resterende analysen ettersom det ikke ble stilt spørsmål om lærerspesialistutdanningen til denne gruppen. Tabell C.1 viser fordelingen av de ulike skolelederne i utvalget.

Tabell C.1 Ulike skoleledere i utvalget. Antall. Flere svar mulig

Grupper i utvalget	Antall (prosent)
Det er en eller flere lærere ved skolen som har fullført en lærerspesialistutdanning	94 (24%)
Det er en eller flere lærere ved skolen som er i gang med en lærerspesialistutdanning	207 (51%)
Det er en eller flere lærere ved skolen som jobber i funksjon som lærerspesialist	100 (25%)
Totalt	401
Antall unike svar	273

Merk at skoleleder kan krysse av for flere kombinasjoner, noe som gir 401 svar totalt. Litt over halvparten svarer at de har en eller flere lærere i skolen som er i gang med en lærerspesialistutdanning. Rundt en fjerdedel svarer at en eller flere lærere har fullført lærerspesialistutdanningen, mens like mange svarer at en eller flere er tilsatt i funksjonen (i tillegg til å ha krysset av på ett av to alternativ knyttet til utdanning).

I den videre analysen gjør vi ikke noen avgrensninger mellom de ulike kategoriene vist i tabell C.1.²¹ I sluttrapporten vil vi imidlertid se nærmere på eventuelle forskjeller mellom skoleledere som *ikke* har krysset av for de to første kategoriene i tabell C.1, med de som er inkludert i denne rapporten.

Ser vi nærmere på skoletype er det flest skoleledere i grunnskolen som har svart, henholdsvis 108 blant skoleledere fra barneskoler, 68 fra ungdomsskoler og 44 fra 1-10 skoler. Fordelingen er vist i tabell C.2.

²¹ Det kan for eksempel tenkes at skoleledere som kun har en eller flere lærere som er i gang med utdanningen, svarer forskjellig fra skoleledere som også har lærere tilsatt i funksjonen, eller som har lærere som har fullført, men ikke tilsatt i funksjonen. For å sjekke dette gjennomførte vi den påfølgende analysen for personer som kun krysset av for at de har lærere som er i gang med en lærerspesialistutdanning, men dette påvirket ikke resultatene. Det var bare 38 personer som kun krysset av for at de har lærere som har fullført, men ikke tilsatt, og dette er for få personer til å gjøre interessante sammenligninger.

Tabell C.2 Skoletype fordelt etter offentlige og private skoler, antall.

	Offentlig	Privat	Totalt
Barneskole	108	0	108
Ungdomsskole	66	2	68
1-10 skole	39	5	44
Videregående	47	4	51
Voksenopplæring/læringscentre	2	0	2
Total	262	11	273

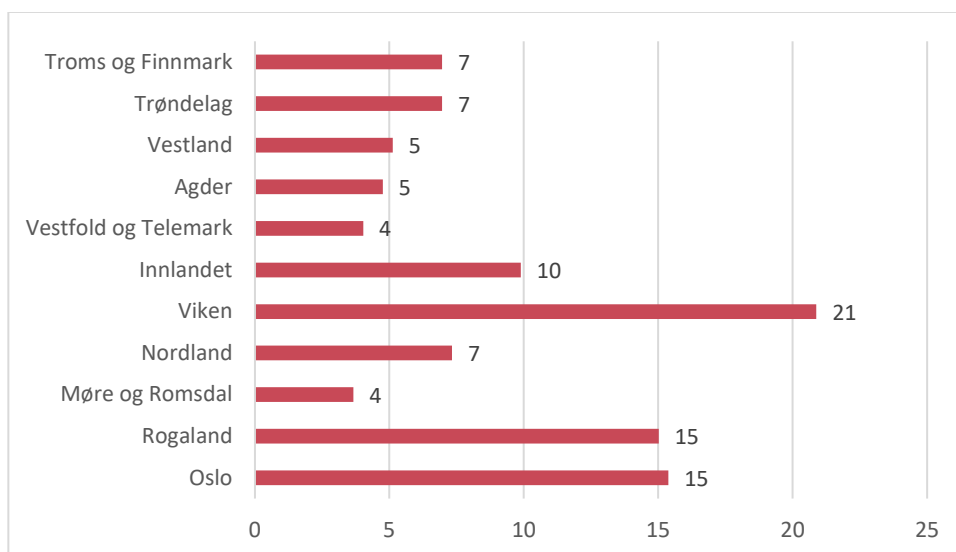
Totalt ble undersøkelsen besvart av 51 skoleledere i videregående og 2 skoleledere på voksenopplæring/læringscentre. Det var 11 skoleledere på private skoler som svarte og 262 i offentlige skoler. Ettersom det kun er et fåtall skoleledere fra private skoler, skiller vi ikke mellom private og offentlige skoler i analysene i kapittel 5.

Det ble også stilt spørsmål til skolelederne om stilling og ansiennitet som skoleleder, vist i tabell C.3.

Tabell C.3 Stilling ved skolen etter erfaring som skoleleder, antall.

	Inntil 5 år	5 til 10 år	11 til 20 år	Mer enn 20 år	Ikke svart	Totalt
Rektor	80	67	55	9	4	215
Assisterende rektor	8	3	3	0	0	14
Inspektør	2	3	0	0	0	5
Avdelingsleder	6	2	1	1	0	10
Administrasjonsleder	2	0	0	1	0	3
Ikke oppgitt	-	-	-	-	26	26
Total	98	75	59	11	30	273

Flest rektorer svarte på spørreundersøkelsen, i alt 215 respondenter, noe som er i underkant av 87 prosent av de som oppgav sin stilling ved skolen. Rundt 1 av 3 av disse oppgir at de har inntil 5 års erfaring, litt under 1 av 3 svarer mellom 5 og 10 års erfaring og en av fire svarer 11 til 20 års erfaring. Noen få skoleledere har mer enn 20 års erfaring. Merk at 26 av respondentene ikke har svart på tilleggs-spørsmålene om deres egen rolle og bakgrunn som skoleleder.



Figur C.1 Geografisk fordeling blant respondentene, etter fylke, prosent (N=273)

Figur C.1 viser den geografiske fordelingen blant respondentene som svarte at de har lærerspesialister som enten er ferdig, eller i gang med utdanningen.

Figur C.1 viser at det i dette utvalget er flest skoleledere i Viken fylke, mens det er færrest skoleledere fra Møre og Romsdal og Vestfold og Telemark i vår respondentgruppe. Som nevnt innledningsvis i rapporten er det få skoler i Bergen som har lærerspesialister, og det er kun en skoleleder fra Bergen (ikke vist i figur) som har svart på spørreundersøkelsen. Blant de andre storbyene er det 35 respondenter fra Oslo, 7 fra Trondheim og 15 fra Stavanger. I analysen som følger har hverken kommune eller fylke noen signifikant effekt på skoleleders oppfatning om utdanningen, og i den påfølgende analysen har vi derfor skalert geografisk tilhørighet opp til landsdel.

Den påfølgende analysen inkluderer som svarte på spørsmålene knyttet til utdanning. Vi har valgt å se vekk fra voksenopplæring slik at resten av analysen inneholder svar fra 246 skoleledere.

Tabelloversikt

Tabell 2.1 Antall og prosent lærerspesialister og lærere i videregående per fylke	26
Tabell 2.2 Antall og prosent lærerspesialister og lærere i grunnskolen per fylke	28
Tabell 2.3 Antall, prosent og tetthet av lærerspesialister og lærere i de ti største kommunene	29
Tabell 2.4 Oversikt over fagområder i lærerspesialistutdanning og antall studenter	33
Tabell 3.1 Svarstatus skoleledere	37
Tabell 3.2 Svarprosent skoleledere	37
Tabell 3.3 Svarstatus lærerspesialistundersøkelsen, etter skoletype.....	38
Tabell 3.4 Svarprosent lærerspesialistundersøkelsen etter skoletype.....	38
Tabell 3.5 Fag og antall informanter	41
Tabell 4.1 «Hvor mange studiepoeng har du fra før i det fagområdet du tar lærerspesialistutdanning i?». Etter fagområder. Prosent	45
Tabell 4.2 «Hvor enig er du i følgende utsagn om finansieringsmodellen du har/har hatt i lærerspesialistutdanningen?». Test av gjennomsnittlige forskjeller.....	47
Tabell 4.3 Vurderinger av studieinnholdets nytteverdi, etter fagområder. Test av gjennomsnittlige forskjeller.....	57
Tabell 4.4 Vurderinger av utbytte, etter fagområder. Test av gjennomsnittlige forskjeller.....	60
Tabell A.1 Antall lærerspesialister og lærere, og tettheten av lærerspesialister i grunnskolen per kommune.	113
Tabell B.1 Ulike lærergrupper i utvalget. Antall og prosent.	117
Tabell B.2 «Hvilken stilling har du ved din skole i dag?». Flere kryss mulig. Antall og prosent.....	118
Tabell B.3 «Hva slags lærerutdanning har du?» Flere kryss mulig. Antall og prosent.	118

Tabell B.4 «Hvilken karakter fikk du i snitt på lærerutdanningen din?» etter utvalgsgrupper. Prosent.	119
Tabell C.1 Ulike skoleledere i utvalget. Antall. Flere svar mulig.....	124
Tabell C.2 Skoletype fordelt etter offentlige og private skoler, antall.....	125
Tabell C.3 Stilling ved skolen etter erfaring som skoleleder, antall.....	125

Figuroversikt

Figur 2.1 Fordelingen av lærerspesialister i videregående skole på fylker	25
Figur 2.2 Fordelingen av lærerspesialister i grunnskolen på kommuner.....	27
Figur 2.3 Fordelingen av lærerspesialister i grunnskole og videregående på fagområder etter fylke, prosent	30
Figur 2.4 Fordelingen av lærerspesialister i grunnskolen og videregående på fagområder etter organisering, prosent.....	31
Figur 2.5 Fordelingen av lærerspesialister på fagområder etter skolenivå, prosent	32
Figur 4.1 «Hvor enig er du i følgende utsagn om finansieringsmodellen du har/har hatt i lærerspesialistutdanningen?». Prosent.	47
Figur 4.2 «Hvilke utgifter forbundet med studiet dekker/dekket arbeidsgiver?». Flere kryss mulig. Prosent. N = 604.	49
Figur 4.3 «Synes du det har vært for mye eller for lite av følgende i studiet?». Prosent. N = 544.....	50
Figur 4.4 «Synes du det har vært for mye eller for lite av følgende i studiet?», etter grupper i utvalget. Prosentandeler som mener studiet har for lite av dette innholdet. Prosent. N = 544.	52
Figur 4.5 «Synes du det har vært for mye eller for lite av følgende i studiet?», kun andelen som oppga at det er for lite, etter fagområder. Prosent. N = 544.....	54
Figur 4.6 «Det faglige nivået er unødvendig høyt med tanke på de oppgavene jeg skal ha som lærerspesialist». Prosent. N = 574.....	55
Figur 4.7 «Vennligst gi din oppfatning av ulike sider ved innholdet i studiet. I hvilken grad har ...». Prosent. N = 531.....	56
Figur 4.8 «Vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lærerspesialistutdanningen». Prosent. N = 541.	58
Figur 4.9 Lærerspesialister og KfK-studenter fikk spørsmål om i hvilken grad de er enige i at «Utdanningen har ...». Prosent. N=537-543 for lærerspesialiststudenter og N = 3710-3752 for KfK-studenter.	61

Figur 5.1 «I hvilken grad var du og læreren(e) enige om hvordan frigjøring av ordinære arbeidsoppgaver skulle gjøres?» etter skoletype, N=246, (N=200 på grunnskolen og N=46 i videregående)	70
Figur 5.2 «I hvilken grad var du og læreren(e) enige om hvordan frigjøring av ordinære arbeidsoppgaver skulle gjøres?» etter skolestørrelse i grunnskolen, prosent (N=200)	70
Figur 5.3 «I hvilken grad var du og læreren(e) enige om hvordan frigjøring av ordinære arbeidsoppgaver skulle gjøres?» etter års erfaring som skoleleder, prosent (N=200).....	71
Figur 5.4 «I hvilken grad har skolens ledelse tilrettelagt for at lærere som deltar i lærerspesialistutdanningen ...» skoleledere på grunnskolen og videregående, prosent (N=246)	72
Figur 5.5 «Bruker du ordningen som et virkemiddel for å beholde dyktige lærere ved skolen?» etter skoletype, prosent (N=246).....	75
Figur B.1 Utvalgets aldersfordeling. Prosent.....	117
Figur B.2 «Hva beskriver din situasjon dette skoleåret?». Prosent.	119
Figur B.3 Grupper i utvalget og totalt. Etter grunnskoleskolestørrelse. Prosent.	120
Figur B.4 Grupper i utvalget og totalt. Etter størrelse på videregående skoler. Prosent.	120
Figur B.5 Grupper i utvalget etter fylke. Prosent. N = 607.....	121
Figur B.6 «Hvilket fagområde er du tilknyttet i rollen som lærerspesialist eller student?». Prosent. N = 607.....	122
Figur B.7 «Hvilket fagområde er du tilknyttet i rollen som lærerspesialist eller student?», etter grupper i utvalget. Prosent. N = 607.....	123
Figur C.1 Geografisk fordeling blant respondentene, etter fylke, prosent (N=273).....	126

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no