



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

Idunn Seland, Joakim Caspersen, Eifred Markussen og Astrid Sandsør



Rapport 2016:19

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

Idunn Seland, Joakim Caspersen, Eifred Markussen og
Astrid Sandsør

Rapport 2016:19

Rapport 2016:19

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

Prosjektnr. 12820583

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Schweigaards gate 15 B, 0135 Oslo

Trykk Link Grafisk

Bilddesign Cathrine Årving
Foto Shutterstock

ISBN 978-82-327-0202-2
ISSN 1892-2597 (online)

www.nifu.no

Forord

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomfører Utdanningsdirektoratet pilotering av ordning med lærerspesialister i realfag og norsk. Piloteringen strekker seg over to skoleår fra og med høsten 2015 til og med våren 2017.

Hensikten med lærerspesialistordningen er todelt: i) å tilby en alternativ, faglig karrierevei for dyktige lærere uten at disse samtidig avslutter sin undervisningsgjerning i skolen, og ii) bidra til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon.

NIFU og NTNU Samfunnsforskning evaluerer implementeringen og gjennomføringen av piloteringen av lærerspesialistordningen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Dette er delrapporten fra evalueringen etter første skoleår. Rapporten er i hovedsak basert på spørreskjemadata samlet inn høsten 2015 kort etter oppstart av ordningen i skolene.

Prosjektleder for evalueringen er Idunn Seland. Prosjektmedarbeiderne Joakim Caspersen har skrevet kapittelet om skoleledernes erfaringer og tilrettelegging av ordningen sammen med Eifred Markussen, mens Astrid Sandsør har skrevet kapittelet om lærerspesialistenes bakgrunn, oppgaver og tidlige erfaringer fra ordningen sammen med Seland.

Rapporten er kvalitetssikret av professor Jens B. Grøgaard, Høgskolen i Sørøst-Norge og NIFU.

Oslo, oktober 2016

Sveinung Skule
Direktør

Roger Andre Federici
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	11
1.1 Forsøkets utforming, omfang og evalueringens forskningsspørsmål	11
1.1.1 Rammeverk for lærerspesialistordningen	12
1.1.2 Forsøkets omfang	13
1.1.3 Forskningsspørsmål i en todelt evaluering	16
1.2 Metode	17
1.2.1 Spørreskjemadata	18
1.2.2 Kvalitativ datainnsamling	20
1.3 Rapportens oppbygning	27
2 Skoleeiers planer for lærerspesialistordningen	28
2.1 Betingelser for skoleeiers implementering av lærerspesialistordningen	28
2.2 Fylkeskommunale skoleeiere	29
2.3 Kommunale skoleeiere	30
2.4 Oppsummering i lys av forskningsspørsmål	33
3 Skolelederens tilrettelegging og tidlige erfaringer med lærerspesialistordningen	35
3.1 Valg av modell og erfaring med lignende ordninger	35
3.2 Vurdering av de to modellene	37
3.3 Forventninger til lærerspesialistordningen	38
3.4 Lærerspesialistenes oppgaver og tilrettelegging	42
3.5 Målgruppe og undervisning	44
3.6 Hva skal til for at ordningen skal lykkes?	45
3.7 Skolefaktorer, tilrettelegging og forventninger	45
3.8 Oppsummering av hovedfunn	48
4 Lærerspesialistenes bakgrunn, oppgaver og tidlige erfaringer med ordningen	50
4.1 Bruk av data i dette kapitlet	50
4.2 Lærerspesialistens bakgrunn og kvalifikasjoner	51
4.2.1 Høyeste utdanningsnivå og lærerutdanning	51
4.2.2 Studiepoeng innenfor fagfelt	52
4.2.3 Lærerspesialister fordelt på skoletype	52
4.2.4 År som lærer	53
4.2.5 Erfaring fra stillinger i skolen	54
4.2.6 Tidligere erfaring med oppgaver som inngår i lærerspesialistordningen	54
4.3 Rekruttering og begrunnelser for å bli lærerspesialist	56
4.3.1 Hvordan spesialistene ble rekruttert	56
4.3.2 Grunner til å bli lærerspesialist	57
4.4 Organisering av lærerspesialistordningen ved skolene	60
4.4.1 De to finansieringsmodellene	61
4.4.2 Målgrupper for lærerspesialistenes arbeid i skolen	65
4.4.3 Lærerspesialistens oppgaver	65
4.4.4 Bli lærerspesialisten brukt som en administrativ ressurs?	70
4.4.5 Hjelp til utvikling av lærerspesialistrollen	70
4.5 Oppsummering i lys av forskningsspørsmål	73
4.5.1 Lærerspesialistens kvalifikasjoner	74
4.5.2 Lærerspesialistenes oppgaver	74
4.5.3 Hva bidrar til å gjøre ordningen attraktiv for lærerspesialistene?	75
5 Holdninger til lærerspesialistordningen	76
5.1 Læreres innstilling til lærerspesialistordningen	76
5.1.1 Lærernes vurdering av suksessfaktorer ved ordningen	77
5.1.2 Interesse for lærerspesialistordningen hvis dette var en fast stilling	81
5.2 Oppsummering i lys av forskningsspørsmål	83
6 Tidlige erfaringer fra implementering av lærerspesialistordningen	84
6.1 Hvordan er ordningen med lærerspesialister implementert i skolen?	84
6.2 Hvilke oppgaver utfører lærerspesialistene i skolen, og hvor tidkrevende er disse oppgavene?	86

6.3	Hvordan bidrar lærerspesialistene til faglig styrking av skolen?	88
6.4	Oppfattes lærerspesialistordningen som en alternativ karrierevei for lærere, og hvilken betydning har finansieringsmodellene for slike oppgaver?	89
6.5	Oppsummering og avslutning	90
Referanser		92
Tabelloversikt.....		93
Figuroversikt.....		94
Vedlegg.....		95
	1. Spørreskjema skoleleder	
	2. Spørreskjema skoleleder kontroll	
	3. Spørreskjema lærerspesialist	
	4. Spørreskjema kolleger av lærerspesialist	
	5. Intervjuguide skoleleder	
	6. Intervjuguide lærerspesialist	
	7. Vedlegg faktoranalyse	
	8. Timeregisteringsskjema lærerspesialist	

Sammendrag

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomfører Utdanningsdirektoratet pilotering av ordning med lærerspesialister i realfag og norsk, sistnevnte med særlig vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Piloten strekker seg over to skoleår fra og med høsten 2015 til og med våren 2017. NIFU og NTNU Samfunnsforskning evaluerer implementeringen og gjennomføringen av piloteringen av lærerspesialistordningen. Evalueringen startet opp samtidig med pilotperioden i august 2015 og avsluttes høsten 2017. Dette er delrapporten fra evalueringen etter første skoleår.

Hensikten med lærerspesialistordningen er todelt: i) å tilby en alternativ, faglig karrierevei for dyktige lærere uten at disse samtidig avslutter sin undervisningsgjerning i skolen, og ii) bidra til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon. På sikt er det meningen at lærerspesialistordningen på denne måten skal bidra til å heve læreryrkets status og til å rekruttere og beholde gode lærere i skolen. Utvikling av skolen som kollektivt lærende organisasjon skal skje med utgangspunkt i lærernes bidrag til elevenes læring, skolens behov for kompetanse samt nasjonale og lokale målsettinger og satsinger.

Evalueringen av piloteringen startet høsten 2015 parallelt med at lærerspesialistene tok fatt på sitt virke i skolen. I denne fasen, som avsluttes med den foreliggende delrapporten, har vi undersøkt begrunnelsene og forberedelsene for å gå inn i prøveordningen fra skoleeierne, skoleledernes og lærerspesialistenes side, hvordan lærerspesialistens rolle er definert og avgrenset i den enkelte skole, hvordan lærerspesialistens arbeid tilrettelegges og følges opp av arbeidsgiver og hvordan ordningen mottas av lærerkollegiet. Vi har også gjennomført en første undersøkelse av hvilke oppgaver lærerspesialistene utfører i kraft av ordningen, og tid som går med til disse oppgavene.

Den typiske lærerspesialisten

Ved hjelp av data som presenteres i denne rapporten kan vi tegne et bilde av den «typiske» lærerspesialisten. Denne spesialisten er en kvinne, og det er en overveiende sjanse for at hun er lærerspesialist i norsk. Hvis hun er norskspesialist, er det størst sjanse for at hun underviser på en barneskole, men hvis hun er realfagsspesialist, øker sjansene for at hun underviser på en ungdomsskole eller videregående skole. Av utdannelse har hun halvannet år med studier innenfor sitt spesialiseringsområde (norsk, matematikk og/eller realfag) og et år med studier innenfor pedagogikk. Dette tilsvarer en bachelor eller cand.mag. som høyeste utdanningsnivå kombinert med allmennlærerutdanning eller en annen lærerutdanning. Den typiske lærerspesialisten har 15 års erfaring som lærer, ti av dem som lærer ved skolen hun jobber ved i dag. Hun har sannsynligvis erfaring fra andre administrative eller faglige lederstillinger i skolen. Hun ble rekruttert ved å sende søknad til skoleeier. Skoleledelsen anbefalte at hun som kvalifisert kandidat skulle søke stillingen.

Denne typiske lærerspesialisten ble lærerspesialist først og fremst for å styrke egen faglig utvikling. Dermed så hun mulighet til å øke eller styrke lærersamarbeidet ved skolen. Økt lønn, redusert undervisningstid, anseelse fra skoleledelsen og anseelse blant kolleger var i langt mindre grad grunner til at hun ønsket å bli lærerspesialist. Hun mener at utvikling av lærerspesialistrollen bør bestå av kompetanseheving innenfor fagdidaktikk og fag, og det er svært sannsynlig at hun er involvert i et nettverk med andre lærerspesialister som skal støtte hverandre i utvikling av rollen.

Den typiske lærerspesialisten har mye erfaring fra å gjennomføre faglige prosjekter sammen med lærerkolleger i samme fagfelt, og fra å delta aktivt i det lokale arbeidet med læreplaner. Ved tidspunktet for oppstart av lærerspesialistordningen hadde hun samtidig mindre erfaring fra å delta aktivt i skolebasert vurdering, gjennomføre tverrfaglige prosjekter sammen med lederkolleger og det å ha ansvar for veiledning av kolleger.

Den typiske lærerspesialisten arbeidet høsten 2015 med å oppdatere seg på fagdidaktiske temaer, alternative undervisningsformer, skoleutvikling og skolefaglig forskning i sin rolle som lærerspesialist. Vektlegging av oppdatering fremfor andre oppgaver må sees i sammenheng med at data i denne undersøkelsen ble samlet inn mens ordningen ennå var i oppstartsfasen.

Tidlig implementering av lærerspesialistordningen

Ved oppstarten av pilotering av ordning med lærerspesialister i norsk og realfag synes rammeverket for ordningen å være oppfylt. Enkelte lokale særordninger kan likevel vise seg å være på siden av rammeverket, som gir skoleeier og skoleledere stor frihet i utforming av ordningen. Skoleeierne synes å ha forstått rammeverkets formulering av målsettinger og operasjonalisering av lærerspesialistenes oppgaver, med vekt på lokal prosjektledelse, skoleutvikling og kollegaveiledning. Det store flertallet av lærerspesialistene er utdanningsmessig formelt kvalifisert i tråd med rammeverket, og mange av dem er i tillegg valgt ut av rektorene til jobben på basis av faglig og personlig egnethet. Også dette er i tråd med rammeverket for ordningen. Endelig utforming av oppgaver og plass i organisasjonen er ifølge rammeverket opp til skoleeier og skoleleder.

I alt er det flest norskspesialister i ordningen, og de fleste lærerspesialister arbeider i grunnskolen. Samtidig er det en høyere andel realfagsspesialister som arbeider i ungdomsskolen og i videregående skole sammenlignet med andel realfagsspesialister som arbeider i barneskolen, mens for norskspesialistene er forholdet mellom skoleslagene motsatt.

De fleste lærerspesialistene (73 prosent av norskspesialistene og 60 prosent av realfagsspesialistene) arbeider under finansieringsmodell 2 i rammeverket, som kombinerer lønnstilskudd med redusert undervisningstid. Vi ser i datamaterialet en del eksempler på at skoler har gjort lokale tilpasninger av modellen. Den vanligste tilpasningen er å skjøte på ordningen med egne midler slik at lærerspesialisten får ytterligere nedsatt undervisningstid. Vi har også sett tilpasninger av finansieringsmodell gjort i henhold til lokale avtaler, som gjør at lærerspesialisten i realiteten ikke får noen lønnsøkning. Dette kan være på siden av rammeverket.

Både lærerspesialistene og kollegene deres svarer i spørreundersøkelsen at de foretrekker finansieringsmodell 2, men vi har også svar som tyder på at reduksjonen i undervisningstid oppleves som for liten til at det reelt er mulig å få gjennomført lærerspesialistoppgavene på tiden som på denne måten blir stilt til rådighet. Verken lønnstilskudd eller redusert undervisningstid er imidlertid blant lærerspesialistenes hovedbegrunnelser for hvorfor de ønsket seg stillingen. Faglig utvikling for den enkelte lærer og for skolen som kollektiv er derimot hovedbegrunnelsene for å bli lærerspesialist. Også lærerspesialistenes kolleger setter disse begrunnelsene høyere enn lønn og redusert undervisningstid, hvis de skulle vurdere å søke stilling som lærerspesialist.

I mange kommuner og på mange skoler arbeider lærerspesialisten i forlengelse av prosjekter som allerede var i gang før pilotering av lærerspesialistordningen ble aktuelt. Mange kommunale skoleeiere har over tid hatt prosjekter og satsinger knyttet til styrking av elevenes lese- og skriveferdigheter, mens andre har bearbeidet og utvidet ressurslærerstillingen i Utdanningsdirektoratets satsing

«Ungdomstrinn i utvikling» til også å gjelde barnetrinnet. Det er først og fremst norsklærerspesialistene som skal arbeide på denne måten, og her vil lærerspesialisten virke som en fortsettelse av satsingen. Realfagsspesialistene skal i større grad arbeide med å få i gang en ny satsing på realfagsfeltet. Tidlig i piloteringsperioden arbeidet lærerspesialistene med å holde seg faglig oppdatert innenfor skoleutvikling, forskning, fagdidaktikk og ny undervisningspraksis, og de planla videre arbeid. Det var i denne fasen mindre aktiviteter knyttet til utadvendte oppgaver rettet mot kolleger, ledelse og miljøer utenfor skolen, som for eksempel universitets- og høyskolesektoren.

Frem mot sluttrapporten i 2017

Virkninger av ordningen forstått som bidrag til faglig styrking og ordningens status som alternativ karrierevei vil utgjøre evalueringens andre fase, som gjennomføres våren og høsten 2017. Her vil vi trekke lærerkollegiets samlede erfaringer inn i evalueringen. I andre fase vil vi også på nytt undersøke hvilke oppgaver lærerspesialisten utfører og hvor mye tid de bruker på dette, samt hva slags tilrettelegging og oppfølging lærerspesialistene har fått fra arbeidsgiver. Dette for å sammenligne og vurdere hvordan ordningen eventuelt har forandret og utviklet seg under gjennomføring av piloten, og få et bedre bilde av hvilke faktorer som er viktige for et vellykket resultat. På bakgrunn av den avsluttende datainnsamlingen skal vi også svare på to forskningsspørsmål som er særskilte for evalueringens sluttrapport. Disse forskningsspørsmålene lyder: Er det mulig å identifisere og beskrive eksempler på vellykket implementering av ordningen? og Kan disse eksemplene brukes som utgangspunkt for å utvikle modeller for videre utprøving av ordningen?

1 Innledning

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomfører Utdanningsdirektoratet pilotering av ordning med lærerspesialister i realfag og norsk, sistnevnte med særlig vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Piloteringen strekker seg over to skoleår fra og med høsten 2015 til og med våren 2017.

Hensikten med lærerspesialistordningen er todelt: i) å tilby en alternativ, faglig karrierevei for dyktige lærere uten at disse samtidig avslutter sin undervisningsgjerning i skolen, og ii) bidra til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon. På sikt er det meningen at lærerspesialistordningen på denne måten både skal bidra til å heve læreryrkets status og til å rekruttere og beholde gode lærere i skolen. Utvikling av skolen som kollektivt lærende organisasjon skal skje med utgangspunkt i lærernes bidrag til elevenes læring, skolens behov for kompetanse samt nasjonale og lokale målsettinger og satsinger.

NIFU og NTNU Samfunnsforskning evaluerer implementeringen og gjennomføringen av piloteringen av lærerspesialistordningen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Evalueringen startet opp samtidig med pilotperioden i august 2015 og avsluttes høsten 2017. Dette er delrapporten fra evalueringen etter første skoleår. Rapporten er i hovedsak basert på spørreskjemadata som ble samlet inn i skolene høsten 2015 like etter oppstart av ordningen. Rapporten tar derfor for seg skolenes planer for organisering av piloteringen, lærerspesialistenes kompetanseprofil og lærerspesialistenes, rektorenes og lærerkollegenes inntrykk av ordningen like etter oppstart. I kapitlene basert på spørreskjema til henholdsvis skoleledere og lærerspesialister har vi også inkludert korte utdrag av intervjuer foretatt ved pilotskoler våren 2016, for å belyse og gi eksempler på oppgaver, tidsbruk og holdninger til finansieringsmodell for lærerspesialistordningen.

I dette kapitlet tar vi først for oss rammeverket for pilotering av lærerspesialistordningen, slik dette har blitt formulert for skoleeier- og skolenivået ved Utdanningsdirektoratets utlysning av midler til pilotering. Deretter fremstiller vi lærerspesialistordningen i omfang og tall, basert på data fra Utdanningsdirektoratet. Vi gjengir oppdragsgivers forskningsspørsmål, og til sist presenterer og drøfter vi aspekter ved metodene for datainnsamlingen som ligger til grunn for denne delrapporten.

1.1 Forsøkets utforming, omfang og evalueringens forskningsspørsmål

Pilotering av lærerspesialistordningen inngår som et av fem overordnede tiltak i regjeringens strategi «Lærerløftet» (Kunnskapsdepartementet 2014), som springer ut av regjeringen Solbergs samarbeidserklæring fra 2013 med mål om å heve lærernes faglige kompetanse og styrke skolen som

lærende organisasjon. Nedenfor presenterer vi lærerspesialistordningen gjennom rammeverket som spesifiserer oppgaver, kvalifikasjonskrav og utlysnings-/ansettelsesprosedyrer for lærerspesialistene, samt tall som beskriver omfanget av skoleeiere, skoler og lærerspesialister som deltar i piloteringen. I sluttrapporten fra evalueringen høsten 2017 vil vi gi en nærmere presentasjon av litteratur som kan belyse utformingen av piloteringen av lærerspesialistordningen. Litteraturen kan videre bidra til å forklare funn i datamaterialet og peke ut mulige retninger for videre arbeid i sluttrapporten.

1.1.1 Rammeverk for lærerspesialistordningen

Ifølge rammeverket for utlysning av funksjon som lærerspesialist (vedlegg til Kunnskapsdepartementets brev til skoleeiere 2. februar 2015), skal lærerspesialistene som inngår i piloteringen bidra på følgende felt som velges ut og prioriteres av skoleeier:

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

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

Ifølge rammeverket kreves det videre både formell og erfaringsbasert kompetanse for tilsetting som lærerspesialist.

Formelle kvalifikasjoner:

- Lærere i spesialiststillinger skal tilfredsstille de formelle kravene for tilsetting i skolen, jf. Opplæringsloven § 10-1 og ha relevant kompetanse for undervisning i det faget som utgjør hovedinnholdet i spesialiststillingen, jf. Opplæringsloven § 10-2.
- Det stilles krav om 60/90 studiepoeng¹ fordypning i spesialiseringfaget
- Det stilles krav om minst fem års erfaring som lærer

Av erfaringsbasert kompetanse bør det ved tilsetting vurderes om søkeren:

- Har gjennomført faglige prosjekter innenfor spesialiseringsområdet sammen med andre, med henblikk på å utvikle skolens kollektive kultur
- Har hatt særskilt ansvar for å følge med på, bruke og dele forskning/fagutvikling innenfor spesialiseringsområdet
- Har hatt spesielt ansvar for veiledning av kolleger innenfor spesialiseringsområdet
- Har deltatt aktivt i det lokale arbeidet med læreplaner innenfor spesialiseringsområdet
- Har i praksis vist en særlig evne til å utvikle og forbedre undervisningen og interesse for å vurdere mulige effekter/virkninger på elevenes resultater
- Har i praksis vist vilje og evne til å inngå i en åpen delingskultur, støtte kolleger i deres arbeid og bidra til skoleutvikling

Rammeverket understreker at det er arbeidsgiver i samarbeid med hovedtillitsvalgt/tillitsvalgt og en eller flere fagpersoner i det aktuelle spesialiseringsområdet som bør vurdere søkere for tilsetting som lærerspesialist. Piloteringen av lærerspesialistordningen innebærer ingen nyrekruttering til lærerstillinger i skolen, men vil være en ordning for lærere som allerede er ansatt i

¹ 60 studiepoeng for spesialist tilsatt i grunnskole, 90 studiepoeng for spesialist tilsatt i videregående skole.

kommunen/fylkeskommunen og som ønsker nye arbeidsoppgaver og ansvarsområder kombinert med undervisningsstillingen.

Skoleeierne som ønsket å delta i piloteringen, ble i brev fra Kunnskapsdepartementet 2. februar 2015 invitert til å sende søknad til Utdanningsdirektoratet. Søknaden skulle inneholde:

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

Skoleeierne som fikk innvilget søknad om tilskudd til lærerspesialistordningen, fikk en søknadsmal fra Utdanningsdirektoratet som skoleeier/skole kunne benytte i utlysning av lærerspesialiststillingen lokalt. Hvordan lærerspesialistene har blitt rekruttert av skoleeier/skole, er et av spørsmålene som belyses i denne delrapporten.

Lærerspesialistene skal fortsatt arbeide som lærere i undervisningsstilling mens piloteringen pågår. Oppgavene som disse lærerne skal utføre som lærerspesialister, kan derfor tilpasses lærerstillingen gjennom to ulike modeller for tilskudd fra Utdanningsdirektoratet:

Modell 1: Hele beløpet til finansiering av lærerspesialiststillingen settes av til lønn, det vil si 48 000 kroner per år i lønnstillegg (4000 kroner per måned). I denne modellen forventes det at lærerne bruker den tiden de allerede har til disposisjon til å utføre lærerspesialistoppgavene.

Modell 2: Kombinasjon av lønn og redusert undervisningstid. Beløpet på 48 000 kroner til finansiering av lærerspesialiststillingen deles om lag likt (i verdi) på lønnstillegg og redusert undervisningstid.²

I skoleeiernes søknader til Utdanningsdirektoratet om å få delta i piloteringen av lærerspesialistordningen, måtte skoleeierne oppgi hvilken modell de ønsket å benytte i piloteringen. I begge modellene er det forutsatt at kommunene/fylkeskommunene som skoleeiere bidrar med halvparten av finansieringen av lærerspesialistordningen. Kunnskapsdepartementet forutsatte videre i brevet av 2. februar 2015 at skoleeierne ville involvere berørte arbeidstakerorganisasjoner i prosessen med å velge modell og skoler.

1.1.2 Forsøkets omfang

Det er Utdanningsdirektoratet som på bakgrunn av søknader har valgt ut skoleeiere som inngår i pilotering av ordningen. I utvelgelsen har det vært lagt vekt på at utprøving av ordningen skal fremvise variasjon med hensyn til kommunestørrelse, skolestørrelse og skoletype. Vi har fått oppgitt tall fra Utdanningsdirektoratet som gjør det mulig å fremstille pilotering av lærerspesialistordningen i tall fordelt på skoleeiere, antall skoler, skoletyper, antall lærerspesialister, valgt modell og fagområde.

Ved oppstart av pilotering av ordning med lærerspesialister var 218 spesialister fordelt på 169 skoler. Av disse var 11 ansatt uten tilskudd fra Utdanningsdirektoratet, fordi skoleeier selv ønsket en utvidelse av ordningen lokalt. Ti av de 11 lærerspesialistene uten statlig tilskudd befinner seg ved like mange skoler i Oslo, og den siste er ansatt av Vest-Agder fylkeskommune. Alle 218 lærerspesialister har mottatt vårt spørreskjema, uavhengig av om skoleeier mottar tilskudd fra Utdanningsdirektoratet eller ikke. I alt 37 skoleeiere fikk innvilget tilskudd til pilotering av ordning med lærerspesialister av

² Omfanget av reduksjon av undervisningstid er ikke angitt i rammeverket for pilotering av lærerspesialistordningen. I kapittel 4 i rapporten viser vi til at undervisningstiden i praksis reduseres med mellom en og to timer for lærerspesialister som er ansatt under denne finansieringsmodellen. Vi viser også eksempler på at skoler «skjøter på» med egne midler for å ytterligere å frikøpe undervisningstid for lærerspesialisten.

Utdanningsdirektoratet. Blant disse skoleeierne var seks fylkeskommunale og 29 kommunale, i tillegg til Oslo kommune som deltar med både grunnskoler og videregående skoler i piloteringen. På skoleeiernivå befinner det seg også en privat videregående skole eid av en landsdekkende kristen organisasjon.

De fylkeskommunale skoleeierne står for 29 av skolene og 50 av lærerspesialistene i ordningen. Hvis vi legger til de videregående skolene i Oslo som har lærerspesialist (med og uten finansiering fra Utdanningsdirektoratet) og lærerspesialisten i den ene private videregående skolen, blir det til sammen 37 videregående skoler mot 131 grunnskoler i ordningen. Disse videregående skolene huser til sammen 60 lærerspesialister. Her er den egenfinansierte lærerspesialisten under Vest-Agder fylkeskommune talt med. Denne lærerspesialisten befinner seg på en videregående skole som har to lærerspesialister finansiert fra Utdanningsdirektoratet. Til sammenligning er det 168 lærerspesialister i grunnskolen

I tabell 1.1 nedenfor fremgår fordelingen av lærerspesialister mellom skoleeiere og fylker, spesifisert i antall skoler under hver skoleeier, valgt modell og fagområde. Dette gjelder lærerspesialistene som finansieres med tilskudd fra Utdanningsdirektoratet. Med hensyn til fagområde betegner «No» norsk med særlig vekt på grunnleggende lese- og skriveopplæring, «Re» betegner realfag mens «Kom» indikerer at skoleeier har fått tillatelse til å prøve ut en kombinasjon av de to fagområdene.

Tabell 1.1. Fordeling av lærerspesialister med tilskudd fra Utdanningsdirektoratet.

Skoleeier	Fylke	Skoler	Lærer-spesialister	Modell	Fag-område
Akershus fylkeskommune	Akershus	7	7	2	Kom
Alta kommune	Finnmark	5	5	2	Kom
Audnedal kommune	Vest-Agder	3	3	2	No
Bærum kommune	Akershus	5	5	1	Re
Bardu kommune	Troms	4	5	2	No
Drammen kommune	Buskerud	10	18	1	Kom
Dyrøy kommune	Troms	1	1	2	No
Eidskog kommune	Hedmark	3	6	1	Kom
Hadsel kommune	Nordland	2	2	2	Kom
Hægebostad kommune	Vest-Agder	2	2	2	No
Harstad kommune	Troms	9	10	2	Kom
Hordaland fylkeskommune	Hordaland	3	6	2	Kom
Kragerø kommune	Telemark	5	5	2	No
Lillehammer kommune	Oppland	8	8	2	No
Lindås kommune	Hordaland	3	4	2	No
Lindesnes kommune	Vest-Agder	3	3	2	No
Målselv kommune	Troms	5	6	2	Sa*
Marnardal kommune	Vest-Agder	4	4	2	No

Melhus kommune	Sør-Trøndelag	2	3	2	Re
Molde kommune	Møre og Romsdal	4	6	2	Kom
Møre og Romsdal fylkeskommune	Møre og Romsdal	5	8	2	Kom
Nordland fylkeskommune	Nordland	3	9	2	Kom
Nøtterøy kommune	Vestfold	3	4	1 og 2	Kom
Oslo kommune	Oslo	16	20	2	Kom
Randaberg kommune	Rogaland	3	3	2	No
Ringsaker kommune	Hedmark	5	6	2	No
Salangen kommune	Troms	1	1	2	No
Sande kommune	Møre og Romsdal	5	6	1	No
Skedsmo kommune	Akershus	5	5	1 og 2	Kom
Spydeberg kommune	Østfold	3	4	2	No
Sør-Fron kommune	Oppland	2	2	1	No
Sør-Trøndelag fylkeskommune	Sør-Trøndelag	5	10	2	Kom
Tryggheim videregående skole (Norsk Luthersk Misjonssamband)	Rogaland	1	1	2	Re
Ullensaker kommune	Akershus	6	8	2	Re
Vest-Agder fylkeskommune	Vest-Agder	2	2	1	Kom
Vestfold fylkeskommune	Vestfold	4	8	1	Kom
Åseral kommune	Vest-Agder	1	1	2	No
SUM		158	207		

Forklaring til tabell 1.1: *) Sameskolen i Målselv har lærerspesialist i samisk med vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing og skrivning

Vi ser av tabell 1.1 at 28 skoleeiere har fått godkjent pilotering med finansieringsmodell 2, det vil si en kombinasjon av økt lønn og redusert undervisningstid. Inntil halvparten av lønnstillegget på 48 000 kroner pr. år pr. lærerspesialist kan i tråd med denne modellen brukes til reduksjon av undervisningstid. Syv skoleeiere prøver ut finansieringsmodell 1, der det gis 48 000 kroner pr. år pr. lærerspesialist i lønnstillegg uten redusert undervisningstid. To skoleeiere prøver ut en kombinasjon av disse modellene. På skoleeiernivå ser vi at det er mest utbredt å kombinere spesialiseringsområdene norsk og realfag, mens 13 skoleeiere rendyrker lærerspesialistordningen i fagområdet norsk med vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing og skrivning. De resterende fire skoleeierne satser ensidig på lærerspesialister i realfag. I tallene vi har fått oppgitt fra Utdanningsdirektoratet, går det frem at blant de 207 lærerspesialistene med statlig tilskudd er 124 spesialister i norsk. De øvrige er spesialister i realfag, med unntak av én lærerspesialist i samisk med vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing og skrivning. Ifølge informasjon fra Utdanningsdirektoratet er det flest kvinner blant lærerspesialistene. Fordelt på spesialiseringsområde er 113 (90%) av norskspesialistene kvinner, mens 36 (39%) av realfagsspesialistene er menn.

Oppsummeringsvis er det flest lærerspesialister i grunnskolen, og det er også flest grunnskoler blant pilotkolene. Forholdet mellom lærerspesialister i videregående skoler og grunnskoler i ordningen kan beskrives som tilnærmet 1:3. Knappe to tredjedeler eller 60 prosent av lærerspesialistene med tilskudd fra Utdanningsdirektoratet er spesialister i norsk med vekt på grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Det store flertallet av skoleeierne prøver ut finansieringsmodellen der inntil halvparten av lønnstillegget på 48 000 kroner pr. år kan brukes til reduksjon av undervisningstid.

1.1.3 Forskningsspørsmål i en todelt evaluering

Utdanningsdirektoratet har utformet et sett med forskningsspørsmål som ligger til grunn for hele evalueringen av ordningen med pilotering av lærerspesialister. Vi gjengir spørsmålene nedenfor.

1. *Hvordan er ordningen med lærerspesialister implementert i skolen?*
 - a. Er implementeringen i tråd med rammeverket for ordningen?
 - b. Er det systematiske likheter mellom skoleeierne som deltar med hensyn til implementeringen av ordningen?
 - c. Er det systematiske forskjeller med hensyn til hvordan funksjonen som lærerspesialist blir implementert innenfor de to spesialiseringssområdene (realfag og norsk med særlig vekt på grunnleggende lese- og skriveferdigheter)?
2. *Hvilke oppgaver utfører lærerspesialistene i skolen, og hvor tidkrevende er disse oppgavene?*
 - a. Hvilke spesialistoppgaver har lærerspesialisten?
 - b. Hvordan fungerer fordelingen mellom undervisning og spesialistoppgaver?
 - c. Bli lærerspesialisten tildelt administrative oppgaver?
 - d. Hvilken rolle får lærerspesialisten i organisasjonen?
 - e. Hvordan er forholdet mellom funksjonen som lærerspesialist og skoleleders rolle?
3. *Hvordan bidrar lærerspesialistene til faglig styrking av skolen?*
 - a. Bidrar ordningen til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon?
 - b. Fører ordningen til endringer i arbeids- og samarbeidsformer ved skolen?
 - c. Videreføres primært tilsvarende ordninger som alt er i gang ved skolen?
 - d. Møter ordningen skolens behov for kompetanse?
 - e. Hvordan tilrettelegger henholdsvis skoleeier og skoleleder for læring i kollegiet?
 - f. I hvilken grad får lærerspesialistens innsats betydning for læreres samarbeids- og undervisningspraksis ved skolen?
4. *Oppfattes lærerspesialistordningen som en alternativ karrierevei for lærere, og hvilken betydning har finansieringsmodellene for slike oppfatninger?*
 - a. Hva kjennetegner lærerspesialistenes kvalifikasjoner?
 - b. Bli lærerspesialistfunksjonen vurdert som en reell karrieremulighet?
 - c. Bidrar lærerspesialistfunksjonen til rekruttering til yrket ved at dette fremstår som en attraktiv fremtidig karrierevei for nye lærere?
 - d. Bidrar spesialistordningen til at dyktige lærere blir i skolen?
 - e. Hva er mest attraktivt ved ordningen: lønnstillegg, redusert undervisningstid og/eller potensiell faglig utvikling?

De fleste av disse spørsmålene skal belyses gjennom datainnsamling som foregår på to ulike tidspunkt gjennom evalueringsperioden. Evalueringen er som nevnt over lagt opp i to bolker eller faser. Den første fasen startet høsten 2015 parallelt med at lærerspesialistene tok fatt på sitt virke i skolen, og består av planlegging og oppstart av piloteringen ved skolene. I denne fasen, som avsluttes med den foreliggende delrapporten, har vi undersøkt begrunnelsene og forberedelsene for å gå inn i prøveordningen fra skoleeierne, skolelederne og lærerspesialistenes side, hvordan lærerspesialistens rolle er definert og avgrenset i den enkelte skole, hvordan lærerspesialistens arbeid tilrettelegges og følges opp av arbeidsgiver, hvordan ordningen mottas av lærerkollegiet og hvilke

forventinger de stiller til sin spesialistkollega. I denne fasen har vi også gjennomført en første undersøkelse av hvilke oppgaver lærerspesialistene utfører i kraft av ordningen, og tid som går med til disse oppgavene.

Virkninger av ordningen forstått som bidrag til faglig styrking og ordningens status som alternativ karrierevei vil utgjøre evalueringens andre fase, som gjennomføres våren 2017. Her vil vi koble lærerkollegiets samlede erfaringer inn i evalueringen, utfylt av rektorenes og lærerspesialistenes syn på samme. I andre fase vil vi også på nytt undersøke hvilke oppgaver lærerspesialisten utfører og hvor mye tid de bruker på dette, samt hva slags tilrettelegging og oppfølging lærerspesialistene har fått fra arbeidsgiver. Dette for å sammenligne og vurdere hvordan ordningen eventuelt har forandret og utviklet seg under gjennomføring av piloten, og få et bedre bilde av hvilke faktorer som er viktige for et vellykket resultat. På bakgrunn av den avsluttende datainnsamlingen skal vi også svare på to forskningsspørsmål som er særskilte for evalueringens sluttrapport. Disse forskningsspørsmålene lyder: *Er det mulig å identifisere og beskrive eksempler på vellykket implementering av ordningen?* og *Kan disse eksemplene brukes som utgangspunkt for å utvikle modeller for videre utprøving av ordningen?*

1.2 Metode

Overordnet kan vår fremgangsmåte i evalueringen illustreres som i figur 1.1 nedenfor:



Figur 1.1 Illustrasjon av faser og elementer i evaluering av lærerspesialistordningen

Vårt evalueringsdesign rammes inn av henholdsvis en litteraturgjennomgang og en avsluttende drøfting (begge i sluttrapporten). Litteraturgjennomgangen vil blant annet ta for seg bidrag om relevante endringer i skoleeier-, skoleleder- og lærerrollen, som kan sette piloteringen inn i en forskningsmessig og implementeringsfaglig kontekst. I en avsluttende drøfting i sluttrapporten (2017) skal forskergruppen i tråd med oppdraget ta stilling til hvorvidt evalueringen gir eksempler på vellykket implementering som kan brukes til å utvikle modeller til videre utprøving i skolen.

Som grunnlag for den foreliggende delrapporten har vi arbeidet med dokumenter fra skoleeiernivå, spørreskjemadata fra rektorer, lærerspesialister og lærerkolleger ved pilotskolene og vi har gjennomført forskningsintervjuer med rektorer og lærerspesialister ved et utvalg pilotskoler. I forkant av forskningsintervjuene lot vi lærerspesialistene fylle ut et tidsregistreringskjema i Excel. Under

selve intervjuene gjorde vi bruk av en teknikk kalt map-task (Ravn & Duff 2014), for å få utdypet forståelse av lærersamarbeid ved skolen og lærerspesialistens rolle i kollegiet. Vi gir en nærmere beskrivelse av begge disse verktøyene for kvalitativ datainnsamling nedenfor. Mens de tidlige resultatene av lærerspesialistutvalgets tidsregistrering presenteres i denne delrapporten, vil resultatet av map-task teknikken slik den ble anvendt i intervjuene først bli presentert i sluttrapporten fra evalueringen.

Nedenfor tar vi systematisk for oss utvalg og metode som vi har benyttet i datainnsamling og analyse i denne delrapporten.

1.2.1 Spørreskjemadata

Høsten 2015 samlet vi inn spørreskjemadata fra lærerspesialistene, fra deres skoleledere og deres kolleger. Som del av datainnsamlingen sendte vi samtidig ut spørreskjema til rektorer og lærere ved en gruppe skoler hvis skoleeier hadde søkt Utdanningsdirektoratet om å få bli med i piloteringen, men uten å få innvilget søknaden om tilskudd. Disse dataene vil bli presentert i sluttrapporten fra evalueringen høsten 2017, fordi de først og fremst får betydning når vi sammenligner de to tidspunktene for datainnhenting i pilotperioden.

Oppdragsgivers problemstillinger har blitt operasjonalisert gjennom spørreskjema. Spørreskjema ble fremlagt for oppdragsgiver i forberedelse av datainnsamlingen, og undersøkelsene ble pilotert på et utvalg av respondenter høsten 2015. Skjemaene som ble resultatet av denne prosessen, følger denne delrapporten som vedlegg. De operasjonaliserte spørsmålene til aktørene som arbeider med lærerspesialistordningen, omtales også i kapittel 3 om skolelederne og kapittel 4 om lærerspesialistene i denne rapporten.

Spørreundersøkelse til lærerspesialister og skoleledere

Utdanningsdirektoratet sendte over en liste med deltakerskoler og kontaktinformasjon for rektorer og lærerspesialister som omfattes av piloteringen. Til sammen inneholdt listen navn på 218 lærerspesialister fordelt på 169 skoler med tilhørende kontaktinformasjon for rektor. Tallet på skoler og skoler/skoleledere inkluderer lærerspesialistene som er finansiert utenom den statlige ordningen.

Kontaktinformasjonen fra Utdanningsdirektoratet ble brukt til å sende ut to spørreundersøkelser til henholdsvis skolelederne ved pilotskolene og lærerspesialistene som omfattes av piloteringen (med og uten tilskudd fra Utdanningsdirektoratet).

Spørreundersøkelsen til skoleledere ble sendt ut 21. oktober 2015 med påminnelse 10. november og 1. desember. 149 rektorer gikk gjennom hele undersøkelsen, og sendte den inn noe som gir en svarprosent på 88 prosent. Noen har likevel hoppet over enkeltspørsmål, slik at antall respondenter i hver figur og tabell ligger stort sett noe lavere.

Spørreundersøkelsen til lærerspesialistene ble sendt ut 4. november 2015 med en påminnelse 17. november. Dersom besvarelsen fremdeles manglet etter påminnelsen, ble det sendt en personlig påminnelse til lærerspesialisten. 211 lærerspesialister besvarte deler av eller hele undersøkelsen, som resulterte i en svarprosent på 97 prosent.

Spørreundersøkelse til lærerspesialistens kolleger

For å få tak i kontaktinformasjonen til lærerspesialistens kolleger, ble skolelederne ved de deltagende skolene kontaktet og bedt om å sende e-postlister over alle lærere som underviste ved skolen. Av de 169 skolene var det 162 skoler som besvarte henvendelsen og sendte oss e-postlister.

Spørreundersøkelsen til lærerspesialistens kolleger ble sendt ut samtidig som undersøkelsen til lærerspesialistene, med to påminnelser (17. november og 2. desember 2015). I alt 6136 kolleger av lærerspesialister mottok spørreundersøkelsen. Av disse startet 2216 lærere å besvare undersøkelsen (36 prosent), mens 1746 lærere fullførte undersøkelsen (28 prosent). Tallene inkluderer ikke feilsendinger og personer som har bedt om å bli fjernet fra listen.

Skoleledere ble også bedt om å oppgi antall lærere som underviste i norsk, naturfag og matematikk, der lærere som underviste i mer enn et fag skulle føres opp flere ganger. Dette gjør det mulig å beregne en svarprosent for kolleger i norsk, naturfag og matematikk, som er dem vi i det følgende vil regne som kolleger av lærerspesialistene. Svarprosenten i dette tilfellet (basert på antall som startet undersøkelsen) er 41 prosent (norsk), 42 prosent (matematikk) og 43 prosent (naturfag).

Der det er relevant, sammenlignes svarene til lærerspesialistene med svar på matchende spørsmål fra kolleger. I denne delrapporten sammenlignes lærerspesialistenes svar med svar på matchende spørsmål fra kolleger fra *alle* skoler som prøver ut lærerspesialistordningen. Lærerspesialistene vil sammenlignes med sine egne kolleger i sluttrapporten (2017) der vi ser på endringer over tid.

I denne delrapporten konsentrerer vi oss om svar på matchende spørsmål fra norskkolleger og realfagskolleger, der norskkolleger er lærere som oppgir at de underviser i norsk mens realfagskolleger er lærere som oppgir at de underviser i matematikk eller naturfag. Dersom en kollega underviser i både norsk og realfag, inkluderes svaret i begge kategorier. Dette gjelder 32 prosent av kollegene.

Vi vil gjøre en ytterligere analyse av representativiteten i svarene fra lærerkolleger før sluttrapporten fra evalueringen i 2017. Her vil vi diskutere hvorvidt den forholdsvis lave svarprosenten fra kolleger har konsekvenser for vår tolkning av resultatene, det vil si i hvilken grad svarene kan sies å være representative for hele populasjonen av kolleger og kolleger fordelt på de tre fagområdene norsk, matematikk og naturfag.

Spørreundersøkelse til sammenligningsskoler

Utdanningsdirektoratet sendte over søknadene fra skoleeiere som ikke fikk innvilget sin søknad om å delta i pilotering av lærerspesialistordningen. Totalt inkluderte dette 20 skoleeiere; syv kommuner, ni fylkeskommuner og fire private videregående skoler. I søknader der det ble spesifisert hvilke skoler som skulle få en lærerspesialist, fikk disse skolene en henvendelse fra oss om å være med i sammenligningsgruppen. I søknader der det ikke ble spesifisert hvilke skoler som skulle få en lærerspesialist, forespurte vi alle skoler i kommunen/fylkeskommunen om å være med i sammenligningsgruppen. I ett tilfelle hadde en stor kommune spesifisert et kriterium for tildeling, men svarte ikke på videre henvendelser om hvilke skoler som fylte dette kriteriet, og det ble besluttet å ikke ha med kommunen i sammenligningsgruppen. Til sammen ble 143 skoler kontaktet, og 28 av disse svarte ja til å delta i sammenligningsgruppen.

Alle rektorer ved disse skolene, som ikke hadde sagt aktivt nei til å delta i sammenligningsgruppen, fikk tilsendt undersøkelsen (altså både de som svarte ja, og de som ikke svarte). Rektorer ved 91 skoler som hadde søkt, men ikke blitt plukket ut, fikk dermed tilsendt spørreundersøkelsen for kontrollskoler. Undersøkelsen ble sendt ut den 21. oktober 2015, med påminnelse 10. november og første desember. 41 av rektorene hadde da fylt ut hele undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 45 prosent.

Spørreundersøkelsen og påminnelsene til sammenligningsskolene ble sendt ut samtidig som undersøkelsen til lærerspesialistenes kolleger. Ved sammenligningsskolene mottok 1876 lærere vår spørreundersøkelse. Av disse startet 737 lærere på undersøkelsen (39 prosent), mens 557 lærere fullførte undersøkelsen (30 prosent). Tallene inkluderer ikke feilsendinger og personer som har bedt om å bli fjernet fra listen.

I denne delrapporten bruker vi svarene fra kontrollskolene bare i begrenset grad. Svarene fra kontrollskolene vil i hovedsak brukes for å sammenligne endringer over tid i sluttrapporten (2017). Vi har derfor heller ikke foretatt noen undersøkelse av skjevhet i respons i kontrollutvalget i denne rapporten, men vil se nærmere på dette i sluttrapporten, der kontrollutvalgene spiller en viktigere rolle.

1.2.2 Kvalitativ datainnsamling

Som ledd i datainnsamlingen besøkte vi våren 2016 et utvalg på syv skoler for å intervju rektor og lærerspesialist som deltar i pilotering av lærerspesialistordningen. Vi har til hensikt å intervju de samme aktørene på nytt mot slutten av evalueringen, slik at vi kan sammenligne deres erfaringer på to ulike tidspunkt i piloteringen.

Kvalitativt utvalg

Utvalget av skoler måtte fremvise variasjon med hensyn til valg av spesialiseringsområde og finansieringsmodell, ettersom disse variablene inngår i oppdragsgivers forskningssspørsmål. Videre ville vi ha geografisk spredning i utvalget. Vi ønsket også å undersøke implementeringen av lærerspesialistordningen i ulike skoleslag. Årsaken til dette er at organiseringen av lærersamarbeid gjerne følger ulike mønstre i ungdomsskole og videregående skole, der lærere ved ungdomsskoler ofte er organisert i trinnteam mens lærere ved videregående skole ofte er organisert i fagteam. Ifølge Sandvik og Fjørtoft (2014: 117) gjør dette at ungdomsskolelærere kan ønske sterkere samarbeid om fag, siden trinnteam gjerne blir brukt til praktisk organisering av undervisning og aktiviteter. Lærere i videregående skole samarbeider på den annen side mindre om den faktiske undervisningen, men opplever samtidig at arbeidet i fagteam er nyttig for egen utvikling. Sandvik og Fjørtoft (2014: 117) skriver også at lærere i videregående skoler i større grad synes å være individuelt orientert enn lærere enn andre skoleslag, mens 1-10 skoler har utfordringer med etablering av tolkningsfellesskap mellom lærerne med henblikk på samarbeid om vurdering. Etablering og forekomst av tolkningsfellesskap kan slik forstås som en indikator på vilkårene for lærersamarbeid ved kombinerte skoler.

Ettersom vi på bakgrunn av Utdanningsdirektoratets opplysninger kjente finansieringsmodell, spesialiseringsområde og skoletype for alle skolene som deltar i piloteringen, valgte vi ut i alt tolv skoler under seks skoleeiere ulike steder i landet som til sammen matchet disse kriteriene. Vi tok først kontakt med skoleeier hvor vi fremla vårt ønske om å få besøke en av to skoler (foreslått i prioritert rekkefølge). Alle de seks skolene som vi deretter kontaktet som første ledd i rekrutteringen, samtykket til å få besøk av forskerne og bidra med intervjuer. En av skoleeierne foreslo for oss å inkludere en ekstra ungdomsskole i kommunen i utvalget, fordi denne ungdomsskolen er tett knyttet til vårt opprinnelige valg av barneskole i kommunen gjennom såkalt sonesamarbeid.³ Sonesamarbeidet innebar i dette tilfellet en felles plan for lærerspesialistene på de to skolene. Da det er kort geografisk avstand mellom de to skolene og det lot seg gjøre å besøke disse innenfor en arbeidsdag, utvidet vi vårt utvalg med denne ungdomsskolen og besøkte i alt syv skoler i løpet av en periode på fire uker.

Når vi kombinerer utvalgsriteriene, er disse fordelt på de syv skolene slik tabell 1.2 nedenfor viser.

³ Sonesamarbeid betyr her at en ungdomsskole arbeider sammen med en eller flere barneskoler innenfor samme skolekrets for å gjøre elevenes overgang fra barneskole (avgiverskole) til ungdomsskole (mottakerskole) så hensiktsmessig som mulig. Sonesamarbeid koordineres gjennom skoleeier, og kan anta ulike former og innhold.

Tabell 1.1 Utvalg av skoler for forskningsintervjuer av rektorer og lærerspesialister våren 2016 fordelt på utvalgskriteriene skoletype, finansieringsmodell og spesialiseringsområde.

Skole nr.	Skoletype	Finansieringsmodell	Antall lærerspesialister	Spesialiseringsområde
1	Videregående skole	1	2	Realfag
2	Videregående skole	2	1	Norsk
3	Ungdomsskole	1	1	Norsk
4	Kombinert barne- og ungdomsskole	2	1	Norsk
5	Ungdomsskole	2	2	Realfag og norsk
6	Barneskole	1	1	Norsk
7	Ungdomsskole	1	1	Norsk

Vi ser av tabell 1.2 at utvalget inneholder to videregående skoler, tre ungdomsskoler, en kombinert barne- og ungdomsskole og en barneskole. Det er flere grunnskoler enn videregående skoler i utvalget, noe som gjenspeiler det totale bildet av pilotskoler. Vi ser også at mens vi har lyktes i å få en fordeling i spesialiseringsområde som ligner alle skolene som deltar i piloteringen, er fordelingen av utvalgsskolenes finansieringsmodell skjev sammenlignet med alle pilotskolene sett under ett. Ideelt sett burde flertallet av skolene i utvalget følge finansieringsmodell 2, i likhet med flertallet av skolene som inngår i piloteringen. For skole nr. 6 kjente vi ikke til skoleeiers valg av finansieringsmodell på forhånd. Ved minst en av de øvrige skolene viste det seg at skoleeiers søknad om å delta i ordningen med en valgt finansieringsmodell og den faktiske finansieringsmodellen som ble brukt ved implementeringen av ordningen i den aktuelle skolen, ikke stemte overens. Den siste ungdomsskolen som ble lagt til i utvalget (se over), hadde samme finansieringsmodell som barneskolen i samme skolekrets (modell 1). Vi anser likevel ikke dette for å være noen alvorlig skjevhet så lenge begge modeller er representert i utvalget. I analysen av kvalitative data om lærerspesialisters syn på finansieringsmodell, kommer dessuten synspunkter på begge modeller frem uavhengig av hvilken finansieringsmodell skolen benytter (se kapittel 4).

Utvalget av skoler har også geografisk spredning, men for å sikre skolenes anonymitet har vi valgt å utelate opplysninger om landsdel eller fylke i tabell 1.2. To av de i alt syv skolene har samme skoleeier, mens skoleeierne for to av de øvrige skolene inngår i et interkommunalt samarbeid om lærerspesialistordningen. Dette anser vi som en fordel ved utvalget når vi i sluttrapporten skal vurdere om det er modeller for implementering som skiller seg ut og kan anbefales som modeller for videre utprøving av ordningen.

Forskningsintervjuer

Av tabell 1.2 over fremgår det også at de syv skolene i utvalget huser til sammen ni lærerspesialister. Alle disse lærerspesialistene er intervjuet, og på skoler som har to lærerspesialister, er disse to intervjuet sammen. Årsakene til at disse intervjuene er gjennomført som gruppeintervju er i noen grad praktiske, fordi det sparer tid og belaster aktiviteten i skolen minst mulig. Det gir også god mening å intervju to personer som fyller de samme oppgavene og rollene ved samme institusjon samtidig, fordi de kan utfylle opplysninger for hverandre og bygge på den andres utsagn i samtalen slik at mer informasjon bringes frem gjennom intervjuet. Mot dette kan det hevdes at innvendinger og kritikk

kanskje ikke kommer like lett til overflaten når to (eller flere) personer intervjues samtidig. Det er få eksempler på kritiske utsagn i våre intervjuer med lærerspesialister, uavhengig av om vi har intervjuet dem som enkeltpersoner eller som par. Intervjuene der begge lærerspesialistene på skolen var til stede, bidro på den annen side til å nyansere forskjeller mellom de to personene, rollene og oppgavene deres, og dermed øke vår forståelse av diversiteten i ordningen.

Vi henvendte oss til hver av disse ni lærerspesialistene i januar 2016 på e-post hvor vi spurte om å få intervju vedkommende om rollen og om ordningen ved skolen. Vi anga overordnede tema for intervjuet, men spesifiserte ikke spørsmålene for lærerspesialistene på forhånd. Gjennom en parallell henvendelse til rektor ba vi også skoleledelsen om et intervju, og dessuten om hjelp til å organisere besøket på skolen. Alle intervjuene har funnet sted i løpet av vanlig arbeidstid på skolen hvor lærerspesialisten er ansatt, og hvert intervju tok om lag 30 minutter.

På forhånd hadde vi operasjonalisert oppdragsgivers problemstillinger gjennom intervjuguiden utformet til henholdsvis skoleledere og lærerspesialister. Guidene ble fremlagt for oppdragsgiver i forberedelsen av datainnsamlingen, og resultatet er vedlagt denne delrapporten. Av vedlegget går det frem at intervjuguidene til lærerspesialistene er forholdsvis korte. Med 30 minutter til rådighet ville vi sikre oss at vi kom innom de mest sentrale spørsmålene som kan bidra til a) å utfylle spørreskjemadata fra alle lærerspesialistene i piloteringen og b) å sammenligne data over tid. Videre trengte vi i intervjuet tid til å gjennomgå lærerspesialistens registrering av tid brukt til spesialistoppgaver og til redskapet map-task, som består av å bruke plantegning over bygning eller rom for å omtale og beskrive samhandling hvor informanten inngår, og som av praktiske og/eller etiske grunner ikke kan observeres av forskerne. Vi gir en mer utfyllende presentasjon av denne teknikken senere i dette kapitlet. I forelegget for bruk av map-task i vårt arbeid, en artikkel av Ravn & Duff (2014), er antallet spørsmål til informantene begrenset til fem tema med mulige underspørsmål, og vi ønsket å holde oss innenfor lignende begrensninger i vår datainnsamling. Intervjuguidene ble brukt slik de forelå, det vil si at alle spørsmål ble stilt alle lærerspesialister. Slik ble informantene stilt strukturerte, men forholdsvis åpne spørsmål. Dette gjorde likevel at samtalene som fant sted på grunnlag av disse spørsmålene antok en mer semistrukturert form, fordi informantene kunne svare mer eller mindre utfyllende og legge vekt på det han eller hun syntes var viktigst å få frem.

Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert i fulltekst. Med basis i transkripsjon og spørreundersøkelse valgte vi ut fire analytiske spørsmål som vi la til grunn for å lage en mellomnivåanalyse av intervjuene. Mellomnivåanalysen består av tekstutdrag fra transkripsjonene som illustrerer, besvarer og/eller kommenterer det analytiske spørsmålet. Vi laget en mellomnivåanalyse for hver av de syv skolene vi besøkte, der vi samlet utdrag fra både rektorintervjuer og lærerspesialistintervjuer som gjaldt de samme analytiske spørsmålene. De fire spørsmålene vi konsentrerte oss om fra begynnelsen av mellomnivåanalysen var:

1. Beskrivelser av «før-situasjonen» ved skolen
2. Hvilke oppgaver utfører lærerspesialisten ved skolen?
3. Hvordan bidrar lærerspesialisten til faglig styrking av skolen? (herunder: samarbeid med rektor)
4. Hva vet vi om støtte fra skoleeier i implementeringen?

Etter hvert som vi arbeidet med de enkelte fullteksttranskripsjonene fra intervjuene, ble det klart at vi ønsket å utvide med tekst som bygger opp under ytterligere to analytiske spørsmål som faller inn under oppdragsgivers kunnskapsinteresse og evalueringens forskningsspørsmål. Disse to ekstra spørsmålene eller temaene i mellomnivåanalysen var:

5. Synspunkter på finansieringsmodell, politiske føringer bak lærerspesialistordningen, holdninger til ordningen

6. Lærerspesialistens egne mål for pilotperioden

I denne delrapporten har vi brukt mellomnivåanalysen som grunnlag for å gi eksempler og illustrasjoner som kan bidra til å utfylle data fra spørreundersøkelsene til henholdsvis skoleledere og lærerspesialister.

Tidsregistrering

Alle lærerspesialistene hadde på forhånd fått tilsendt et Excel-skjema for registrering av tid brukt på lærerspesialistoppgaver i en vanlig arbeidsuke. De kunne selv velge ut en arbeidsuke for slik registrering. En utskrift av et tomt skjema følger denne rapporten som vedlegg. Utformingen av skjemaet er inspirert av AFI-rapporten *Tidsbruk, arbeidstid og tidskonflikter i den norske universitets- og høyskolesektoren* (Egeland og Bergene 2012), som vi tidligere har bearbeidet og prøvd ut gjennom NIFU-rapporten *Spørsmål om tid* (Seland, Olsen, Solem, Lysø m.fl. 2012) i en undersøkelse av arbeidstid og arbeidsbetingelser for ledere av skoler og sykehjem. Egeland og Bergene (2012) beskriver et design for «dagbokundersøkelse» hvor respondenter ble bedt om å fylle ut aktiviteter som kan knyttes til arbeidsforholdet og angi tidsforbruk for aktivitetene over to dager. Forskerne hadde på forhånd bestemt oppstartstidspunktet for hver enkelt respondents rapportering av arbeidstid gjennom dagboken, på en slik måte at respondentene til sammen dekket intervaller over åtte uker. I vår egen undersøkelse av tidsbruk blant skoleledere og sykehjemsledere (Seland m.fl. 2012) lot vi respondentene selv velge seg en mest mulig vanlig arbeidsuke i løpet av februar-mars hvor de førte en lignende dagbok over aktiviteter knyttet til arbeidsforholdet og anga tidsforbruk. Vi var da ute etter tid brukt til administrativ ledelse kontra tid brukt til faglig ledelse, og vi hadde derfor foreslått en rekke aktiviteter som eksempler under begge kategorier.

Vår innsamling av data om tidsbruk fra lærerspesialistene våren 2016 kombinerer disse to tilnærmingene idet det er en form for «dagbok» over aktiviteter gjennom en vanlig arbeidsuke, men uten at vi på forhånd hadde gitt forslag til oppgaver som kunne falle inn under lærerspesialistrollen. Det vil si at respondentene selv har definert hva slags oppgaver som kan knyttes til rollen, noe som gir oss ytterligere innsikt i hvordan rollen utformes lokalt. I de to refererte undersøkelsene (Egeland og Bergene 2012; Seland m.fl. 2012) ble tidsregistrering kombinert med spørreskjemadata om tidsforbruk. Vi har spurt de 218 lærerspesialistene som deltok i vår survey om tidsbruk, men vi vil presentere disse resultatene først i sluttrapporten i 2017 med en sammenligning av tidsbruk tidlig og sent i piloteringsperioden. I denne delrapporten vil derfor kvalitative data fra tidsregistreringen først og fremst gi en tidlig pekepinn om lærerspesialisters tidsbruk og ikke minst typer av oppgaver.

Som Egeland og Bergene (2012: 27) skriver, vil det være usikkerhet og feilkilder knyttet til innsamling av data om tidsbruk gjennom selvrapporing. Respondentene kan ha ulik forståelse av hvilke oppgaver som faller inn under undersøkelsens kriterier, og hver individuelle rapport vil på denne måten være utformet på grunnlag av skjønn. Uklarhet om oppgaver kan videre føre til skjevrapportering. Det er også mulig å se for seg at respondentene vil overrapportere oppgaver og tidsbruk fordi de ønsker å illustrere vanskelige arbeidsvilkår. Endelig kan det å registrere tid i seg selv påvirke respondentenes atferd fordi de blir mer oppmerksomme på tidsbruk. Vi har ingen mulighet til å kontrollere disse forholdene eller opplysningene gitt i tidsregistreringsskjemaet, men vi ser at i alle data vi har samlet inn om dette tema, enten via skjema eller i intervjuet, varierer tidsforbruk på lærerspesialistoppgaver forholdsvis lite. Usikkerhet knyttet til metoden gjør at det uansett vil være vanskelig å generalisere fra registreringsperioden til hele skoleåret. Vår innsamling av data om tidsbruk for lærerspesialister kan derfor betegnes som en kvalitativ, eksplorerende tilnærming som kan bidra til å gi et tidlig inntrykk både av typen oppgaver lærerspesialister utfører og tid som går med til disse oppgavene.

Gjennom intervjuene fikk vi samlet inn utfylt registreringsskjema fra seks av de i alt ni lærerspesialistene. De øvrige tre hadde ikke fylt ut skjemaet, men oppgaven bidro til at de hadde tenkt tilstrekkelig gjennom problemstillingen til at vi kunne snakke om tidsbruk som del av intervjuet. Lærerspesialistene hadde på forhånd fått beskjed om at de selv kunne velge arbeidsuke for

tidsregistrering: Arbeidsuka måtte være mest mulig «vanlig» for årstiden, og naturligvis ikke omfatte vinterferieuka. En av de seks lærerspesialistene som hadde fylt ut skjema, hadde på eget initiativ fylt ut skjema for hele tre suksessive arbeidsuker, for å illustrere for oss hvordan oppgavene kan variere i omfang fra uke til uke. Vi har derfor i alt åtte tidsregistreringsskjema fra seks lærerspesialister fordelt på fire skoler. Disse dataene behandles i kapittel 4 i denne rapporten.

Map-task teknikk

Under intervjuene med lærerspesialistene ønsket vi å skaffe oss kunnskap om hvordan lærerspesialisten arbeider sammen med kolleger for å oppfylle oppgavene som er tillagt lærerspesialistrollen lokalt. På forhånd hadde vi bare de brede kategoriene av oppgaver å forholde oss til (se rammeverket for lærerspesialistordningen presentert tidligere i dette kapittelet). Vi hadde også en antagelse om at lærersamarbeidet er organisert forskjellig på ulike skoler (Sandvik og Fjørtoft 2014). Vi ønsket følgelig å undersøke hvordan spesifiserte og individuelt tilpassede eller prioriterte arbeidsoppgaver for den enkelte lærerspesialist blir utført på en arbeidsplass preget av fysiske betingelser, normer for samhandling og sosial kontakt som vi antok både ville ha noen fellestrekk på tvers av skoler og som samtidig ville kunne anta særskilte former for den enkelte skole.

Man kan se for seg at slike data kan samles inn gjennom spørsmål i et ordinært forskningsintervju og/eller observasjon. Vi anså imidlertid at et forskningsintervju på 30 minutter ville være alt for kort til å dekke det antall spørsmål som måtte til for at vi kunne få frem slik kunnskap, og i selve intervjusituasjonen ville det i tillegg vært rom for en rekke misforståelser og feiltolkninger av informasjon om lærersamarbeid. Dette fordi forskerne ville hatt for lite forkunnskap om betingelsene for slikt samarbeid ved den enkelte skole. Man kan videre se for seg at forskerne kunne ha skaffet seg slik informasjon ved å være til sted på skolen over lengre tid og observere lærere i faglig og sosial samhandling. Dette ville naturligvis vært svært tidkrevende, og forskernes tilstedeværelse kunne i seg selv ha påvirket lærernes samhandling. Til tross for disse svakhetene er observasjon, også på skoler, en anerkjent metode for å avdekke mønster for sosial samhandling. I dette tilfellet var vi imidlertid heller ikke sikre på at vi ville kunne gjenkjenne slike mønstre for lærersamarbeid. For hva er egentlig samhandling mellom lærere? Vi hadde kunnet observere faste møter eller avtalte samtaler mellom lærere. Vi antok imidlertid at mye av samhandlingen i et lærerkollegium skjer i stadig skiftende grenseflater mellom formell og uformell kontakt, det vil si gjennom avtalte møter og «i forbifarten». Disse mangfoldige og av og til svært kortvarige situasjonene ville følgelig også være interessante for å forstå hvordan lærerspesialistordningen blir utformet på den enkelte skole.

Vi sto dermed overfor en utfordring i det å skaffe oss informasjon om en rekke samhandlingssituasjoner i lærernes arbeidsdag, som vi antok var betydningsfulle for lærerspesialisten men som foregår i en veksling mellom formelle, avtalte møter og en rekke uformelle samtaler og avklaringer mellom to eller flere enkeltlærere og eventuelt representanter for ledelsen. Vi så for oss at disse situasjonene avløser hverandre i en jevn strøm gjennom de delene av arbeidsdagen som lærerne tilbringer utenfor klasserommet, og at samhandlingsmønstrene vil være styrt av en rekke betingelser og behov som ikke alltid er klarlagt på forhånd.

Ravn & Duff (2014) gir i sitt etnometodologiske⁴ arbeid om ungdommers festkultur en utfyllende og detaljert beskrivelse av hvordan de som del av forskningsintervjuer lot ungdommene «tegne festen» i form av en enkelt plantegning over leiligheten der festen hadde foregått noen dager i forveien. Mens ungdommene tegnet inn rommene, indikerte de møbler, gjenstander og andre mennesker som hadde betydning for utvikling av festen. Sammen med intervjuene ga dette forskerne en visuell og utvidet forståelse av handlingsforløp så vel som samhandling mellom aktører, som de ikke hadde kunnet

⁴ Etnometodologi (H. Garfinkel (1967) *Studies in Ethnomethodology*) brukes om de oppfatninger eller den metodiske kompetansen som et medlem av samfunnet trenger for å kunne handle og samhandle med andre på måter som oppfattes som adekvate og meningsfulle for den enkelte og av den sosiale gruppen. Etnometodologiske metoder har som mål å avdekke kunnskap om slike oppfatninger og kompetanse som styrer atferd i dagliglivet. Informantenes utsagn hvor de forteller om deres egen forståelse av handlinger, tanker og reaksjoner i dagligdagse gjøremål, blir en hovedkilde til data om slik kompetanse (Korsnes, O.; Andersen, H og Brante, Ø. (red.) (2004) *Sosiologisk leksikon*, Oslo: Universitetsforlaget).

observere uten selv å påvirke festen (og av juridiske hensyn ikke hadde lov til å overvære uten å gripe inn, fordi ungdommene brukte narkotika på festene). Duff & Ravn (2014: 124) anbefaler teknikken som et tillegg til feltarbeid og intervjuer om fenomenet man ønsker å undersøke, og at map-task tilbyr en form for «observation from a distance in hard-to-access places». Metoden har tidligere vært anvendt i studier av sosiale nettverk og i samfunnsgeografi, hvor sted, tilhørighet og mobilitet har vært viktige emner.

I vårt tilfelle forberedte vi til hvert intervju en plantegning over skolen hvor lærerspesialisten var ansatt. Dette kan enkelt gjøres ved å søke opp skolen på nettsiden gulesider.no, hvor man umiddelbart får et tegnet kart hvor formen på selve skolebygningen er sett ovenfra. Vi kopierte dette risset over skolebygningen til et vanlig A4-ark, og presenterte dette for informantene på et fast tidspunkt i intervjuet (se intervjuguide i vedlegg).

Vi forklarte for informanten at vi ville bruke tegningen til å få en bedre forståelse av hvor og hvordan lærersamarbeidet foregår på denne skolen. Vi stilte deretter spørsmålet: «Når du ikke underviser, hvor oppholder du deg mest i løpet av arbeidsdagen?» Alle informantene svarte at de oppholdt seg mest på arbeidsrommet når de ikke underviste. Vi ga dem en penn og ba dem tegne inn hvor i bygningen arbeidsrommet var plassert. Deretter spurte vi dem om de hadde arbeidsrom alene eller om de delte dette arbeidsrommet med andre. Alle informantene delte arbeidsrom med andre, noe som ga anledning til å spørre om fag- og trinntilhørighet for lærerne som deler arbeidsrom.

Deretter spurte vi om lærerspesialisten arbeider mye sammen med andre lærere som er plassert andre steder i bygningen. Disse arbeidsrommene og kollegaene ble indikert på tegningen. Vi fortsatte å spørre om arbeidsrom, pauserom, kjøkkenkrok, møterom, kontorer for ledelsen og andre deler av «backstage-området» i skolebygningen. Gjennom dette kom vi «inn i skolen» og ble «tatt med» på faste og tilfeldige møter mellom kolleger, fellestid, tid avsatt til fagsamarbeid og trinnsamarbeid, løpende kontakt på arbeidsrom, i fellesarealer og ad hoc-møter som blir avtalt og deretter avholdt på et grupperom eller ved et bord i personalrommet.

Enkelte lærerspesialister fortalte også om vennskap mellom kolleger som var utviklet over tid, og som førte til kontakt på fritiden. Selv om vi ikke spør om læreres kontakt med kolleger utenfor arbeidstiden i denne evalueringen, kan slike opplysninger bidra til å gi inntrykk av samarbeidskultur og nære samarbeidspartnere i miljøet som lærerspesialisten er del av.

Når arbeidsdagene og skolens fysiske omgivelser på denne måten var kartlagt, kunne vi bruke tegningen til å snakke om de tingene som opptok oss mest med henblikk på evaluering av lærerspesialistrollen, som *når* i løpet av alle disse møtene og dagligdagse oppgavene informanten mener at han eller hun opptrer som lærerspesialist, *hvem* hun er mest i kontakt med som lærerspesialist og *hva* han eventuelt snakker om eller gjør da.

Ravn & Duff (2014) skriver at maktbalansen mellom forsker og informant forandres når informanten selv får bruke tegningen til å uttrykke sosiale mønstre eller handlingsforløp som forskeren ikke på forhånd kan kjenne til, og at teknikken derfor er egnet til å engasjere informanten i intervjusituasjonen. Ravn & Duff (2014) fremhever de ikke-verbale aspektene av intervjuet som på denne måten oppstår, og som utvider mengden av informasjon som det er mulig for forskeren å hente ut av intervjuet, når man senere ser på tegningen og hører på opptaket av intervjuet samtidig. I fokusgrupper, skriver Ravn & Duff (2014), kan tegningen stimulere til diskusjon. Dette opplevde vi under et gruppeintervju, der de to lærerspesialistene på skolen hadde arbeidsrom i to forskjellige bygninger, i arbeidsmiljøer preget av lærere med ulik fagtilhørighet. Deres fremstilling av lærerspesialistrollen syntes på grunnlag av tegningen å ha ulike fysiske forutsetninger som ga seg utslag i rollen og oppgavens innhold. Ravn & Duff (2014: 126) understreker at teknikken kan bidra «to make the mundane spectacular, to make the familiar strange.» Dette vil være et ideal i etnometodologisk forskning om mønstre for samhandling i miljøer som informantene selv oppfatter som hverdagslige.

I likhet med Ravn & Duff (2014) opplevde også vi at det var forskjeller i hvordan informantene grep oppgaven med å fylle ut plantegningen. Enkelte lærerspesialister tok oppgaven svært alvorlig og ga grundige omriss supplert av tekst for å vise hvem som arbeider hvor og hvor ofte ulike aktører med ulik fagtilhørighet møtes, mens andre lot det bli med å tegne inn det strengt nødvendige (et arbeidsrom, et møterom) og tok resten muntlig. I begge tilfeller ga tegningen oss mulighet til å stille mer konkrete spørsmål om samarbeid og samarbeidskultur under selve intervjuet, fordi vi kunne peke på tegningen og følge opp utsagn basert på vår forforståelse for å få opplysninger bekreftet eller avkreftet. Dette er også årsaken til at vi ikke vil bruke tegningene som en form for «billedanalyse» i evalueringen, men i sluttrapporten vil vi vedlegge en slik tegning i faksimile som illustrasjon. Årsaken til dette er at det ikke er tegningen i seg selv som er det primære resultatet av denne datainnsamlingen. Det primære resultatet vil være forskningsintervjuet som baseres på map-task som hjelpemiddel, i den grad forskeren får hjelp til tolkningen av informasjonen ved å følge med på og se på tegningen under og etter intervjuet.

I ett tilfelle, der vi først hadde brukt map-task i intervjusituasjonen som beskrevet over, ble vi umiddelbart etter intervjuet invitert med på en omvisning i den delen av skolebygningen som huset lærernes arbeidsrom. Der fikk vi se hvordan arbeidsrommene var organisert etter trinn, og kunne stille spontane spørsmål til lærerspesialisten om hvordan denne organiseringen la til rette for mønstre i formell så vel som uformell kontakt mellom kolleger i det daglige arbeidet. Til sammenligning har vi også besøkt skoler hvor lærernes plassering på arbeidsrommene er organisert på mer tilfeldig vis etter hvor det er ledig plass når en ny lærer kommer til skolen. Denne observasjonen kan være interessant hvis det er slik at fysisk og praktisk organisering av lærere på arbeidsrom kan ha betydning for grad av systematikk i lærersamarbeidet, som igjen kan tenkes å påvirke lærerspesialistens rolle og oppgaver.

Dokumentstudier

Til grunn for denne delrapportens fremstilling av planer for pilotering av lærerspesialister ligger også skoleeiers søknader til Utdanningsdirektoratet. Vi har gått gjennom søknadene fra de 37 skoleeierne som fikk innvilget søknaden om tilskudd fra direktoratet, for å kartlegge deres situasjonsbeskrivelse, oppgaveprioriteringer og begrunnelser for lærerspesialistordningen. Dette gjør vi for å få oversikt over hvilke kontekster som omgir implementeringen av lærerspesialistordningen som en pilot, men vi foretar ingen direkte kobling av skoleeierdata og survey- eller intervjudata fra skoleledere (kapittel 3) eller lærerspesialister (kapittel 4). Dette er for å sikre anonymitet for skolene som sa ja til å bidra i forskningsintervjuene, en betingelse de ble lovet og som var medvirkende for at skolene deltok. Data fra skoleleder- og lærerspesialistnivå i kapittel 3 og 4 vil derfor presenteres uten at leseren av rapporten får kjennskap til hvilken skoleeier eller hvor i landet den aktuelle skolen hører til.

I gjennomgangen av skoleeiersøknadene har vi utviklet et enkelt skjema basert på våre utdrag og tolkninger av kategoriene som Utdanningsdirektoratet ved utlysning av piloteringen ba skoleeier om å bruke når de søkte om tilskudd til pilotering av lærerspesialistordningen. Disse kategoriene er 1) situasjonsbeskrivelse, 2) begrunnelser for lærerspesialistordningen basert på situasjonsbeskrivelsen, 3) hvordan skal lærerspesialisten bidra og 4) skoleeiers tilrettelegging og oppfølging av lærerspesialisten. Vi har laget ett slikt skjema for fylkeskommunale skoleeiere og ett skjema for kommunale skoleeiere. Utvalget, særlig av de fylkeskommunale skoleeierne, er lite, men vi har likevel sammenlignet de to gruppene av skoleeiere for å se om det avtegner seg noen forskjeller i situasjonsbeskrivelse og oppgaver mellom de to skoleslagene sett gjennom skoleeiers fortolkning og argumentasjon for lærerspesialistordningen. Kapittel 2 vil gi et sammendrag av hovedpunkter fra skoleeiernes søknader basert på denne tilnærmingen til data.

Ved gjennomgang av skolenes nettsider og under besøk på skolene fikk vi tilgang til en del dokumenter som enten forteller om selve skolen, planene og satsingsområdene, eller som også forteller om spesialisering av oppgaver knyttet til lærerspesialistrollen ved den enkelte skole. Vi kommer til å vise kort til slike planer i kapittel 4 for å gi eksempler på hva slags oppgaver lærerspesialistene ved det kvalitative utvalget av pilotskoler utfører.

1.3 Rapportens oppbygning

Kapittel 2 i denne delrapporten er viet skoleeiernivået som beskrevet over. Kapittel 3 og 4 omhandler implementering av lærerspesialistordningen på henholdsvis skoleledernivået og lærerspesialistnivået, hvorav sistnevnte sammenlignes med data fra kolleger på utvalgte spørsmål og variabler. Fordi vi i evalueringen vil bruke data fra to tidspunkt for å sammenligne lærerspesialistenes og kollegenes holdninger til lærerspesialistordningen, har vi i kapittel 5 skilt ut respondentenes svar på disse spørsmålene ved oppstart av ordningen.

Kapitlene 3-5 består hovedsakelig av figurer og tabeller som fremstiller deskriptive resultater fra første runde av spørreundersøkelsene til rektorer, lærerspesialistene og kolleger av lærerspesialistene. De kvantitative dataene er supplert av eksempler hentet fra forskningsintervjuer. Delrapporten avsluttes med et oppsummeringskapittel, hvor vi antyder svar på et utvalg av oppdragsgivers forskningsspørsmål, slik svarene avtegner seg etter første runde av datainnsamlingen.

En bredere analyse, sammenligning og diskusjon av materialet, kvantitativt som kvalitativt, vil komme i sluttrapporten fra evalueringen, som leveres høsten 2017. Sluttrapporten vil også sammenligne spørreskjemadata fra to tidspunkt i datainnhentingene. I tillegg vil vi i sluttrapporten sammenligne data fra pilotskolene med skoler hvor skoleeier søkte Utdanningsdirektoratet om å få lærerspesialist, men som ikke ble inkludert i piloteringen. Sluttrapporten vil også inneholde en litteraturgjennomgang med relevans for piloteringen, samt en bredere gjennomgang av intervjudata innhentet fra et mindre utvalg pilotskoler.

2 Skoleeiers planer for lærerspesialistordningen

Når vi i evalueringen skal belyse hvordan ordningen med lærerspesialister er implementert i skolen, inkluderer dette skoleeiernivået. I denne delrapporten undersøker vi dette gjennom skoleeiers søknader om å få delta i lærerspesialistordningen.

Utvalg og metode for analyse av søknadene er gjengitt i denne rapportens innledningskapittel (kapittel 1). I det følgende tar vi for oss søknadene fra skoleeierne inndelt i fylkeskommunalt og kommunalt nivå. I alt 37 skoleeiere fikk innvilget søknad om tilskudd for å pilotere ordningen med lærerspesialist. Av disse er seks fylkeskommunale og 29 kommunale, i tillegg til Oslo kommune som deltar med både grunnskoler og videregående skoler i piloteringen. På skoleeiernivå befinner det seg også en privat videregående skole. For å forenkle strukturen i denne fremstillingen behandler vi søknaden fra den ene private skolen i ordningen under de fylkeskommunale skoleeierne, mens søknaden fra Oslo kommune behandles under de kommunale skoleeierne. I oppsummeringen av kapittelet kommenterer vi oppdragsgivers forskningsspørsmål som berører skoleeiernivået.

2.1 Betingelser for skoleeiers implementering av lærerspesialistordningen

Utdanningsdirektoratet har gitt skoleeierne og skolene føringer for implementering av lærerspesialistordningen i form av et rammeverk (se kapittel 1). Dette rammeverket ble gjort kjent for skoleeierne i brev fra Kunnskapsdepartementet 2. februar 2015. Ifølge rammeverket skal lærerspesialistene som inngår i piloteringen, bidra på følgende felt som velges ut og prioriteres av skoleeier:

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

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

Fra Kunnskapsdepartementet (brev av 2. februar 2015) fikk skoleeierne en mal de kunne bruke i utformingen av søknaden. Søknaden skulle inneholde:

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

Ikke alle skoleeierne har brukt malen, og blant skoleeierne som har brukt slik mal for søknaden, går det frem at tekst som beskriver situasjonen, utfordringer og konkrete oppgaver glir over i hverandre. Dette kan skyldes at kategoriene i søknadsmalen ikke er gjensidig utelukkende og inneholder flere spørsmål. Her vurderer vi ikke kvaliteten av søknadsmalen, men på bakgrunn av gjennomlesing av alle søknadene har vi laget forenklete kategorier for å sammenfatte og sammenligne informasjonen. Våre kategorier er som følger: 1) situasjonsbeskrivelse, 2) begrunnelser for lærerspesialistordningen basert på situasjonsbeskrivelsen, 3) hvordan skal lærerspesialisten bidra i henhold til situasjonsbeskrivelsen, og 4) skoleeiers tilrettelegging og oppfølging av lærerspesialisten.

2.2 Fylkeskommunale skoleeiere

Ikke alle de fylkeskommunale skoleeierne har gitt en situasjonsbeskrivelse av utfordringene i de videregående skolene. Blant skoleeierne som gjør dette, viser flere av dem til elevens problemer med gjennomføring av videregående skole, eventuelt gjennomføring med høyest mulig kompetanse for elevene. Akershus fylkeskommune skriver videre at det forekommer kvalitetsforskjeller i klasserommene, og at det er ulikheter i læreres vurderingspraksis. Møre og Romsdal fylkeskommune peker på mangler ved kvaliteten av det lokale læreplanarbeidet og på behovet for yrkesretting av realfag og norsk for yrkesfaglige utdanningsprogrammer. I Nordland fylkeskommune er det ifølge søknaden vanskelig å rekruttere gode norsklærere. Her vil lærerspesialisten brukes som «forbilde for å vise frem norsk som et spennende og viktig fag.»

Vest-Agder fylkeskommune har i søknaden gitt en situasjonsbeskrivelse med positivt fortegn, der allerede utvalgte lærere med særlig kompetanse i norsk og realfag skal brukes til å øke kompetanse blant kolleger ved skoler i hele fylket. Sør-Trøndelag fylkeskommune gir i sin søknad plass til beskrivelser av satsing på universitetsskole, samarbeid med universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren) og politikkutvikling for kompetanseheving og karriereveier for lærere.

I begrunnelser for lærerspesialistordningen bruker fylkeskommunene mange av formuleringene fra Kunnskapsdepartementets brev til skoleeierne av 2. februar 2015. Disse begrunnelsene dreier seg om karriereveier for lærerne, utvikling av kompetanse- og delingskultur ved skolene og utvikling av skolene som lærende organisasjon. Vi gjengir ikke fylkeskommunenes referering av slike formuleringer her, men viser kort til at Møre og Romsdal fylkeskommune ønsker å bedre situasjonen for gjennomføring og yrkesretting ved å skape tettere kobling til henholdsvis UH-sektoren og til lokalt næringsliv. Sør-Trøndelag fylkeskommune gir en konkret begrunnelse for lærerspesialistordningen idet søknaden fastslår at kollektiv utvikling av skolen er tidkrevende og vanskelig for skoleledelsen, altså vil lærerspesialistene fylle oppgaver og behov som til nå har vært vanskelig å dekke i skoleorganisasjonen. Ifølge søknaden fra Nordland fylkeskommune vil det på den annen side være behov for å avklare lærerspesialistrollen mot fagkoordinatorrollen, som tidligere er opprettet for å ivareta utviklingen av fag og pedagogikk.

Med hensyn til hvordan lærespesialistordningen skal fylle rollen på bakgrunn av situasjonsbeskrivelser og begrunnelser, er det også mange formuleringer fra Kunnskapsdepartementets brev som går igjen i fylkeskommunenes søknader. Lærerspesialistene skal bidra til «å løfte hele kollegiet,» de skal styrke faglig fokus, styrke bruk av forskning i skolens utviklingsarbeid og bidra til kompetanseheving og

delingskultur. Møre og Romsdal fylkeskommune formulerer dette som at lærerspesialisten skal «ta tak» i skolen og i fagene og vurdere behov for kompetanse. Sør-Trøndelag fylkeskommune vil gi lærerspesialistene særlige oppgaver i kontakt med UH-sektor og som pådrivere for FoU-arbeid. Vest-Agder fylkeskommune vil blant annet bruke lærerspesialistene til å bistå nyutdannede lærere og til å bedre overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. I tråd med rammeverket gir ellers de fylkeskommunale søknadene få konkretiseringer av lærerspesialistenes oppgaver. I søknaden fra Nordland fylkeskommune beskrives lærerspesialistens oppgaver som «rektors forlengede arm inn i fagmiljøet.» Der slike eksempler gis, listes observasjon og «lesson studies» (Akershus fylkeskommune) og faglig skolebasert vurdering og kollegabasert veiledning (Hordaland fylkeskommune).

De fleste av de fylkeskommunale skoleeierne viser til at de enten vil benytte eksisterende nettverk eller opprette særskilte nettverk for å følge opp lærerspesialistene i arbeidet. Virksomheten i nettverkene beskrives ikke nærmere, men i enkelte av søknadene går det frem at slike nettverk regnes blant fylkeskommunens viktigste redskaper for å følge med på og utvikle kvaliteten av opplæringen i skolene. Møre og Romsdal fylkeskommune vil arbeidsplanfeste teamtid på skolene for å sikre en arena for felles faglig og didaktisk utvikling med støtte fra lærerspesialisten. Også Nordland fylkeskommune vil sette av tidsressurs, og sørge for at lærerspesialisten får timeplanfestet tid for å dele og videreutvikle fag og pedagogikk. Sør-Trøndelag fylkeskommune vil la det være opp til skolelederne å tilrettelegge bruk av fellestid. Vestfold fylkeskommune har etablert en kontaktperson for lærerspesialistene i fylket, og Akershus fylkeskommune har opprettet en egen arbeidsgruppe for ordningen. Hordaland fylkeskommune vil følge opp lærerspesialistene på skolene med årlige besøk. Enkelte fylkeskommuner, som Vestfold og Møre og Romsdal, skriver i søknadene at de selv vil evaluere lærerspesialistordningen underveis. Andre vil overlate denne oppgaven til skolen, eventuelt utføre slike vurderinger sammen med skoleledelsen.

I søknaden fra den ene private videregående skolen som inngår i pilotering av lærerspesialistordningen, gis en situasjonsbeskrivelse som omfatter utvikling av delingskultur og kollegaveiledning ved skolen kombinert med ønske om styrket tilbakemeldingspraksis og læringsrettet vurdering. Skolen har hatt et samarbeid med et UH-miljø på dette feltet, og ønsker at lærerspesialisten skal videreføre og koordinere innsatsen i samarbeid med avdelingsleder i realfag og skolens øvrige ledelse.

2.3 Kommunale skoleeiere

En tydelig forskjell mellom de kommunale og de fylkeskommunale skoleeierne er at flesteparten av de kommunale skoleeierne gir en situasjonsbeskrivelse som viser til konkrete tiltak og satsinger som allerede er i gang i kommunen, og som skal styrkes, suppleres og videreføres med lærerspesialistene. For mange kommuners vedkommende gjelder dette deltakelse i den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling», som tar sikte på å utvikle læreres undervisningspraksis gjennom styrket lærersamarbeid. I «Ungdomstrinn i utvikling» får skolene midler til frikjøp av en såkalt ressurslærer som skal bistå rektor i tilretteleggingen av satsingen, og flere av de kommunale skoleeierne ser lærerspesialistordningen som en mulig videreføring av denne ressurslærerrollen. Satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» og lærerspesialistordningen har fellestrekk i kobling mellom læreres kompetanse, utvikling av felleskultur for læring og organisasjonsutvikling på den enkelte skole og resultater i form av styrket undervisning med henblikk på grunnleggende ferdigheter.

Noen kommunale skoleeiere ønsker på denne måten en ren videreføring av satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» på skolenivå. Skoleeierne i det interkommunale samarbeidet Region indre Midt-Troms (Målselv, Bardu, Salangen og Dyrøy) skriver for eksempel at de lærende nettverkene opprettet gjennom satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» foreløpig synes å ha hatt liten effekt på læring i kollegiet på den enkelte skole, og at det er behov for lokale strukturer og ressurser som kan bidra til å endre skolekultur for styrket samarbeid og deling av opplegg og metoder blant lærerne. Her vil

lærerspesialistene bli brukt til å befeste skolebasert kompetanseutvikling, som er et av hovedvirkemidlene i satsingen «Ungdomstrinn i utvikling». Slik er det i praksis også i kommuner som Eidskog, Hadsel og Sør-Fron, hvor «Ungdomstrinn i utvikling», deltakelse i den nasjonale satsingen «Vurdering for læring» og eventuelt også programmet «Den gode skoleeier» og/eller «Veilederkorpset» nevnes i søknaden som generell bakgrunn for skoleeiers interesse i pilotering av lærerspesialistordningen.

I to pilotkommuner, Lillehammer og Randaberg, har skoleeier finansiert ressurslærere som skal virke på kommunalt nivå parallelt med at skoler har fått midler til ressurslærere som del av «Ungdomstrinn i utvikling». Her er lærerspesialistordningen tenkt å erstatte de kommunale ressurslærerne, som er rettet inn mot kommunal satsing på barnetrinnet inspirert av «Ungdomstrinn i utvikling».

Alle landets ungdomsskoler skal etter planen ha deltatt i satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» innen utgangen av 2017. Eksemplene som er nevnt over, peker slik på en videreføring eller utvidelse av denne satsingen i piloteringen av lærerspesialistordningen. Blant de øvrige kommunene finnes det videre eksempler på at spesifisert satsing på lesing og skriving, som kommunen også kan ha hatt som innsatsområde i «Ungdomstrinn i utvikling», skal befestes gjennom lærerspesialistordningen. Dette er tilfelle i kommuner som Alta, Kragerø, Lindås, Nøtterøy, Ringsaker, Sande, Spydeberg og kommunene i region indre Midt-Troms. I disse kommunene opptrer varianter av satsing på lesing som grunnleggende ferdighet gjennom kommunale planer og strategier, «LeseLos»-opplegget fra Lesesenteret/Universitetet i Stavanger og leseveiledere.

Enkelte av kommunene ønsker seg lærerspesialister i både norsk og realfag. I disse tilfellene skal lærerspesialisten i norsk arbeide med satsinger som allerede er i gang, og som kanskje har vært under utvikling og forberedelse i mange år. Til sammenligning skal realfagspesialistene som disse kommunene ønsker seg, drive en form for «nybrottsarbeid». I noen tilfeller, som i Alta, Bærum og Harstad, skal realfagsspesialisten være koordinator eller ressursperson for skolens deltagelse i den nasjonale satsingen for realfagskommuner, som er et av tiltakene i regjeringens strategi for styrket opplæring i realfag. Nøtterøy vil bruke erfaringene fra igangværende satsing på lese- og skriveopplæring til å styrke realfagene gjennom «regneveiledere». To av pilotkommunene vil rendyrke satsing på realfag gjennom lærerspesialistordningen. Dette gjelder for eksempel Melhus, som over tid har samarbeidet med Høgskolen i Sør-Trøndelag om et bestemt program i matematikk. Her skal lærerspesialisten sikre videreføring av programmet når høgskolen avslutter sitt arbeid.

Til sammen åtte kommunale skoleeierne skiller seg noe fra dette hovedmønsteret. Vi skal ta for oss disse i par nedenfor. To av disse kommunene viser til resultater fra ståstedsanalysen, som er et element i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, for å beskrive situasjonen i kommunen og begrunne behovet for lærerspesialister. Dette gjelder Ringsaker og Ullensaker, som begge ønsker å bruke lærerspesialister som ledd i arbeid med å forbedre resultater fra nasjonale prøver og eksamensresultater på 10. trinn. To av de andre skoleeiersøknadene fra henholdsvis Oslo og det interkommunale samarbeidet bak Kompetansesenter Sør (Audnedal, Hægebostad, Lindesnes, Marnardal og Åseral) viser til levekårsforskjeller i elevmassen og behov for særlig innsats i tråd med et overordnet mål om at opplæring skal virke sosialt utjevne. I søknaden fra samarbeidskommunene i Kompetansesenter Sør understrekes skolens oppgave i å bryte negativ sosial arv, og lærerspesialistene i disse kommunene skal inngå som såkalte «læringsloser» i et samarbeid med ulike kompetansemiljø med henblikk på å styrke tilpasset undervisning og redusere behovet for spesialundervisning. I Oslo skal lærerspesialistene bidra til å styrke læringsarbeidet på en måte som kan jevne ut resultatforskjellene mellom skolene, og de skal være veiledere for nyutdannede lærere og lærere som underviser i skolen uten å ha formell kompetanse.

To andre kommunale skoleeiere skiller seg videre fra de øvrige idet de ikke skal la lærerspesialisten inngå i konkrete satsinger, men i allerede etablerte strukturer på kommunalt nivå som skal bidra til å styrke og videreføre mange ulike typer tiltak som kan virke til fordel for vurdering og utvikling av undervisning i fagområder som norsk, matematikk og engelsk. Dette gjelder Harstad kommune og

Skedsmo kommune. Lærerspesialistene vil i disse tilfellene bli ledere av slike faggrupper. Endelig er det to kommunale skoleeiere som gir generelle situasjonsbeskrivelser av skoleledningen uten å nevne verken særlige tiltak eller strukturer hvor lærerspesialisten skal inngå. Dette er Drammen kommune og Molde kommune. Drammen kommune viser i stedet til flere kommunale dokumenter, strategier og tiltak som har blitt satt inn for å styrke skolene og skoleeiernivået på et overordnet plan. Molde kommune skriver i sin søknad om pilotering av lærerspesialistordningen at skoleeier ønsker «å fremme endring, undring og personlig vekst og kompetanseutvikling for den enkelte, gi ildsjelene rom og aksept for å jobbe systematisk med fagområder som de brenner for.»

Slik det går frem av gjennomgangen så langt, blir de kommunale skoleeierens situasjonsbeskrivelser naturlig over i begrunnelser for lokal pilotering av lærerspesialistordningen, fordi skoleeier ønsker å videreføre og videreutvikle arbeid som allerede er i gang i kommunene. I noen tilfeller er dette arbeidet knyttet til generell skoleutvikling. Søknaden fra region indre Midt-Troms gir en velformulert beskrivelse av hvorfor skoleeierne i kommunesamarbeidet mener at lærerspesialistene har en plass i skolen, og vi gjengir denne i sin helhet:

Rektorrollen har etter hvert utviklet seg til å bli mer og mer sammensatt. Det å lede en kunnskapsbedrift som skolen er en krevende lederoppgave. Lærerrollen har tradisjonelt vært en individuell rolle med mye taus kunnskap. Når det i dag forventes at lærere skal samarbeide og begrunne faglige og profesjonelle valg, oppstår det en slags «kulturkollisjon» både for lærere og for rektorer. Rektor kan ikke lenger lede skolen og lærerne fra kontoret, men må bidra aktivt i arbeidet sammen med lærerne. Det betyr at rektor for eksempel må ha kunnskap om nyere forskning på lesing og skriving for å oppnå legitimitet i eget personale. Lærere må kunne begrunne sine pedagogiske og didaktiske valg ut fra forskning. Det er ikke lenger nok «å mene og å tro» om hva som synes å virke best verken i klasserommet eller på personalrommet. Skoleeiers rolle er også endret fra en rolle som fokuserte på kontroll av skolen til i dag å stille krav, støtte og følge opp det pedagogiske og didaktiske arbeidet i skolen.

For det meste dreier de kommunale skoleeierens begrunnelser seg likevel om konkrete tiltak eller satsinger som har utspring i tidligere prosjekter i den lokale skolen. Både generell bistand til skoleutvikling og konkrete utviklingsprosjekter favnes av arbeid som tidligere er lagt ned i skolene gjennom «Ungdomstrinn i utvikling». Her er det imidlertid et skille mellom skoleeierens opplegg for lærerspesialister i norsk og realfag, fordi så godt som alle de igangværende prosjektene dreier seg om lese- og skriveopplæring (unntak fra dette er matematikkprosjektet i Melhus kommune og profilskolen for realfag i Skedsmo kommune). Når det gjelder lærerspesialister i realfag, ser skoleeierne derfor ofte for seg at lærerspesialisten selv skal bidra i utformingen av slike tiltak.

Lærerspesialistenes oppgaver er i de kommunale skoleeierens søknader konkretisert i tråd med satsingene og prosjektene hvor lærerspesialistene skal inngå. Her gir skoleeier noen overordnede føringer, men det kan samtidig synes som om den endelige utformingen av rollen og oppgavene overlates til den enkelte skole innenfor rammene som skoleeier har gitt. Eksempler på oppgaver som går igjen i mange søknader uavhengig av tiltak, er at lærerspesialisten skal være en støtte for rektor, skal bidra til delingskultur og kompetanseheving, drive veiledning/kollegaveiledning, være oppdatert på forskning, bidra i kommunalt planarbeid, støtte implementering av tiltak i enkeltskoler, utvikle systemer i skolen som kan bidra til kunnskapsdeling, lede utviklingsprosesser på enkeltskoler, inngå i kommunale ressursteam eller faggrupper, utforme konkrete planer eller strategier, lede refleksjonsgrupper og ulike former for nettverk. En del av de lokale prosjektene og tiltakene som lærerspesialistene skal arbeide med, er utviklet i samarbeid med kompetansemiljøer, også i UH-sektoren. I disse tilfellene skal lærerspesialisten holde kontakten med kompetansemiljøene, men i søknadene har vi ikke funnet eksempler på at lærerspesialistene skal initiere kontakt med slike miljøer der hvor det ikke allerede finnes samarbeidsprosjekter.

De kommunale skoleeiersøknadene er knappe med hensyn til hvordan lærerspesialistene skal følges opp. I de fleste kommunene skal lærerspesialistene inngå i ulike former for nettverk, og i mange tilfeller skal lærerspesialistene selv drive nettverkene, som eventuelt koordineres av skoleeier. Det er et mindretall av kommunene som skriver i søknaden at de har opprettet egne kontaktpersoner eller styringsgrupper for lærerspesialistene. Slike ordninger finnes i Oslo, som har svært mange lærerspesialister, i de to interkommunale samarbeidsprosjektene (Kompetansesenter Sør og Region indre Midt-Troms), i Bærum og i Ullensaker. I noen kommuner har de utvalgte satsingsområdene eller prosjektene (som leseplan eller realfagsstrategi) egne kontaktpersoner hos skoleeier. Bare én kommunal skoleeier (Harstad) oppgir at skoleeier vil sørge for at skolene setter av tid til arbeid i faggruppene på skolen. To kommuner angir i søknaden plan for lokal evaluering av piloteringen. I Alta kommune skal dette skje i samarbeid med rektor, skoleeier og lærerspesialist, i Sande kommune skal lærerspesialistens kolleger involveres i en bred evaluering som «ikke bare gjelder fag, men også organisering og struktur.»

2.4 Oppsummering i lys av forskningsspørsmål

Hvis vi går tilbake til oppdragsgivers forskningsspørsmål (kapittel 1), ser vi at basert på skoleeiers søknader synes planene for implementering av lærerspesialistordningen (i pilotfasen) å være i tråd med rammeverket for ordningen. Skoleeierne synes i sine søknader å ha forstått og tolket beskrivelsene av lærerspesialistenes oppgaver i lokal kontekst, og de vil bruke ordningen i samarbeid med skolene for å oppnå målsettinger som ligger innenfor rammeverkets beskrivelser (lede lokale prosjekter, være faglig oppdatert, drive skoleutvikling og kollegaveiledning). Det kan anføres at få av søknadene nevner faglig skolebasert vurdering, og det er også bare et mindretall som omtaler kontakt mellom lærerspesialisten og aktører i UH-sektoren. Det siste vil likevel ofte inngå når lærerspesialisten skal arbeide med lokale prosjekter som er utviklet i samarbeid med eksterne kompetansemiljøer. Selv om det ikke står i søknadene, trenger ikke dette å utelukke at skoleeiere eller skoler som inngår i piloteringen, har kontakt med slike miljøer på mer eller mindre fast basis.

Rammeverket gir også bestemmelser om lærerspesialistenes kvalifikasjoner og finansieringsmodell som kan benyttes i piloteringen av ordningen. Skoleeiersøknadene omtaler ikke kvalifikasjonskriteriene, med et par unntak der det i teksten går frem at skolene har lærere som vil være kvalifisert. Så godt som alle skoleeiersøknadene oppgir hvilken finansieringsmodell som foretrekkes, men dette grunngis sjelden. Vanligste finansieringsmodell er modell 2, som innebærer frikjøp av undervisningstid kombinert med et mindre lønnstillegg.

Oppdragsgiver spør om det er systematiske likheter mellom skoleeierne som deltar med hensyn til implementering av ordningen. Over har vi nevnt to systematiske *forskjeller* som ser ut til å inntre mellom henholdsvis fylkeskommunale og kommunale skoleeiere. Det er nesten fem ganger flere kommunale skoleeiere enn fylkeskommunale skoleeiere i pilotering av lærerspesialistordningen, slik at utvalget av søknader fra sistnevnte nesten er for lite til å gjøre en reell sammenligning mellom de to gruppene. Likevel er det mulig å hevde at mens de fylkeskommunale skoleeierne viser til mer generelle utfordringer knyttet til gjennomføring av videregående opplæring, er de kommunale skoleeierne mer opptatt av elevenes læringsresultater. Arbeidet for å styrke slike resultater er på det kommunale skoleeiernivået konkretisert i særskilte satsinger som faller inn under lærerspesialistenes kompetanseområde i enten norsk eller realfag. Disse satsingene er for en stor del allerede i gang, og flesteparten av dem er knyttet til lese- og skriveopplæring. De kommunale skoleeierne ønsker gjerne å bruke lærerspesialister til å videreføre og utvikle igangværende tiltak når andre satsinger fra Utdanningsdirektoratet opphører og/eller eksterne samarbeidspartnere avslutter sitt arbeid.

Selv om de kommunale skoleeierne er langt mer spesifiserte i bruken av lærerspesialistordningen enn de fylkeskommunale skoleeierne, finnes det i sistnevnte gruppe mer konkrete eksempler på hvordan ordningen skal følges opp og evalueres av skoleeier. Gruppen av fylkeskommunale skoleeiere teller bare seks søknader (pluss en søknad fra en privat videregående skole), men her ser vi likevel eksempler på at skoleeier vil styre skolenes bruk av tid for å sikre at lærerspesialisten blir brukt til

lærerkollegiets beste. Blant de i alt 30 kommunale skoleeierne (Oslo kommune medregnet) er det bare ett eksempel på at skoleeier vil sette av tid i skolen som skal disponeres til lærerspesialistens arbeid. Dette utelukker likevel ikke at andre kommunale skoleeiere vil gjøre det samme, uten at det fremgår av søknadene til Utdanningsdirektoratet.

Oppdragsgiver spør også om det er systematiske forskjeller med hensyn til hvordan funksjonen som lærerspesialist blir implementert innenfor de to spesialiseringsområdene (realfag og norsk med særlig vekt på grunnleggende lese- og skriveferdigheter). Forskjeller mellom de to spesialiseringsområdene fremtrer i skoleeiersøknadene som et direkte resultat av at de kommunale skoleeierne ønsker å bruke lærerspesialister til prosjekter som allerede er i gang. Disse prosjektene har som oftest forbindelser til norsk med vekt på grunnleggende lese- og skriveopplæring. Norskspesialistene skal derfor arbeide med satsinger som allerede bør være kjent i skolene i kommunen. De fleste realfagsspesialistene skal derimot forme eller utvikle tiltak på et felt hvor det fra før har foregått lite arbeid i kommunene. I noen tilfeller skal realfagsspesialistenes rolle formes etter modell av «leseveiledere», som allerede har vært brukt i kommunene.

I denne delrapporten kan vi ikke svare fyllestgjørende på hvorvidt lærerspesialistene bidrar til å utvikle skolen som lærende organisasjon. Dette vil bli et tema for sluttrapporten høsten 2017. Basert på gjennomgangen av skoleeiersøknadene kan vi likevel si at fordi planene for implementering av lærerspesialistrollen i kommunene bygger på rammeverket for ordningen, peker søknadene i det minste mot muligheter for at ordningen kan bidra til å (videre)utvikle skolen i slike retninger. Flere av søknadene viser til arbeid som allerede har vært gjennomført for å bygge opp rundt slike målsettinger, men at man ikke er i mål. I disse tilfellene skal lærerspesialistene støtte skoleledelsens vedvarende arbeid for å endre arbeids- og samarbeidsformer ved skolen. I søknadene er det generelt få eksempler på hvordan skoleeier skal legge til rette for læring i hele kollegiet. Unntakene er de tre skoleeierne (to fylkeskommunale, en kommunal) som vil sørge for at det settes av tid på skolene som understøtter lærespesialistens oppgaver som gjelder hele personalet.

3 Skolelederes tilrettelegging og tidlige erfaringer med lærerspesialistordningen

I dette kapitlet presenteres en spørreundersøkelse til skoleledere ved skolene som har lærerspesialister, samt et utvalg skoler som ikke har lærerspesialister. Formålet er å få mer informasjon om hvordan ordningen med lærerspesialister er organisert og tilpasset den enkelte skole. I undersøkelsen er det stilt spørsmål om skolens erfaring med lignende tiltak, om skolen har særlige satsingsområder, målsettinger med det pedagogiske utviklingsarbeidet, eksisterende samarbeidsformer ved skolen og forventninger til hva ordningen med lærerspesialist skal føre til for den enkelte skole sett som lærende organisasjon. Rektorene er også spurt om hvordan de vil legge til rette for og følge opp lærerspesialistene sine. Rektorene som brukes som sammenligningsgrunnlag (se kapittel 1), er på samme måte som for lærerspesialistene og kontrollutvalget for lærerne hentet fra skoler der enten rektor eller skoleeier har søkt om å delta i ordningen, men der skolen ikke ble med av ulike grunner.

Kapitlet inkluderer også informasjon fra intervjuene på caseskoler. Når vi i prosjektet har besøkt et utvalg skoler for å intervju lærerspesialistene, har vi også intervjuet disse spesialistenes rektorer, slik at rektor har kunnet gi oss vurderinger av skolens planer for lærerspesialisten, begrunnelse for å delta i ordningen og tanker om hvordan ordningen kommer til å virke (for eksempel hvordan den vil påvirke lærersamarbeidet ved skolen, relasjonene i lærerkollegiet og lærernes karrieremuligheter).

3.1 Valg av modell og erfaring med lignende ordninger

Innledningsvis i spørreskjemaet er det stilt spørsmål omkring hvordan ordningen er innført ved skolene. 25 prosent av skolelederne oppgir at de har valgt alle midler til økt lønn for lærerspesialisten(e) ved skolen (finansieringsmodell 1), mens 71 prosent oppgir at de har valgt økt lønn kombinert med redusert undervisningstid (finansieringsmodell 2). Det er interessant å sammenligne med kontrollutvalget på dette spørsmålet, da 15 prosent av dette utvalget oppgir at de ville brukt midlene på modell 1, mens 85 prosent oppgir at de ville brukt midlene på kombinasjonsordningen i modell 2. Forskjellene i svar mellom de som har fått midler til lærerspesialist og de som ikke har fått det, kan muligens spores i de utdypende kommentarene til dette spørsmålet. Her kommer det frem at flere skoler har gått inn med egne midler og redusert undervisningstiden ytterligere sammenlignet med de to modellene som presenteres i rammeverket for ordningen. I noen tilfeller er dette et resultat av at personer som har hatt stillinger som minner om lærerspesialist, tidligere har fortsatt som lærerspesialist, og også i kombinasjon med tidligere roller, noe som har gitt en dobbel reduksjon. Det er også eksempel på at midlene faktisk forsvinner ut av skolene, og går til etater med koordineringsansvar.

I de muntlige intervjuene vi gjorde med skoleledere ble det bekreftet at noen skoler bruker egne ressurser inn i lærerspesialistordningen. Et eksempel er en skole med to lærerspesialister som brukte egne ressurser slik at begge lærerspesialistene fikk nedsatt to timer i uka i stedet for en. På en annen skole var lærerspesialisten allerede faglig pedagogisk leder for norskfaget, og med lærerspesialistressursen i tillegg ble det et samlet volum som gjorde det mulig å få noe ut av ressursene, hevdet rektor.

I lys av de ulike modellene for fordeling av midler, og de åpenbare tilpasningene som gjøres på lokalt nivå, er det interessant å se nærmere på om skolene har hatt ordninger som minner om lærerspesialistordningen tidligere. Ved skoler med lærerspesialister er det 75 prosent som sier at de ikke har hatt det, 20 prosent som sier at de ikke vet om de har hatt det, og da 5 prosent som sier at de har hatt lignende ordninger tidligere. Fordelingen er omtrent lik i kontrollutvalget. Samtidig er det 39 rektorer ved skoler med lærerspesialister som har benyttet anledningen til å utdype om tidligere ordninger de har hatt. Det er mange av disse som oppgir at de har hatt ulike fagkoordinatorstillinger ved skolen, og mange som oppgir ressurslærerne i Ungdomstrinn i Utvikling som en lignende stilling de har benyttet seg av. De fleste beskrivelsene dreier seg om stillinger med ansvar for å koordinere og lede utviklingsarbeid, uten personalansvar, og gjerne knyttet til grunnleggende ferdigheter i lesing og regning. Det fremstår altså som om skolene i stor grad har erfaringer med tidligere ordninger ved skolen, selv om relativt få oppgir dette som et svar på direkte spørsmål.

Også i de muntlige intervjuene vi gjennomførte med sju skolelederne fortalte flere av dem at de har hatt lignende ordninger. Eksempelene de gir er Fellesfag med yrkesretting og relevans (FYR)-koordinatorer⁵, NyGIV-lærere⁶, VFL-koordinatorer⁷ eller ressurslærere i Ungdomstrinn i Utvikling (UiU). Andre forteller at de allerede før de ble med på lærerspesialistordningen hadde satt av en ressurs til å gjøre tilsvarende oppgaver, i form av faglig-pedagogiske ledere, ressurslærere⁸ e.l., og at lærerspesialistordningen har gitt dem mulighet til å utvide denne ressursen.

To av skolene kom med i UiU⁹ og lærerspesialistordningen samtidig. Tidligere hadde begge skolene hatt ressurslærere (en betegnelse de brukte før UiU). På den ene skolen ble den tidligere ressurslæreren (før UiU) i lesing og skriving lærerspesialist. Skolen omtalte det de jobbet med som *prosjektet*, og da snakket de om det utviklingsarbeidet de hadde holdt på med tidligere og det de drev på med når vi intervjuet dem. På den andre skolen hadde de ei utviklingsgruppe hvor UiU-arbeidet ble organisert og hvor lærerspesialisten deltok. Rektor mente at lærerspesialistene nok ikke skilte mellom arbeidet i utviklingsgruppa og funksjonen som lærerspesialist, og at arbeidet som lærerspesialist i betydelig grad overlappet med UiU og annet utviklingsarbeid.

Når de nå har gått i gang med både lærerspesialistordningen og Ungdomstrinn i utvikling, ble det hele en forlengelse av det de allerede hadde jobbet med noen år. De gjør mer av det samme, men det skjer ikke mye kvalitativt nytt. Som rektor på den ene skolen sa:

Det henger jo sammen som en rød tråd. Jeg tror det starta med Ny Giv. Da var lærerspesialistene NyGiv-lærere. Vi hadde fokus på lesing og regning i alle fag og grunnleggende ferdigheter. Og for å videreføre det, fortsatte vi med ressurslærer i lesing og skriving.

Forskjellen er at lærerspesialistordningen har gitt dem ekstra ressurser:

Jeg får jo en ressurs inn i skolen, jeg kan få gjort mer på dette området, og spesielt akkurat nå når vi er inne i UiU, så er det fullklaff, i forhold til at vi har fått inn den ressursen akkurat nå. Jeg synes det er helt supert.

⁵ Prosjekt innenfor yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående opplæring

⁶ Prosjekt for å øke Gjennomføring i Videregående opplæring (GIV)

⁷ VFL: Vurdering for læring

⁸ Ressurslærer er en betegnelse innenfor UiU, men vi var på skoler hvor betegnelsen var i bruk før UiU

⁹ Ungdomsskolene sluses inn i UiU i puljer. Pulje 3 startet opp høsten 2015-2016

Gitt mangfoldet i modeller for fordeling av midler er det også interessant å se nærmere på om skolene har valgt finansieringsordning selv, eller om det er andre, for eksempel skoleeier, som har vært inne og tatt slike avgjørelser. 62,5 prosent oppgir å ha valgt finansieringsmodell selv, mens da 37,5 prosent oppgir at de ikke har gjort det selv. Så å si alle utdypingssvar på dette spørsmålet går på at det er felles ordninger på kommunalt nivå som legger føringer, og også mange av dem som har oppgitt at skolen selv har valgt finansieringsmodell, har utdypet med at kommunen har valgt dette. Det fremstår altså som en klar føring fra skoleeier sin side på hva slags finansieringsmodell man ønsker og hvordan man fordeler midlene. Som et siste moment i dette er det verdt å merke seg at når rektorene blir bedt om å vurdere hvilken modell som de mener gir tilstrekkelig fleksibilitet til å kombinere lærerspesialistrollen med undervisningsrollen på en skala fra 1 (i svært liten grad) til 5 (i svært stor grad), er det modell 2 som får klart høyest gjennomsnitt (3,9 for modell 2, mot 2,6 for modell 1). Forskjellen er signifikant (t-test) for de to modellene. Dette er altså samsvar mellom finansieringsmodellen som vurderes som best, og modellen som flest bruker, og dette er i stor grad noe skoleeier også har vært med på å bestemme.

3.2 Vurdering av de to modellene

De sju skolene hvor vi gjennomførte muntlige intervjuer med skolelederne, representerte variasjon med hensyn til finansieringsmodellene. Fire av skolene hadde modellen der 48000 kroner gikk til ekstra lønn til lærerspesialisten, mens på tre av skolene ble kombinasjonsmodellen med redusert undervisningstid og et mindre lønnstilskudd praktisert. Vi spurte skolelederne om deres vurderinger av disse to finansieringsmodellene.

På to av skolene hvor hele beløpet gikk til ekstra lønn til lærerspesialistene, var skolelederne fornøyd med ordningen. En av dem uttrykte at denne modellen ga mulighet for å være løsningsorientert fremfor ressursorientert. Hun mente at ekstra penger betyr at lærerspesialisten må yte litt ekstra. Den andre refererte til at skoleeier mener at når man først er kvalifisert til å være lærerspesialist, så er man så kompetent at man klarer denne jobben uten nedsatt tid.

På de to andre skolene hvor alle pengene gikk til lønn, mente rektorene at kombinasjonsmodellen er å foretrekke. En av dem mente at modellen med alt til økt lønn innebar en fare for at samvittighetsfulle mennesker kunne komme til å jobbe for mye for å gjøre seg fortjent til ekstralønna.

På de fire skolene som hadde kombinasjonsmodellen, mente skolelederne at denne modellen er å foretrekke. De pekte alle på at de som har søkt om å være lærerspesialist, har oppriktig interesse for faget, for egenutvikling og fagutvikling og at det er dette som driver dem, og ikke pengene. Tid til å gjøre denne jobben er mye viktigere. Flere sa at disse personene primært er utviklingsfokuserte, og at de ville gjort samme jobben uten pengene. En av skolelederne sa:

Jeg tror ikke pengene er så viktig, for jeg tenker at disse som påtar seg dette, de er indre motivert. Jeg har ikke tro på penger som motivasjon. Jeg har ikke noe tro på at 48000 skal få lærere til å flokke til sånne funksjoner. Jeg tenker at det som ligger i dette for en lærerspesialist, det må være fagutviklingen, kompetanseutviklingen, at man klarer å få med seg resten av kollegiet.

Og han sa videre:

Jeg kunne tenke meg at de brukte mer ressurser på å samle lærerspesialistene, presentere forskning, ha workshops og reflektere sammen. De kunne lært mer, videreutviklet seg og tatt det med seg tilbake til organisasjonen. Når jeg tenker på det endelige målet, at elevene skal lære mer, både faglig og sosialt, så tenker jeg at det blir mye mer effekt om lærerne hadde blitt mer kompetente og motiverte, istedenfor at du hadde gitt dem disse pengene.

Vi kan oppsummer at blant de sju skolelederne vi snakket med, var det utbredt skepsis til at økt lønn er en viktig faktor for å motivere til en oppgave som lærerspesialist. Synspunktet var at

lærerspesialistene tar oppgaven fordi den er en faglig utfordring, og at det som er viktig er at de har tid nok til å gjøre jobben ordentlig.

3.3 Forventninger til lærerspesialistordningen

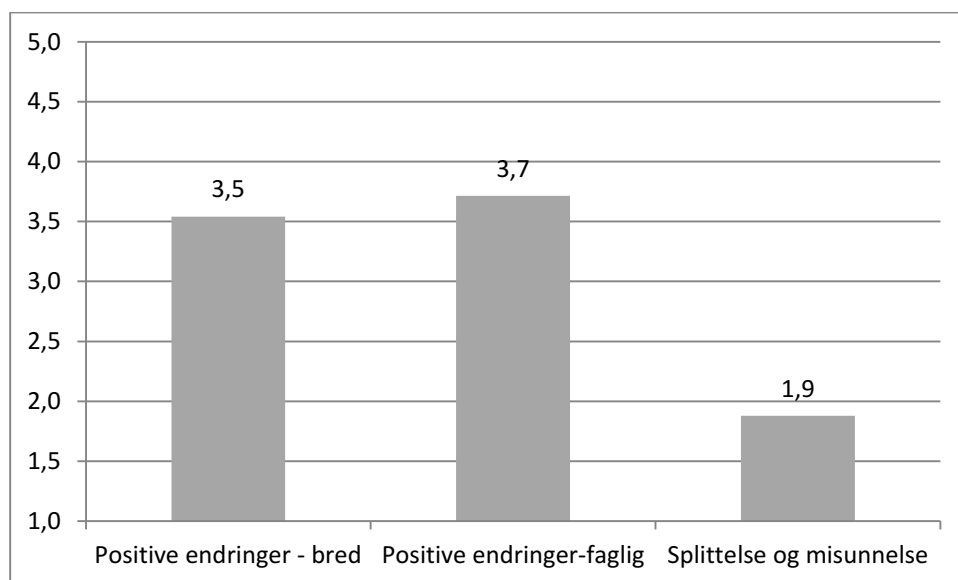
Rektorene er i vår undersøkelse stilt en rekke spørsmål om hva slags utbytte de forventer seg av lærerspesialistordningen generelt, altså ikke knyttet til den enkelte skole. Resultatene fra disse spørsmålene er presentert i tabell 3-1.

I det store og hele ser det ut til at rektorene har høye forventninger til ordningen, og en rekke av påstandene har fått en høy vurdering. Det er først og fremst det mer overordnede målet om å bidra til god undervisningskvalitet som rektorene har størst forventninger til, sammen med bidrag til faglig oppdatering på områdene fagdidaktikk, undervisningspraksis, og det å bedre lærernes arbeidsformer i klasserommet. Rektorene forventer i svært liten grad at ordningen skal føre til misunnelse, splittelse og dårligere forhold mellom kollegaer, men det er heller ikke først og fremst en samkjørt undervisning og en felles kultur for læring de vurderer som mest sannsynlig.

Tabell 3.1 Rektors forventninger til ordningen (n=141-144)

I hvilken grad mener du at lærerspesialistordningen kan....	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Gj. snitt	Std. avvik
1 øke elevenes læringsresultater	0,7	1,4	42,8	43,4	11,7	3,6	0,7
2 bedre lærersamarbeid	0,7	4,1	29,7	56,6	9,0	3,7	0,7
3 bedre lærernes arbeidsformer i klasserommet	0,7	2,1	32,2	53,1	11,9	3,7	0,7
4 øke elevenes engasjement og motivasjon	0,7	3,4	42,1	45,5	8,3	3,6	0,7
5 bidra til god undervisningskvalitet	0,7	0,0	26,4	56,9	16,0	3,9	0,7
6 bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor skoleutvikling	0,0	6,9	36,1	44,4	12,5	3,6	0,8
7 bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor relevant forskning	0,0	3,4	40,7	40,0	15,9	3,7	0,8
8 bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk	0,7	1,4	31,7	50,3	15,9	3,8	0,7
9 bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor ny undervisningspraksis	0,0	2,1	32,6	52,8	12,5	3,8	0,7
10 bidra til mer samkjørt undervisning på tvers av klasser	0,0	8,3	37,5	45,1	9,0	3,5	0,8
11 gjøre at gode lærere blir værende i læreryrket	2,8	14,7	42,7	32,2	7,7	3,3	0,9
12 skolen utvikler en felles kultur for læring	1,4	1,4	42,8	45,5	9,0	3,6	0,7
13 gjøre hverdagen lettere for nye lærere	2,1	13,2	43,1	36,1	5,6	3,3	0,8
14 bedre samhold i personalet	2,8	13,9	48,6	30,6	4,2	3,2	0,8
15 føre til misunnelse fra kollegaer	27,8	37,5	29,2	4,2	1,4	2,1	0,9
16 føre til splittelse i personalet	44,8	38,6	11,7	4,8	0,0	1,8	0,8
17 føre til dårligere forhold mellom kollegaer	46,8	36,2	13,5	3,5	0,0	1,7	0,8

En faktoranalyse¹⁰ viser at det er mulig å lage tre samlemål basert på forventningene. Det første er et veldig generelt samlemål som dreier seg om bedring og positive bidrag på en bred front (variabel 1,2,3,4,5,10,11,12,13,14, Chronbachs alpha på 0,9). Det andre er basert på fire variabler (6,7,8 og 9) og er spesifikt knyttet til faglig oppdatering (Chronbachs alpha på 0,91). Det tredje dreier seg om negative personal – og samarbeidskonsekvenser som misunnelse, splittelse i personalet og dårligere forhold (variabel 15, 16, og 17, Chronbachs alpha på 0,90). Gjennomsnittet på de tre samlemålene er presentert i figur 3.1).



Figur 3.1 Rektorens generelle forventninger til lærerspesialistordningen. Gjennomsnitt. n=145.

Resultatene i figur 3.1 viser at rektorene særlig har forventninger til de faglige resultatene av ordningen, men også klare forventninger til brede, positive endringer. Rektorene forventer i liten grad at ordningen skal føre til splittelse og misunnelse.

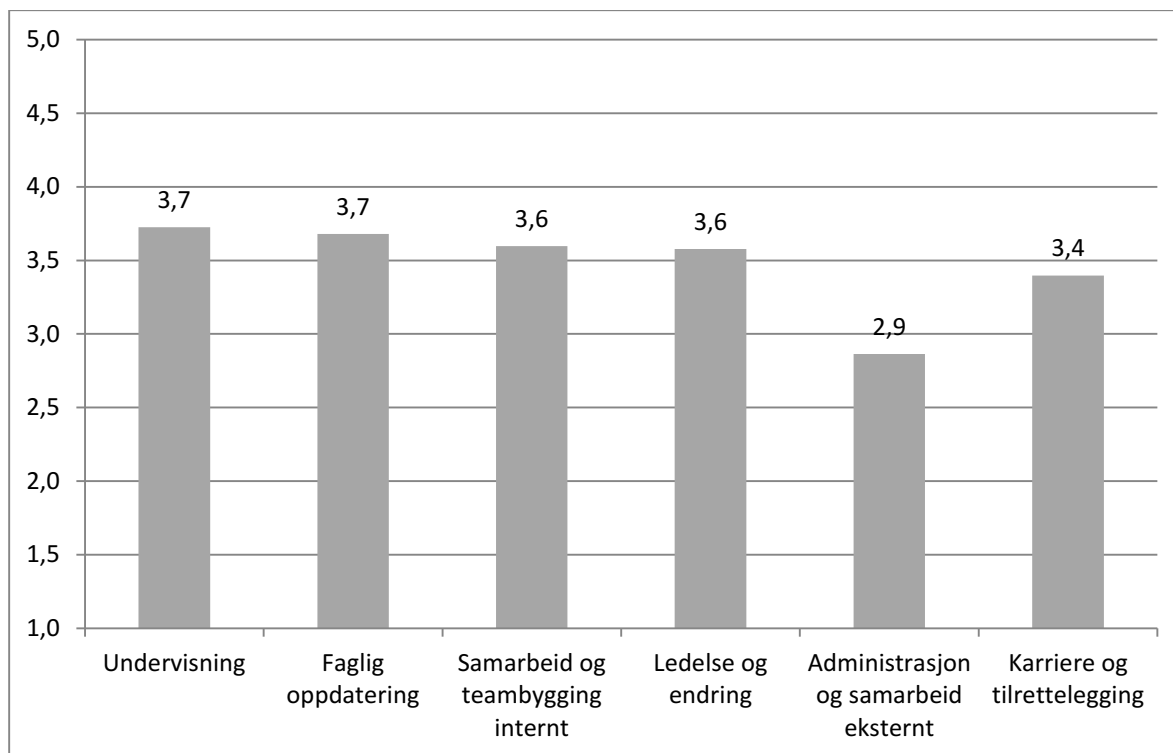
Spørsmålene i tabell 3.1 over dreier seg om det generelle utbyttet av Lærerspesialistordningen. Rektorene er også bedt om å ta stilling til en rekke forventninger som dreier seg om forventet utbytte på den enkelte skole. Disse er presentert i tabell 3.2.

¹⁰ Alle faktoranalyser er gjennomført som prinsippal komponentanalyser, med varimax rotasjon. Valg av samlemål er basert på faktorladninger over 0,4, og variabler som lader på to eller flere faktorer er helt utelatt fra samlemålene.

Tabell 3.2 Rektors forventninger til ubytte av lærerspesialistordningen for den enkelte skole (n=143-147)

I hvilken grad tror du deltagelse i lærerspesialistordningen vil være med på å skape positive endringer på følgende områder <u>på din skole</u> ?	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Gj. snitt	Std. avvik
1. Samarbeid eksternt	0,0	12,2	63,3	21,1	3,4	3,2	0,7
2. Ledelse av endringsprosesser	0,0	6,8	51,4	34,2	7,5	3,4	0,7
3. Ledelse av læringsprosesser	0,0	2,0	34,7	51,7	11,6	3,7	0,7
4. Skole-hjem samarbeid	4,1	44,2	42,2	8,2	1,4	2,6	0,8
5. Styring og administrasjon	12,2	46,3	34,7	5,4	1,4	2,4	0,8
6. Læreplanarbeid	0,0	6,8	39,0	45,2	8,9	3,6	0,8
7. Motivere personalet	0,7	0,7	30,6	55,8	12,2	3,8	0,7
8. Teambygging	1,4	8,2	49,3	33,6	7,5	3,4	0,8
9. Samarbeid internt	0,0	2,7	25,9	55,1	16,3	3,9	0,7
10. Ekstern skolevurdering	10,2	29,9	44,9	14,3	0,7	2,7	0,9
11. Engasjerte og motiverte elever	0,7	6,2	35,6	49,3	8,2	3,6	0,8
12. God undervisningskvalitet	0,0	2,0	19,7	59,2	19,0	3,9	0,7
13. Elevenes læringsresultater	0,7	0,7	32,7	51,0	15,0	3,8	0,7
14. Lærernes samarbeidsformer	1,4	4,8	39,7	43,2	11,0	3,6	0,8
15.-Lærernes arbeidsformer	0,7	4,8	29,5	54,1	11,0	3,7	0,8
16. Elevenes engasjement og motivasjon	1,4	4,1	38,4	44,5	11,6	3,6	0,8
17. Faglig oppdatering av personalet innenfor skoleutvikling	0,7	5,5	36,6	43,4	13,8	3,6	0,8
18. Faglig oppdatering av personalet innenfor relevant forskning	0,0	4,8	39,0	42,5	13,7	3,7	0,8
19. Faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk	0,0	2,1	33,6	50,0	14,4	3,8	0,7
20. Faglig oppdatering av personalet innenfor ny undervisningspraksis	0,7	2,1	29,5	54,8	13,0	3,8	0,7
21. Mer samkjørt undervisning på tvers av klasser	0,7	6,8	44,9	36,1	11,6	3,5	0,8
22. Beholde gode lærere i læreryrket	2,0	12,9	38,8	34,0	12,2	3,4	0,9
23. Beholde gode lærere i klasserommet	1,4	10,9	35,4	40,1	12,2	3,5	0,9
24. Felles kultur	1,4	4,8	38,4	46,6	8,9	3,6	0,8
25. Lettere hverdag for nye lærere	2,1	12,3	46,6	35,6	3,4	3,3	0,8

Det er spørsmålene om god undervisningskvalitet som er viktigst også ved den aktuelle skolen, mens spørsmål om styring og administrasjon fremstår som mindre viktige. For å lettere oppsummere funnene har vi også laget seks sammensatte mål av spørsmålene i tabell 3.2. Disse er presentert i figur 3.2. Målene er Undervisning (spørsmål 11, 12, 13, 15, 16), Faglig oppdatering (spørsmål 6,18, 19, 20 og 21), Samarbeid og teambygging internt (spørsmål 8, 9, 14, 15, 22, 25), Ledelse og endring (spørsmål 2 og 3), Administrasjon og samarbeid eksternt (spørsmål 1, 4, 5, 6, 7 og 10) og Karriere og tilrettelegging (spørsmål 23, 24 og 26). Målene er utarbeidet på bakgrunn av en faktoranalyse med etterfølgende vurdering av felleskomponenter i innholdet i spørsmålene, og har gode mål på reliabilitet (Chronbachs alpha mellom 0,75 for administrasjon og samarbeid eksternt og 0,9 for undervisning).



Figur 3.2 Forventet utbytte på seks samlemål på den enkelte skole. Gjennomsnitt. n=146-148.

Figuren viser at det er på undervisningen man oppfatter at det vil være størst utbytte, men forskjellene til faglig oppdatering, samarbeid og teambygging internt og ledelse og endring, som alle vurderes høyt, er små. Det er særlig de administrative funksjonene og samarbeid eksternt som vurderes som minst sannsynlig å få et utbytte av ordningen. Dette tyder på at rektorene i liten grad ser for seg at stillingen skal inneholde administrative oppgaver, men heller være tett knyttet mot undervisning og fag. Det er også interessant å se at rektorene oppgir at ordningen i mindre grad skal være en karriereordning enn en faglig undervisningsstilling og –støttefunksjon. Rektorene forventer at lærerspesialistene bruker omtrent to timer per uke på arbeidet (medianverdi). Kontrollutvalget ligger noe høyere, med tre timer per uke.

Også i intervjuene spurte vi om hvilke forventninger rektorene hadde til ordningen.

De sju lederne pekte særlig på to forventninger til hva lærerspesialistordningen kan bidra til på egen skole. Det første handlet om faglig utvikling: At ordningen skal bidra til mer utviklingsarbeid og påfyll av forskning, metoder og fagdidaktikk, samt at det skal etableres og/eller opprettholdes kulturer for å deling av undervisningsopplegg og pedagogiske ressurser, at det blir en bedre kultur fagutvikling, samarbeide, å trekke lasset sammen og å ha en kollektiv tilnærming.

Den andre forventning de særlig trakk frem, var at den faglige utviklingen skal øke engasjementet blant lærerne, at lærerne løfter seg og at dette bidrar til økt læringsutbytte for elevene.

De sju skolelederne vi snakket med var delt i synet på om det å være lærerspesialist kan være en alternativ karrierevei, og om ordningen kan bidra til å holde på folk som vurderer å slutte i skolen. Ingen av skolelederne har sterke synspunkter på dette.

3.4 Lærerspesialistenes oppgaver og tilrettelegging

I følge utlysningen av lærerspesialistordningen var det definert noen oppgaver som lærerspesialistene skulle jobbe med (se også presentasjonen av rammeverket for ordningen i kapittel 1):

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

Slik skolelederne på de sju skolene vi besøkte, vurderte det, tilfredsstillende lærerspesialistene det første punktet. De er godt faglig oppdatert, eller som en rektor sa om lærerspesialisten på sin skole: «Hun er langt fremme når det gjelder å prøve ut dette med vurdering for læring. Hun er helt i forkant når det gjelder faglig oppdatering og didaktisk arbeid». Flere rektorer utaler seg på lignende måte.

Det var også skoleledernes vurdering at lærerspesialistene tar initiativ til nye prosjekter. Et eksempel er en videregående skole hvor lærerspesialisten sammen med faglige ledere og lærere jobbet med skriveferdighetene hos elevene på utdanningsprogrammet for restaurant og matfag. Et annet eksempel er en grunnskole hvor det etter de nasjonale prøvene er lærerspesialistene som styrer analyseringsmodellen på trinnene for resultatene av lesing, skriving og regning. På en tredje skole, som også er med i UiU, var lærerspesialisten med i skolens utviklingsgruppe, og var der med og tok initiativ til utviklingsarbeid.

På de øvrige tre punktene hørte vi bare noen eksempler på at lærerspesialistene jobbet med dette. På en av skolene jobbet lærerspesialistene med kollegaveiledning, på en annen hadde lærerspesialisten tatt initiativ til skolebasert kompetanseutvikling. Ingen rektorer kunne fortelle om lærerspesialister som vurderte behovet for og tok initiativ til gjennomføring av faglig skolebasert vurdering, eller som drev samarbeid med universitets- og høyskolesektoren.

Det varierte hvor mye tid lærerspesialistene har fått på lærernes felles møteplasser. En rektor fortalte at lærerspesialisten ikke involverer det øvrige pedagogiske personalet på skolen så mye i fellestida, men at hun jobbet mer opp mot faget og enkeltlærere. I motsetning til dette fortalte en annen rektor at lærerspesialistene regelmessig har mye tid i fellesmøtene med hele kollegiet, og ønsket seg enda mer av fellestida. På en tredje skole skjedde lærerspesialistens arbeid i forhold til kollegene i utviklingsgruppe og på fagmøter, men mest i fellesmøter. Lærerspesialisten var med på å drive fellesmøtene og utviklingsarbeidet på skolen, slik at kollegene merket at det var tilført noe ekstra med lærerspesialisten.

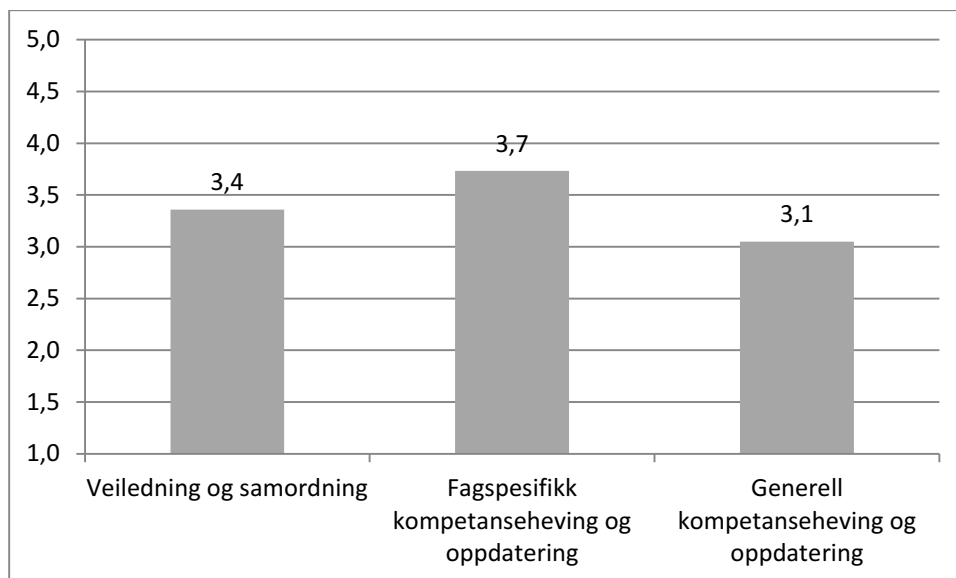
På et par av skolene var det uklart omkring lærerspesialistenes oppgaver. Et eksempel var en skole hvor tilbudet om å delta i ordningen, og tilsetting av lærerspesialist kom så seint at verken rektor eller lærerspesialist viste hvilke oppgaver lærerspesialisten skulle jobbe med da skoleåret begynte.

Hvordan rektorene legger til rette for lærerspesialistenes arbeid må antas å være en viktig betingelse for hvordan ordningen skal fungere. Hvilke områder rektor tilrettelegger for sier også noe om hvilke områder de forventer at lærerspesialistene skal bidra på skolen, og dermed hvilke oppgaver lærerspesialistene har. Dette ble det spurt nærmere om i surveyen til skoleledere, og fulgt opp i intervjuer.

Tabell 3.3 Rektors tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialisten (n=141-146).

I hvilken grad tilrettelegger du for at lærerspesialisten er i stand til å...	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Gj. snitt	Std. avvik
1 observere andre læreres undervisning og bidra med tilbakemeldinger	0,7	22,6	46,6	22,6	7,5	3,1	0,9
2 veileder lærere i team	0,0	4,1	34,9	46,6	14,4	3,7	0,8
3 veileder lærere en-til-en	0,0	16,3	43,3	30,5	9,9	3,3	0,9
4 ta initiativet til og gjennomføre pedagogisk kompetanseheving hos kollegaer i samme spesialiseringsfelt	0,0	6,3	27,1	52,8	13,9	3,7	0,8
5 ta initiativet til og gjennomføre pedagogisk kompetanseheving hos kolleger i alle spesialiseringsfelt	4,1	24,1	40,7	26,2	4,8	3,0	0,9
6 ta initiativet til og gjennomføre faglig kompetanseheving hos kollegaer i samme spesialiseringsfelt	0,0	9,1	31,5	47,6	11,9	3,6	0,8
7 ta initiativet til og gjennomføre faglig kompetanseheving hos kolleger i alle spesialiseringsfelt	5,5	29,7	34,5	26,2	4,1	2,9	1,0
8 oppdatere seg på skoleutvikling	0,7	4,1	32,4	50,3	12,4	3,7	0,8
9 oppdatere seg på skolefaglig forskning	0,7	3,5	32,4	47,9	15,5	3,7	0,8
10 oppdatere seg på fagdidaktiske tema	0,0	2,1	28,7	53,1	16,1	3,8	0,7
11 oppdatere seg på alternative undervisningsformer	0,0	5,1	32,6	49,3	13,0	3,7	0,8
12 samarbeide med universitets- og høgskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter	4,2	28,5	31,9	27,8	7,6	3,1	1,0
13 planlegge og/eller gjennomføre utviklingsprosjekt knyttet til satsingsområder ved skolen	0,0	3,5	32,6	44,4	19,4	3,8	0,8
14 holde forelesninger eller seminarer for lærerteam	1,4	9,9	32,4	43,7	12,7	3,6	0,9
15 holde forelesninger eller seminarer for hele lærerkollegiet	1,4	17,2	33,8	33,8	13,8	3,4	1,0
16 holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen	7,7	33,6	34,3	20,3	4,2	2,8	1,0
17 samordne kriterier for elevvurdering	3,5	20,8	37,5	30,6	7,6	3,2	1,0

Det er spørsmål knyttet til faglig oppdatering, gjennomføring av utviklingsprosjekt og veiledning av kollegaer som rektorene i størst grad oppgir å ha lagt til rette for, mens det i minst grad er det å holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen. En faktoranalyse viser at det er tre faktorer som kan gjenfinnes i datamaterialet. Disse har vi kalt Veiledning og samordning (variabel 1,2,3,15 og 17, Chronbachs alpha på 0,75), Fagspesifikk kompetanseheving og oppdatering (variabel 4,6,8,9,10,11 og 13, Chronbachs alpha på 0,91) og Generell kompetanseheving og oppdatering (variabel 5,7,15 og 16, Chronbachs alpha på 0,80). Gjennomsnittene på disse variablene indikerer at det er den fagspesifikke kompetansehevingen og oppdateringen rektorene legger mest til rette for hos spesialistene, noe som gjenspeiler den spissede faglige orienteringen spesialistene skal ha. Dette innebærer at den generelle kompetansehevingen og oppdateringen som faller utenom den enkelte specialists spesialiseringsfelt ikke prioriteres like høyt og legges til rette for. Det er mulig å bruke dette resultatet til å stille spørsmål ved hvor bredt nedslagsfelt ordningen kan tenkes å ha på den enkelte skole, og hvordan ordningen kan slå ut for hele lærerkollegiet og skolen.



Figur 3.3 Tre samlemaal på rektors tilrettelegging for lærerspesialistene. Gjennomsnitt. n=145-146.

Også i intervjuene snakket vi med de sju skolelederne om ulike aspekter ved tilrettelegging for arbeidet og relasjonen til rektor.

Ikke på noen av de sju skolene hadde lærerspesialistene administrative oppgaver. Dette er et premiss for ordningen, men vi kan likevel oppfatte dette som et element i en tilrettelegging for at lærerspesialistene skal kunne utøve de faglige oppgavene.

En bekymring blant noen av rektorene var at lærerspesialistene skulle jobbe for mye. Jobben er uendelig. På en skole passet leder derfor på å minne dem om at de bare har nedsatt en time i uka og at de skal ta egen faglig oppdatering på alvor, samt ved å kalle inn til møter og ha jevnlig møter med dem for å drøfte oppgavene deres.

Fem av de sju rektorene fortalte at de ikke hadde noe formelt møtepunkt med lærerspesialistene, de utøvde ikke direkte ledelse ovenfor dem. De ga uttrykk for at de visste hva de jobber med, de snakket mye sammen og når det var noe kom lærerspesialisten til rektor. En av dem sa det slik:

De er så erfarne og jeg føler meg så trygg på dem at jeg bruker ikke mye tid på å lede dem. Vi hadde et oppstartmøte, og så snakker vi underveis i skoleutviklingsgruppa i forhold til å stake [ut] kurs. Men ellers så er de sine egne sjef.

3.5 Målgruppe og undervisning

I intervjuene med skolelederne observerte vi to måter målgruppen for lærerspesialistene var definert på. Den ene måten var at de jobbet med en liten gruppe lærere som underviser i lærerspesialistens fag. Et eksempel er en lærerspesialist i naturfag som hadde lærerspesialist-ansvar for mellom fire og seks naturfaglærere, men som ikke hadde lærerspesialistfunksjoner overfor skolens øvrige lærere. Begrunnelsen var at med en time nedsatt undervisningstid er det begrenset hva de kan få gjort, og da er det nødvendig å fokusere arbeidet.

Den andre måten lærerspesialistenes målgruppe var definert på, var at de skulle jobbe med hele kollegiet. En av rektorene mente dette var veldig viktig: «Og det er kanskje der jeg ser størst potensiale. Det med skriving og fagtekster, det å bli flinkere til å lese og skrive fagtekster. Og det er selvfølgelig ikke bare norsk».

Ingen av rektorene så noen fare for at lærerspesialistoppgavene skulle gå ut over undervisningen. Det ble pekt på at lærerspesialistene klarer å skille på de to funksjonene, og at undervisningen gir input til oppgaven lærerspesialister og motsatt.

3.6 Hva skal til for at ordningen skal lykkes?

Et siste spørsmål som også angir rektorenes prioriteringer knyttet til ordningen, er deres syn på hva som skal til for at ordningen skal bli vellykket. Rektorene er bedt om å vurdere åtte ulike påstander om hva som skal til for at ordningen skal lykkes, på en skala fra 1 (i svært liten grad) til 5 (i svært stor grad). Resultatene er gjengitt i tabell 3.4.

Tabell 3.4 Rektorenes vurdering av suksessfaktorer ved lærerspesialistordningen (n=143-145).

Hvor viktig er følgende for at lærerspesialistordningen skal lykkes?	I svært liten grad	I liten grad	I noe grad	I stor grad	I svært stor grad	Gj. snitt	Std. avvik
1 At lærerspesialisten får redusert undervisningstid for å utøve rollen	5,5	5,5	13,8	36,6	38,6	4,0	1,1
2 At lærerspesialisten får økt lønn for å utøve rollen	2,8	9,0	42,1	33,8	12,4	3,4	0,9
3 At det stilles krav om ansiennitet for å bli lærerspesialist	12,4	23,4	31,0	22,8	10,3	3,0	1,2
4 At det stilles krav om ledelseserfaring for å bli lærerspesialist	27,1	44,4	22,9	4,9	0,7	2,1	0,9
5 At det stilles krav om undervisningsbakgrunn i spesialisingsfeltet for å bli lærerspesialist	0,0	1,4	6,2	42,8	49,7	4,4	0,7
6 At det stilles krav om avlagte studiepoeng i spesialisingsfeltet for å bli lærerspesialist	3,5	6,9	24,3	38,2	27,1	3,8	1,0
7 At det stilles krav om PPU/allmennlærerutdanning for å bli lærerspesialist	3,5	4,2	11,9	37,8	42,7	4,1	1,0
8 At det tilbys faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialisten	0,0	3,5	11,2	51,0	34,3	4,2	0,8

Rektorene fremhever at det at det stilles krav om undervisningsbakgrunn i spesialisingsfeltet, er det viktigste for at ordningen skal lykkes. Dette følges i rektorenes svar av faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialisten, at det tilbys faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialisten, at det stilles krav om utdanning, og at lærerspesialisten får redusert undervisningstid. Minst viktig anser rektorene at det stilles krav om ledelseserfaring for å bli lærerspesialist.

3.7 Skolefaktorer, tilrettelegging og forventninger

Skolene i lærerspesialistordningen har frihet til å utforme oppgavene innen de områdene som de har tilsatt lærerspesialister, og noe av formålet med evalueringen er å undersøke nærmere hvordan disse oppgavene formes. Som vist hittil i dette kapittelet, er det mange spørsmål i skolelederundersøkelsen som går inn på dette temaet. Man kan også stille spørsmål ved om det er andre faktorer ved skolene eller rektorene som kan være med på å påvirke deres forventninger og tilrettelegging for lærerspesialistrollen ved den enkelte skole. For å undersøke dette har vi gjennomført en regresjonsanalyse der vi har brukt forventninger til utbytte av ordningen som avhengige variabler. Som uavhengige variabler i analysene har vi brukt rektorers tilrettelegging ved skolene, rektors skolelederstil, rektors vurdering av skolemiljøet, rektors opplevde autonomi, hvilken finansieringsmodell skolene har valgt, rektors vurdering av skoleeiers skolefaglige kompetanse, om deltagelsen er en del av en kommunal plan, om skolen har hatt egne ordninger som minner om lærerspesialistordningen, og om skolene har mottatt midler for å øke lærertettheten.

De sammensatte målene som brukes som uavhengige variabler (samarbeid med skoleeier, opplevelse av skolemiljøet, syn på skoleledelse, opplevelse av autonomi og handlingsrom som skoleleder) er presentert i vedlegg. Resultatene fra regresjonsanalysen er presentert i tabell 3.5.

Resultatene viser at det ikke overraskende er en klar sammenheng mellom rektorers tilrettelegging og forventet utbytte. Rektorer som tilrettelegger for fagspesifikk kompetanseheving og oppdatering, forventer også større utbytte på samlemålene for faglig oppdatering, samarbeid og teambygging internt, ledelse og endring og karriere og tilrettelegging. Sammenhengene illustrerer mest sannsynlig at rektorer som er engasjerte i ordningen, også forventer høyere resultater og at forventningene fremstår som konsistente med de prioriteringene som er gjort. Dette er langt fra et trivielt funn i en studie av implementering og oppfølging, da det er med på å underbygge en antagelse om at tiltaket er godt mottatt blant deltagerne, og at man faktisk tilrettelegger for at ordningen skal fungere i tråd med intensjonene. I sluttrapporten høsten 2017 skal vi også følge opp resultatene fra analysene med ny spørreskjemaundersøkelse, og der blir det interessant å se på hvordan tilrettelegging henger sammen med faktisk opplevd utbytte.

En annen sammenheng som peker seg ut, om enn ikke like konsekvent, er at rektorers skoleledelsesstil har sammenheng med det forventede utbytte. Rektorer som legger mye vekt på utvikling på skolenivået (administrative rutiner, vellykket utviklingsarbeid, utarbeidelse av strategiplan, god ekstern skolevurdering, god intern vurdering (f.eks. HMS og lavt sykefravær), forventer også noe mer utbytte på det vi har kalt karriere og tilrettelegging. Rektorer som legger vekt på samarbeid (gode tilbakemeldinger fra foreldre, gode personlige tilbakemeldinger fra personalet og føler at de har lykket når de har løst en personalsak), har høyere forventninger til den faglige oppdateringen, samarbeid og teambygging internt og ledelse og endring.

Tabell 3.5 Lineær regresjonsanalyse av rektorers forventede utbytte av lærerspesialistordningen ved skolene. Ikke-standardiserte regresjonskoeffisienter (beta).

		Forventet utbytte					
		Undervisning	Faglig oppdatering	Samarbeid og teambygging internt	Ledelse og endring	Administrasjon og samarbeid eksternt	Karriere og tilrettelegging
Tilrettelegging (skala 1-5)	Veiledning og samordning	0,16	0,15	-0,09	0,21	-0,04	-0,05
	Fagspesifikk kompetanseheving og oppdatering	0,28	0,41***	0,42***	0,43***	0,12	0,48**
	Generell kompetanseheving og oppdatering	-0,01	-0,12	0,11	-0,07	0,22	0,02
Skoleledelse (skala 1-5)	Forbedring og sammenligning	0,13	0,09	0,12	0,02	-0,01	0,04
	Utvikling på skolenivå	0,16	0,02	0,18	0,28	0,30	0,38*
	Engasjement og undervisning	0,00	0,33*	0,04	0,18	0,16	0,24
	Personalledelse	0,20	0,41***	0,24*	0,29*	0,16	0,02
Skolemiljø (skala 1-5)	Tillit og utprøving	-0,06	0,30	0,05	0,25	0,03	-0,05
	Administrasjon	-0,23	-0,14	0,02	-0,23	-0,12	0,34
	Personalhåndtering	0,14	-0,27	-0,05	-0,32	-0,06	-0,41*
Skoleleders opplevde autonomi		-0,14	-0,14	-0,22*	-0,05	-0,12	-0,02
Finansieringsmodell (referansekategori "andre modeller")	Modell 1	-0,05	-0,30	0,04	-0,05	-0,11	0,11
	Modell 2	-0,04	-0,38	-0,03	-0,05	-0,11	0,02
Skoleleders kompetanse		-0,08	-0,02	-0,10	-0,09	-0,04	-0,08
Deltagelse del av kommunal plan (referansekategori: ja)	Nei	-0,05	0,08	0,08	0,20	-0,11	0,05
	Vet ikke	-0,13	-0,20	0,09	0,13	-0,12	-0,14
Skolens erfaring med lignende tiltak (referansekategori: ja)	Nei	-0,46	-0,22	-0,30	-0,17	-0,27	-0,25
	Vet ikke	-0,64	-0,10	-0,31	-0,02	-0,25	-0,24
Lærertetthetsmidler (referansekategori: ja)	Nei	0,17	0,10	0,05	0,01	-0,29	0,02
	Vet ikke	0,21	-0,16	-0,13	-0,45	-0,43	0,04
Konstant		1,49	0,51	0,53	0,24	1,04	0,61
Forklart varians		0,09	0,41	0,36	0,39	0,19	0,27
n		90	90	90	90	90	90

I tillegg til disse sammenhengene er det noen enkeltstående sammenhenger, for eksempel at rektorer som sier at samarbeidet på skolen preges av personalhåndtering og vektlegger samarbeid med personalet («ledelsen ved skolen er svært opptatt av å følge lover og regler», «ledelsen løser opp i konflikter umiddelbart når de kommer til syne», «på denne skolen får alle lærerne uttale seg i viktige saker» og «på denne skolen tas de fleste beslutninger i fellesskap forventer mindre utbytte på karriere og tilrettelegging»). Dette kan kanskje forstås som et uttrykk for at dersom rektor opplever at mye tid og innsats må brukes på direkte personalhåndtering, er det vanskeligere å se for seg at man også skal få til en god karriereutvikling gjennom tiltakene som settes i gang. Et annet funn er at skoleledere som opplever stor grad av autonomi forventer mindre utbytte på den faglige oppdateringen. En mulig fortolkning her kan være at et stort handlingsrom og opplevelsen av at man utnytter dette gjør konkrete satsinger mindre viktige. Det er de egen-initierte prosessene som oppleves som viktigst. Det er for øvrig viktig å merke seg at de andre variablene knyttet til finansieringsmodell, skoleeiers

kompetanse, om deltagelsen var en del av en plan fra skoleeier sin side, om skolen har erfaring med lignende tiltak og om de har mottatt midler for å øke lærertettheten, ikke har noen signifikant sammenheng med forventet utbytte. Heller ikke kjennetegn ved rektor (kjønn, alder, erfaring, ikke rapportert i modellen) har noen betydning for vurderingen. Det er viktig å minne om at det er et relativt lavt antall respondenter som er med i analysene (det er 90 respondenter som har svart på alle variablene som inngår i analysene).

Et siste funn som er verdt å merke seg, er den varierende forklaringskraften i de ulike modellene i regresjonsanalysen. Forklart varians varierer fra 9 prosent på forventninger til undervisning, til 41 % i forventninger til faglig oppdatering. Dette indikerer for det første at tilretteleggingen ikke forventes å ha særlig stor påvirkning på undervisningen som gis i skolen, men er viktigere for den faglige oppdateringen til personalet. For det andre indikerer den høye forklarte variansen på dimensjonene som handler om personal- og organisasjonsutvikling (Faglig oppdatering, Samarbeid og teambygging internt, Ledelse og endring) at det er særlig på disse områdene lederne opplever at de kan påvirke resultatene.

3.8 Oppsummering av hovedfunn

Spørreskjemaundersøkelsen til rektorer viser at det er modell 2 (økt lønn kombinert med redusert undervisningstid) som er den mest brukte modellen. Det ser ut til at deltagelse i ordningen og valg av fordeling av ressurser i ganske stor grad er en del av skoleeiers planlegging og organisering i sin kommune (eller fylkeskommune). Mange av rektorene oppgir å ha tilpasset ordningen, gjerne gjennom å legge til egne midler, basert på tidligere lokale modeller med lærere med spesialiserte eller differensierte oppgaver.

Rektorene oppgir å ha høye forventninger til ordningen på et overordnet nivå (ikke på den enkelte skole), særlig til de faglige resultatene av ordningen. De forventer i liten grad at ordningen skal føre til splittelse og misunnelse. Når rektorene er spurt om forventet utbytte på den enkelte skole, forventer rektorene størst utbytte knyttet direkte til undervisningen, men også på faglig oppdatering, samarbeid og teambygging internt og ledelse og endring. Det er de administrative funksjonene og samarbeid eksternt som vurderes som minst sannsynlig for å få et utbytte av ordningen. Som tidligere nevnt tyder dette på at rektorene i liten grad ser for seg at stillingen skal inneholde administrative oppgaver, men heller være tett knyttet mot undervisning og fag.

Rektorene vil i stor grad forsøke å legge til rette for den fagspesifikke kompetansehevingen og oppdateringen lærerspesialistene trenger, og også den veiledningen og samordningen som kreves på skolen. Rektorene oppgir at det å stille krav om undervisningsbakgrunn i spesialiseringsfeltet er det viktigste for at ordningen skal lykkes, fulgt av faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialisten. Minst viktig anser rektorene det for å være at det stilles krav om ledelseserfaring for å bli lærerspesialist.

Hvordan rektorene tilrettelegger for ordningen henger naturlig nok sammen med hvordan de forventer at ordningen skal fungere, men også rektors ledelsesstil ser ut til å henge sammen med forventet utbytte. Analyser av sammenhenger i spørsmålene viser at rektorer som legger mye vekt på utvikling på skolenivået, også forventer noe mer utbytte på det vi har kalt karriere og tilrettelegging. Rektorer som legger vekt på samarbeid, har høyere forventninger til den faglige oppdateringen, samarbeid og teambygging internt og ledelse og endring

Blant de sju skolelederne vi har intervjuet, var det utbredt skepsis til at økt lønn er en viktig faktor for å motivere til en oppgave som lærerspesialist. Synspunktet var at lærerspesialistene tar oppgaven fordi den er en faglig utfordring, og at det derfor er viktig at lærerspesialistene har tid nok til å gjøre jobben ordentlig.

I intervjuene kom det også frem at de fleste skolene hadde hatt lignende ordninger tidligere, og dette understøttes også i det kvantitative materialet. På to av disse skolene hadde man hatt ulike ordninger og drevet utstrakt utviklingsarbeid over lang tid. For disse skolene, som også gikk inn i pulje 3 i UiU

samtidig som de gikk inn i lærerspesialistordningen, ble ingen av disse prosjektene omtalt særskilt, men fremsto som en fortsettelse av et arbeid de var i gang med. Det positive var at de nå fikk tilført ytterligere ressurser til et igangværende prosjekt. Noen skoler brukte egne ressurser for at lærerspesialistene skulle få ytterligere nedsatt tid.

Lederne vi snakket med, pekte særlig på to forventninger til hva lærerspesialistordningen kan bidra til på egen skole. Den første handlet om faglig utvikling: Mer utviklingsarbeid og etablering av en delings- og samarbeidskultur. Den andre om økt lærerengasjement, som i sin tur skal bidra til økt læringsutbytte for elevene.

De sju skolelederne var delt i synet med hensyn til om det å være lærerspesialist kan være en alternativ karrierevei, og om ordningen kan bidra til å holde på folk som vurderer å slutte i skolen.

Av lærerspesialistenes fem kjerneoppgaver (se rammeverk for ordningen, kapittel 1) jobbes det ifølge samtalen med lederne særlig med to: Å være faglig oppdatert innenfor skoleutvikling, forskning, fagdidaktikk og ny undervisningspraksis, samt å vurdere behovet for, ta initiativ til og lede faglige prosjekter.

Det varierte hvor mye tid lærerspesialistene har på lærernes felles møteplasser. På noen skoler brukte de ikke av fellestida i det hele tatt, mens på andre brukte de mye av fellestida.

Lærerspesialistene målgruppe var definert på to måter. Enten jobbet de med en liten gruppe lærere i som underviste i lærerspesialist-faget eller de jobbet med hele kollegiet. Ingen av rektorene så noen fare for at lærerspesialistoppgavene skulle gå ut over undervisningen. Det ble tvert imot pekt på at de to funksjonene (spesialistoppgaver og vanlig undervisning) kan gi input til og styrke hverandre gjensidig.

Ikke på noen av de sju skolene hadde lærerspesialistene administrative oppgaver.

Det var ikke vanlig blant de rektorene vi snakket med å ha et formelt møtepunkt med lærerspesialistene. Rektorene ga uttrykk for at lærerspesialistene er flinke folk, at de hadde stor tillit til dem og at de klarer seg selv uten ledelse.

4 Lærerspesialistenes bakgrunn, oppgaver og tidlige erfaringer med ordningen

Høsten 2015 tok vi kontakt med de 218 lærerspesialistene som omfattes av piloteringen og ba dem om å besvare en elektronisk spørreundersøkelse. Vi har også gjennomført en spørreundersøkelse i lærerkollegiet ved skolene som huser lærerspesialistene. I dette kapitlet bruker vi data fra lærerkolleger som har fått en spesialist i samme fagfelt (realfagslærere og/eller norsklærere). Metode og utvalg for spørreundersøkelsene til lærerspesialister og kolleger er omtalt i kapittel 1.

Våren 2016 besøkte vi i tillegg syv pilotskoler hvor vi intervjuet i alt ni lærerspesialister. Gjennom intervjuene har vi søkt å utdype vår forståelse av oppgaver og lærersamarbeid ved skolen. På forhånd ba vi dette utvalget av lærere om å registrere tid brukt til lærerspesialistoppgaver gjennom en vanlig skoleuke i et Excel-skjema. Resultatet av tidsregistreringen var et av temaene i intervjuet. Utvalg og metode for innsamling og analyse av de kvalitative dataene er omtalt i kapittel 1. I det følgende blir data fra forskningsintervjuene brukt for å utfylle og illustrere data fra spørreundersøkelsene, som utgjør hovedkilde for kapitlet.

Kapitlet er organisert i tre empiriske hovedavsnitt med en kort innledning om bruk av data fra henholdsvis lærerspesialister og kolleger og en avslutning som oppsummerer data i henhold til oppdragsgivers forskningsspørsmål. I den empiriske hoveddelen tar vi først for oss lærerspesialistenes bakgrunn og kvalifikasjoner. Deretter ser vi samlet på hvordan lærerspesialisten ble rekruttert, og lærerspesialistenes egne begrunnelser for å bli lærerspesialist. Til sist presenterer vi data som kan fortelle hvordan lærerspesialistordningen er organisert ved skolene.

4.1 Bruk av data i dette kapitlet

Lærerspesialistordningen blir prøvd ut innenfor to spesialiseringsområder, norsk med særlig vekt på grunnleggende lese- og skriveopplæring og realfag. I det følgende blir førstnevnte omtalt som norskspesialist og sistnevnte omtalt som realfagsspesialist. Av de totalt 211 respondentene som besvarte lærerspesialistundersøkelsen, oppgir 121 lærere at de er norskspesialister og 86 lærere at de er realfagsspesialister. To lærere oppgir at de er spesialister innenfor begge felt. For hvert spørsmål i dette kapitlet rapporteres svarene separat for norsk- og realfagsspesialister, der spesialistene som oppgir at de er spesialist innenfor begge felt, inkluderes i begge kategorier. På denne måten undersøker vi om det er systematiske forskjeller med hensyn til hvordan funksjonen som lærerspesialist blir implementert innenfor de to spesialiseringsområdene.

Der det er relevant, sammenlignes svarene fra lærerspesialistene med svarene fra kolleger, her forstått som kolleger fra alle skoler som prøver ut lærerspesialistordningen. Lærerspesialistene vil

sammenlignes med sine egne kolleger i sluttrapporten (2017), der vi ser på endringer over tid. I denne delrapporten konsentrerer vi oss om svar fra norskkolleger og realfagskolleger, der norskkolleger er lærere ved alle pilotskoler som oppgir at de underviser i norsk, mens realfagskolleger er lærere ved alle pilotskoler som oppgir at de underviser i matematikk eller naturfag. Dersom en kollega underviser i både norsk og realfag, inkluderes svaret i begge kategorier. Dette gjelder 32 prosent av kollegene.

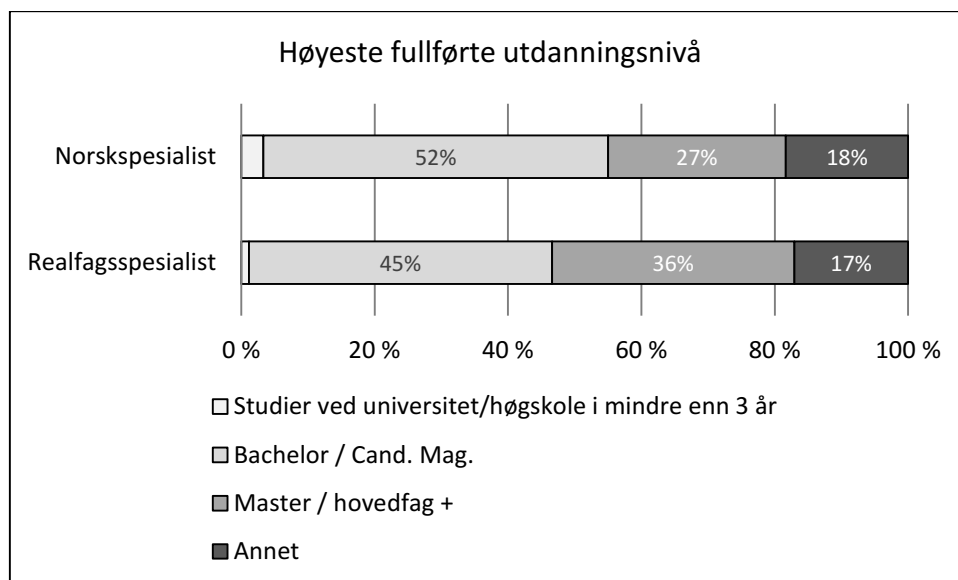
I spørsmål der resultatene skiller seg fra hverandre med hensyn til skoleslag, skiller vi mellom svar fra lærerspesialister/kolleger ansatt ved henholdsvis grunnskoler og videregående skoler.

4.2 Lærerspesialistens bakgrunn og kvalifikasjoner

I denne delen av kapitlet tar vi for oss en del kjennetegn som gjelder utdanning og yrkeserfaring hos lærerspesialistene som inngår i piloteringen. Vi ser på lærerspesialistenes utdanningsnivå, studiepoeng i spesialiseringsområdet, lærernes ansiennitet og erfaring fra andre stillinger i skolen.

4.2.1 Høyeste utdanningsnivå og lærerutdanning

Lærerspesialistene ble spurt om deres høyeste utdanningsnivå, hvor de ble bedt om å sette ett kryss for høyeste nivå fordelt på tre faste kategorier og et alternativ for «annet.» Resultatet fremgår av figur 4.1 nedenfor.



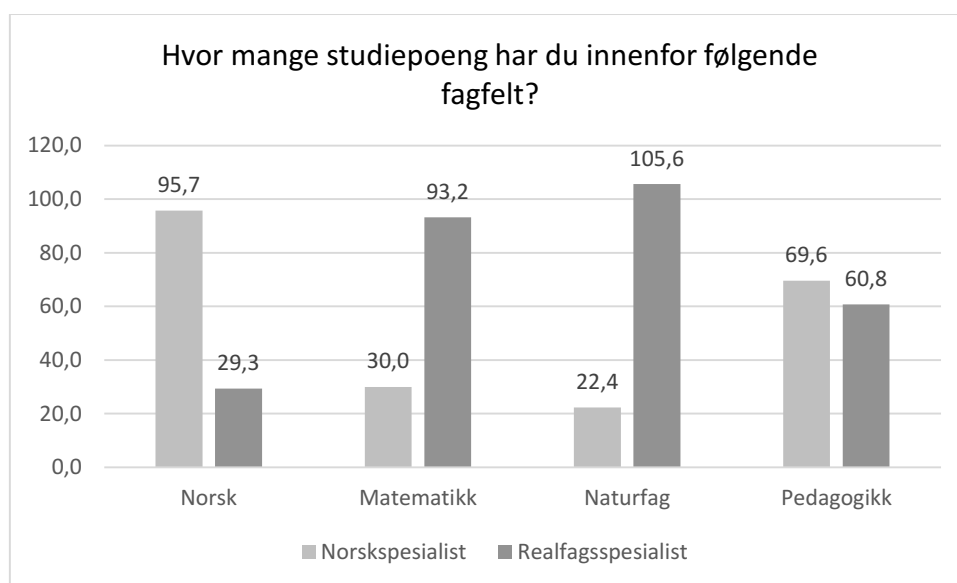
Figur 4.1 Lærerspesialistenes høyeste fullførte utdanningsnivå.

Vi ser av figur 4.1 at rundt halvparten, eller 52 prosent av norskspesialistene og 45 prosent av realfagsspesialistene har en bachelor/cand.mag. som høyeste utdanningsnivå. Mellom en fjerdedel og en tredjedel, eller 27 prosent av norskspesialistene og 36 prosent av realfagsspesialistene, har en mastergrad/hovedfag eller doktorgrad som høyeste utdanningsnivå. Tre prosent av norskspesialistene og en prosent av realfagsspesialistene har fullført færre enn tre år av studier ved universitet/ høgskole. De resterende 18 prosent av norskspesialistene og 17 prosent av realfagsspesialistene oppgir «annet» som høyeste utdanningsnivå. Oppsummert gir dette et gjennomsnittlig utdanningsnivå for lærerspesialistene som ligger et sted mellom bachelor/cand.mag. og mastergrad/hovedfag. Det er en litt større andel norskspesialister enn realfagsspesialister som har bachelor/cand.mag. som høyeste utdanningsnivå, mens en litt større andel av realfagsspesialistene har fullført master/hovedfag eller doktorgrad sammenlignet med norskspesialistene.

Lærerspesialistene ble også spurt om varigheten av gjennomført lærerutdanning. Dette er ikke vist i tabell, men av svarene går det frem at 36 prosent av norskspesialistene og 46 prosent av realfagsspesialistene har universitets-/høgskoleutdanning og PPU mens de resterende har allmennlærerutdanning eller annen lærerutdanning. Realfagsspesialistene som gruppe fremstår gjennom dette med noe høyere formell utdanning enn norskspesialistene.

4.2.2 Studiepoeng innenfor fagfelt

Lærerspesialistene ble spurt hvor mange studiepoeng de har innenfor fagfeltene norsk, matematikk, naturfag og pedagogikk. Svarene går frem av figur 4.2 nedenfor.

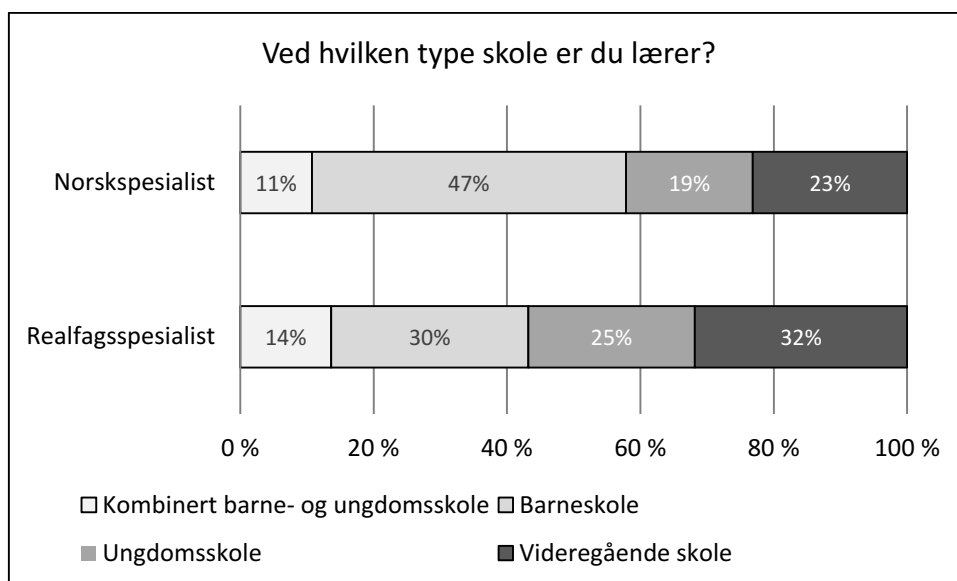


Figur 4.2 Lærerspesialistenes studiepoeng i fagfeltet.

Slik vi ser av figur 4.2, har norskspesialistene mange studiepoeng innenfor norsk (95,7) mens realfagslærerne har mange studiepoeng innenfor matematikk (93,2) og naturfag (105,6). Lærerspesialistene har omtrent like mange studiepoeng innenfor pedagogikk (69,6 for norskspesialister og 60,8 for realfagsspesialister). Et år med fulltidsstudier tilsvarer 60 studiepoeng, som betyr at spesialistene har ca. et fullt år med studier innenfor pedagogikk og halvannet år med studier innenfor spesialiseringsområdet.

4.2.3 Lærerspesialister fordelt på skoletype

Lærerspesialistene ble spurt om hva slags skole de underviser ved. Svarfordelingen på dette spørsmålet vises i figur 4.3 nedenfor.

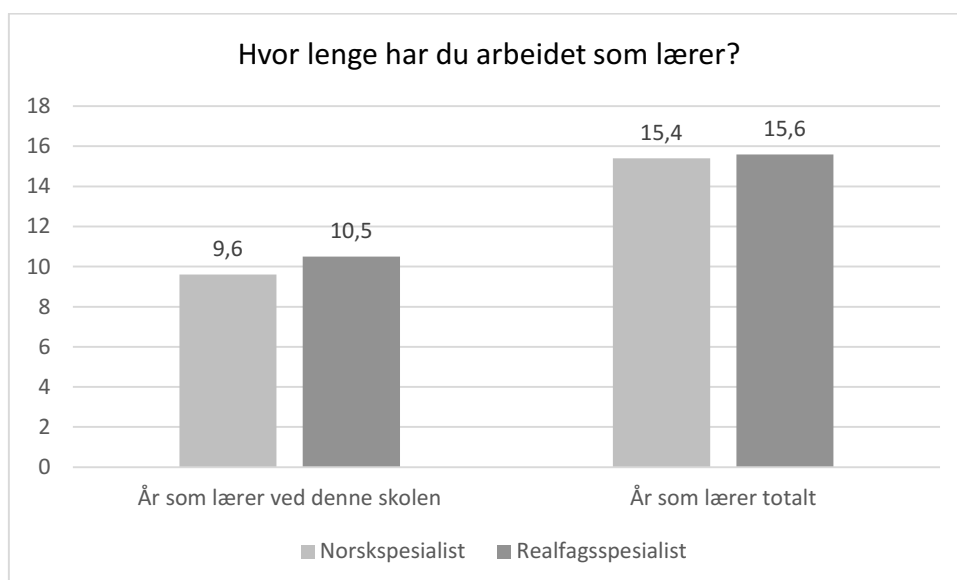


Figur 4.3 Fordeling av lærerspesialister mellom typer av skoler.

Slik figur 4.3 viser, er 47 prosent av norskspesialistene og 30 prosent av realfagsspesialistene spesialister ved barneskoler. Ungdomsskolene huser 19 prosent av norskspesialistene og 25 prosent av realfagsspesialistene, mens 23 prosent av norskspesialistene og 32 prosent av realfagsspesialistene er spesialister ved videregående skoler. De resterende spesialistene er ansatt ved kombinerte barne- og ungdomsskoler. Det er med andre ord en større andel norskspesialister på barnetrinnet enn på de høyere trinnene, mens andelen realfagsspesialister stiger jo lenger vi kommer oppover i skolesystemet.

4.2.4 År som lærer

Lærere og lærerspesialister ble spurt om hvor lenge de har arbeidet som lærer ved skolen og som lærer totalt, oppgitt i antall år. Svarene på dette spørsmålet fremgår av grafene i figur 4.4 nedenfor.

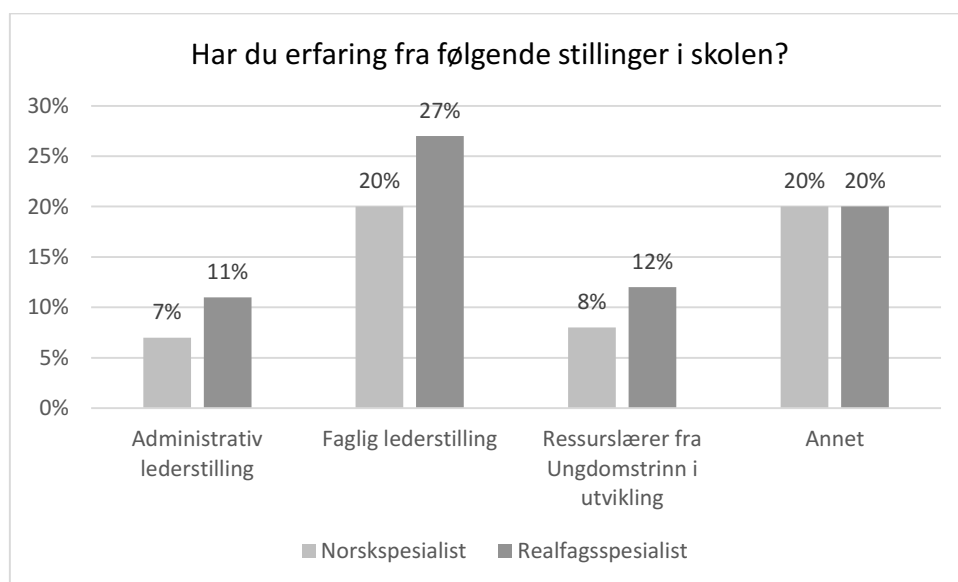


Figur 4.4 Lærerspesialistenes ansiennitet som lærer.

Slik figur 4.4 viser, har norskspesialistene og realfagsspesialistene jobbet omtrent like mange år ved skolen (henholdsvis 9,6 og 10,5 år) og som lærer totalt (henholdsvis 15,4 og 15,6 år).

4.2.5 Erfaring fra stillinger i skolen

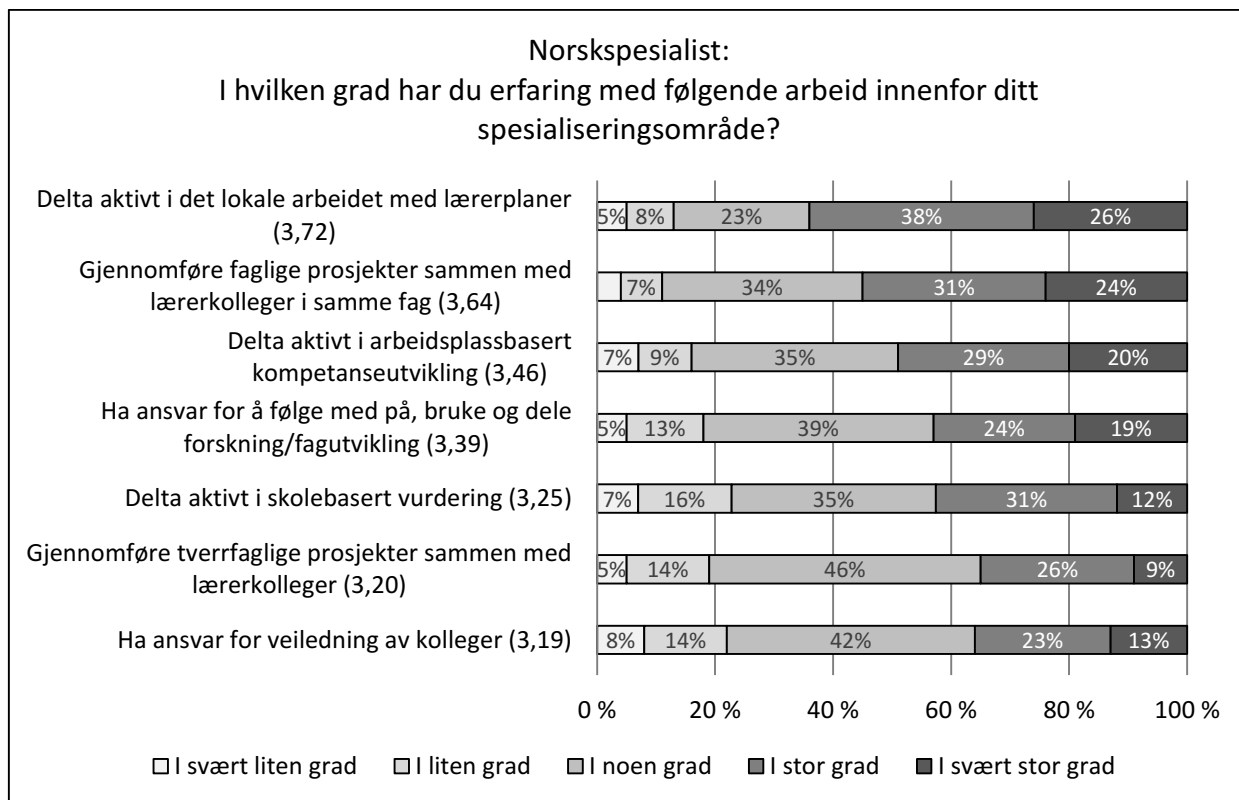
Som ledd i kartlegging av lærerspesialistenes ansiennitet spurte vi også lærerspesialistene om de hadde erfaring fra andre stillinger ved skolen. Vi hadde på forhånd delt inn svarene i stillingstyper som er mest interessante for denne evalueringen, som administrativ lederstilling, faglig lederstilling og ressurslærer fra satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Søylene i figur 4.5 nedenfor viser at syv prosent av norskspesialistene og 11 prosent av realfagsspesialistene har erfaring fra administrative lederstillinger. Mellom en femtedel og fjerdedel har erfaring fra faglige lederstillinger (20 prosent av norskspesialistene og 27 prosent av realfagsspesialistene). Omtrent én av ti lærerspesialister, åtte prosent av norskspesialistene og 12 prosent av realfagsspesialistene, oppgir at de har erfaring som ressurslærer fra Ungdomstrinn i utvikling. I kategorien «annet», oppgis stillinger som blant annet trinnleder, kontaktlærer, FYR koordinator og fagkoordinator. Forskjellene mellom de to spesialiseringsområdene er forholdsvis små, men tendensen viser at sett under ett har realfagsspesialistene noe mer formell erfaring fra andre lederstillinger i skolen sammenlignet med norskspesialistene.



Figur 4.5 Lærerspesialistenes erfaringer fra lederstillinger og ressurslærerstillinger

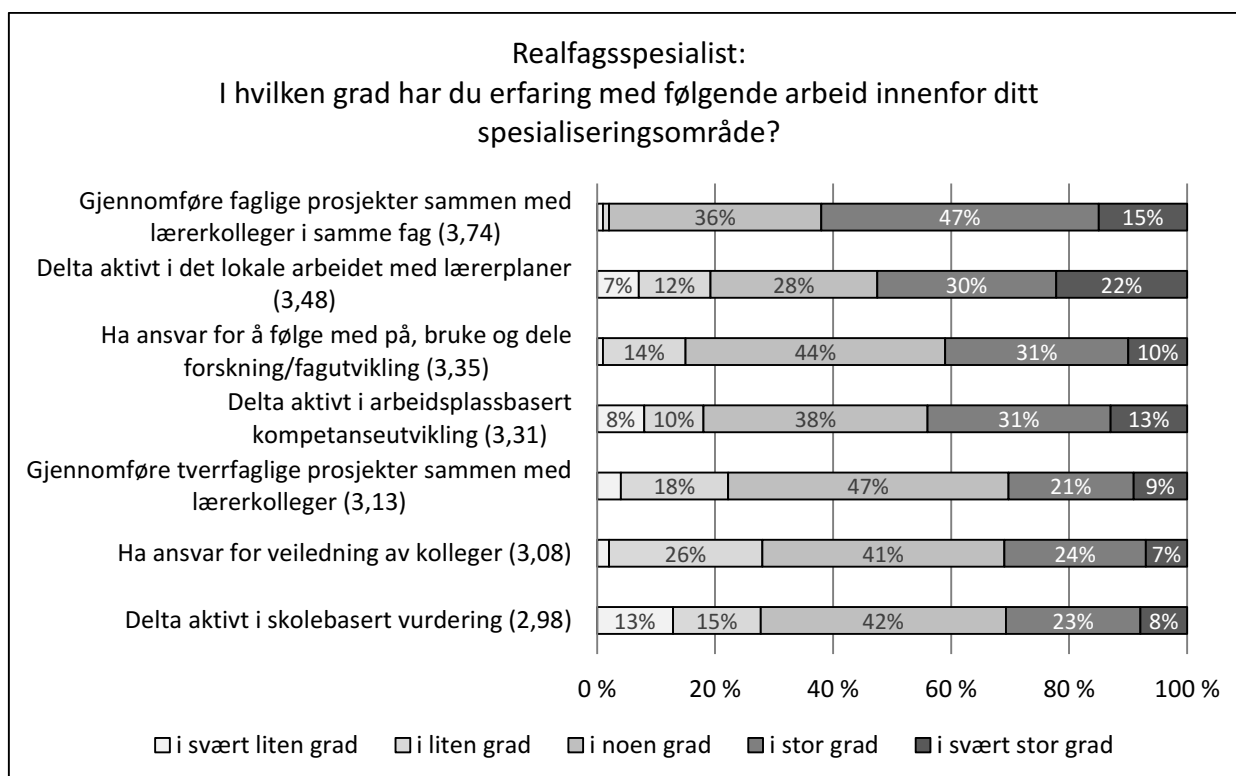
4.2.6 Tidligere erfaring med oppgaver som inngår i lærerspesialistordningen

Lærerspesialistene ble spurt om de har erfaringer fra ulike typer oppgaver innenfor sitt spesialiseringsområde. Lærerspesialistene skulle besvare spørsmålene ved å gradere disse fra «i svært liten grad» (1) til «i svært stor grad» (5), og tallet i parentes ved hvert spørsmål i figur 4.6 og figur 4.7 nedenfor oppgir gjennomsnittlig svarverdi. Spørsmålene er rangert i synkende rekkefølge basert på dette snittet. Vi viser svarene fordelt på henholdsvis norskspesialistene (figur 4.6) og realfagsspesialistene (figur 4.7).



Figur 4.6 Norskspesialistenes tidligere erfaringer med oppgaver som inngår i lærerspesialistordningen.

Figur 4.6 viser at norskspesialistene har mest erfaring med å delta aktivt i det lokale arbeidet med lærerplaner (snitt 3,72) og å gjennomføre faglige prosjekter sammen med lærerkolleger i samme fag (3,64). Like etter følger erfaring med å delta aktivt i arbeidsplassbasert kompetanseutvikling (3,46) og å ha ansvar for å følge med på, bruke og dele forskning/fagutvikling (3,39). De har noe mindre erfaring med å delta aktivt i skolebasert vurdering (3,25), gjennomføre tverrfaglige prosjekter sammen med lærerkolleger (3,20) og ha ansvar for veiledning av kolleger (3,19).



Figur 4.7 Realfagsspesialistenes tidligere erfaringer med oppgaver som inngår i lærerspesialistordningen.

Figur 4.7 viser at realfagsspesialistene har mest erfaring med å gjennomføre faglige prosjekter sammen med lærerkolleger i samme fag (3,74) og å delta aktivt i det lokale arbeidet med lærerplaner (snitt 3,48). Like etter følger erfaring med å ha ansvar for å følge med på, bruke og dele forskning/fagutvikling (3,35) og å delta aktivt i arbeidsplassbasert kompetanseutvikling (3,31). De har noe mindre erfaring med å gjennomføre tverrfaglige prosjekter sammen med lærerkolleger (3,13), ha ansvar for veiledning av kolleger (3,08) og delta aktivt i skolebasert vurdering (2,98).

Svarene fra norskspesialistene og realfagsspesialistene i figur 4.6 og 4.7 i det foregående fordeler seg svært likt, men realfagsspesialistene rapporterer som regel at de har noe mindre erfaring enn norskspesialistene med alle typer oppgaver.

4.3 Rekruttering og begrunnelser for å bli lærerspesialist

Rammeverket for lærerspesialistordningen lar det være opp til skoleeier og skoler hvordan lærerspesialistene rekrutteres. Gjennom surveyen ønsket vi å få svar på hvordan rekrutteringen har foregått. Ved intervju med lærerspesialistene i utvalget av syv pilotskoler fikk vi videre noen inntrykk av hvordan rekrutteringen hadde foregått. I denne delen av kapittelet bruker vi surveydata og intervjudata for å vise rekrutteringsmetoder og lærerspesialistenes begrunnelser for å delta i piloteringen.

4.3.1 Hvordan spesialistene ble rekruttert

I surveyen spurte vi lærerspesialistene om hvordan de ble rekruttert som lærerspesialist. Vi ba lærerspesialistene velge mellom forhåndsdefinerte kategorier som etter vår forståelse kunne dekke slike fremgangsmåter. Disse kategoriene var «Jeg sendte inn søknad på eget initiativ», «Skoleledelsen anbefalte at jeg sendte inn søknad,» «Kolleger anbefalte at jeg sendte inn søknad,» «Jeg ble tilbudt jobben uten å søke» samt en restkategori for «Andre rekrutteringsmåter.» I prinsippet er ikke alle disse kategoriene gjensidig utelukkende, og man kan for eksempel se for seg at en lærerspesialist har sendt inn søknad på eget initiativ samtidig som kolleger anbefalte vedkommende å

sende inn søknaden. Fordelingen av svar fra lærerspesialistene på spørsmål om metode for rekruttering er vist i figur 4.8 nedenfor.



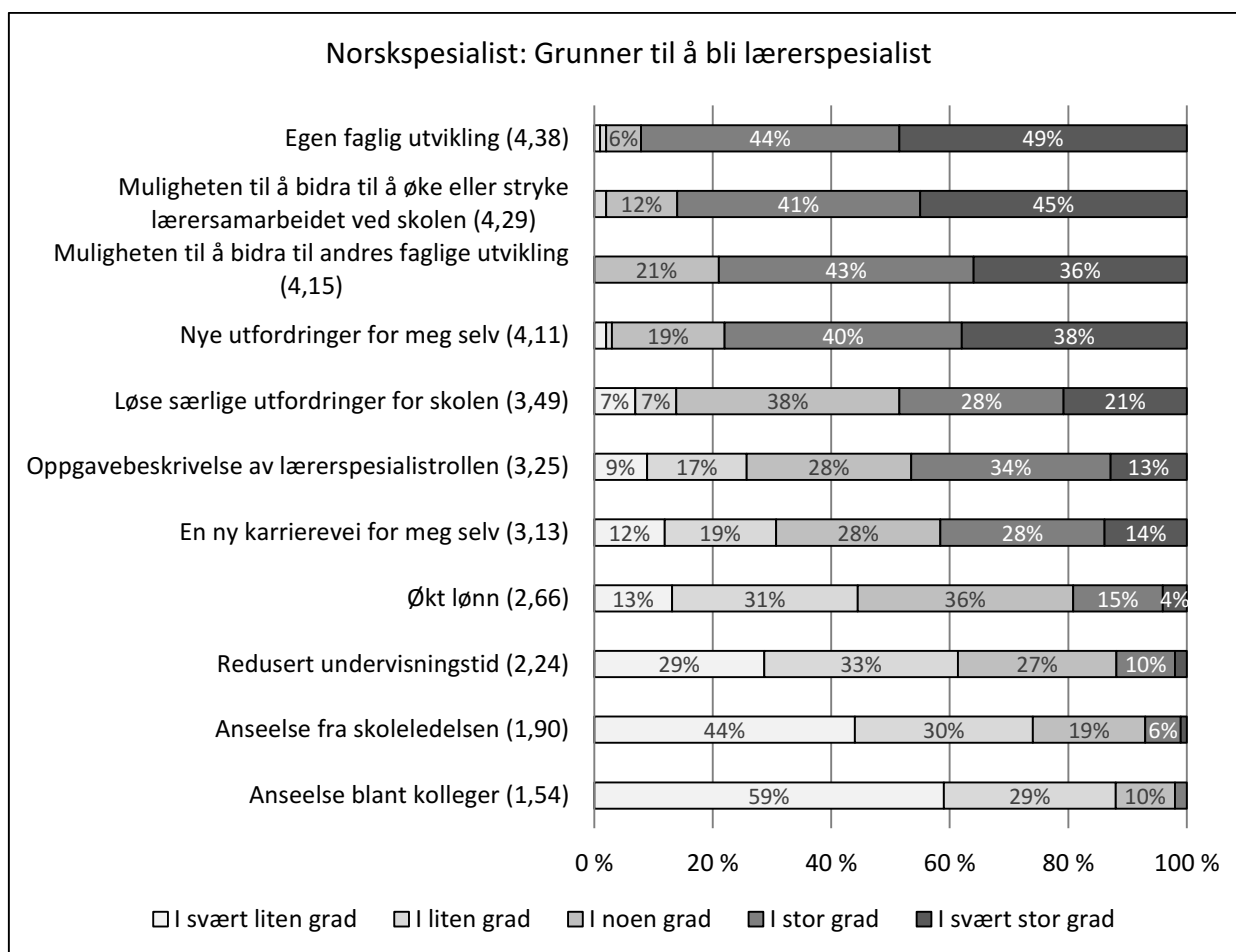
Figur 4.8 Rekrutteringsmetoder for lærerspesialistene. Begge fagfelt.

Mer enn halvparten av lærerspesialistene har svart at det var skoleledelsen som anbefalte at de skulle sende inn søknad (53 prosent av norskspesialistene og 61 prosent av realfagsspesialistene). Det er også rundt en tredjedel som har svart de sendte søknaden inn på eget initiativ (30 prosent av norskspesialistene og 37 prosent av realfagsspesialistene). Blant norskspesialistene er det 18 prosent som svarer at de ble tilbudt jobben uten å søke, mens dette bare er tilfelle for 2 prosent av realfagsspesialistene. Rundt en av ti lærerspesialister (11 prosent av norskspesialistene og 10 prosent av realfagsspesialistene) svarer at kolleger anbefalte at de skulle sende inn søknad. Den vanligste rekrutteringsmåten har derfor vært en søknadsrunde internt på skolen og/eller i kommunen/fylkeskommunen. Der hvor lærerspesialiststillingene ikke har vært søkbare, er det i all hovedsak norskklærere som har blitt tilbudt stillingene.

Alle lærerspesialistene som vi intervjuet våren 2016 i forbindelse med denne evalueringen, hadde fått stillingen etter en intern utlysning med påfølgende søknadsprosess. I søknadsprosessene inngikk som regel en samtale med rektor. Et kjennetegn ved de fleste av disse lærerspesialistene var at de hadde erfaring fra lignende oppgaver ved skolen. Blant norskspesialistene som vi intervjuet, var det flere som hadde bakgrunn som fagledere i norsk. Andre hadde arbeidet i stillinger eller med oppgaver som ligner eller tilsvarer ressurslærerstillingen i satsingen Ungdomstrinn i utvikling. I dette utvalget var det også lærerspesialister som hadde hatt særskilte oppgaver i forbindelse med tilrettelegging av spesialundervisning og tverrfaglig samarbeid.

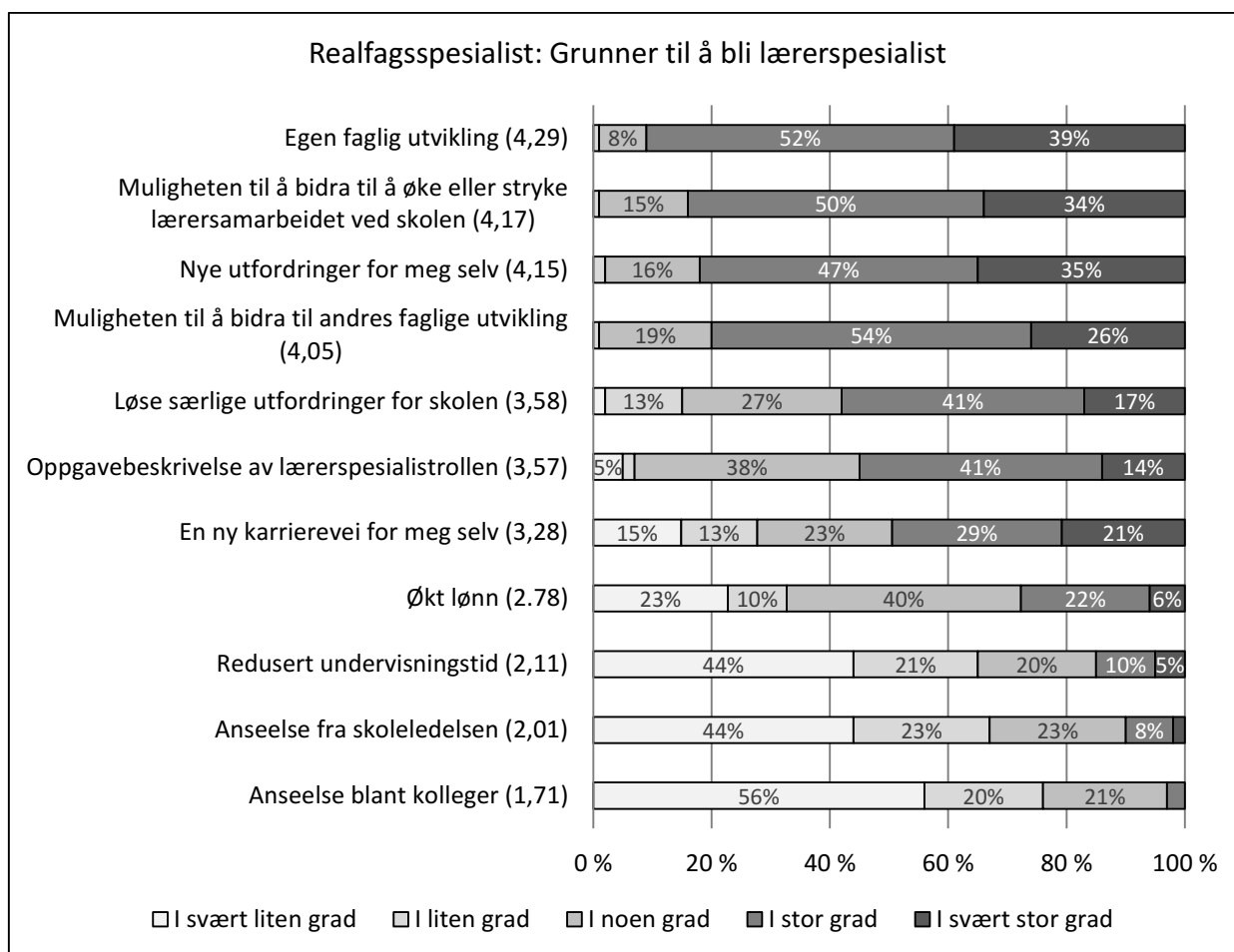
4.3.2 Grunner til å bli lærerspesialist

I surveyen ble lærerspesialistene bedt om å krysse av for begrunnelser for hvorfor de kunne tenke seg å bli lærerspesialister. Her hadde vi i spørreskjemaet foreslått en rekke mulige begrunnelser, hvor lærerspesialistene kunne krysse av for gradering mellom «i svært liten grad» (1) til «i svært stor grad» som svar på spørsmålet eller utsagnet (5). Tallet i parentes i figur 4.9 (norskspesialister) og figur 4.10 (realfagsspesialister) nedenfor oppgir gjennomsnittlig svarverdi for hvert spørsmål. Spørsmålene er rangert i synkende rekkefølge basert på dette gjennomsnittet.



Figur 4.9 Norsk lærerspesialisters begrunnelser for å bli lærerspesialist

Norskspesialistene ville, basert på svarene i figur 4.9 over, i størst grad bli lærerspesialist for å styrke egen faglig utvikling (4,38) og for å styrke lærersamarbeidet ved skolen (4,29). Deretter følger muligheten til å bidra til andres faglige utvikling (4,15) og å få nye utfordringer (4,11). I midten finner vi begrunnelser som går ut på å løse særlige utfordringer for skolen (3,49), oppgavebeskrivelsen for lærerspesialistrollen (3,25) og en ny karrierevei (3,13). Nederst rangert av norskspesialistenes begrunnelser for å bli lærerspesialist er økt lønn (2,66), redusert undervisningstid (2,24), anseelse fra skoleledelsen (1,90) og anseelse blant kolleger (1,54).



Figur 4.10 Realfagsspesialistenes begrunnelser for å bli lærerspesialist.

Figur 4.10 viser at realfagsspesialistene i størst grad ville bli lærerspesialist for egen faglig utvikling (4,29) og for å kunne ha muligheten til å bidra til å øke eller styrke lærersamarbeidet ved skolen (4,17). Deretter følger det å få nye utfordringer (4,15) og muligheten til å bidra til andres faglige utvikling (4,05). I midten av rangeringen finner vi begrunnelsene som går ut på å løse særlige utfordringer for skolen (3,58), oppgavebeskrivelsen for lærerspesialistrollen (3,57) og en ny karrierevei (3,28). Nederst blant realfagsspesialistenes begrunnelser for å søke lærerspesialistordningen er økt lønn (2,78), redusert undervisningstid (2,11), anseelse fra skoleledelsen (2,01) og anseelse blant kolleger (1,71).

I rangering av motivasjonsfaktorer har norskspesialistene og realfagsspesialistene svart så å si likt på dette spørsmålet. Surveyresultatene viser at lærerspesialistene ønsker faglig utvikling, og de ønsker å bidra til lærersamarbeidet ved skolen. Det er et mindretall blant lærerspesialistene som oppgir å ha søkt stillingen på grunn av lønnsøkningen, muligheten til redusert undervisningstid eller anseelse fra andre ved skolen. Samtidig ser vi at norskspesialistene og realfagsspesialistene fordeler seg litt ulikt i bruk av svarkategoriene «i noen grad», «i stor grad» og «i svært stor grad» med hensyn til betydningen av lønnstillegg. Realfagsspesialistene synes å være noe mer motivert av økt lønn enn norskspesialistene. Mellom 36 prosent (norskspesialister) og 40 prosent (realfagsspesialister) oppgir at de «i noen grad» søkte stillingen på grunn av muligheten til økt lønn, og litt over en fjerdedel av norskspesialistene (27 prosent) oppgir at de «i noen grad» søkte stillingen på grunn av muligheten til redusert undervisningstid. Lønn og redusert undervisningstid er altså ikke uviktige begrunnelser for å søke lærerspesialistordningen, men ifølge surveyresultatene er dette betydelig mindre viktig enn for eksempel muligheten til egen faglig utvikling.

I surveyen var det mulig for respondentene å krysse av for «annen begrunnelse» (ikke vist i figur 4.9 og 4.10), og deretter fylle ut et fritekstfelt hvor de kunne kommentere begrunnelsene. I dette fritekstfeltet forteller flere respondenter at de nylig var ferdige med en videreutdanning da pilotering av lærerspesialistordningen startet opp, og at de anså dette som en mulighet til å få satt ny kunnskap ut i praksis på skolen. Andre skriver at de lenge har ønsket seg tid til faglig fordypning, at de alltid har vært opptatt av forskning og metodebruk i faget, og at de så dette som en sjanse til å gå dypere inn i slike tema. Flere lærerspesialister viser til prosjekter som allerede er i gang ved skolen eller i kommunen, og som integreres i lærerspesialistordningen lokalt. I disse tilfellene blir de igangværende prosjektene en hovedbegrunnelse for å bli lærerspesialist. Noen lærerspesialister mener at vår liste over alternative begrunnelser for å bli lærerspesialist mangler det at man som lærer har interesse for elevenes læring og det de har vansker med å forstå i undervisningen, og at det var slike problemstillinger som ansporet til å søke lærerspesialiststillingen. En lærerspesialist svarer i fritekstfeltet at erfaring fra sensorskolering og vurderingsarbeid er en hovedbegrunnelse for å delta i skolens utviklingsarbeid, en annen at han ble lærerspesialist fordi han ønsker å påvirke kommunens skolepolitiske retning. Endelig er det en lærerspesialist som skriver i fritekstfeltet: «Jeg har i flere år utført de fleste oppgavene som ligger i stillingsbeskrivelsen, og nå får jeg noe igjen for å ta dette ansvaret.»

Blant de i alt ni lærerspesialistene som vi har intervjuet, er det også mange som peker på hvordan de ble motivert til å søke stillingen i det de så som mulighet til faglig utvikling innenfor rammen av faget og av læreryrket. De forteller at brenner for faget, at de drives fremover i læregjerningen av en interesse for å prøve ut nye ting i undervisningen og engasjere elevene i læringsaktiviteter på nye måter, og at de i lærerspesialistrollen så mulighet for ytterligere fordyping i faglige problemstillinger til elevenes og fagfellesskapets beste. «Jeg vil helst være lærer,» sier en av dem, «og samtidig er det fint å få være fagutvikler. Det er ikke aktuelt å gå over til å arbeide med administrasjon. Lærerspesialistrollen kan gjøre hverdagen som lærer litt mer spennende.» «Det var det å få utvikle meg som lese- og skriveleer som fristet meg, men også det å få utvikle skolen som helhet,» sier en annen lærerspesialist. Flere lærerspesialister forteller at de oppfattet utlysningen av lærerspesialistrollen som spennende, og at de liker å utfordre seg selv med nye oppgaver. «Jeg er veldig glad i det som ikke er ferdig formet,» sier en lærerspesialist.

En av lærerspesialistene forteller i forlengelse av dette at hun i utlysningen av lærerspesialistrollen ble forespeilet et tettere samarbeid med lærere ved andre skoler som driver lignende utviklingsarbeid. Dette interesserte henne og motiverte henne til å søke stillingen, idet hun lenge hadde hatt ansvar for fagutvikling ved sin egen skole og savnet et større miljø for inspirasjon og støtte. Da vi intervjuet denne lærerspesialisten våren 2016, hadde skoleeier så langt arrangert ett nettverksmøte for lærerspesialistene, og dette møtet behandlet administrative tema. Denne lærerspesialisten satte nye forhåpninger til skoleeiers videre arbeid med å utvikle nettverksmøtene, samtidig som hun selv søkte kontakt med lærere med lignende spesialistoppgaver ved naboskolen.

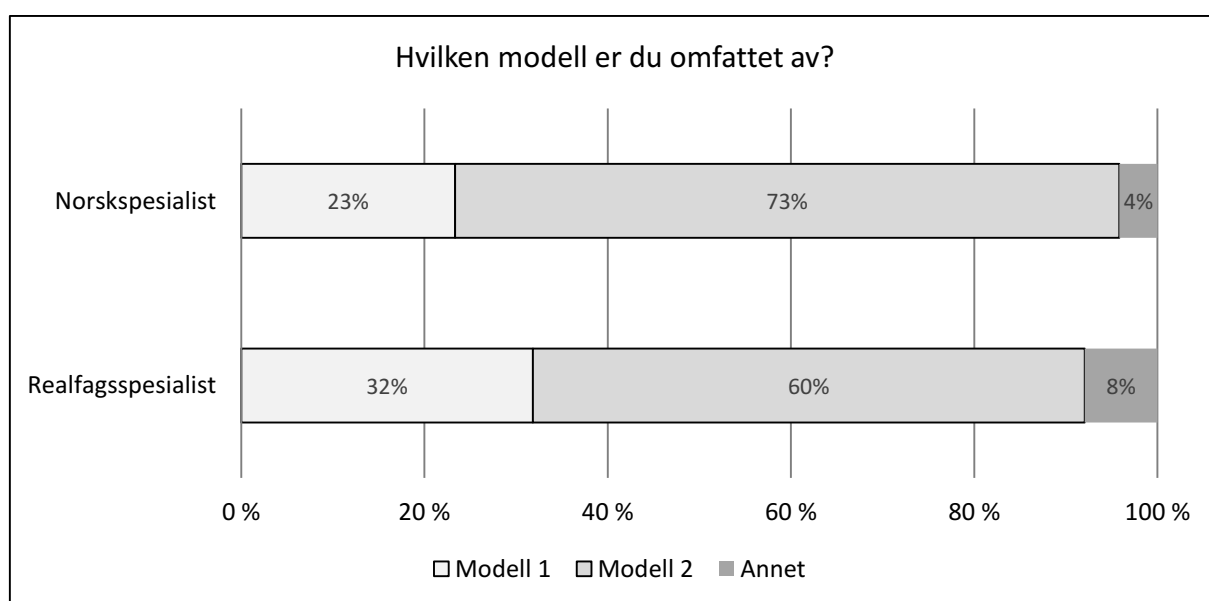
I mange av intervjuene fortelles det om utviklingsarbeid ved skolene som har kommet godt i gang, og hvor lærerspesialisten har gode erfaringer som han eller hun kan bruke i møte med kolleger. I ett av intervjuene vises det imidlertid til en opplevd mangel ved utviklingsarbeidet som har motivert lærerspesialisten til å søke stillingen. Lærerspesialisten ønsket å bøte på situasjonen ved å endre lærernes arbeidsmåter og tenkemåter med hensyn til hvordan det undervises i lesing og skrivning. Her blir lærerspesialistrollen en plattform eller en autoritet i å drive et endringsarbeid ved skolen.

4.4 Organisering av lærerspesialistordningen ved skolene

Når vi i det følgende ser på lærerspesialistordningens organisering på skolene, ser vi først på finansieringsmodellen som er valgt. Deretter viser vi innretningen av lærerspesialistordningen forstått som de eventuelle avgrensninger av målgruppe i lærerkollegiet som lærerspesialisten er ment å jobbe med, de oppgaver lærerspesialisten utfører og tid som går med til lærerspesialistoppgaven.

4.4.1 De to finansieringsmodellene

Som beskrevet i kapittel 1, piloteres lærerspesialistordningen med to alternative finansieringsmodeller. I modell 1 settes alle midlene av til lønn, det vil si 48 000 kr per år i lønnstillegg (4000 kr i måneden). I denne modellen forventes det at lærerspesialistene bruker den tiden de allerede har til disposisjon til å gjøre lærerspesialistoppgaver. Finansieringsmodell 2 kombinerer lønn og redusert undervisningstid, der inntil halvparten av rammen på 48 000 kr kan brukes til redusert undervisningstid. Oversikten som Utdanningsdirektoratet utarbeidet på bakgrunn av behandlingen av skoleeiersøknadene om å få delta i piloteringen, viser en fordeling av modell på skoleeiernivå hvor modell 2 klart dominerer (se kapittel 1). I surveyen har vi spurt hver enkelt lærerspesialist om hvilken finansieringsmodell de omfattes av, hvilken modell de ville foretrukket, og i hvilken grad lærerspesialistene mener at finansieringsmodellen de er underlagt, gir dem mulighet til å kombinere lærerspesialistoppgavene med vanlig undervisning. Vi har også spurt lærerspesialistenes kolleger om hvilken modell de ville ha foretrukket dersom de var lærerspesialister, og bedt dem vurdere hvilken modell de mener ville tilrettelagt best for at de samtidig kunne fortette med undervisning.

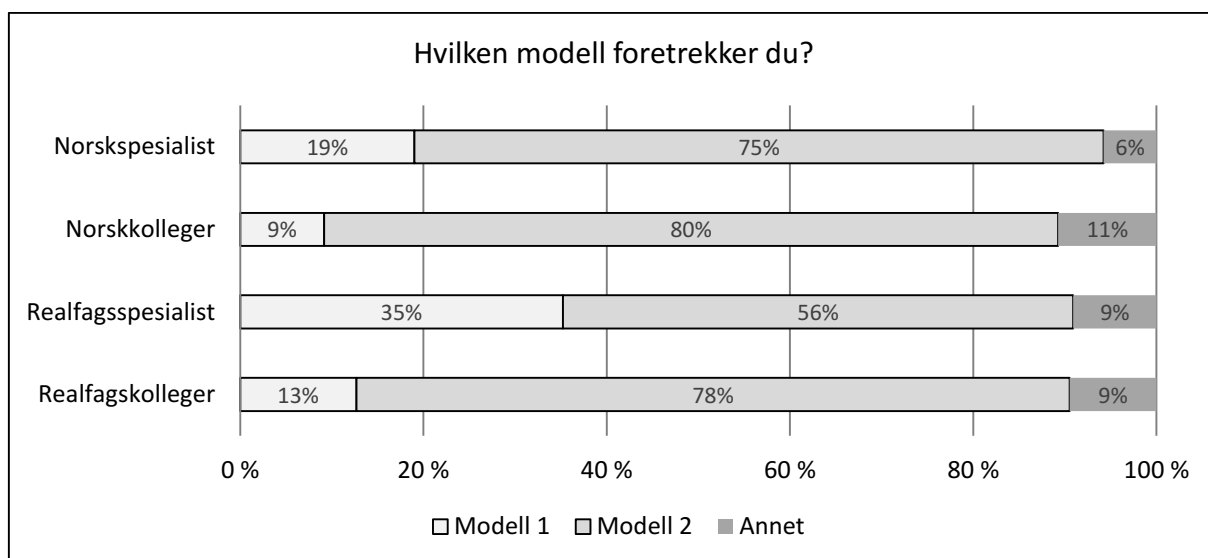


Figur 4.11 Fordeling av lærerspesialister på finansieringsmodeller.

Svar på spørsmål om hvilken finansieringsmodell lærerspesialistene er omfattet av, ser vi i figur 4.11 over. Fordelingen på lærerspesialistnivå samsvarer godt med fordelingen på skoleeiernivå som vi så i kapittel 1, idet flesteparten av lærerspesialistene er omfattet av modell 2 som kombinerer lønn og redusert undervisningstid. Dette gjelder for 73 prosent av norskspesialistene og 60 prosent av realfagsspesialistene.

Som vist i figur 4.11 indikerer videre i underkant av en av ti realfagsspesialister og en av 20 norskspesialister at de er omfattet av «annen ordning» med hensyn til finansiering. I spørreskjemaet kunne lærerspesialistene oppgi hva en slik ordning eventuelt går ut på. Eksempler på utfyllende svar fra enkeltrespondenter er: «Bare redusert undervisningstid,» «ingen økt lønn,» «ennå ikke bestemt,» «vet ikke,» og særordninger som «jeg har modell 2, men har 40 prosent stilling som vurderingskoordinator,» «vi har fått fastsatt en time til dette arbeidet i spes.ped. ressursen vår» og «økt lønn på 24 000. Midlene for nedslaget går til skolen siden jeg allerede har 20 prosent nedslag som veileder.»

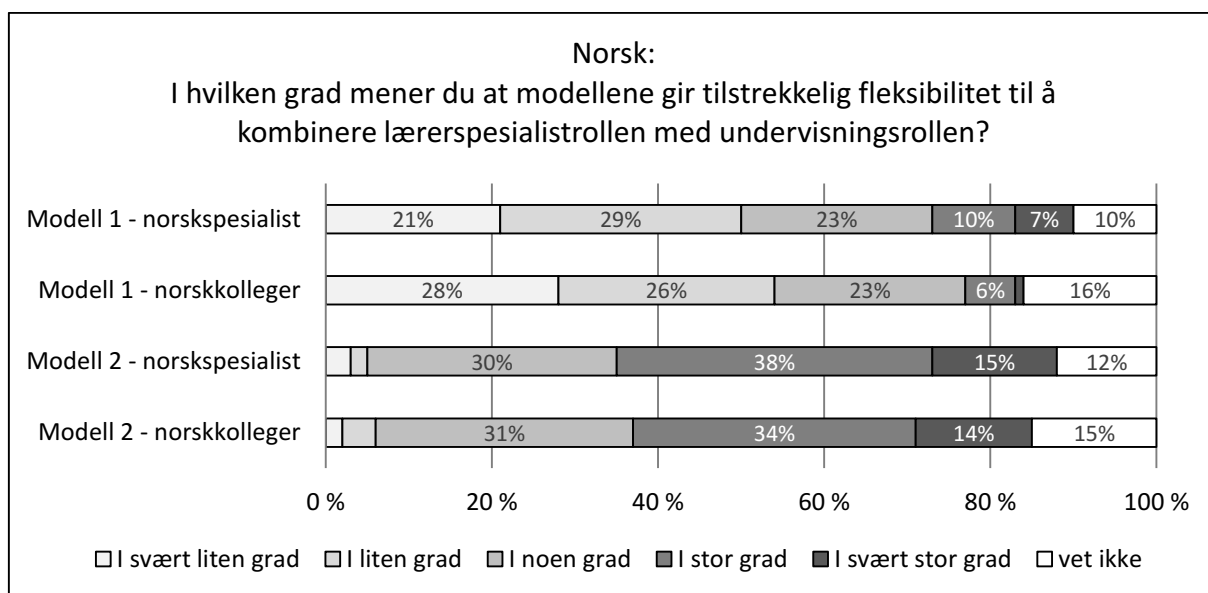
Lærerspesialisten og deres kolleger ble videre spurt om hvilken finansieringsmodell de foretrekker. I figur 4.12 sammenligner vi svarene fra spesialister med svarene fra kolleger i hvert fagfelt.



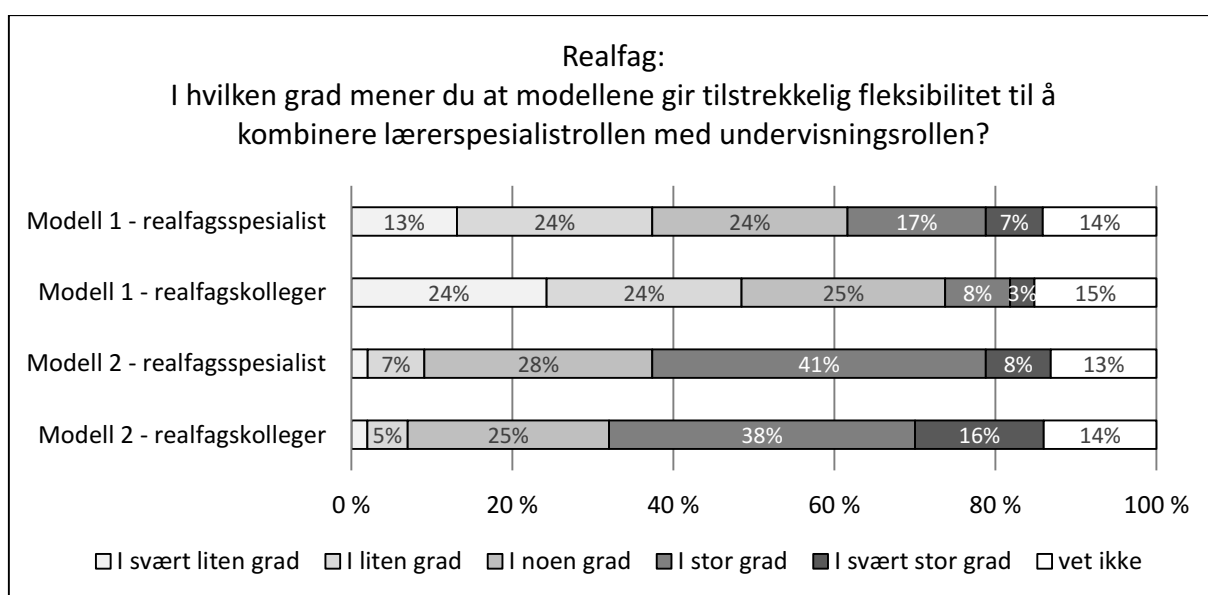
Figur 4.12 Finansieringsmodell foretrukket av lærerspesialister og kolleger. Begge fagområder.

Ved sammenligning av søylene i figur 4.12 over ser vi at det er et forholdsmessig samsvar mellom den faktiske fordelingen av de to finansieringsmodeller i implementering av lærerspesialistordningen og den modellen som flertallet av lærerspesialistene sier at de foretrekker, samtidig som det er forskjeller mellom spesialiseringsområdene med hensyn til foretrukket modell. Av respondentene er det slik hele 75 prosent av norskspesialistene og 56 prosent av realfagsspesialistene som foretrekker finansieringsmodell 2 med kombinert lønn og redusert undervisningstid, der inntil halvparten av rammen på 48 000 kr kan brukes til redusert undervisningstid. Selv om et flertall av lærerspesialistene på denne måten er tilfredse med modell 2, innebærer dette samtidig at det er en merkbart større andel realfagsspesialister enn norskspesialister som svarer at de ville foretrukket modell 1 med lønnsøkning uten samtidig reduksjon i undervisningstid. Det samme spørsmålet ble som vist i figur 4.12 stilt til kolleger ved skolene som prøver ut lærerspesialistordningen. De foretrekker modell 2 i enda større grad enn hva lærerspesialistene svarer at de gjør. I kategorien «annet» forstått som hva slags modell lærerspesialister og kolleger kunne tenkt seg, er det flere som nevner at de gjerne skulle hatt ytterligere redusert undervisningstid.

Lærerspesialister og deres kolleger ble også spurt om hvilken modell de mener gir tilstrekkelig fleksibilitet til å kombinere lærerspesialistrollen med undervisningsrollen. I figur 4.13 og 4.14 nedenfor viser vi hvordan lærerspesialistene i henholdsvis norsk og realfag svarer på dette spørsmålet, sammenlignet med kolleger innenfor samme fagfelt.



Figur 4.13 Norsk læreres svar på hvorvidt finansieringsmodellene legger til rette for kombinasjon av lærerspesialistoppgaver og undervisning.



Figur 4.14 Realfaglæreres svar på hvorvidt finansieringsmodellene legger til rette for kombinasjon av lærerspesialistoppgaver og undervisning.

Gjennom en sammenligning mellom figur 4.13 og 4.14 går det frem at både norskspesialistene og realfagsspesialistene mener at det er modell 2 som er best egnet til å kombinere lærerspesialistoppgaver med undervisning. Kolleger av lærerspesialistene i begge fagfelt er også i overveidende grad enige i at modell 2 er best egnet når disse to rollene skal kombineres i skolehverdagen.

I intervjuene spurte vi lærerspesialistene om deres syn på finansieringsmodell og hvilke muligheter og hindringer denne modellen skaper for at de best kan utføre oppgavene som er lagt til stillingen. Vi fikk veldig ulike svar, som mest av alt illustrerer at forskjellige personer opplever verden på ulike måter, og at de derfor også motiveres ulikt av godene lønn og tid, som reguleres av de to modellene. Blant de i alt syv skolene som huser disse ni lærerspesialistene, er det fire som prøver ut modell 1 og tre som

prøver ut modell 2. Dette betyr at utvalget er skjevt sammenlignet med universet av skoler som deltar i piloteringen (se kapittel 1). Vi opplevde under intervjuene at denne skjevheten ved utvalget fikk mindre konsekvenser for lærerspesialistenes svar. Skjevheten ble jevnet ut ved at selv om vi intervjuet lærerspesialister som var tilfredse med finansieringsmodellen, snakket vi også med lærerspesialister som var finansiert under modell 1 men som sa de ville foretrukket modell 2. Lærerspesialister som var finansiert under modell 2, så svakheter ved denne ordningen og reflekterte over hvorvidt dette kunne forbedres, eventuelt kompenseres med høyere lønn. På den måten mener vi at en rekke posisjoner i dette spørsmålet er belyst også i de kvalitative intervjuene tross skjevheten i utvalget.

Det som samler disse ni lærerspesialistene i intervjumaterialet vårt i dette spørsmålet, er at til tross for at de diskuterer fordeler og ulemper ved begge finansieringsmodellene, fastslår de alle sammen at deres primære motivasjon for å søke lærerspesialiststillingen verken er økt lønn eller frikjøp av tid. I likhet med flertallet av lærerspesialister som har svart på surveyen, vektlegger disse ni lærerspesialistene det faglige innholdet i oppgavene og det utviklingspotensial som stillingen innebærer når de begrunner hvorfor de søkte stillingen.

Vi skal nedenfor kort ta for oss disse lærerspesialistenes argumenter for og imot de to finansieringsmodellene sentrert om de to godene lønn og tid. Med hensyn til lønn, er alle de ni spesialistene glade for lønnsøkningen som er innebygd i begge modeller. Tre av dem legger til at det er hyggelig og rimelig å bli kompensert med lønn når man på denne måten yter en ekstra innsats for fellesskapet av kolleger. Med hensyn til tid, er alle de ni lærerspesialistene også enige om at tid er den viktigste ressursen for at en lærer skal kunne gjøre en god jobb. Fra dette punktet kompliseres argumentene når lønn diskuteres i lys av tidsressurs. Blant spesialistene som har fullt lønnstilskudd uten frikjøp av tid (modell 1), finner vi argumenter om at oppgavene tar den tiden de tar uavhengig av finansieringsmodell, og at man som lærerspesialist må være forberedt på å arbeide ekstra i perioder. De som er tilfredse med dette, velger å ikke måle lønnsøkningen mot tidsbruk, og ser i stedet på tilskuddet som en påskjønnelse eller kompensasjon for oppgaver de uansett ville ha utført i kraft av sin erfaring, sin interesse og sin formelle eller uformelle posisjon i lærerkollegiet.

Blant spesialistene som har halvt lønnstilskudd pluss frikjøpt undervisningstid (modell 2), vises det til at frikjøpet (mellom en og to timer per uke) i realiteten ikke er nok til å dekke det økte arbeidsbehovet som lærerspesialistopp-gavene medfører. Spesialister i begge leire (det vil si både lærere med fullt og halvt lønnstilskudd) peker på at avsatt tid til oppgaver øker risikoen for dårlig samvittighet. Den dårlige samvittigheten oppstår når oppgaver ikke blir gjort eller utsatt fordi de tar lenger tid enn avtalt. En lærerspesialist som har fullt lønnstilskudd uten frikjøp av tid og er tilfreds med dette, sier: «Kjenner du skoleverket godt, så vet du at den nedsatte tiden blir spist opp av noe annet. Plutselig er det en kollega som er syk, og du må være vikar.» To av lærerspesialistene under modell 2 mener at hele lønnstilskuddet derfor like gjerne kunne gått til frikjøp av undervisningstid. En annen lærerspesialist bruker en beslektet begrunnelse når hun sier at modell 1 passer henne godt. Hun er vant til og trives med å jobbe mye, og sier at modell 1 gir henne mulighet til å jobbe ekstra når det passer for henne og hun drives av lyst og interesse for et spesielt problem eller tema knyttet til utviklingsoppgaver ved skolen. Frikjøp av tid hver uke hadde ikke gitt henne samme fleksibilitet: «Det hadde bare gjort meg stresset,» sier hun. En lærerspesialist underlagt modell 2 oppsummerer kanskje essensen i diskusjonen når han sier at «problemet i læreryrket er tid, men i debatten snakkes det mest om lønn.»

Et annet argument for større vekt på frikjøp av tid kommer fra en av lærerspesialistene med fullt lønnstilskudd. Hun understreker at hun personlig synes dette er en god ordning, men at hun oppfatter at lønnsøkningen er kilde til misnøye i lærerkollegiet. «Sånn sett hadde frikjøp av tid kanskje gjort det lettere å 'selge inn' ordningen til lærerne,» sier hun i intervjuet. «Kanskje jeg har gått litt stille i dørene på grunn av finansieringsordningen.»

Det kvalitative intervjumaterialet peker slik på et tvisyn som ser ut til å hefte ved finansieringsmodellene for lærerspesialistordningen, og som også kan utdype den preferansen for modell 2 som kommer frem i det kvantitative materialet. Lærerspesialistene synes enige om at lønnsøkning ikke i seg selv motiverer for å søke seg til lærerspesialistopp-gaver, men også at

lønnsøkningen er kjærkommen. Langt viktigere for lærerne er likevel tidsressursen, men denne erkjennes som for knapp for lærerspesialister under begge modeller. Noen av disse synes å ha funnet seg strategier for å leve med misforholdet mellom oppgaver og tid, mens andre synes å streve med å få den frikjøpte tiden til å strekke til. Oppsummert kan vi si at lærerspesialistene foretrekker økt tid til å utføre oppgaver fremfor lønn, men hvis de ikke kan få nok tid stilt til rådighet innenfor rammen av arbeidsdagen, er flere av dem tilfredse med lønnsmessig påskjønnelse for å yte en ekstra innsats.

4.4.2 Målgrupper for lærerspesialistenes arbeid i skolen

Ifølge den overordnede målsettingen med lærespesialistordningen, slik dette er gjengitt i kapittel 1 i denne delrapporten, skal ordningen bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon. Utvikling av skolen som kollektivt lærende organisasjon skal skje med utgangspunkt i lærernes bidrag til elevenes læring, skolens behov for kompetanse samt nasjonale og lokale målsettinger og satsinger. Vi spurte lærerspesialistene om det var gjort avgrensninger i målgruppen for arbeidet de skal gjennomføre i kollegiet. I surveyen ble lærerspesialistene derfor bedt om å svare på hvorvidt de skulle jobbe med alle lærere på skolen eller bare lærere innenfor samme fagområde.



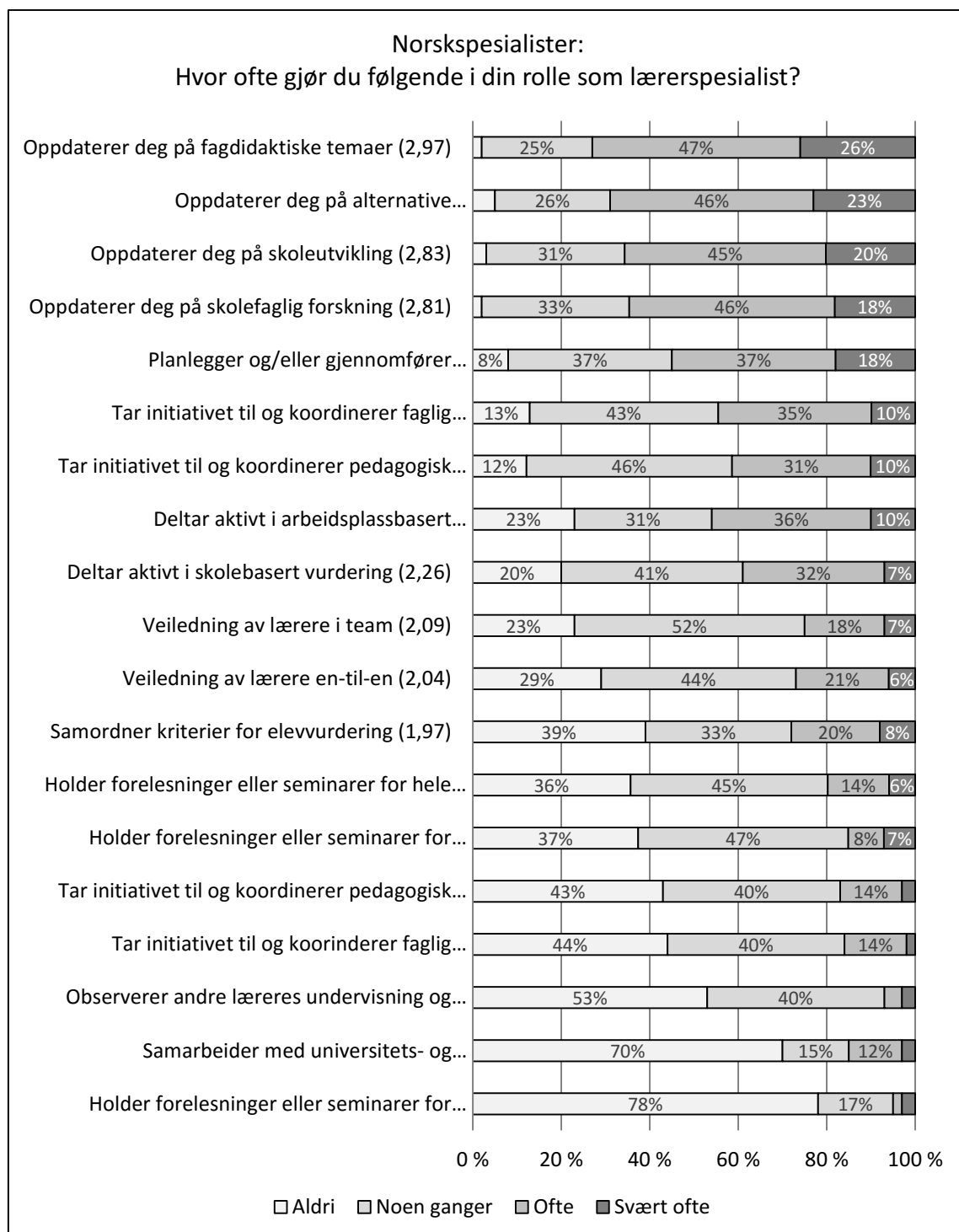
Figur 4.15 Definisjoner av målgrupper for lærerspesialistenes arbeid ved skolen. Begge fagfelt.

I figur 4.15 over går det frem at det for mer enn halvparten av realfagsspesialistene (64 prosent) er gjort avgrensninger i målgruppen tilsvarende kolleger innenfor samme fagområde, mens mer enn tre fjerdedeler av norskspesialistene (76 prosent) svarer at lærerspesialisten skal jobbe med alle lærerne på skolen. Når vi kombinerer disse svarene med skoleslag, vet vi allerede at det er en større andel realfagsspesialister på de videregående skolene enn på barnetrinnet og på ungdomstrinnet (se tidligere i dette kapittelet). Blant lærerspesialister ansatt i videregående skole (ikke vist i figur 4.15) skal henholdsvis 43 prosent av norskspesialistene og 11 prosent av realfagsspesialistene jobbe med alle lærerne. Vi ser altså en generell tendens til at realfagsspesialister i større grad skal jobbe med kolleger innenfor samme fagområde enn hva norskspesialistene kommer til å gjøre, og vi kan fastslå at denne avgrensningen for realfagsspesialistens vedkommende gjør seg mest gjeldende i de videregående skolene i ordningen.

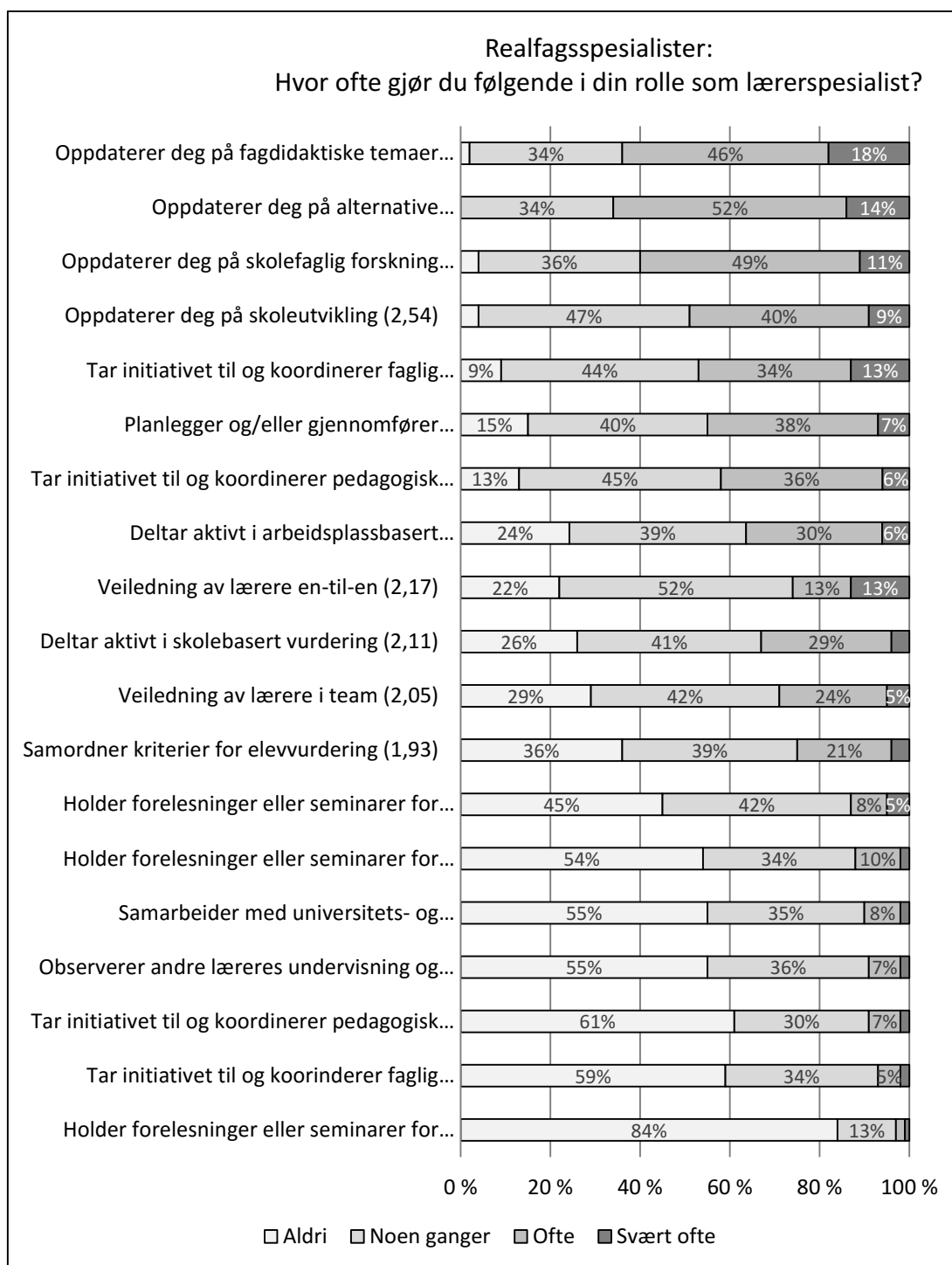
4.4.3 Lærerspesialistens oppgaver

Lærerspesialistene ble bedt om å svare hvor ofte de gjør bestemte oppgaver i rollen som lærerspesialist. Disse mulige spesialistoppgavene var i surveyen definert av forskerne som en operasjonalisering av rammeverket for ordningen (se kapittel 1). Lærerspesialistene ble bedt om å

krysse av for om de gjorde den bestemte oppgaven «aldri» (1), «noen ganger» (2), «ofte» (3) og «svært ofte» (4). To figurer presentert nedenfor viser den totale svarfordelingen for henholdsvis norskspesialister (figur 4.16) og realfagsspesialister (4.17) med hensyn til oppgaver. I disse figurene er spørsmålene rangert i synkende rekkefølge basert på gjennomsnittlig svarverdi, som også finnes i parentes i teksten i det følgende.



Figur 4.16 Rangering av ulike oppgaver etter hyppighet. Norskspesialister.



Figur 4.17 Rangering av ulike oppgaver etter hyppighet. Realfagsspesialister.

Nedenfor gjengir vi hva figur 4.16 og figur 4.17 kan fortelle om lærerspesialisters oppgaver og hvor hyppig de forekommer. Vi minner igjen om at surveyen ble foretatt bare få måneder etter oppstart av lærerspesialistordningen ved skolene, slik at disse oppgavene må forventes å være i kontinuerlig utvikling.

Blant norskspesialister (figur 4.16) dreier de fire oftest forekommende oppgavene om å oppdatere seg: å oppdatere seg på fagdidaktiske temaer (2,97), å oppdatere seg på alternative undervisningsformer (2,87), å oppdatere seg på skoleutvikling (2,83 og å oppdatere seg på skolefaglig forskning (2,81). Deretter følger det å planlegge og/eller gjennomføre utviklingsprosjekt(er) knyttet til satsingsområder ved skolen (2,65), å ta initiativet til og koordinere faglig kompetanseheving hos kolleger i deres eget

spesialisingsfelt (2,39), å delta aktivt i arbeidsplassbasert kompetanseutvikling (2,33) og å delta aktivt i skolebasert vurdering (2,26).

Blant de middels hyppig forekommende oppgaver for norskspesialister finner vi veiledning av lærere i team (2,09), veiledning av lærere en-til-en (2,04) samordne kriterier for elevvurdering (1,97), holde forelesninger eller seminarer for hele lærerkollegiet (1,90) og holde forelesninger eller seminarer for lærerteam (1,85). Deretter følger det å ta initiativet til og koordinere pedagogisk kompetanseheving hos kolleger i alle fagfelt (1,57) og å ta initiativet til og koordinere faglig kompetanseheving hos kolleger i alle fagfelt (1,57)

De tre oppgavene som gjøres sjeldnest av norskspesialistene er å observere andre læreres undervisning og bidra med tilbakemeldinger (1,57), å samarbeide med universitets- og høgskolesektoren om gjennomføring av faglige prosjekter (1,48) og å holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen (1,30).

Hovedtrekkene i forekomst av ulike oppgaver er i stor grad likt for norskspesialister og realfagsspesialister. Dette går frem av norskspesialistenes svar i figur 4.17.

Da undersøkelsen ble sendt ut, hadde lærerspesialistordningen så vidt kommet i gang ved de fleste skoler. Det er dermed ikke overraskende at det så langt er svært mange oppgaver som nesten aldri har blitt gjort. Vi forventer at dette bilde endrer seg en del frem mot neste spørreundersøkelse våren 2017. På undersøkelsestidspunktet i november 2015 kan forekomsten av oppgavene sammenlignes med en vifte, der utgangspunktet er egen oppdatering, planlegging og det å ta initiativ til nye oppgaver, eventuelt videreføre satsinger som allerede er i gang. Vi kan se for oss at lærerspesialisten deretter utvider sine oppgaver rettet mot lærerkollegiet og blir mer synlig, for til sist å arbeide aktivt med lærerkolleger i klasserommet og samarbeide med UH-miljøer.

Gjennom den kvalitative registreringen av tid brukt på lærerspesialistoppgaver som lærerspesialistene ved utvalget av pilotskoler gjennomførte i forbindelse med forskningsintervjuene (se kapittel1), kan vi få et annet slags innblikk i hvilke oppgaver en lærerspesialist hadde en uke i februar eller mars 2016. Vi har åtte slike ukesskjema levert av til sammen seks lærerspesialister (en lærerspesialist leverte skjema for tre suksessive uker for å vise hvor ulike oppgaver og hvor ulik mengde tid man kan bruke på disse oppgavene fra uke til uke). Lærerspesialistene som ikke hadde ført et slikt skjema som forberedelse til intervjuet, hadde likevel tenkt gjennom tidsbruk og var klar til å snakke om dette med oss.

I det følgende skal vi først ta for oss konkrete registreringer av tidsbruk før vi går videre inn i intervjudata om hva slags oppgaver lærerspesialistene utfører. Vi vil komme tilbake til dette i sluttrapporten fra evalueringen i 2017, hvor vi kommer til å sammenligne surveydata om tidsbruk tidlig og sent i piloteringen. De kvalitative dataene som gjengis her, vil derfor gi en tidlig pekepinn om oppgavetyper og tidsbruk.

Registreringsskjemaene viser at lærerspesialistene hadde brukt mellom 2 og 16 timer på lærerspesialistoppgaver en slik uke, hvorav de fleste ukene var gjennomført med mellom 2 og 5 timer til slike oppgaver (registreringen på 16 timer lærerspesialistoppgaver på en arbeidsuke innebar et kurs som ble gjennomført i helgen). Lærerspesialistene som ikke hadde gjennomført slik tidsregistrering, men som var rede til å snakke om tidsbruk i intervjuet, mente at det gikk mellom to og to og en halv time til slike oppgaver pr uke, avhengig av hvilke oppgaver han eller hun arbeidet med for tiden. Her kommer vi imidlertid til et viktig poeng som vi også har varslet gjennom vår gjennomgang av metode for datainnsamlingen i kapittel 1, nemlig at vi lot det være opp til lærerspesialistene selv å avgjøre hva slags oppgaver som skulle registreres som «tid brukt til lærerspesialistoppgaver.» Flere av lærerspesialistene syntes dette var frustrerende, fordi de mente det var vanskelig å skille ut klare «lærerspesialistoppgaver» fra det øvrige og løpende arbeidet de hadde ansvar for å gjøre. I tabell 4.1 nedenfor har vi brukt tidsregistreringsskjemaet for å gi eksempler på hva slike oppgaver kan være.

Tabell 4.1 Eksempler på arbeidsoppgaver og tidsbruk i løpet av én arbeidsuke for seks lærerspesialister (lærerspesialist 3 har registrert oppgaver og tidsbruk for tre arbeidsuker).

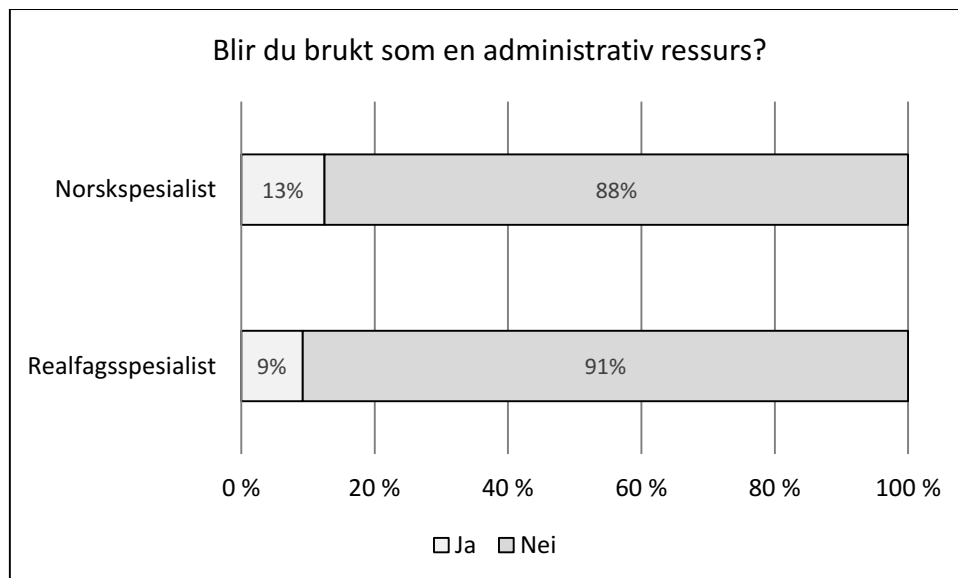
	Oppgave	Tidsbruk
Spes1	Forberede fagteammøte, lede fagteammøte, skrive referat Følge opp ny kollega Møte med spesialist-kollega Forberede avdelingsmøte	4 timer
Spes2	Presentere FYR-metodikk for skoleledelsen Møte med spesialist-kollega Møte med ledelsen	2 timer
Spes3a	Samtale med rektor, ped-ledere, elever om mal for skriving i kroppsøvfingsfaget Nettverksmøte	3,25 timer
Spes3b	Samtale med lærere Låne fagbøker Lede seksjonsmøte Møte med spesialistkollega	3,5 timer
Spes3c	Forberedelse til konferanse Delta på konferanse	16,5 timer
Spes4	Møte i utviklingsgruppe Planlegge undervisningsopplegg («baklengsplanlegging») Lese faglitteratur, forskningsrapporter og lignende	5,5 timer
Spes5	Forberede samtale og gjennomføre samtale med lærer (nasjonal prøve i lesing) Forberede og gjennomføre møte med to norsklærere (undervisningsopplegg kåseri)	2,25 timer
Spes6	Individuell veiledning av kollega Nettverksmøte Prosjektgruppemøte	4,25 timer

Som reaksjonene til enkelte av lærerspesialistene viser, kan det være uklare avgrensninger av oppgaver som tilligger lærerspesialiststillingen. I flere av intervjuene utdypes dette ved at lærerspesialiststillingen ved skolen i realiteten har blitt en formalisering og et navn på en rolle som egentlig har vokst frem over tid og forut for pilotperioden, og som fylles av nettopp denne spesielle læreren med hans eller hennes personlige egenskaper, erfaring og kunnskaper. I disse tilfellene fortsetter lærerspesialisten å gjøre det han eller hun har gjort tidligere, uten at oppgavene har fått nye navn. En lærerspesialist som tidligere hadde veiledet kolleger på grunnlag av observasjon i klasserommet og i kraft av sin brede erfaringsbakgrunn og evner til å tilrettelegge for faglig utvikling, gjorde nå dette som lærerspesialist uten at verken rollen eller oppgavene hadde endret karakter. To lærerspesialister som også var seksjonsledere eller fagledere i norsk, ledet nå seksjonsmøtene og utviklingsarbeidet i faget både som seksjonsleder og som lærerspesialist. Ved de fleste skolene vi besøkte, eksisterte det imidlertid planer for hva lærerspesialisten skulle gjøre. Disse planene kunne være mer eller mindre detaljerte, noe som understreker hvor vanskelig det kan være å vurdere enkeltoppgaver som «innenfor» eller «utenfor» lærerspesialistoppgavene. Hvis lærerspesialistens oppgave er å revidere en lokal plan for leseopplæring og sørge for at flest mulig lærere tar planen i bruk på en mest mulig hensiktsmessig måte, kan det likevel være vanskelig å si nøyaktig hvilke møter og samtaler som er knyttet til arbeidet med leseplanen i kollegiet. Svaret vil være at oppgaver,

samtaler og møteplasser i skolehverdagen glir over i hverandre. «Mye av dette er jo ting man gjør helt naturlig som kollega,» sa en av lærerspesialistene.

4.4.4 Blir lærerspesialisten brukt som en administrativ ressurs?

Ifølge rammeverket for pilotering av lærerspesialistordningen (se kapittel 1) skal ikke lærerspesialisten brukes som en administrativ ressurs. Gjennom surveyen ønsket vi å undersøke om denne bestemmelsen i rammeverket blir overholdt. Resultatet går frem av figur 4.18 nedenfor.



Figur 4.18 Andel lærerspesialister som oppgir at de blir brukt som en administrativ ressurs, begge fagfelt.

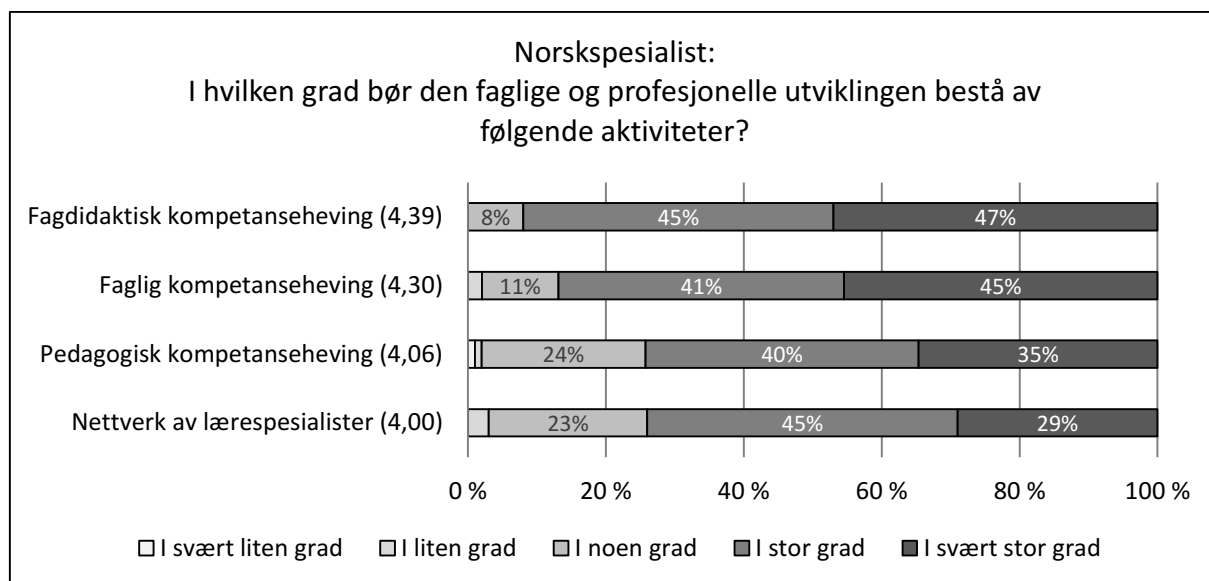
Vi ser av figur 4.18 at selv om det store flertallet (88 prosent av norskspesialistene og 91 prosent av realfagsspesialistene) svarer at de ikke brukes som en administrativ ressurs, er det rundt en av ti lærerspesialister som opplever å bli brukt på denne måten i skoleorganisasjonen. I surveyen kunne lærerspesialistene som svarte «ja» på om de ble brukt som en administrativ ressurs, utdype dette svaret i et fritekstfelt. Fra disse besvarelsene kan vi se at enkeltrespondenter oppgir at de blir brukt til å administrere og følge opp tester, skrive møteinnkallinger og -referater, arrangere planleggingsdager, drive mailkorrespondanse, bestille utstyr og bøker, fordele elever på grupper, planlegge og administrere kurs.

4.4.5 Hjelp til utvikling av lærerspesialistrollen

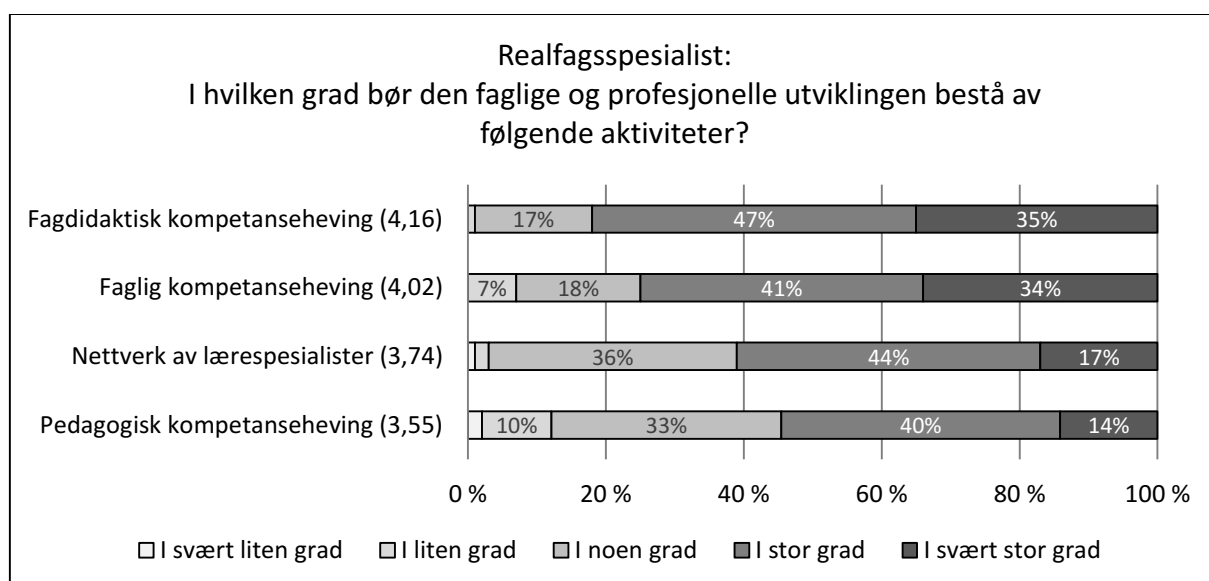
Rammeverket for lærerspesialistordningen (se kapittel 1) oppgir kvalifikasjonskriterier for hvem som kan ansettes som lærerspesialist, men ingen bestemmelser om støtte til utvikling av lærerspesialistrollen lokalt. I surveyen stilte vi lærerspesialistene en rekke spørsmål om hva de mener er viktig for at de kan lykkes i lærerspesialistrollen. Vi går dypere inn i disse spørsmålene og svarene i kapittel 5 i denne rapporten, hvor vi ser på lærerspesialistenes holdninger til ordningen. Her skal vi ta for oss spørsmålet om faglig og profesjonell utvikling av rollen, som ble besvart i surveyen ved at 64 prosent av norskspesialistene og 56 prosent av realfagsspesialistene mente at faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialistrollen «i svært stor grad» ville være viktig for at de kan lykkes i denne rollen. Vi stilte lærerspesialistene tre spørsmål som utdypet hvorvidt de hadde mottatt støtte fra skoleleder eller skoleeier til slik utvikling, og innholdet og verdien av slike tiltak.

Det første spørsmålet dreier seg om kompetanseheving som del av stillingen, og spør om i hvilken grad slik kompetanseheving helst burde bestå av (1) fagdidaktisk kompetanseheving (2) faglig kompetanseheving, (3) pedagogisk kompetanseheving og (4) nettverk av lærerspesialister. Disse svarkategoriene er ikke gjensidig utelukkende, slik at lærerspesialistene kan gi høy verdi til flere eller

alle alternativene. Svarene går frem av figur 4.19 (norskspesialister) og figur 4.20 (realfagspesialister) nedenfor.



Figur 4.19 Norskspesialisters ønske om støtte med henblikk på faglig og profesjonell utvikling av lærerespesialistrollen



Figur 4.20 Realfagsspesialisters ønske om støtte med henblikk på faglig og profesjonell utvikling av lærerespesialistrollen.

En sammenligning av figur 4.19 og 4.20 over viser at norsk- og realfagsspesialistene svarer svært likt på hva støtte for faglig og profesjonell utvikling av lærerespesialistrollen bør bestå av. Aller helst vil lærerespesialistene ha fagdidaktisk (4,39 og 4,16) og faglig (4,30 og 4,02) kompetanseheving. Deretter følger pedagogisk kompetanseheving (4,06 og 3,74) og nettverk av lærerespesialister (4,00 og 3,55). Basert på gjennomsnittsverdiene av svarene (gjengitt i parenteser over), er norskspesialistene noe mer interessert i ulike former for støtte for faglig og profesjonell utvikling enn hva realfagsspesialistene synes å være.

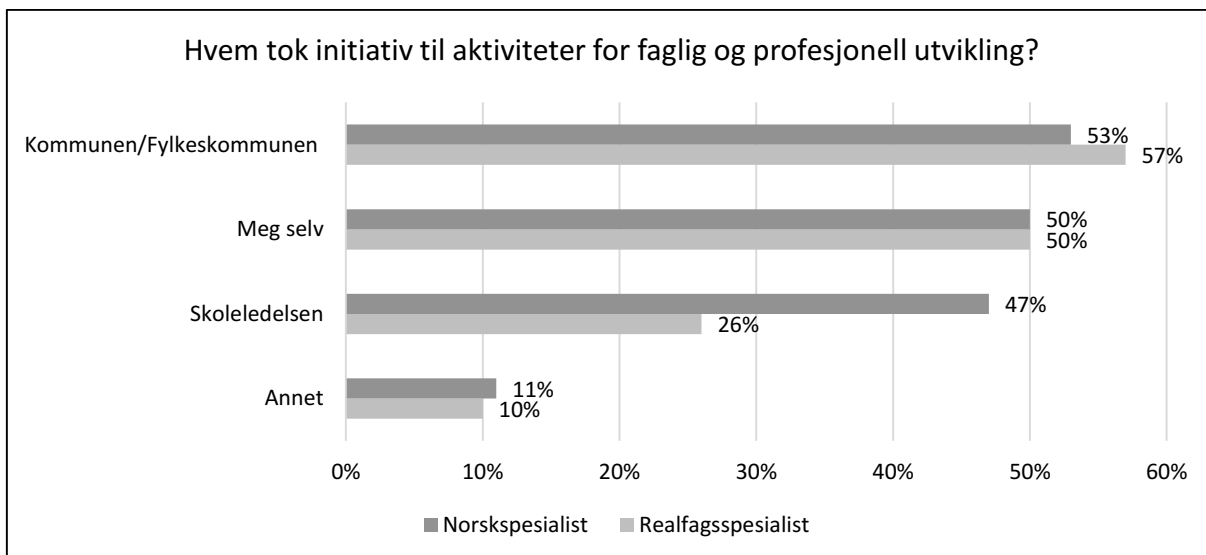
Deretter ble lærerspesialistene spurt om de hadde deltatt på slike aktiviteter (de ulike formene for kompetanseheving og/eller nettverk) i rollen som lærerspesialist, og hvem som i tilfelle tok initiativet til aktivitetene. Alternative initiativtakere var her lærerspesialisten selv, skoleledelsen, kommunen/fylkeskommunen eller noen andre. Svar på dette går frem av figur 4.21 nedenfor.



Figur 4.21 Deltakelse i aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialistrollen. Begge fagområder.

Aktiviteten som flest lærerspesialister har deltatt på, er nettverk av lærerspesialister (72 prosent og 76 prosent for henholdsvis norsk- og realfagsspesialister). Deretter følger faglig og fagdidaktisk kompetanseheving. Over 40 prosent av norskspesialistene og over 35 prosent av realfagsspesialistene har deltatt på aktiviteter for faglig og fagdidaktisk kompetanseheving. Henholdsvis 30 prosent av norskspesialistene og 21 prosent av realfagsspesialistene har deltatt på aktiviteter for pedagogisk kompetanseheving. Det er med andre ord en noe høyere prosentandel blant realfagsspesialistene som har deltatt i nettverk sammenlignet med norskspesialistene, mens enn noe høyere andel av norskspesialister har deltatt i faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kompetanseheving sammenlignet med realfagsspesialistene. I kategorien «annet» i figur 4.21 finner vi i spørreskjemabesvarelsene eksempler som «fagdag,» «møte med den andre lærerspesialisten i kommunen» og «egenstudier».

For ytterligere å kartlegge tidlig implementeringen av lærerspesialistrollen spurte vi i surveyen om hvem som tok initiativet til eventuelle aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialistrollen. Her ba vi lærerspesialistene velge mellom svaralternativene kommune/fylkeskommune (skoleeier), «meg selv», «skoleeier» eller «andre». Svarkategoriene er ikke gjensidig utelukkende.



Figur 4.22 Hvem tok initiativ til faglig og profesjonell utvikling. Begge fagområder.

Slik figur 4.22 viser, svarer lærerspesialistene overveiende at er det skoleeier (kommunen/fylkeskommunen) eller lærerspesialisten selv som har tatt initiativ til en aktivitet for faglig og profesjonell utvikling. Norsk- og realfagsspesialistene skiller seg fra hverandre i spørsmålet om hvorvidt skoleledelsen har tatt initiativ til aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialistrollen. Nesten 50 prosent av norskspesialister svarer at skoleledelsen har tatt initiativet til slike aktiviteter, mens bare 26 prosent av realfagsspesialistene svarer det samme. I kategorien «annet» som vises i figur 4.2», går det av enkeltbesvarelser frem at kolleger eller en koordinator på skoleeiernivået har tatt initiativ til slike aktiviteter. Svarene kan tyde på at koordinator i disse tilfellene er en rolle på regionsnivå, noe som peker mot de interkommunale samarbeidsordningene som vi vet eksisterer rundt pilotering av lærerspesialistordningen.

4.5 Oppsummering i lys av forskningsspørsmål

På bakgrunn av data som er gjennomgått i dette kapittelet, kan vi tegne et bilde av den «typiske» lærerspesialisten. Denne spesialisten er en kvinne, og det er en overveiende sjanse for at hun er lærerspesialist i norsk. Hvis hun er norskspesialist, er det størst sjanse for at hun underviser på en barneskole, men hvis hun er realfagsspesialist, øker sjansene for at hun underviser på en ungdomsskole eller videregående skole. Av utdannelse har hun halvannet år med studier innenfor sitt spesialiseringsområde (norsk, matematikk og/eller realfag) og et år med studier innenfor pedagogikk. Dette tilsvarer en bachelor eller cand.mag. som høyeste utdanningsnivå kombinert med allmennlærerutdanning eller en annen lærerutdanning. Den typiske lærerspesialisten har 15 års erfaring som lærer, ti av dem som lærer ved skolen hun jobber ved i dag. Hun har sannsynligvis erfaring fra andre administrative eller faglige lederstillinger i skolen. Hun ble rekruttert ved å sende søknad til skoleeier. Skoleledelsen anbefalte at hun som kvalifisert kandidat skulle søke stillingen.

Denne typiske lærerspesialisten ble lærerspesialist først og fremst for å styrke egen faglig utvikling. Dermed så hun mulighet til å øke eller styrke lærersamarbeidet ved skolen. Økt lønn, redusert undervisningstid, anseelse fra skoleledelsen og anseelse blant kolleger var i langt mindre grad grunner til at hun ønsket å bli lærerspesialist. Hun mener at utvikling av lærerspesialistrollen bør bestå av kompetanseheving innenfor fagdidaktikk og fag, og det er svært sannsynlig at hun er involvert i et nettverk med andre lærerspesialister som skal støtte hverandre i utvikling av rollen.

Den typiske lærerspesialisten har mye erfaring fra å gjennomføre faglige prosjekter sammen med lærerkolleger i samme fagfelt, og fra å delta aktivt i det lokale arbeidet med læreplaner. Ved tidspunktet for oppstart av lærerspesialistordningen hadde hun samtidig mindre erfaring fra å delta

aktivt i skolebasert vurdering, gjennomføre tverrfaglige prosjekter sammen med lederkolleger og det å ha ansvar for veiledning av kolleger.

Den typiske lærerspesialisten arbeidet høsten 2015 med å oppdatere seg på fagdidaktiske temaer, alternative undervisningsformer, skoleutvikling og skolefaglig forskning i sin rolle som lærerspesialist. Vektlegging av oppdatering fremfor andre oppgaver må sees i sammenheng med at data i denne undersøkelsen ble samlet inn mens ordningen ennå var i oppstartsfasen.

4.5.1 Lærerspesialistens kvalifikasjoner

Det er en større andel norskspesialister på barnetrinnet enn på de høyere trinnene. Andelen realfagsspesialister stiger jo lenger vi kommer oppover i skolesystemet. Vi antar at dette forklarer en del av forskjellene vi finner mellom norskspesialister og realfagsspesialister i surveyen, selv om forskjellene i seg selv ikke er veldig store. Sett under ett har lærerspesialistene ett år med studier innenfor pedagogikk og halvannet år med studier innenfor spesialiseringsområdet som del av den formelle utdanningen. Som gruppe fremstår realfagsspesialistene med noe høyere formell utdanning enn norskspesialistene, og tendensen viser at sett under ett har realfagsspesialistene noe mer formell erfaring fra andre lederstillinger i skolen sammenlignet med norskspesialistene. Realfagsspesialistene rapporterer derimot at de har noe mindre erfaring enn norskspesialistene fra alle typer oppgaver som er relevante for lærerspesialistordningen (gjennomføre prosjekter sammen med lærerkolleger i samme fag, delta aktivt i det lokale arbeidet med læreplaner, ha ansvar for å følge med på, bruke og dele forskning/fagutvikling, delta aktivt i arbeidsplassbasert kompetanseutvikling, gjennomføre tverrfaglige prosjekter sammen med lærerkolleger, ha ansvar for veiledning av kolleger, delta aktivt i skolebasert vurdering).

I alt 13 norskspesialister oppfyller ifølge våre spørreskjemadata ikke de formelle vilkårene for antall studiepoeng i spesialiseringsområdet nedfelt i rammeverket for ordningen.

4.5.2 Lærerspesialistenes oppgaver

På undersøkelsestidspunktet i november 2015 hadde lærerspesialistordningen nettopp kommet i gang ved skolene, og lærerspesialistene oppga derfor at de hyppigste oppgavene var knyttet til oppdatering, til det å skaffe seg informasjon og oversikt og det å planlegge videre arbeid. Av samme grunn var det mindre aktivitet knyttet til mer utadvendte oppgaver rettet mot kolleger, ledelse og miljøer utenfor skolen som UH-institusjoner, selv om også slike oppgaver var i gang ved en rekke skoler høsten 2015. Vi har derfor sammenlignet forekomsten av lærerspesialistoppgaver med en vifte, der utgangspunktet er egen oppdatering, planlegging og det å ta initiativ til nye oppgaver, eventuelt videreføre satsinger som allerede er i gang ved skolen. Vi kan se for oss at lærerspesialisten deretter utvider arbeidsfeltet rettet mot kolleger og skoleorganisasjonen, og blir mer synlig for til sist å arbeide aktivt med lærerkolleger i klasserommet og samarbeide med UH-miljøer.

En tidlig og kvalitativ registrering av tidsbruk på lærerspesialistoppgaver våren 2016 foretatt av seks spesialister fordelt på åtte arbeidsuker, viste at disse lærerspesialistene brukte mellom to og fem timer på oppgavene hver uke. Lærerspesialistene som deltok i denne tidsregistreringen, understreket at antallet timer kunne variere mye fra uke til uke, og at enkelte uker ville kreve 10-15 timers arbeidsinnsats avhengig av møter og kurs.

Realfagsspesialister som har deltatt i vår survey, oppgir i større grad at de skal jobbe med kolleger innenfor samme fagområde enn hva lærerspesialistene i norsk kommer til å gjøre. Norskspesialistene skal i større grad arbeide med alle lærerne i kollegiet. Denne avgrensningen for realfagsspesialistenes vedkommende gjør seg sterkest gjeldende i de videregående skolene i ordningen, som også huser den største andelen av realfagsspesialistene. Fra kapittel 2 hvor vi har gjennomgått skoleeierens søknader om å få delta i pilotering av lærerspesialistordningen, vet vi at mange norsklærere skal arbeide med igangværende lese- og skriveprosjekter, mens realfagsspesialistene i større grad skal drive nybrottsarbeid. Forskjellen mellom norskspesialister og realfagsspesialister med hensyn til

avgrensning av oppgaver kan også i noen grad forklares av Sandvik og Fjørtoft (2014) om forskjeller i lærersamarbeid i de ulike skoleslagene. I barneskolen, som ifølge våre data huser de fleste norskspesialistene, arbeides det mest i trinnteam. I ungdomsskoler og i videregående skole, som huser den største andelen av realfagsspesialistene, arbeides det mer i fagteam.

Rundt en av ti lærerspesialister opplever å bli brukt til administrative oppgaver. Fra besvarelsene kan vi se at enkeltrespondenter oppgir at de blir brukt til å administrere og følge opp tester, skrive møteinnkallinger og –referater, arrangere planleggingsdager, drive mailkorrespondanse, bestille utstyr og bøker, fordele elevene på grupper, planlegge og administrere kurs.

4.5.3 Hva bidrar til å gjøre ordningen attraktiv for lærerspesialistene?

Surveyresultatene viser at lærerspesialistene først og fremst ser på stillingen som en mulighet til faglig utvikling, og de ønsker å bidra til lærersamarbeidet ved skolen. Ifølge surveyen er det et mindretall blant lærerspesialistene som oppgir å ha søkt stillingen på grunn av lønnsøkningen eller muligheten til redusert undervisningstid. Samtidig ser vi at mer enn en tredjedel av både norskspesialistene og realfagsspesialistene oppgir at de «i noen grad» motiveres av lønnstillegget. Realfagsspesialistene synes å være noe mer motivert av økt lønn enn norskspesialistene. Mellom 36 prosent (norskspesialister) og 40 prosent (realfagsspesialister) oppgir at de «i noen grad» søkte stillingen på grunn av muligheten til økt lønn, og litt over en fjerdedel av norskspesialistene (27 prosent) oppgir at de «i noen grad» søkte stillingen på grunn av muligheten til redusert undervisningstid. Lønn og redusert undervisningstid er altså ikke uviktige begrunnelser for å søke lærerspesialistordningen, men ifølge surveyresultatene er dette betydelig mindre viktig enn for eksempel muligheten til egen faglig utvikling.

Selv om et flertall av lærerspesialistene er tilfredse med finansieringsmodell 2, innebærer dette samtidig at det er en merkbart større andel realfagsspesialister enn norskspesialister som svarer at de ville foretrekke modell 1 med lønnstillegg uten samtidig reduksjon av undervisningstid. Både norskspesialistene og realfagsspesialistene mener imidlertid at det er modell 2 som er best egnet til å kombinere lærerspesialistoppgaver med undervisning.

Det kvalitative intervjumaterialet peker på et tvisyn som ser ut til å hefte ved finansieringsmodellene for lærerspesialistordningen, og som også kan utdype den preferansen for modell 2 som kommer frem i det kvantitative materialet. Lærerspesialistene synes enige om at lønnsøkning ikke i seg selv motiverer for å søke seg til lærerspesialistoppgaver, men også at lønnsøkningen er kjærkommen. Langt viktigere for lærerne er likevel tidsressursen, men denne erkjennes som for knapp for lærerspesialister under begge modeller. Noen av disse synes å ha funnet seg strategier for å leve med misforholdet mellom oppgaver og tid, mens andre synes å streve med å få den frikjøpte tiden til å strekke til. Oppsummert kan vi si at lærerspesialistene foretrekker økt tid til å utføre oppgaver fremfor lønn, men hvis de ikke kan få nok tid stilt til rådighet innenfor rammen av arbeidsdagen, er flere av dem tilfredse med lønsmessig påskjønnelse for å yte en ekstra innsats.

I sluttrapporten fra evalueringen i 2017 vil vi komme nærmere tilbake til lærerspesialistenes oppgaver og tidsbruk, forholdet mellom lærerspesialist og ledelse og lærerspesialistenes bidrag til faglig styrking av skolen som organisasjon. Disse spørsmålene vil bli belyst etter en ny survey som skal sendes ut på nyåret 2017.

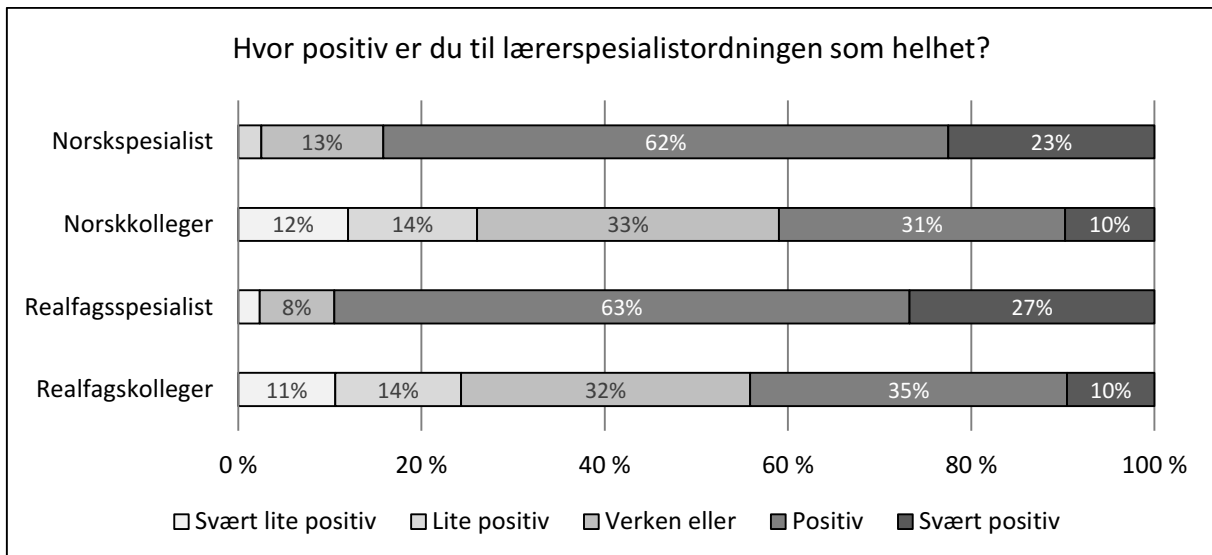
5 Holdninger til lærerspesialistordningen

I evalueringen av piloteringen av lærerspesialistordningen skal vi primært undersøke hvordan ordningen implementeres i skolen. Dette har vi gjort i de tre foregående kapitlene. Oppdragsgiver ber oss også undersøke hvorvidt lærerspesialistordningen oppfattes som en alternativ karrierevei for lærere. Dette spørsmålet lar seg naturlig nok ikke besvare på fyllestgjørende vis tidlig i pilotfasen, men vi har i denne fasen gjort forberedende undersøkelser ment for å legge til rette for å kunne besvare dette spørsmålet mer utfyllende i sluttrapporten fra evalueringen i 2017.

Måten vi har gjort dette på, er å bruke surveyen for å undersøke lærernes (både lærerspesialistene og kollegenes) holdninger til ordningen, hva de mener er viktig for at ordningen skal lykkes og om lærerspesialistene kan se for seg at de fortsetter i stillingen etter at pilotfasen er over. Disse spørsmålene behandles i dette kapitlet.

5.1 Læreres innstilling til lærerspesialistordningen

Vi spurte lærerspesialistene og deres kolleger hvor positive de var til lærerspesialistordningen som helhet. Respondentene i surveyen kunne krysse av for alternativene «svært lite positiv» (1), «lite positiv» (2), «verken positiv eller negativ» (3), «positiv» (4) og «svært positiv» (5). Figur 5.1 nedenfor viser at både norsk- og realfagsspesialistene er svært positive til lærerspesialistordningen som helhet, med 85 prosent av norskspesialistene og 90 prosent av realfagsspesialistene som svarer at de enten er positive eller svært positive til ordningen.

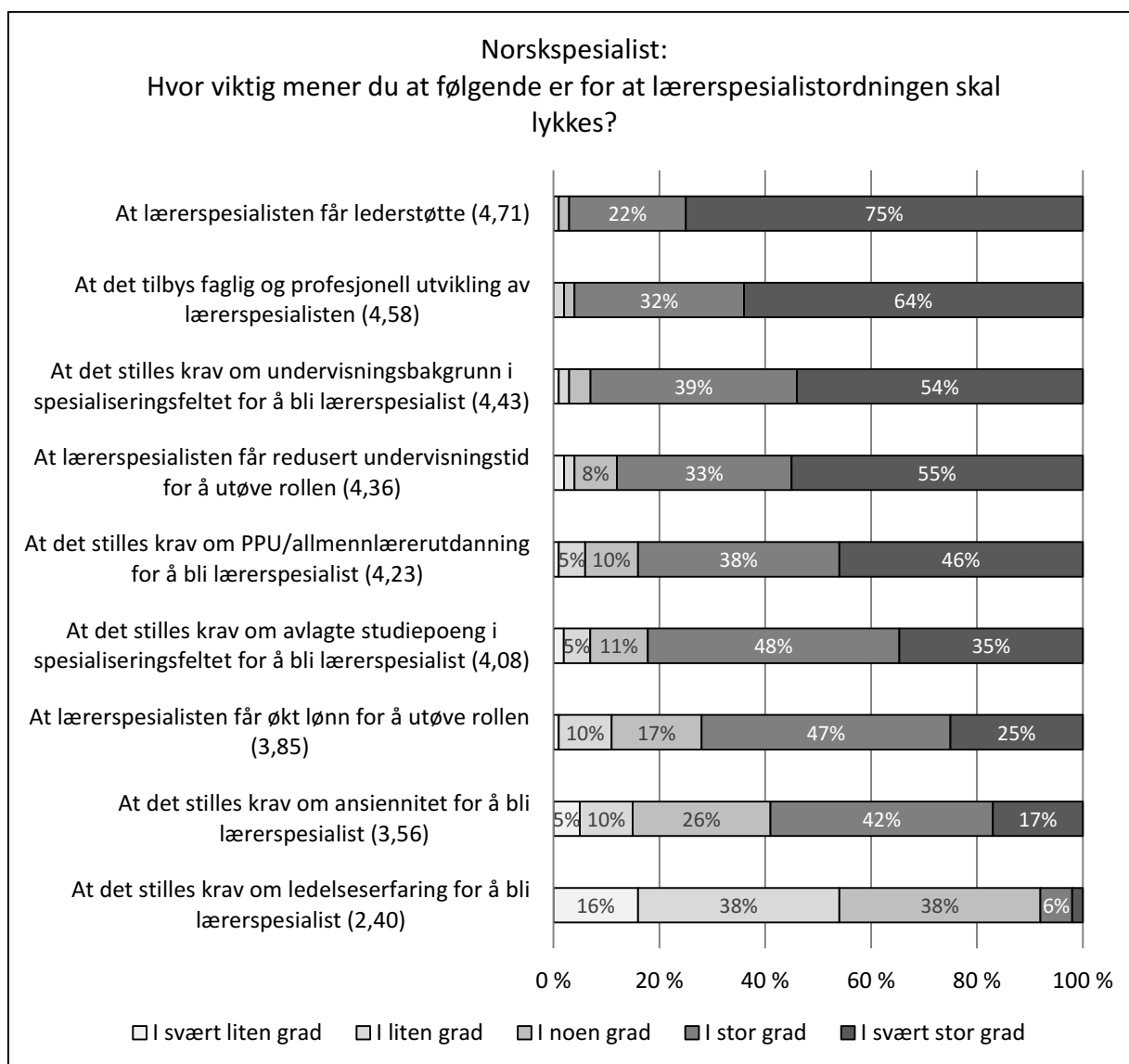


Figur 5.1 Holdning til lærerspesialistordningen som helhet. Spesialister og kolleger i begge fagområder.

På den andre siden viser figur 5.1 at kollegaer av lærerspesialistene i henholdsvis norsk- og realfagsfeltet er mindre positive til ordningen sammenlignet med lærerspesialistene, og en fjerdedel av kollegene (26 prosent av norskkollegaene og 25 prosent av realfagskollegaene) svarer at de er lite positive eller svært lite positive til ordningen som helhet. Svarene fra kollegene må igjen tolkes i lyst av at piloteringen nettopp var kommet i gang ved skolene da surveyen ble gjennomført, og vi kan anta at det har vært varierende kjennskap og kunnskap om ordningen blant kollegene på skolene.

5.1.1 Lærernes vurdering av suksessfaktorer ved ordningen

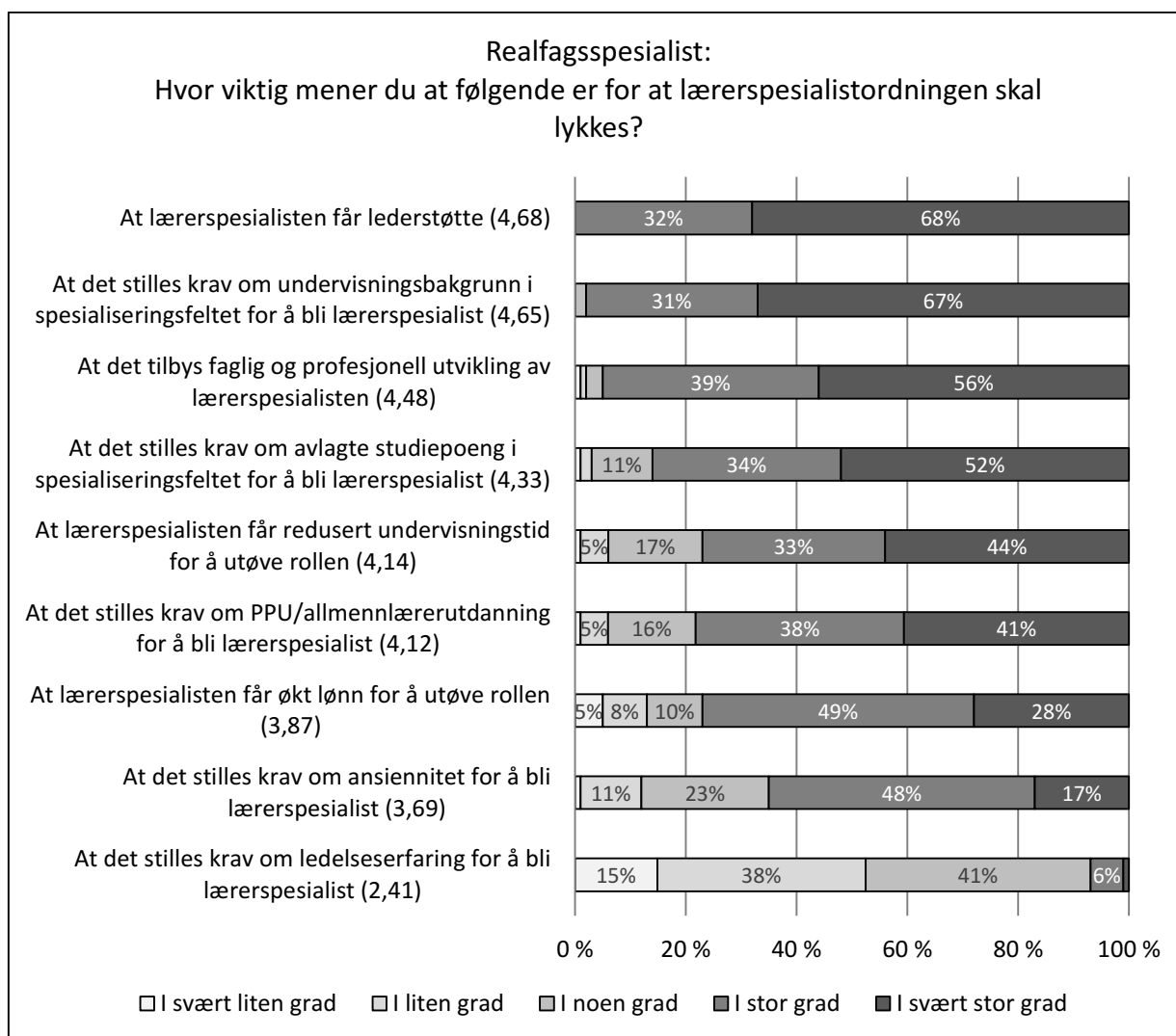
Lærerspesialistene og kollegene deres ble deretter bedt om å svare på hva som var viktig for at lærerspesialistordningen skal lykkes. Vi tar for oss lærerspesialistenes svar før vi sammenligner med hva kollegene deres svarte. Begge respondentgrupper (lærerspesialister og kolleger) fikk forelagt en rekke mulige suksesskriterier og ble i surveyen oppfordret til å rangere svaralternativene fra «i svært liten grad» (1) til «i svært stor grad» (5). Tallet i parentes bak hvert spørsmål oppgir gjennomsnittlig svarverdi. Alternativene er i figur 5.2 rangert i synkende rekkefølge basert på dette gjennomsnittet.



Figur 5.2 Lærerspesialistordningens suksessfaktorer vurdert av norskspesialistene.

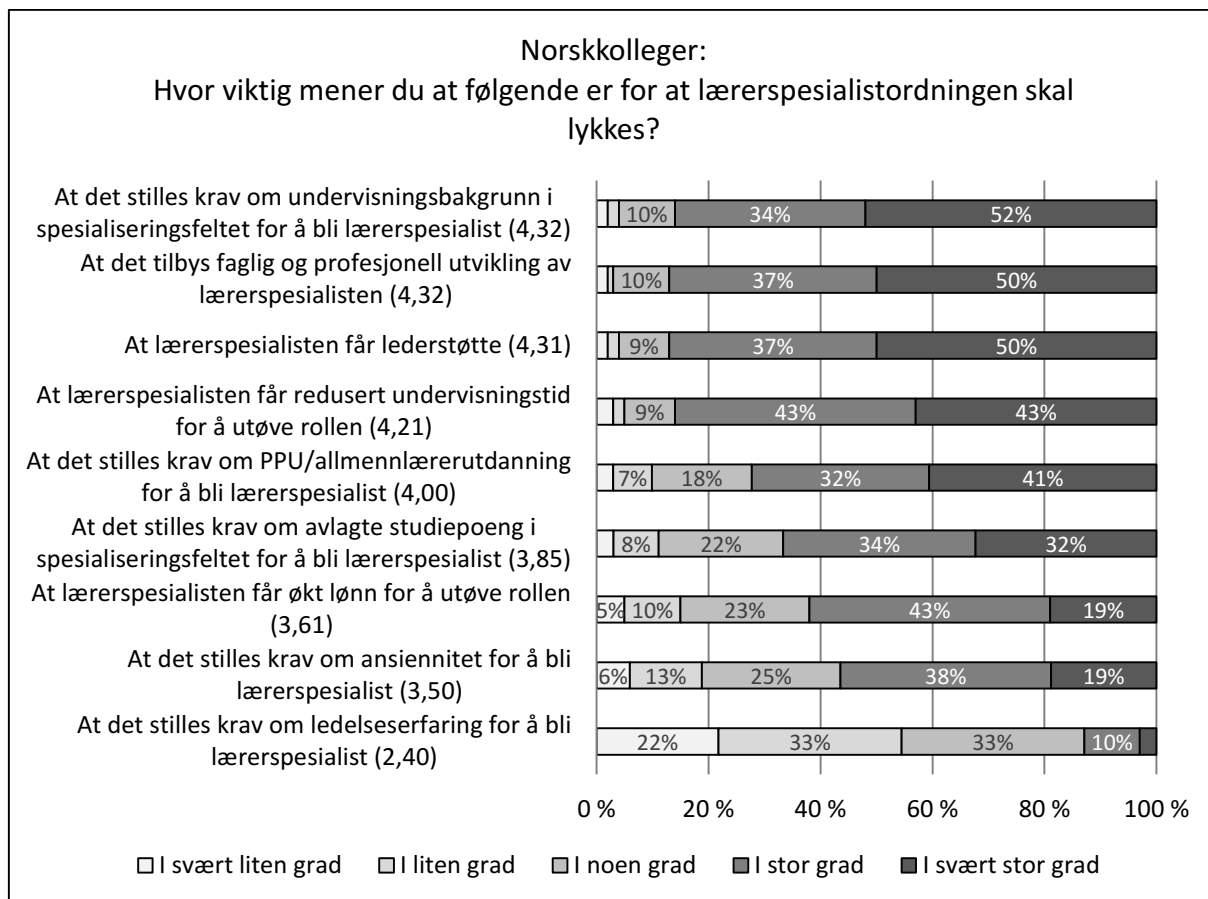
Figur 5.2 over viser at norskspesialistene rangerer det at lærerspesialistene får lederstøtte (4,71) høyest for at lærerspesialistordningen skal lykkes. Dette kriteriet følges for norskspesialistenes del av at det tilbys faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialisten (4,58), at det stilles krav om undervisningsbakgrunn i spesialiseringsfeltet (4,43) og at lærerspesialisten får redusert undervisningstid for å utøve rollen (4,36). Deretter følger at det stilles krav om PPU/allmennlærerutdanning for å bli lærerspesialist (4,23), at det stilles krav om avlagte studiepoeng i spesialiseringsfeltet (4,08) og at lærerspesialisten får økt lønn for å utøve rollen (3,85). Til slutt er alternativene at det stilles krav om ansiennitet for å bli lærerspesialist (3,56) og at det stilles krav om ledelseserfaring for å bli lærerspesialist (2,40).

Figur 5.3 nedenfor viser at det samme mønsteret er i stor grad gjelder også for realfagsspesialistene, men realfagsspesialistene mener i større grad enn norskspesialistene at avlagte studiepoeng i spesialiseringsfeltet er viktig for at ordningen skal lykkes.

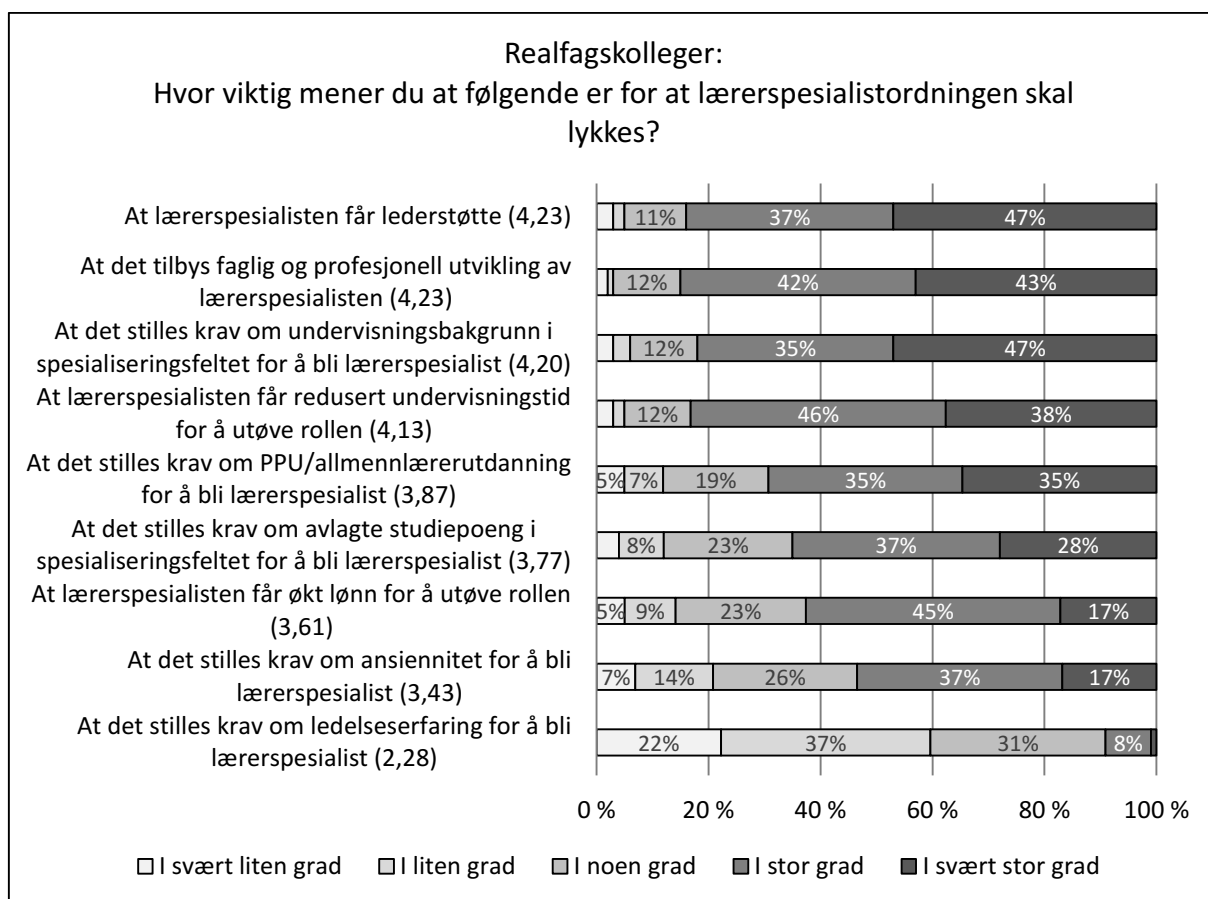


Figur 5.3 Lærerspesialistordningens suksessfaktorer vurdert av realfagspesialistene.

Kollegene i norsk og realfag ble stilt samme spørsmålet som lærerspesialistene om hva som er viktig for at lærerspesialistordningen skal lykkes. Svaralternativene som ble presentert for lærerkollegene i undersøkelsen var de samme som for lærerspesialistene, og svaralternativene skulle rangeres på samme måte. Surveyen viser at kollegene har rangert de ulike svaralternativene i mer eller mindre samme rekkefølge som lærerspesialistene. Dette viser vi i figur 5.4 (norskkolleger) og figur 5.5 (realfagkolleger) nedenfor.



Figur 5.4 Lærerspesialistordningens suksessfaktorer vurdert av norskkollegene.



Figur 5.5 Lærerspesialistordningens suksessfaktorer vurdert av realfagskollegene.

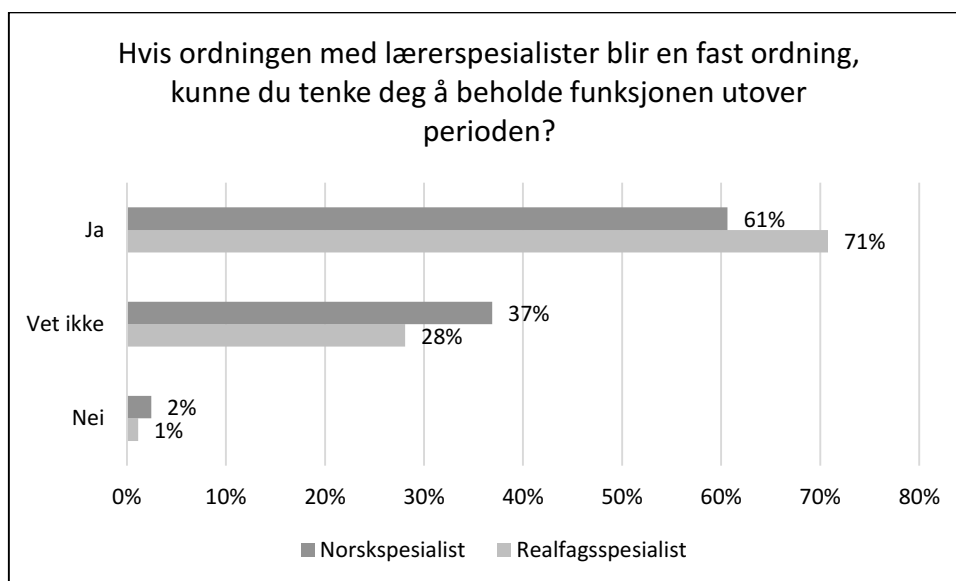
Det er stor enighet blant både lærerspesialister og kolleger om hva som er viktig for at lærerspesialistordningen skal lykkes. I likhet med de data vi har vist i kapittel 4, ser vi også her antydningen til at modell 2 (kombinasjon av økt lønn og redusert undervisningstid) er foretrukket fremfor modell 1 (bare økt lønn), i og med at flere trekker frem redusert undervisningstid som viktig for at ordningen skal lykkes. Rammeverkets vektlegging av lærerspesialistens formelle kvalifikasjoner, ansiennitet og ledelseserfaring trekkes ikke frem som viktige i like stor grad som støtte, faglig utvikling, tid og bakgrunn fra undervisning.

I undersøkelsen ble lærerspesialistene stilt et åpent spørsmål om hva de mente var den største *hindringen* for at de kunne lykkes som lærerspesialister. Av svar på dette spørsmålet går det frem at de fleste lærerspesialistene oppfatter mangel på tid til oppgavene som den største utfordringen i rollen de er satt til å utføre. Her er det flere som tilføyer at lærerspesialistrollen vanskelig lar seg kombinere med rollen som kontaktlærer, idet sistnevnte binder tid og oppgaver på arbeidsplassen. Ellers er det flere som peker på lærerspesialistens posisjon i skoleorganisasjonen, «mellom barken og veden, ikke er du i ledelsen og ikke er du vanlig lærer» som en av dem uttrykker det. Denne respondenten og de andre som beskriver vanskeligheter ved organiseringen av lærerspesialistordningen, peker på faren for manglende støtte fra ledelsen og ditto legitimitet og støtte blant lærerkolleger, som at lærerne er avvisende, uinteresserte eller rett og slett motarbeider lærerspesialisten. Andre forteller om manglende stillingsbeskrivelse eller ser manglende konkretisering av oppgaver som en utfordring for å gjøre en god jobb som lærerspesialist. Ressurser til rådighet, enten i form av disponering av fellestid eller midler til innkjøp av utstyr, nevnes også som hinder for å gjøre en god jobb som lærerspesialist.

5.1.2 Interesse for lærerspesialistordningen hvis dette var en fast stilling

Pilotering av lærerspesialistordningen ble kunngjort for skoleeierne i februar 2015 og utlyst som en tidsavgrenset mulighet med avslutning våsemesteret 2017. For å undersøke lærerspesialistenes

holdning til ordningen ba vi dem om å svare på hvorvidt de kunne tenkt for seg å beholde stillingen som lærerspesialist også etter vårsemesteret 2017, dersom dette hadde vært mulig. Lærerspesialistenes svar på dette spørsmålet fremgår av figur 5.6 nedenfor. Vi har ikke stilt dette spørsmålet til lærerspesialistenes kolleger.



Figur 5.6 Interesse for lærerspesialistordningen dersom dette hadde vært en fast stilling. Begge fagområder.

Figur 5.6 viser at et flertall av lærerspesialistene i begge fagområder kunne tenke seg å beholde stillingen som lærerspesialist dersom dette ble en fast ordning. Det er en høyere andel blant realfagsspesialistene (71 prosent) enn blant norskspesialistene (61 prosent) som kunne tenke seg dette. Nesten alle de resterende lærerspesialistene svarer «vet ikke», mens det er svært få som svarer «nei.»

Vi ba lærerspesialistene om å begrunne svaret på dette spørsmålet i et fritekstfelt i undersøkelsen. Av disse begrunnelsene går det frem at den forholdsvis store andelen av lærerspesialister som svarer «vet ikke» på om de ville hatt stillingen også etter at pilotperioden er over, svarer slik fordi ordningen ikke er kommet skikkelig i gang ved skolen. Mange av disse er avventende og skriver at de vil «se hvordan det blir.» Utvikling av spesialistenes oppgaver og omfanget av disse oppgavene kombinert med finansieringsmodellen (der lærerspesialisten skal få økt lønn uten redusert undervisningstid) vil ifølge disse respondentene være medvirkende til om de kunne tenke seg en slik stilling på permanent basis. Noen av disse viser også til manglende støtte og svakt fungerende nettverk, samt betingelser som for eksempel høyere lønn som ikke er oppfylt lokalt. En respondent skriver at det øvrige personalet har forventninger til lærerspesialistrollen som hun føler at hun ikke oppfyller, og at hun derfor opplever lærerspesialistrollen som en byrde.

Lærerspesialistene som svarer at de godt kunne tenke seg å fortsette i en slik rolle, viser til mange av de samme begrunnelsene som for å søke lærerspesialiststillingen i utgangspunktet (se kapittel 4). Disse begrunnelsene går ut på at lærerspesialistrollen gir en ekstra dimensjon ved lærergjærningen i form av faglig fordypning og tid til å utvikle fagfeltet ved skolen. Disse respondentene skriver at lærerspesialistrollen gir dem mer variasjon og spennende oppgaver i arbeidshverdagen, og at prosjektene de er i gang med, vil ta mer enn to år å fullføre. Til tross for at pilotperioden nettopp hadde startet da surveyen ble gjennomført i november 2015, er det flere som svarer at de gjerne vil fortsette fordi de får gode tilbakemeldinger fra ledelse og kolleger, og de kjenner at de lykkes med et viktig arbeid. En lærerspesialist skriver for eksempel: «Dette er en rolle som føles naturlig for meg.»

Den forholdsvis store andelen lærerspesialister som svarer «vet ikke» kan tyde på at det i oppstarten har vært noe usikkerhet rundt rollen, men at denne usikkerheten ikke har vært stor nok til at lærerspesialistene ved pilotskolene utelukker at de ville hatt en slik rolle også etter at pilotperioden er over.

5.2 Oppsummering i lys av forskningsspørsmål

Både norsk- og realfagsspesialistene er svært positive til lærerspesialistordningen som helhet. Kollegaer av lærerspesialistene er imidlertid langt mindre positive til ordningen, og en fjerdedel av disse (26 prosent av norskkollegaene og 25 prosent av realfagskollegaene) svarer at de er lite positive eller svært lite positive til ordningen som helhet. Vi har foreløpig ikke data som kan gi mer inngående opplysninger om hvorfor kollegene ikke er mer positive til ordningen, men velger foreløpig å tolke disse svarene i lys av at piloteringen nettopp var kommet i gang ved skolene da surveyen ble gjennomført. Lite kjennskap til ordningen kan derfor være en mulig årsak til at kolleger er gjennomgående mindre positive til ordningen enn hva lærerspesialistene er.

Vi spurte også lærerspesialister og kolleger om hva som er viktig for at lærerspesialistordningen skal lykkes. Her er det stort sammenfall i svar fra lærerspesialister og kolleger, som først og fremst mener at lederstøtte, mulighet for faglig og profesjonell utvikling i rollen, krav om undervisningsbakgrunn og redusert undervisningstid er de viktigste faktorene for at lærerspesialisten skal lykkes i rollen. Lønn rangerer under disse faktorene i betydning, og rammeverkets vektlegging av lærerspesialistens formelle kvalifikasjoner, ansiennitet og ledelseserfaring trekkes ikke frem som viktigste faktorer av verken lærerspesialister eller kollegene deres. Realfagsspesialistene mener i noe større grad enn norskspesialistene at avlagte studiepoeng i spesialiseringsfeltet er viktig for at ordningen skal lykkes.

Med hensyn til lærerspesialistordningen som karrierevei, er det et flertall av lærerspesialistene i begge fagområder kunne tenke seg å beholde stillingen som lærerspesialist dersom dette ble en fast ordning. Det er en høyere andel blant realfagsspesialistene (71 prosent) enn blant norskspesialistene (61 prosent) som kunne tenke seg dette. Nesten alle de resterende lærerspesialistene svarer «vet ikke», mens det er svært få som svarer nei. Svaret «vet ikke» ser i stor grad ut til å bero på hvor langt man har kommet i å spesifisere lærerspesialistens oppgave på den enkelte skole.

Lærerspesialistene som svarer at de godt kunne tenke seg å fortsette i en slik rolle, viser til mange av de samme begrunnelsene som de hadde for å søke lærerspesialiststillingen i utgangspunktet (se kapittel 4). Disse begrunnelsene går ut på at lærerspesialistrollen gir en ekstra dimensjon ved læregjærningen i form av faglig fordypning og tid til å utvikle fagfeltet ved skolen. Disse respondentene skriver at lærerspesialistrollen gir dem mer variasjon og spennende oppgaver i arbeidshverdagen, og at prosjektene de er i gang med, vil ta mer enn to år å fullføre. Noen lærerspesialister som er usikre på om de ville fortsatt i stillingen etter pilotperioden hvis dette var en mulighet, peker på at de ikke samtidig kan være kontaktlærere. Kontaktlærerrollen binder tid og oppgaver på en måte som ifølge disse vanskelig kan kombineres med å være lærerspesialist. Noen lærerspesialister som er usikre på rollen som en karrierevei, skriver også at de foreløpig oppfatter lærerspesialistrollen som en posisjon «mellom barken og veden.» Manglende støtte fra ledelse, uklare oppgaver og høye forventninger fra det øvrige personalet kan oppleves som en byrde i lærerspesialistens arbeidshverdag.

6 Tidlige erfaringer fra implementering av lærerspesialistordningen

Utdanningsdirektoratet har utformet et sett med forskningsspørsmål som ligger til grunn for hele evalueringen av ordningen med pilotering av lærerspesialister. Hovedspørsmålene er som følger:

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

I dette kapittelet tar vi for oss hvert av de fire hovedspørsmålene og viser hvordan disse utfylles av informasjon fra henholdsvis skoleeiernivå, skoleledernivå og lærerspesialistnivå etter den første runden av datainnsamlingen i evalueringen.

Det må bemerkes at i november 2015, da spørreskjemadata for denne delrapporten ble samlet inn, hadde piloteringen av lærerspesialistordningen nettopp kommet i gang ved skolene. Flere rektorer, lærerspesialister, lærere og skoleeiere tok kontakt med oss og fortalte at de syntes det var vanskelig å vurdere en utprøving som var i startfasen. Hensikten med å gjennomføre surveyen på et så tidlig tidspunkt i pilotfasen er å skaffe frem data som kan brukes til å sammenligne synspunkter og erfaringer med surveyresultater fra avslutning av piloteringen, for å oppdage og undersøke eventuelle endringer. Data i denne delrapporten må likevel hele tiden vurderes i lys av tidspunktet for innsamlingen.

6.1 Hvordan er ordningen med lærerspesialister implementert i skolen?

Hvis vi velger å utvide begrepet «implementering» til også å omfatte fasen der nye ordninger, planer, rutiner og verktøy faktisk blir tatt i bruk i skoleorganisasjonen, kan vi bruke ordet «iverksetting». Dette begrepet betegner forholdet mellom politikk, beslutninger og praksis, og kan brukes til å beskrive og eventuelt forklare hvordan direktiver og programmer gitt av nasjonale myndigheter blir omsatt i handling og derigjennom modifisert og utviklet i de offentlige organisasjonene (Johnsen 2007: 197). I denne evalueringen skiller vi mellom en tidlig implementeringsfase og fasen der lærerspesialistordningen blir en del av skoleorganisasjonen, for til slutt å bli faset ut ved pilotskolene

våren 2017. En fullgod besvarelse av hvordan lærerspesialistordningen er implementert og tatt i bruk i skolen, favner derfor etter vår oppfatning beskrivelser og forståelse av planleggingen, organiseringen, tilretteleggingen og selve utførelsen av lærerspesialistens oppgaver, det vil si alle de fire hovedspørsmålene i evalueringen. Slik vil også spørsmålet om implementering av ordningen først kunne besvares fullt ut i sluttrapporten høsten 2017, mens vi her kan ta for oss situasjonen slik den fremsto tidlig i piloteringen. Det gjør vi ved å gi utdypende svar på tre underspørsmål fra utlysningen av evalueringen. Disse underspørsmålene er som følger:

- a. Er implementeringen i tråd med rammeverket for ordningen?
- b. Er det systematiske likheter mellom skoleeierne som deltar med hensyn til implementeringen av ordningen?
- c. Er det systematiske forskjeller med hensyn til hvordan funksjonen som lærerspesialist blir implementert innenfor de to spesialiseringsområdene (realfag og norsk med særlig vekt på grunnleggende lese- og skriveferdigheter)?

Rammeverket består av målsettingene, oppgavene, kvalifikasjonskravene og finansieringsmodellene for lærerspesialistordningen (se kapittel 1). Vår gjennomgang av skoleeiernes søknader om å få delta i piloteringen viser at skoleeierne synes å ha forstått rammeverkets formulering av lærerspesialistordningens målsetting og operasjonalisering av lærerspesialistens oppgaver, og fortolket disse i en lokal kontekst (se kapittel 2). Skoleeierne vil sammen med skolene bruke lærerspesialistene for å lede lokale prosjekter, sørge for faglig oppdatering, drive skoleutvikling og kollegaveiledning. Det kan anføres at få av skoleeiersøknadene nevner faglig skolebasert vurdering som en oppgave for lærerspesialisten, og det er også bare et mindretall av skoleeiersøknadene som omtaler kontakt mellom lærerspesialisten og aktører i UH-sektoren. Det siste vil likevel antagelig kunne inngå når lærerspesialisten skal arbeide med lokale prosjekter som er utviklet i samarbeid med eksterne kompetansemiljøer. Slike prosjekter finnes det en rekke eksempler på blant skoleeiersøknadene.

Ifølge rammeverket skal lærerspesialistene i grunnskolen ha minimum 60 studiepoeng (et fulltids studieår) i spesialiseringfeltet, mens lærerspesialistene i videregående opplæring skal ha minst 90 studiepoeng i samme. Data fra lærerspesialistnivået (se kapittel 4) viser at sett under ett har lærerspesialistene ett år med studier innenfor pedagogikk og halvannet år med studier innenfor spesialiseringsområdet som en del av den formelle utdanningen. Et lite mindretall på 13 lærerspesialister oppfyller ifølge våre spørreskjemadata ikke de formelle kravene til å ha gjennomført et bestemt antall studiepoeng i fagfeltet. Disse 13 lærerspesialistene er alle spesialister i norsk. Fra rektornivå (se kapittel 3) fremholdes det at lærerspesialistene er tilfredsstillende kvalifiserte, og dessuten at de anses som personlig egnede for jobben. Slike egnethetsbeskrivelser er også en del av rammeverket for ordningen.

To finansieringsmodeller ligger til grunn for pilotering av lærerspesialistordningen. Modell 1 innebærer at lærerspesialisten får en lønnsøkning og må utføre oppgavene som følger med stillingen uten frikjøpt undervisningstid. Modell 2 kombinerer et mindre lønnstilskudd med frikjøp av undervisningstid (se kapittel 1 for nærmere beskrivelse av finansieringsmodellene). De fleste skoleeierne oppgir i søknadene at de ønsker å bruke modell 2. Skoleeierne oppgir imidlertid ikke begrunnelsen for valg av finansieringsmodell. Data fra skoleledernivået tyder på at deltakelse i ordningen og finansieringsmodellen i stor grad er en del av skoleeiers tilrettelegging og planlegging. Mange av rektorene oppgir samtidig å ha tilpasset finansieringsmodellen, for eksempel gjennom å legge til egne midler. Disse tilpasningene synes å være basert på tidligere lokale modeller hvor lærere har hatt spesialiserte og/eller differensierte oppgaver. Noen skoler bruker for eksempel egne ressurser for at lærerspesialister skal få ytterligere nedsatt undervisningstid. De lokale tilpasningene av finansieringsmodellene gjenspeiles i noen grad i våre data fra lærerspesialistnivå, der vi har noen opplysninger om hvordan midlene disponeres når de ikke eksakt følger mønstrene fra modell 1 eller 2. Et lite mindretall av disse lærerspesialistene rapporterer om ordninger som ikke synes å være dekket i rammeverket, for eksempel at spesialisten har frikjøpt undervisningstid uten noen lønnsøkning.

I rammeverket står det også at lærerspesialistrollen ikke skal brukes til administrative oppgaver. Vi har ingen opplysninger fra skoleledernivå som tyder på at lærerspesialistene blir satt til administrative oppgaver, men nesten en av ti lærerspesialister svarer i vår spørreundersøkelse at de har blitt satt til denne typen oppgaver. Når vi leser lærerspesialistenes beskrivelser av disse oppgavene, er det vanskelig for oss å slå fast med tyngde at disse oppgavene er i strid med rammeverket for ordningen. Vi holder muligheten åpen for at disse lærerspesialistene har måttet løse administrative oppgaver i kraft av sin stilling som lærer (lærerspesialistene skal fremdeles ha undervisningsstilling i skolen). Vi ser også at oppgavene som lærerspesialistene skal utføre, er så løst definert i rammeverket at det kan være vanskelig å bestemme nøyaktig når en faglig oppgave glir over i administrative gjøremål, som for eksempel «inndeling av elever i grupper» eller «bestilling av materiell». Disse eksemplene er hentet fra vår survey. Det er også mulig at lærerspesialister og skoleledere kan ha ulike oppfatninger av hva som er «administrative oppgaver» i skoleorganisasjonen.

Oppdragsgiver spør om det er systematiske likheter mellom skoleeierne som deltar med hensyn til implementeringen av ordningen. I en slik sammenligning er det vel så interessant å snakke om forskjeller. Fylkeskommunale skoleeiere viser til mer generelle utfordringer knyttet til gjennomføring av videregående opplæring og vil bruke lærerspesialisten i tråd med slik overordnet innsats. De kommunale skoleeierne har i større grad lagt lærerspesialistoppgavene i forlengelse av konkrete satsinger. Disse satsingene var for en stor del allerede i gang da piloteringen ble utlyst blant skoleeierne, og flesteparten av satsingene er knyttet til lese- og skriveopplæring. De kommunale skoleeierne ønsker gjerne å bruke lærerspesialister til å videreføre og utvikle igangværende tiltak når andre satsinger fra Utdanningsdirektoratet fases ut og/eller eksterne samarbeidspartnere avslutter sitt arbeid.

Selv om søknadene fra de kommunale skoleeierne er langt mer spesifiserte i bruken av lærerspesialistordningen enn de fylkeskommunale skoleeierne, finnes det blant sistnevnte mer konkrete eksempler på hvordan ordningen skal følges opp og evalueres av skoleeier. Her ser vi eksempler på at skoleeier vil styre skolens bruk av tid for å legge til rette for at lærerspesialisten blir brukt til lærerkollegiets beste. Blant de kommunale skoleeierne gir søknadene bare ett eksempel på at skoleeier vil sette av tid i skolen som skal disponeres til lærerspesialistens arbeid.

Oppdragsgiver spør også om det er systematiske forskjeller med hensyn til hvordan funksjonen som lærerspesialist blir implementert innenfor de to spesialiseringsområdene (realfag og norsk med særlig vekt på grunnleggende lese- og skriveferdigheter). Forskjeller mellom de to spesialiseringsområdene fremtrer i skoleeiersøknadene som en direkte konsekvens av de kommunale skoleeiernes ønsker om å bruke lærerspesialister til prosjekter som allerede er i gang. Disse prosjektene har som nevnt oftest forbindelser til norsk med vekt på grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Norskspesialistene skal derfor arbeide med satsinger som allerede bør være kjent i skolene i kommunen. De fleste realfagspesialistene skal ifølge skoleeiersøknadene derimot forme eller utvikle tiltak på et felt hvor det fra før har foregått lite arbeid i kommunene.

Vi har også funnet noen forskjeller mellom lærerspesialistene i norsk og realfag med hensyn til formelle kvalifikasjoner, erfaringsbakgrunn i skolen og preferanser for økt lønn kontra frikjøpt undervisningstid. Dette kommer vi tilbake til senere i dette kapitlet.

6.2 Hvilke oppgaver utfører lærerspesialistene i skolen, og hvor tidkrevende er disse oppgavene?

Rammeverket angir mulige tema for lærerspesialistenes oppgaver, men lar det være opp til skoleeier og skoleledere å utforme oppgavebeskrivelsene i tråd med lokale behov og satsinger. Oppdragsgiver ønsker å vite:

- a. Hvilke spesialistoppgaver har lærerspesialisten?

- b. Hvordan fungerer fordelingen mellom undervisning og spesialistoppgaver?
- c. Hvilken rolle får lærerspesialisten i organisasjonen?
- d. Hvordan er forholdet mellom funksjonen som lærerspesialist og skoleleders rolle?

Ifølge skolelederne arbeidet lærerspesialistene høsten 2015 særlig med å holde seg faglig oppdatert innenfor skoleutvikling, forskning, fagdidaktikk og ny undervisningspraksis, samt å vurdere behovet for, ta initiativ til og lede faglige prosjekter. Lærerspesialistene bekrefter på sin side at de hyppigste oppgavene er knyttet til oppdatering, til det å skaffe seg informasjon og oversikt og det å planlegge videre arbeid. Det var mindre aktivitet knyttet til utadvendte oppgaver rettet mot kolleger, ledelse og miljøer utenfor skolen, som for eksempel kontakt med UH-institusjoner, selv om også slike oppgaver var i gang ved en rekke skoler på undersøkelsestidspunktet.

En tidlig, kvalitativ registrering av tidsbruk for lærerspesialistoppgaver ble foretatt av seks lærerspesialister vinteren 2016. Registreringen viste at disse lærerspesialistene brukte mellom to og fem timer på slike oppgaver hver uke. Lærerspesialistene som deltok i denne tidsregistreringen, understreket at antallet timer kunne variere mye fra uke til uke, og at enkelte uker ville kreve 10-15 timers innsats avhengig av møte- og kursvirksomhet. Enkelte av disse lærerspesialistene pekte også på at det kunne være vanskelig å skille løpende oppgaver i lærerspesialistrollen fra det å være en vanlig, samarbeidsinnstilt kollega med interesse for fagutvikling.

Lærerspesialistene vi intervjuet, så ingen faglige motsetninger mellom det å være lærerspesialist og samtidig fortsette i undervisningsstilling i skolen. Tvert imot la de alle vekt på at kontakten med elevene og undervisningen i klasserommene var deres viktigste motivasjon i arbeidet, og at problemstillinger knyttet til elevenes læring var den sentrale drivkraften også i deres virke som lærerspesialister. Her fikk de støtte av rektorene. Når lærerspesialistene ble bedt om å vurdere forholdet mellom lærerspesialistoppgaver og undervisning i lys av tidsbruk, kompliseres dette bildet. Slik det går frem i kapittel 4 i denne rapporten, er det gjengs oppfatning blant lærerspesialistene at tidsressursen som frigjøres ved finansieringsmodell 2 for ordningen, ikke er tilstrekkelig for å utføre lærerspesialistoppgavene i hel stilling. Samtidig foretrekker lærerspesialistene sett under ett finansieringsmodell 2 for ordningen, fordi de mener at denne vil legge best til rette for å kombinere lærerspesialistoppgaver med undervisning. Vi kommer tilbake til lærerspesialistenes vurdering av finansieringsmodellene mot slutten av dette kapittelet.

Av skolelederne beskrives lærerspesialistene som særlig faglig, erfaringsmessig og personlig egnet til oppgavene, og mange av lærerspesialistene har inntil nylig hatt oppgaver og roller i skoleorganisasjonen som kan sies å minne om lærerspesialistrollen slik den utformes lokalt. Blant lærerspesialistene vi intervjuet, var det flere seksjons- eller fagledere. Intervjuene med rektorer og lærerspesialister tyder også på at flere lærerspesialister har hatt en slags uformell "spesialistrolle" i kollegiet allerede før piloteringen, ved å være særlig interesserte, oppdaterte og innsatsvillige i spørsmål som berører metodeutvikling, fagutvikling og/eller kollegasamarbeid. En del rektorer forteller at lærerspesialistene er formelt inkludert i utviklingsgrupper eller andre interne grupper i den formelle strukturen i skoleorganisasjonen, men vårt materiale kan så langt ikke brukes til å si om det er noe klart mønster i slik formell plassering av lærerspesialisten i organisasjonen. Enkeltutsagn fra lærerspesialister i vår survey peker imidlertid også mot en problematisk og uavklart rolle i skoleorganisasjonen, der lærerspesialisten kjenner seg "mellom barken og veden" uten verken å tilhøre ledelsen eller lærerkollegiet på vanlige vilkår.

Lærerspesialistene selv mener at støtte fra leder er den viktigste betingelsen for at de skal kunne lykkes i sin rolle. Vi vil komme tilbake til mål på slik støtte i sluttrapporten fra evalueringen, men skolelederne i vår undersøkelse sier at de vil tilrettelegge for den fagspesifikke kompetansehevingen og oppdateringen som lærerspesialistene trenger, og også den veiledningen og samordningen som kreves på skolen. Data fra skoleledernivået tyder som nevnt over på at det eksisterer et mangfold av løsninger med hensyn til hvordan lærerspesialisten integreres og virker i skoleorganisasjonen. Blant de syv skolelederne vi har intervjuet, var det ikke vanlig å ha et formelt møtepunkt med

lærerspesialisten. Disse rektorene ga uttrykk for at lærerspesialistene var så kompetente og motiverte at de ville klare seg uten særskilt ledelse.

6.3 Hvordan bidrar lærerspesialistene til faglig styrking av skolen?

Hensikten med lærerspesialistordningen er todelt. Ved siden av å tilby en alternativ, faglig karrierevei for dyktige lærere uten at disse samtidig avslutter sin undervisningsgjerning i skolen, skal lærerspesialistordningen ifølge rammeverket bidra til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon. Utvikling av skolen som kollektivt lærende organisasjon skal skje med utgangspunkt i lærernes bidrag til elevenes læring, skolens behov for kompetanse samt nasjonale og lokale målsettinger og satsinger. Oppdragsgiver ønsker å vite:

- a. Bidrar ordningen til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon?
- b. Fører ordningen til endringer i arbeids- og samarbeidsformer ved skolen?
- c. Videreføres primært tilsvarende ordninger som alt er i gang ved skolen?
- d. Møter ordningen skolens behov for kompetanse?
- e. Hvordan tilrettelegger henholdsvis skoleeier og skoleleder for læring i kollegiet?
- f. I hvilken grad får lærerspesialistens innsats betydning for læreres samarbeids- og undervisningspraksis ved skolen?

Flere av disse spørsmålene, især a), b) og d), vil ikke kunne besvares substansielt før vi har data fra siste del av pilotering av ordningen i skolene. Vi skal her ta for oss hva som er gjort i skolene tidlig i implementeringen av ordningen for å legge til rette for læring i kollegiet og med henblikk på å utvikle skolen som lærende organisasjon.

Basert på gjennomgangen av skoleeiersøknadene kan vi slå fast at planene for implementering av lærerspesialistordningen peker mot muligheter for at ordningen kan bidra til å (videre)utvikle skolene i retning av å være kollektivt lærende organisasjoner. Flere av søknadene viser til arbeid som allerede har vært gjort for å bygge opp rundt slike målsettinger, men at man ikke er i mål. I disse tilfellene skal lærerspesialisten støtte skolens vedvarende arbeid for å endre arbeids- og samarbeidsformer ved skolen. I søknadene er det ellers få eksempler på hvordan skoleeier skal legge til rette for læring i hele kollegiet. Unntakene er de tre skoleeierne (to fylkeskommunale, en kommunal) som vil sørge for at det settes av tid på skolene som understøtter lærerspesialistens oppgaver som gjelder hele personalet.

Skolelederne har forventninger til at lærerspesialistordningen skal bidra til skoleutvikling gjennom etablering av delings- og samarbeidskultur ved skolen. Skolelederne ønsker også å skape økt engasjement blant lærerne gjennom ordningen, som skal føre til økt læringsutbytte for elevene. På skolenivå (data fra skoleleder) ser vi samtidig at det varierer hvor mye tid lærerspesialistene får når lærerne på skolen møtes. På noen skoler brukes det ikke av fellestid i det hele tatt på slike oppgaver, mens det andre steder brukes mye fellestid på emner som knyttes til lærerspesialistenes oppgaver.

Det kan her være verd å nevne at det forekommer et skille i gruppen av lærerspesialister med hensyn til målgruppen for arbeidet de er satt til å gjøre i skolen. Skillelinjen følger nogen lunde spesialiseringsområdet, og derfor skoleslag i ordningen. Realfagsspesialistene som har deltatt i vår survey, oppgir i større grad at de skal jobbe med kolleger innenfor samme fagområde enn hva lærerspesialistene i norsk oppgir at de skal gjøre. Norskspesialistene skal i større grad arbeide med alle lærerne i kollegiet. Denne avgrensningen for realfagsspesialistenes vedkommende gjør seg sterkest gjeldende i de videregående skolene, som også huser den største andelen av realfagsspesialistene i ordningen sammenlignet med barneskoler og ungdomsskoler. Mønsteret kan også henge sammen med rutiner for organisering i de ulike skoleslagene. I barneskolene, som ifølge våre data huser de fleste norskspesialistene, arbeides det oftest i trinn-team. I videregående skole, hvor altså den største andelen av realfagsspesialistene befinner seg, arbeides det mer i fagteam.

Vi har også data som kan bidra til en tidlig beskrivelse av om ordningen primært blir en videreføring av tilsvarende ordninger som allerede er i gang i skolen. Svaret på dette spørsmålet er et overveiende ja, med vekt på grunnskolene i ordningen. Mange av skoleeiersøknadene på dette nivået viser til lokale, norskfaglige prosjekter og satsinger som har vært i gang over tid, og som skal videreføres under lærerspesialistordningen. Likedan hadde flere kommunale skoleeiere opprettet strukturer i den kommunale grunnskoleutviklingen (ressurslærere, faggrupper) eller målsettinger (redusere behovet for spesialundervisning) forut for piloteringen, men som de vil styrke gjennom lærerspesialistordningen. I intervjuene med skoleledere kom det frem at de fleste av disse skolene hadde hatt lignende ordninger tidligere, og dette understøttes også i det kvantitative materialet.

Også flere realfagsspesialister på grunnskolenivå skal arbeide med prosjekter og satsinger som allerede er i gang, men det er likevel flere av disse lærerspesialistene som skal starte mer eller mindre på «bar bakke».

6.4 Oppfattes lærerspesialistordningen som en alternativ karrierevei for lærere, og hvilken betydning har finansieringsmodellene for slike oppgaver?

På lik linje med forrige hovedspørsmål er det foreløpig ikke mulig å gi et fyllestgjørende svar på hvorvidt lærerspesialistordningen oppfattes som en alternativ karrierevei. I november 2015, da spørreundersøkelsene på skolen ble gjennomført, var ordningen så vidt kommet i gang og erfaringene var foreløpig sparsomme. Skoleledere og de aller fleste av lærerspesialistene selv gir på dette tidspunktet inntrykk av å ha den nødvendige informasjonen og oversikten over hva ordningen innebærer, mens lærerkollegene og et mindretall av lærerspesialistene synes usikre og avventende til hva ordningen kan innebære for skolen, for lærerkollegiet og for den enkelte lærer. Oppdragsgiver ønsker å vite:

- a. Hva kjennetegner lærerspesialistenes kvalifikasjoner?
- b. Blir lærerspesialistfunksjonen vurdert som en reell karrieremulighet?
- c. Bidrar lærerspesialistfunksjonen til rekruttering til yrket ved at dette fremstår som en attraktiv fremtidig karrierevei for nye lærere?
- d. Bidrar spesialistordningen til at dyktige lærere blir i skolen?
- e. Hva er mest attraktivt ved ordningen: lønnstillegg, redusert undervisningstid og/eller potensiell faglig utvikling?

Av disse spørsmålene kan vi slett ikke besvare c) med foreliggende data, og tidlig i pilotperioden er det ikke mulig å besvare b) og d) på fyllestgjørende vis. Dette vil vi komme tilbake til i sluttrapporten. Ut over dette kan vi med bakgrunn i våre data si at den gjennomsnittlige lærerspesialisten har halvannet års utdannelse i spesialiseringsområdet kombinert med minimum ett års studium i pedagogikk. Dette tilsvarer en bachelor- eller cand.mag. grad som høyeste utdanningsnivå kombinert med en allmennlærerutdanning eller annen lærerutdanning. Den gjennomsnittlige lærerspesialisten har 15 års erfaring fra læreryrket, og har ti års ansiennitet fra skolen der hun eller han var lærerspesialist i november 2015. Mange av lærerspesialistene har erfaring fra administrative og/eller faglige lederstillinger i skolen, og bred erfaring fra å gjennomføre faglige prosjekter sammen med lærerkolleger i samme fagfelt. Lærerspesialistene har mindre erfaring fra å delta aktivt i skolebasert vurdering, gjennomføre tverrfaglige prosjekter sammen med lederkolleger og det å ha ansvar for veiledning av kolleger.

Det fremtrer noen forskjeller mellom lærerspesialister i norsk og realfag med hensyn til formelle kvalifikasjoner og erfaringsbakgrunn. Som gruppe fremstår realfagsspesialistene med noe høyere formell utdanning enn norskspesialistene, og tendensen viser at sett under ett har realfagsspesialistene noe mer formell erfaring fra andre lederstillinger i skolen sammenlignet med norskspesialistene. Realfagsspesialistene rapporterer derimot at de har noe mindre erfaring enn

norskspesialistene fra andre typer oppgaver som kan være relevante for lærerspesialistordningen. Eksempler på dette er erfaring fra å gjennomføre prosjekter sammen med lærerkolleger i samme fag, delta aktivt i det lokale arbeidet med læreplaner, ha ansvar for å følge med på, bruke og dele forskning/fagutvikling, delta aktivt i arbeidsplassbasert kompetanseutvikling, gjennomføre tverrfaglige prosjekter, ha ansvar for veiledning av kolleger og delta aktivt i skolebasert vurdering. I den grad slike erfaringer er avhengig av å ha arbeidet på tvers av fag i skolen, kan forskjellen mellom de to spesialiseringsområdene antagelig i noen grad tilskrives det forhold at den største andelen realfagsspesialistene arbeider i videregående skole fulgt av ungdomstrinnet, mens den største andelen av norskspesialistene arbeider i barneskolen. Som nevnt over, vil tverrfaglig samarbeid på trinn være mest utbredt i grunnskolen, og aller vanligst på de laveste trinnene.

Med hensyn til lærerspesialistordningen som karrierevei, er det et flertall av lærerspesialister i begge fagområder som kunne tenke seg å beholde stillingen som lærerspesialist dersom dette ble en fast ordning. Det er en høyere andel blant realfagsspesialistene enn blant norskspesialistene som kunne tenke seg dette. Nesten alle de resterende lærerspesialistene svarer «vet ikke», mens det er svært få som svarer «nei». Svaret «vet ikke» ser ut til å bero på hvor langt man har kommet i å spesifisere lærerspesialistens oppgaver på den enkelte skole.

Oppdragsgiver ønsker å vite hva om fremstår som mest attraktivt ved ordningen, med særlig vekt på lønnstillegg og/eller frikjøpt undervisningstid. Data i denne delrapportens kapittel 4 viser at den typiske lærerspesialisten ønsket å bli lærerspesialist først og fremst for å styrke egen faglig utvikling. Deretter så hun en mulighet til å bidra til å styrke lærersamarbeidet ved skolen. Økt lønn eller redusert undervisningstid var i langt mindre grad årsaker til at den typiske lærerspesialisten ønsket stillingen, samtidig som det finnes et mindretall blant lærerspesialistene som oppgir å ha søkt jobben på grunn av lønnsøkningen eller muligheten til redusert undervisningstid. Samtidig ser vi at mer enn en tredjedel av både norskspesialistene og realfagsspesialistene oppgir at de "i noen grad" motiveres av lønnstillegget. Blant lærerspesialister så vel som lærerkollegene oppfattes redusert undervisningstid som viktigere enn lønnsøkning med hensyn til faktorer som må ligge til rette for at lærerspesialisten skal lykkes med jobben. Lønn og redusert undervisningstid er altså ikke uviktige begrunnelser for å søke lærerspesialistordningen, men ifølge surveyresultatene er dette betydelig mindre viktig enn for eksempel muligheten til faglig utvikling.

Det kvalitative materialet peker på et tvisyn som ser ut til å hefte ved finansieringsmodellene for lærerspesialistordningen, og som også kan bidra til å utdype preferansen for modell 2 som kommer frem i det kvantitative materialet. Lærerspesialistene synes enige om at lønnsøkning ikke i seg selv motiverer for å søke seg til lærerspesialistoppgaver, men også at lønnsøkningen er kjærkommen. Langt viktigere for lærerspesialistene er imidlertid tidsressursen, men denne betegnes som for knapp for lærerspesialister under begge modeller. Noen av disse synes å ha funnet seg strategier for å leve med det opplevde misforholdet mellom oppgaver og tid, mens andre synes å streve med å få den frikjøpte tiden til å strekke til. Oppsummert kan vi si at lærerspesialistene foretrekker økt tid til å utføre oppgaver fremfor lønn, men hvis de ikke kan få nok tid stilt til rådighet innenfor rammene av arbeidsdagen, er flere av dem tilfredse med lønsmessig påskjønnelse for å yte en ekstra innsats.

6.5 Oppsummering og avslutning

Ved oppstarten av pilotering av ordning med lærerspesialister i norsk og realfag synes rammeverket for ordningen langt i overveiende grad å være oppfylt. Enkelte lokale særordninger kan likevel vise seg å være på siden av rammeverket, til tross for at dette gir skoleeier og skoleledere stor frihet i utforming av ordningen. Skoleeierne synes å ha forstått rammeverkets formulering av målsettinger og operasjonalisering av lærerspesialistenes oppgaver, med vekt på lokal prosjektledelse, skoleutvikling og kollegaveiledning. Det store flertallet av lærerspesialistene er kvalifisert i tråd med rammeverket, og mange av dem er plukket ut av rektorene til jobben på basis av faglig og personlig egnethet. Også

dette er i tråd med rammeverket for ordningen. Endelig utforming av oppgaver og plass i organisasjonen er ifølge rammeverket opp til skoleeier og skoleleder.

De fleste lærerspesialistene arbeider under finansieringsmodell 2 i rammeverket, som kombinerer lønnstilskudd med redusert undervisningstid. Vi ser i datamaterialet en del eksempler på at skoler har gjort lokale tilpasninger av modellen. Den vanligste tilpasningen er å skjøte på ordningen med egne midler slik at lærerspesialisten får ytterligere nedsatt undervisningstid. Vi har også sett tilpasninger av finansieringsmodell gjort i henhold til lokale avtaler, som gjør at lærerspesialisten i realiteten ikke får noen lønnsøkning. Dette kan være på siden av rammeverket.

Både lærerspesialistene og kollegene deres svarer i spørreundersøkelsen at de foretrekker finansieringsmodell 2, men vi har også svar som tyder på at reduksjonen i undervisningstid oppleves som for liten til at det reelt er mulig å få gjennomført lærerspesialistoppgavene på tiden som på denne måten blir stilt til rådighet. Verken lønnstilskudd eller redusert undervisningstid er imidlertid blant lærerspesialistenes hovedbegrunnelser for hvorfor de ønsket seg stillingen. Faglig utvikling for den enkelte lærer og for skolen som kollektiv er derimot hovedbegrunnelsene for å bli lærerspesialist. Også lærerspesialistenes kolleger setter disse begrunnelsene høyere enn lønn og redusert undervisningstid, hvis de skulle vurdere å søke stilling som lærerspesialist.

I mange kommuner og på mange skoler arbeider lærerspesialisten i forlengelse av prosjekter som allerede var i gang før pilotering av lærerspesialistordningen ble aktuelt. Mange kommunale skoleeiere har over tid hatt prosjekter og satsinger knyttet til styrking av elevenes lese- og skriveferdigheter, mens andre har bearbeidet og utvidet ressurslærerstillingen i Utdanningsdirektoratets satsing «Ungdomstrinn i utvikling» til også å gjelde barnetrinnet. Her vil lærerspesialisten virke som en videreføring av tidligere satsinger eller prosjekter. Det er først og fremst norsklærerspesialistene som skal arbeide på denne måten. Realfagsspesialistene skal i større grad arbeide med å få i gang tiltak uten at det har vært noe forutgående arbeid på realfagsfeltet. Den største andelen realfagsspesialister befinner seg i videregående opplæring, mens de fleste norskspesialistene arbeider i grunnskolen. Tidlig i piloteringsperioden arbeidet lærerspesialistene med å holde seg faglig oppdatert innenfor skoleutvikling, forskning, fagdidaktikk og ny undervisningspraksis, og de planla videre arbeid. Det var i denne fasen mindre aktiviteter knyttet til utadvendte oppgaver rettet mot kolleger, ledelse og miljøer utenfor skolen, som for eksempel universitets- og høyskolesektoren.

En bredere analyse, sammenligning og diskusjon av materialet, kvantitativt som kvalitativt, vil komme i sluttrapporten fra evalueringen høsten 2017. Her vil vi komme nærmere tilbake til lærerspesialistenes oppgaver, forholdet mellom lærerspesialist og ledelse og lærerspesialistens bidrag til faglig styrking av skolen som lærende organisasjon. Sluttrapporten vil også sammenligne spørreskjemadata fra to tidspunkt i datainnhentingene, og i tillegg sammenligne data fra pilotskolene med skoler hvor skoleeier søkte Utdanningsdirektoratet om å få lærerspesialist, men som ikke ble inkludert i piloteringen. Sluttrapporten vil også inneholde en litteraturgjennomgang med relevans for piloteringen, samt en bredere gjennomgang av intervjudata innhentet fra et mindre utvalg pilotskoler.

Referanser

- Egeland, C. og Bergene, A. C. (2012). *Tidsbruk, arbeidstid og tidskonflikter i den norske høgskole- og universitetssektoren*. AFI-rapport 1/2012. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Johnsen, Å. (2007). *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2015). «Invitasjon til å delta i pilotering av funksjon som lærerspesialist.» Brev til landets skoleeiere inkludert vedlegg «Rammer for utlysning av funksjon som lærerspesialist.» Dato: 2. februar 2015/ref. 15/137-
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ravn, S. & Duff, C. (2014). «Putting the party down on paper.» *Health & Place*, 31, s. 124-132.
- Sandvik, L. V og Fjørtoft, H. (2014). «Hvordan utvikle vurderingskulturer?» I: Sandvik, L. V. og Buland, T. (red.) *Vurdering i skolen. Utvikling av fellesskap og kompetanse. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Side 111-131. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning og SINTEF Teknologi og samfunn.
- Seland, I.; Olsen, M. S.; Solem, A.; Lysø, I. H.; Aamodt, P. O. og Røsdal, T. (2012). *Spørsmål om tid. En studie av arbeidsbetingelser for ledere av skoler og sykehjem*. NIFU-rapport 18/2012. Oslo: NIFU.

Tabelloversikt

Tabell 1.1 Utvalg av skoler for forskningsintervjuer av rektorer og lærerspesialister våren 2016 fordelt på utvalgsriteriene skoletype, finansieringsmodell og spesialiseringsområde	21
Tabell 3.1 Rektors forventninger til ordningen (n=141-144)	38
Tabell 3.2 Rektors forventninger til ubytte av lærerspesialistordningen for den enkelte skole (n=143-147)	40
Tabell 3.3 Rektors tilrettelegging for ulike oppgaver for lærerspesialisten (n=141-146).....	43
Tabell 3.4 Rektorenes vurdering av suksessfaktorer ved lærerspesialistordningen (n=143-145).....	45
Tabell 3.5 Lineær regresjonsanalyse av rektors forventede utbytte av lærerspesialistordningen ved skolene. Ikke-standardiserte regresjonskoeffisienter (beta).....	47
Tabell 4.1 Eksempler på arbeidsoppgaver og tidsbruk i løpet av én arbeidsuke for seks lærerspesialister (lærerspesialist 3 har registrert oppgaver og tidsbruk for tre arbeidsuker).....	69

Figuroversikt

Figur 1.1 Illustrasjon av faser og elementer i evaluering av lærerspesialistordningen	17
Figur 3.1 Rektors generelle forventninger til lærerspesialistordningen. Gjennomsnitt. n=145.	39
Figur 3.2 Forventet utbytte på seks samlemål på den enkelte skole. Gjennomsnitt. n=146-148.	41
Figur 3.3 Tre samlemål på rektors tilrettelegging for lærerspesialistene. Gjennomsnitt. n=145-146. ..	44
Figur 4.1 Lærerspesialistenes høyeste fullførte utdanningsnivå.	51
Figur 4.2 Lærerspesialistenes studiepoeng i fagfeltet.	52
Figur 4.3 Fordeling av lærerspesialister mellom typer av skoler.	53
Figur 4.4 Lærerspesialistenes ansiennitet som lærer.	53
Figur 4.5 Lærerspesialistenes erfaringer fra lederstillinger og ressurslærerstillinger	54
Figur 4.6 Norskspesialistenes tidligere erfaringer med oppgaver som inngår i lærerspesialistordningen.	55
Figur 4.7 Realfagsspesialistenes tidligere erfaringer med oppgaver som inngår i lærerspesialistordningen.	56
Figur 4.8 Rekrutteringsmetoder for lærerspesialistene. Begge fagfelt.	57
Figur 4.9 Norsk lærerspesialisters begrunnelser for å bli lærerspesialist	58
Figur 4.10 Realfagsspesialistenes begrunnelser for å bli lærerspesialist.	59
Figur 4.11 Fordeling av lærerspesialister på finansieringsmodeller.	61
Figur 4.12 Finansieringsmodell foretrukket av lærerspesialister og kolleger. Begge fagområder.	62
Figur 4.13 Norsk lærerspesialisters svar på hvorvidt finansieringsmodellene legger til rette for kombinasjon av lærerspesialistoppgaver og undervisning.	63
Figur 4.14 Realfagsspesialisters svar på hvorvidt finansieringsmodellene legger til rette for kombinasjon av lærerspesialistoppgaver og undervisning.	63
Figur 4.15 Definisjoner av målgrupper for lærerspesialistenes arbeid ved skolen. Begge fagfelt.	65
Figur 4.16 Rangering av ulike oppgaver etter hyppighet. Norskspesialister.	66
Figur 4.17 Rangering av ulike oppgaver etter hyppighet. Realfagsspesialister.	67
Figur 4.18 Andel lærerspesialister som oppgir at de blir brukt som en administrativ ressurs, begge fagfelt.	70
Figur 4.19 Norskspesialisters ønske om støtte med henblikk på faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialistrollen.	71
Figur 4.20 Realfagsspesialisters ønske om støtte med henblikk på faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialistrollen.	71
Figur 4.21 Deltakelse i aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialistrollen. Begge fagområder.	72
Figur 4.22 Hvem tok initiativ til faglig og profesjonell utvikling. Begge fagområder.	73
Figur 5.1 Holdning til lærerspesialistordningen som helhet. Spesialister og kolleger i begge fagområder.	77
Figur 5.2 Lærerspesialistordningens suksessfaktorer vurdert av norskspesialistene.	78
Figur 5.3 Lærerspesialistordningens suksessfaktorer vurdert av realfagsspesialistene.	79
Figur 5.4 Lærerspesialistordningens suksessfaktorer vurdert av norsk kollegene.	80
Figur 5.5 Lærerspesialistordningens suksessfaktorer vurdert av realfagskollegene.	81
Figur 5.6 Interesse for lærerspesialistordningen dersom dette hadde vært en fast stilling. Begge fagområder.	82

Vedlegg

1. Spørreskjema skoleleder
2. Spørreskjema skoleleder kontroll
3. Spørreskjema lærerspesialist
4. Spørreskjema kolleger av lærerspesialist
5. Intervjuguide skoleleder
6. Intervjuguide lærerspesialist
7. Vedlegg faktoranalyse
8. Timeregisteringsskjema lærerspesialist

INFORMASJON OM EVALUERING AV LÆRERSPESIALISTORDNINGEN

Denne undersøkelsen sendes til alle skoleledere ved skoler som er med på piloteringen av ordningen med lærerspesialister i norsk og realfag. Vi har innhentet epostadresser til kontaktpersoner via Utdanningsdirektoratet. Piloteringen pågår over en toårsperiode fra høsten 2015 til sommeren 2017. Utdanningsdirektoratet har gitt forskningsinstitusjonene NIFU og NTNU Samfunnsforskning oppdraget med å evaluere hvordan lærerspesialistordningen settes i verk og utvikles ved skolene.

En viktig del av evalueringen er å samle inn synspunkter og erfaringer fra skoleledere som har en eller flere lærerspesialister.

Vi ber derfor om at du som skoleleder svarer på et elektronisk spørreskjema om pedagogisk utviklingsarbeid og lærersamarbeid ved skolen. Skjemaet er ganske kort og det vil ta rundt 10-20 minutter å besvare undersøkelsen.

Våren 2017 vil du få et nytt spørreskjema der vi spør om eventuelle endringer i det pedagogiske utviklingsarbeidet og lærersamarbeidet i perioden.

Evalueringen inneholder også spørreundersøkelser til lærere og lærerspesialister, og til skoleledere og lærerspesialister ved skoler som ikke er med i piloteringen, for å få et godt sammenligningsgrunnlag.

Personvern

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Alle data som vi samler inn, oppbevares på brannmur- og passordbeskyttede servere, separat fra adresselister eller andre opplysninger som kan bidra til å identifisere personer og skoler. Kun forskerne i prosjektgruppen vil ha tilgang til listene og spørreskjemadataene. I rapporteringer fra prosjektet vil det være umulig å kjenne igjen enkeltpersoner (se nedenfor).

Offentliggjøring av resultater fra evalueringen

Vår evaluering skal munne ut i to forskningsrapporter, en delrapport høsten 2016 og en sluttrapport nærmere årsslutt 2017. Rapportene vil bli tilgjengelig for offentligheten via direktoratets, NIFUs og NTNU Samfunnsforskning nettsider.

For spørsmål angående undersøkelsen til skoleledere ta gjerne kontakt med Joakim Caspersen, NTNU Samfunnsforskning. Epost: joakim.caspersen@samfunn.ntnu.no, tlf: 73 59 63 38. Hvis du har spørsmål angående hele evalueringen kan du kontakte prosjektleder Idunn Seland, NIFU. Epost: idunn.seland@nifu.no, tlf: 975 45 652

Organisering av ordningen

1. Det prøves ut to finansieringsmodeller i ordningen med lærerspesialister:

Modell 1: En modell der alle midlene settes av til lønn, dvs. 48 000 kr per år i lønnstillegg (4 000 kr i måneden). Det forventes av lærerne bruker den tiden de allerede har til disposisjon til å utføre de oppgavene som ligger til funksjonen.

Modell 2: En modell som kombinerer lønn og redusert undervisningstid. Inntil halvparten av rammen på 48 000 kr kan brukes til redusert undervisningstid.

Hvilken finansieringsmodell er valgt ved din skole?

- Modell 1 (alle midler til økt lønn)
- Modell 2 (økt lønn kombinert med redusert undervisningstid)
- Annet, beskriv:

2. I hvilken grad mener du at modellene gir tilstrekkelig fleksibilitet til å kombinere lærerspesialistrollen med undervisningsrollen?

Under visningsperioden:

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Modell 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modell 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Hvor mange timer i uken forventer du at lærerspesialisten(e) skal bruke på nettopp denne oppgaven?

Oppgi antall timer (snitt pr. lærerspesialist)

4. Har skolen valgt finansieringsmodell selv?

- Ja
 Nei
 Hvis nei, utdyp

5. Hvilke(t) fagområde(r) er lærerspesialisten(e) ved din skole knyttet til? Dersom du har flere lærerspesialister ved din skole, oppgi også antall lærerspesialister på hvert område.

La stå tomt dersom skolen ikke har lærerspesialist på området.

	Antall fagspesialister
Realfag	<input type="text"/>
Norsk med særlig vekt på grunnleggende lese- og skriveopplæring	<input type="text"/>

NTNU

Samfunnsforskning

Lærerspesialistordningen

Samarbeid med skoleeier

6. I hvilken grad har ledere på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå skolefaglig kompetanse?

- I svært liten grad I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad

7. Har skoleeier utarbeidet en strategi eller plan for kompetanseutvikling for deg eller skolen som helhet?

- Ja
 Nei
 Vet ikke

8. Er skolens deltakelse i lærerspesialistordningen en del av denne strategien eller planen?

- Ja
 Nei
 Vet ikke

9. Ta utgangspunkt i din egen arbeidshverdag og ta stilling til følgende påstander. I hvilken grad opplever du at...

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Det er vanskelig å kommunisere med skoleeier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du finner nødvendig kompetanse hos skoleeier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du får nødvendig støtte hos skoleeier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleeier stiller klare resultatkrav med tanke på elevenes læringsresultater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleeier stiller klare krav til arbeidsmiljø og	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

sykefravær	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleeier har vist interesse for at skolen skal delta i lærerspesialistordningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleeier har utarbeidet egne planer for hvordan lærerspesialisten(e) skal brukes på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Samfunnsforskning

Lærerspesialistordningen

Erfaringer med lignende tiltak

10. Har skolen tidligere hatt ordninger som minner om lærerspesialistordningen?

- Ja
- Nei
- Vet ikke
- Hvis ja, utdyp:

11. Har skolen tidligere hatt styringslærer i enkelte timer?

- Ja, i norsk
- Ja, i realfag
- Ja, andre fag
- Nei
- Hvis ja, utdyp:

12. Har skolen to-lærersystem i undervisningen?

- Ja
- Nei
- I noen fag/timer

13. Har skolen som regel to kontaktlærere på hvert trinn?

- Ja
- Nei
- Hvis ja, konkretiser:

14. Har skolen mottatt tilskudd for å øke lærertettheten?

- Ja
- Nei
- Vet ikke



Om skoleledelse

15. Hvor viktig er følgende påstander for deg for å oppleve at du virkelig lykkes som skoleleder?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Når elevenes læringsresultater blir forbedret	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når elevenes trivselsundersøkelser blir forbedret	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolens budsjett er i balanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolens administrative rutiner går på skinner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolen har gjennomført et vellykket utviklingsarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolen har utarbeidet en strategiplan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolen har oppnådd en god ekstern skolevurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolen har oppnådd en god intern vurdering (for eksempel HMS-undersøkelse) fra personalet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolen har lavt sykefravær blant de ansatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når du får gode personlige tilbakemeldinger fra foreldre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når du ser elever som er engasjerte og viser mestring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når du observerer lærere som gir god undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når du mottar personlige positive tilbakemeldinger fra personalet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når du har løst en personalsak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når du opplever at det er et godt samarbeidsklima på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolen kommer godt ut på nasjonale tester, sammenlignet med andre skoler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolen bidrar til en positiv utvikling av lokalsamfunnet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Om skolen

16. I hvilken grad synes du følgende beskrivelser passer på samarbeidet og miljøet på skolen din?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Skolen er preget av tillitsfulle relasjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har et godt samarbeidsklima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen stiller høye forventninger til personalets arbeidsinnsats	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De ansatte stiller store krav til ledelsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolekulturen gir rom for prøving og feiling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vi har en kultur som gir støtte til nye initiativ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved denne skolen legges det stor vekt på personalets faglige utvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi oppnår gode resultater ut fra skolens økonomiske forutsetninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På skolen bruker vi ofte felles refleksjon for å drøfte skolens mandat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen legger til rette for at kommunikasjonen er god mellom alle ansatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi forholder oss til arbeidsmiljøloven på en korrekt måte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Denne skolen er preget av vi-kultur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen løser opp i konflikter umiddelbart når de kommer til syne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen ved skolen er svært opptatt av å følge lover og regler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved denne skolen har lærerne positive holdninger til hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har fokus på å utvikle et trygt arbeidsmiljø	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi har en arbeidskultur preget av respekt for hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På denne skolen får alle lærerne uttale seg i viktige saker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På denne skolen tas de fleste beslutninger i fellesskap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NTNU

Samfunnsforskning

Lærerspesialistordningen

Forventninger til lærerspesialistordningen på din skole

17. I hvilken grad tror du deltagelse i lærerspesialistordningen vil være med på å skape positive endringer på følgende områder på din skole?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Samarbeid eksternt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelse av endringsprosesser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelse av læringsprosesser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skole-hjem samarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Styring og administrasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læreplanarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivere personalet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teambygging	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid internt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ekstern skolevurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Engasjerte og motiverte elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
God undervisningskvalitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevenes læringsresultater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lærernes samarbeidsformer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærernes arbeidsformer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevenes engasjement og motivasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
God undervisningskvalitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglig oppdatering av personalet innenfor skoleutvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglig oppdatering av personalet innenfor relevant forskning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglig oppdatering av personalet innenfor ny undervisningspraksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer samkjørt undervisning på tvers av klasser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beholde gode lærere i læreryrket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beholde gode lærere i klasserommet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Felles kultur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lettere hverdag for nye lærere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Samfunnsforskning

Lærerspesialistordningen

Tilrettelegging

18. I hvilken grad tilrettelegger du for at lærerspesialisten er i stand til å...

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
...observere andre læreres undervisning og bidrar med tilbakemeldinger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...veilede lærere i team	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...veilede lærere en-til-en	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ta initiativet til og gjennomføre <u>pedagogisk kompetanseheving</u> hos kolleger i samme spesialiseringsfelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ta initiativet til og gjennomføre <u>pedagogisk kompetanseheving</u> hos kolleger i alle fagfelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ta initiativet til og gjennomføre <u>faglig kompetanseheving</u> hos kolleger i samme spesialiseringsfelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ta initiativet til og gjennomføre <u>faglig kompetanseheving</u> hos kolleger i alle fagfelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...oppdatere seg på skoleutvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...oppdatere seg på skolefaglig forskning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...oppdatere seg på fagdidaktiske temaer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...oppdatere seg på alternative undervisningsformer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...samarbeide med universitets- og høyskolesektoren om gjennomføring faglige prosjekter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...planlegge og/eller gjennomføre utviklingsprosjekt knyttet til satsingsområder ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...holde forelesninger eller seminarer for lærerteam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...holde forelesninger eller seminarer for hele lærerkollegiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...holde forelesninger eller seminarer for skoleledelsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...samordne kriterier for elevvurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Hva anser du som de største hindringene for at lærerspesialistene skal lykkes på din skole?

Spesifiser her:



Lærerspesialistordningen

Om lærerspesialistordningen

20. Hvor viktig er følgende for at lærerspesialistordningen skal lykkes?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
At lærerspesialisten får redusert undervisningstid for å utøve rollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At lærerspesialisten får økt lønn for å utøve rollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om ansiennitet for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om ledelseserfaring for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om undervisningsbakgrunn i spesialiseringsfeltet for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om avlagte studiepoeng i spesialiseringsfeltet for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om PPU/allmennlærerutdanning for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det tilbys faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialisten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. I hvilken grad mener du at lærerspesialistordningen kan...

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
... øke elevenes læringsresultater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bedre lærersamarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bedre lærernes arbeidsformer i klasserommet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... øke elevenes engasjement og motivasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bidra til god undervisningskvalitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor skoleutvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor relevant forskning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

... bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor ny undervisningspraksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bidra til mer samkjørt undervisning på tvers av klasser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... gjøre at gode lærere blir værende i læreryrket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... skolen utvikler en felles kultur for læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... gjøre hverdagen lettere for nye lærere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bedre samhold i personalet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... føre til misunnelse fra kolleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... føre til splittelse i personalet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... føre til dårligere forhold mellom kolleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22.

	Svært lite positiv 1	2	3	4	5	6	Svært positiv 7
Hvor positiv er du til ordningen som helhet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Samfunnsforskning

Lærerspesialistordningen

Autonomi og handlingsrom som leder

23. Tenk over jobben din som helhet og ta stilling til følgende påstander:

	Stemmer ikke 1	2	3	4	Stemmer helt 5
Jeg føler at jeg har stor frihet til å prioritere hva jeg skal bruke tiden min til	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I min stilling har jeg stor frihet til å arbeide med det som interesserer meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I mitt arbeid står jeg ganske fritt til å prioritere det jeg selv syntes er viktig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Det kan være ulike aktører utenfor skolen som ønsker å påvirke måten skolen arbeider på (f.eks. skoleeier, FAU, driftsstyre). I hvilken grad står skolen fritt til å utforme innhold og praksis innenfor følgende områder?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Organisering av undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konkretisering av læreplanen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolens vurderingspraksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruk av kartleggingsverktøy (f.eks. prøver og tester)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementering av pedagogiske tiltak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilbakemeldingsrutiner til foresatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bakgrunn

25. Kjønn

- Kvinne
 Mann

26. Alder?

27. Hva er din stilling ved skolen?

- Rektor
 Assisterende rektor
 Inspektør
 Avdelingsleder
 Annet, spesifiser:

28. Hvor mange år har du totalt arbeidet som skoleleder?

Oppgi antall år

29. Hvor mange år har du totalt arbeidet som skoleleder ved nåværende skole?

Oppgi antall år

30. Hvor mange år har du arbeidet som skoleleder i din yrkeskarriere?

Oppgi antall år

31. Har du ledererfaring fra annen virksomhet enn skole?

Oppgi antall år

32. Hva er din høyeste utdanning?

- Allmennlærerutdanning
 Allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning
 Universitet / Høgskole 3-4 år + PPU (cand.mag / bachelor)
 Universitet / Høgskole 5 år eller mer + PPU (master)
 PhD
 Annet, spesifiser:

33. Har du deltatt/deltar du på nasjonal rektorutdanning?

- Ja
 Nei

34. Hvis ja, hvilket år startet du?

Oppgi år

35. Hos hvilken tilbyder var/er du student?

Kryss av

- AFF/NHH
 BI
 Høgskolen i Oslo (og Akershus)
 Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU)
 Universitetet i Oslo (UiO)

- Universitetet i Oslo (ULS)
- Universitetet i Bergen
- Høgskolen i Sogn og Fjordane
- Universitetet i Agder

INFORMASJON OM EVALUERING AV LÆRERSPESIALISTORDNINGEN

Denne undersøkelsen er knyttet til evalueringen av pilotordningen med lærerspesialister i norsk og realfag. Undersøkelsen sendes til skoler der enten skolen eller skoleeier har søkt om å være med i pilotordningen, men der skolen likevel ikke er med på pilotordningen.

Undersøkelsen er rask å besvare. Noen spørsmål dreier seg om hvordan du som skoleleder ville ha organisert arbeidet med lærerspesialister. Vi forstår at dette er vanskelig å svare på, men setter pris på at du tar deg tiden til å svare likevel. Alle svar er viktige for oss.

Vi har innhentet epostadresser til kontaktpersoner ved skolene via Utdanningsdirektoratet. Piloteringen pågår over en toårsperiode fra høsten 2015 til sommeren 2017. Utdanningsdirektoratet har gitt forskningsinstitusjonene NIFU og NTNU Samfunnsforskning oppdraget med å evaluere hvordan lærerspesialistordningen settes i verk og utvikles ved skolene.

En viktig del av evalueringen er å sammenligne synspunkter på ordningen hos skoleledere som ikke har en lærerspesialist med synspunkter og erfaringer fra skoleledere som har en eller flere lærerspesialister.

Vi ber derfor om at du som skoleleder svarer på et elektronisk spørreskjema om pedagogisk utviklingsarbeid og lærersamarbeid ved skolen. Skjemaet er ganske kort og det vil ta rundt 10-20 minutter å besvare undersøkelsen.

Våren 2017 vil du få et nytt spørreskjema der vi spør om eventuelle endringer i det pedagogiske utviklingsarbeidet og lærersamarbeidet i perioden.

Evalueringen inneholder også spørreundersøkelser til lærere og lærerspesialister for å få et godt sammenligningsgrunnlag.

Personvern

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Alle data som vi samler inn, oppbevares på brannmur- og passordbeskyttede servere, separat fra adresselister eller andre opplysninger som kan bidra til å identifisere personer og skoler. Kun forskerne i prosjektgruppen vil ha tilgang til listene og spørreskjemadataene. I rapporteringer fra prosjektet vil det være umulig å kjenne igjen enkeltpersoner (se nedenfor).

Offentliggjøring av resultater fra evalueringen

Vår evaluering skal munne ut i to forskningsrapporter, en delrapport høsten 2016 og en sluttrapport nærmere årsslutt 2017. Rapportene vil bli tilgjengelig for offentligheten via direktoratets, NIFUs og NTNU Samfunnsforskning nettsider.

For spørsmål angående undersøkelsen til skoleledere ta gjerne kontakt med Joakim Caspersen, NTNU Samfunnsforskning. Epost: joakim.caspersen@samfunn.ntnu.no, tlf: 73 59 63 38. Hvis du har spørsmål angående hele evalueringen kan du kontakte prosjektleder Idunn Seland, NIFU. Epost: idunn.seland@nifu.no, tlf: 975 45 652

Organisering av ordningen

1. Det prøves ut to finansieringsmodeller i ordningen med lærerspesialister:

Modell 1: En modell der alle midlene settes av til lønn, dvs. 48 000 kr per år i lønnstillegg (4 000 kr i måneden). Det forventes av lærerne bruker den tiden de allerede har til disposisjon til å utføre de oppgavene som ligger til funksjonen.

Modell 2: En modell som kombinerer lønn og redusert undervisningstid. Inntil halvparten av rammen på 48 000 kr kan brukes til redusert undervisningstid.

Hvilken finansieringsmodell ville du valgt ved din skole?

- Modell 1 (alle midler til økt lønn)
- Modell 2 (økt lønn kombinert med redusert undervisningstid)
- Annet, beskriv:

2. I hvilken grad mener du at modellene gir tilstrekkelig fleksibilitet til å kombinere lærerspesialistrollen med undervisningsrollen?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Modell 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modell 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Hvor mange timer i uken ville du forventet at lærerspesialisten(e) skal bruke på oppgaven som lærerspesialist?

Oppgi antall timer (snitt pr. lærerspesialist)



Lærerspesialist kontrollgruppe

Samarbeid med skoleeier

4. I hvilken grad har ledere på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå skolefaglig kompetanse?

I svært liten grad I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad

5. Har skoleeier utarbeidet en strategi eller plan for kompetanseutvikling for deg eller skolen som helhet?

Ja
 Nei
 Vet ikke

6. Var skolens søknad om deltakelse i lærerspesialistordningen (enten skolen søkte direkte eller om skoleeier søkte på vegne av skolen) en del av denne strategien eller planen?

Ja
 Nei
 Vet ikke

7. Ta utgangspunkt i din egen arbeidshverdag og ta stilling til følgende påstander. I hvilken grad opplever du at...

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Det er vanskelig å kommunisere med skoleeier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du finner nødvendig kompetanse hos skoleeier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du får nødvendig støtte hos skoleeier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleeier stiller klare resultatkrav med tanke på elevenes læringsresultater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleeier stiller klare krav til arbeidsmiljø og sykefravær	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleeier har vist interesse for at skolen skal delta i lærerspesialistordningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleeier har utarbeidet egne planer for hvordan lærerspesialisten(e) skal brukes på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Erfaringer med lignende tiltak

8. Har skolen tidligere hatt ordninger som minner om lærerspesialistordningen?

- Ja
 Nei
 Vet ikke
 Hvis ja, utdyp:

9. Har skolen tidligere hatt styringslærer i enkelte timer?

- Ja, i norsk
 Ja, i realfag
 Ja, andre fag
 Nei
 Hvis ja, utdyp:

10. Har skolen to-lærersystem i undervisningen?

- Ja
 Nei
 I noen fag/timer

11. Har skolen som regel to kontaktlærere på hvert trinn?

- Ja
 Nei
 Hvis ja, konkretiser:

12. Har skolen mottatt tilskudd for å øke lærertettheten?

- Ja
 Nei
 Vet ikke



Om skoleledelse

13. Hvor viktig er følgende påstander for deg for å oppleve at du virkelig lykkes som skoleleder?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Når elevenes læringsresultater blir forbedret	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når elevenes trivselsundersøkelser blir forbedret	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Når skolens budsjett er i balanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolens administrative rutiner går på skinner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolen har gjennomført et vellykket utviklingsarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolen har utarbeidet en strategiplan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolen har oppnådd en god ekstern skolevurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolen har oppnådd en god intern vurdering (for eksempel HMS-undersøkelse) fra personalet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolen har lavt sykefravær blant de ansatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når du får gode personlige tilbakemeldinger fra foreldre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når du ser elever som er engasjerte og viser mestring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når du observerer lærere som gir god undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når du mottar personlige positive tilbakemeldinger fra personalet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når du har løst en personalsak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når du opplever at det er et godt samarbeidsklima på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolen kommer godt ut på nasjonale tester, sammenlignet med andre skoler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når skolen bidrar til en positiv utvikling av lokalsamfunnet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Samfunnsforskning

Lærerspesialist kontrollgruppe

Om skolen

14. I hvilken grad synes du følgende beskrivelser passer på samarbeidet og miljøet på skolen din?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Skolen er preget av tillitsfulle relasjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har et godt samarbeidsklima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen stiller høye forventninger til personalets arbeidsinnsats	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De ansatte stiller store krav til ledelsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolekulturen gir rom for prøving og feiling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi har en kultur som gir støtte til nye initiativ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved denne skolen legges det stor vekt på personalets faglige utvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi oppnår gode resultater ut fra skolens økonomiske forutsetninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På skolen bruker vi ofte felles refleksjon for å drøfte skolens mandat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen legger til rette for at kommunikasjonen er god mellom alle ansatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi forholder oss til arbeidsmiljøloven på en korrekt måte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Denne skolen er preget av vi-kultur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen løser opp i konflikter umiddelbart når de kommer til syne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen ved skolen er svært opptatt av å følge lover og regler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved denne skolen har lærerne positive holdninger til hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har fokus på å utvikle et trygt arbeidsmiljø	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi har en arbeidskultur preget av respekt for hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På denne skolen får alle lærerne uttale seg i viktige saker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På denne skolen tas de fleste beslutninger i fellesskap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Samfunnsforskning

Lærerspesialist kontrollgruppe

Forventninger til lærerspesialistordningen

15. I hvilken grad tror du deltagelse i lærerspesialistordningen kan være med på å skape positive endringer på følgende områder på din skole?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Samarbeid eksternt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelse av endringsprosesser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelse av læringsprosesser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skole-hjem samarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Styring og administrasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læreplanarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivere personalet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teambygging	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid internt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ekstern skolevurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Engasjerte og motiverte elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
God undervisningskvalitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevenes læringsresultater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærernes samarbeidsformer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærernes arbeidsformer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevenes engasjement og motivasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
God undervisningskvalitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglig oppdatering av personalet innenfor skoleutvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglig oppdatering av personalet innenfor relevant forskning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Faglig oppdatering av personalet innenfor ny undervisningspraksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer samkjørt undervisning på tvers av klasser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beholde gode lærere i læreryrket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beholde gode lærere i klasserommet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Felles kultur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lettere hverdag for nye lærere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Samfunnsforskning

Lærerspesialist kontrollgruppe

Om lærerspesialistordningen

16. Hvor viktig er følgende for at lærerspesialistordningen skal lykkes?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
At lærerspesialisten får redusert undervisningstid for å utøve rollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At lærerspesialisten får økt lønn for å utøve rollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om ansiennitet for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om ledelseserfaring for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om undervisningsbakgrunn i spesialisingsfeltet for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om avlagte studiepoeng i spesialisingsfeltet for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om PPU/allmennlærerutdanning for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det tilbys faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialisten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. I hvilken grad mener du at lærerspesialistordningen kan...

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
... øke elevenes læringsresultater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bedre lærersamarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bedre lærernes arbeidsformer i klasserommet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... øke elevenes engasjement og motivasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bidra til god undervisningskvalitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor skoleutvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor relevant forskning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor ny undervisningspraksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bidra til mer samkjørt undervisning på tvers av klasser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

... gjøre at gode lærere blir værende i læreryrket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... skolen utvikler en felles kultur for læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... gjøre hverdagen lettere for nye lærere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bedre samhold i personalet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... føre til misunnelse fra kolleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... føre til splittelse i personalet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... føre til dårligere forhold mellom kolleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18.

	Svært lite positiv 1	2	3	4	5	6	Svært positiv 7
Hvor positiv er du til ordningen som helhet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



NTNU

Samfunnsforskning

Lærerspesialist kontrollgruppe

Autonomi og handlingsrom som leder

19. Tenk over jobben din som helhet og ta stilling til følgende påstander:

	Stemmer ikke 1	2	3	4	Stemmer helt 5
Jeg føler at jeg har stor frihet til å prioritere hva jeg skal bruke tiden min til	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I min stilling har jeg stor frihet til å arbeide med det som interesserer meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I mitt arbeid står jeg ganske fritt til å prioritere det jeg selv syntes er viktig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Det kan være ulike aktører utenfor skolen som ønsker å påvirke måten skolen arbeider på (f.eks. skoleeier, FAU, driftsstyre). I hvilken grad står skolen fritt til å utforme innhold og praksis innenfor følgende områder?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Organisering av undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konkretisering av læreplanen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolens vurderingspraksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruk av kartleggingsverktøy (f.eks. prøver og tester)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementering av pedagogiske tiltak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilbakemeldingsrutiner til foresatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



NTNU

Samfunnsforskning

Lærerspesialist kontrollgruppe

Bakgrunn

21. Kjønn

21. Kjønn

- Kvinne
 Mann

22. Alder?

23. Hva er din stilling ved skolen?

- Rektor
 Assisterende rektor
 Inspektør
 Avdelingsleder
 Annet, spesifiser:

24. Hvor mange år har du totalt arbeidet som skoleleder?

Oppgi antall år

25. Hvor mange år har du totalt arbeidet som skoleleder ved nåværende skole?

Oppgi antall år

26. Hvor mange år har du arbeidet som skoleleder i din yrkeskarriere?

Oppgi antall år

27. Har du ledererfaring fra annen virksomhet enn skole?

Oppgi antall år

28. Hva er din høyeste utdanning?

- Allmennlærerutdanning
 Allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning
 Universitet / Høgskole 3-4 år + PPU (cand.mag / bachelor)
 Universitet / Høgskole 5 år eller mer + PPU (master)
 PhD
 Annet, spesifiser:

29. Har du deltatt/deltar du på nasjonal rektorutdanning?

- Ja
 Nei

30. Hvis ja, hvilket år startet du?

Oppgi år

31. Hos hvilken tilbyder var/er du du student?

Kryss av

- AFF/NHH
 BI
 Høgskolen i Oslo (og Akershus)
 Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU)
 Universitetet i Oslo (ILS)
 Universitetet i Bergen
 Høgskolen i Sogn og Fjordane
 Universitetet i Agder

Spørreundersøkelse til lærerspesialister

Evaluering av pilotering av ordning med lærerspesialister

Takk for at du tar deg tid til å delta i undersøkelsen! Vi setter stor pris på din besvarelse. En høy svarprosent vil sikre gode resultater, og et godt grunnlag for å kunne evaluere piloteringen av ordningen med lærerspesialister. Ved hvert spørsmål skal du sette kryss i det svaralternativet som stemmer best med din oppfatning. Der dette er angitt har du anledning til å sette flere kryss. Du flytter deg frem og tilbake i spørreskjemaet ved å klikke på "Tilbake"- og "Neste"-knappene nederst på siden. Svarene dine registreres hos NIFU, som gjennomfører undersøkelsen. Du kan til enhver tid avbryte din besvarelse, for senere å gå inn i spørreskjemaet og fortsette der du sluttet. Du kan også endre de allerede innlagte svarene dine ved å gå inn igjen i spørreskjemaet så lenge du ikke har fullført undersøkelsen ved å trykke "Avslutt" på siste side.

Q1: Innenfor hvilket fagfelt er du lærerspesialist? Flere kryss mulig

- Norsk med særlig vekt på grunnleggende lese- og skriveopplæring
- Matematikk
- Naturfag
- Annet:

If you have chosen "other", please specify:

Q2: Hvor mange studiepoeng har du innenfor følgende fagfelt?

Norsk	<input type="text"/>
Matematikk	<input type="text"/>
Naturfag	<input type="text"/>
Pedagogikk	<input type="text"/>

Q3: Hvilke fag underviser du i dette året? Flere kryss mulig

- Norsk
- Naturfag
- Samfunnsfag
- Musikk
- KRLE
- Mat og helse
- Matematikk
- Engelsk
- Kroppsøving
- Fremmedspråk / språklig fordypning
- Kunst og håndverk
- Annet:

If you have chosen "other", please specify:

Q4: Ved hvilken type skole er du lærer?

1. - 7. trinn (barneskole) 8. - 10. trinn (ungdomsskole)
 1. - 10. trinn (kombinert barne- og ungdomsskole) Videregående skole
 Annet:

If you have chosen "other", please specify:

Q5: Har du fullført lærerutdanning?

- Nei Ja, allmennlærerutdanning
 Ja, universitets-/høgskoleutdanning og PPU Ja, annen lærerutdanning, spesifiser:

If you have chosen "other", please specify:

Q6: Hva er ditt høyeste fullførte utdanningsnivå?

- Videregående opplæring Studier ved universitet/høgskole i mindre enn 3 år
 Bachelor / Cand. Mag. Master / hovedfag
 Doktorgrad / PhD Annet:

If you have chosen "other", please specify:

Q7: Hvor lenge har du arbeidet som lærer? Vennligst rund av til antall hele år:

År som lærer ved denne skolen	<input type="text"/>
År som lærer totalt	<input type="text"/>

Q8: Har du erfaring fra følgende stillinger i skolen? Flere kryss mulig

- Administrativ lederstilling Faglig lederstilling
 Ressurslærer fra Ungdomstrinn i utvikling Annet:

If you have chosen "other", please specify:

Q9: I hvilken grad har du erfaring med følgende arbeid innenfor ditt spesialiseringsområde?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Gjennomføre faglige prosjekter sammen med lærerkolleger i samme fag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gjennomføre tverrfaglige prosjekter sammen med lærerkolleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ha ansvar for å følge med på, bruke og dele forskning/fagutvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ha ansvar for veiledning av kolleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delta aktivt i det lokale arbeidet med lærerplaner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delta aktivt i skolebasert vurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delta aktivt i arbeidsplassbasert kompetanseutvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q10: Hvordan ble du rekruttert til funksjonen som lærerspesialist?

- Jeg sendte inn søknad på eget initiativ Skoleledelsen anbefalte at jeg skulle sende inn søknad
 Kolleger anbefalte at jeg skulle sende inn søknad Jeg ble tilbudt jobben uten å søke
 Annet:

If you have chosen "other", please specify:

Q11: I hvilken grad er følgende grunner til at du kunne tenke deg å bli lærerspesialist?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Økt lønn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppgavebeskrivelse av lærerspesialistrollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redusert undervisningstid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anseelse blant kolleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anseelse fra skoleledelsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Egen faglig utvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muligheten til å bidra til andres faglige utvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muligheten til å bidra til å øke eller stryke lærersamarbeidet ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En ny karrierevei for meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nye utfordringer for meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Løse særlige utfordringer for skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q12: Er det andre grunner til at du kunne tenke deg å bli lærerspesialist?

Q13: Hvordan er lærerspesialistordningen organisert på skolen din? Flere kryss mulig

- Lærerspesialisten skal jobbe med kolleger innenfor samme fagområdet
- Lærerspesialisten skal jobbe med alle lærerne på skolen
- Annet:

If you have chosen "other", please specify:

Q14: Hvis ordningen med lærerspesialister blir en fast ordning, kunne du tenke deg å beholde funksjonen utover pilotperioden?

- Ja Nei Vet ikke

Q15: Kan du begrunne svaret?

Q16: Hvor mange timer med undervisning hadde du hver uke før du ble lærerspesialist?

Antall timer

Q17: Hvor mange timer med undervisning har du hver uke etter at du ble lærerspesialist?

Antall timer

Q18: Funksjonen som lærerspesialist skal bidra til faglig styrking av skolen, og ikke være en administrativ ressurs. Blir du likevel pålagt administrative oppgaver som lærerspesialist?

- Ja Nei

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1, 2] in question 18, skip the following question

Note: if you have answered/chosen item [2] in question 18, skip the following question

Q19: Kan du gi en kort beskrivelse av hva slags administrative oppgaver dette dreier seg om?

Q20: Hvor ofte gjør du følgende i din rolle som lærerspesialist?

	Aldri	Noen ganger	Ofte	Svært ofte
Observerer andre læreres undervisning og bidrar med tilbakemeldinger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veiledning av lærere i team	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veiledning av lærere en-til-en	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tar initiativet til og koordinerer pedagogisk kompetanseheving hos kolleger i mitt eget spesialiseringsfelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tar initiativet til og koordinerer pedagogisk kompetanseheving hos kolleger i alle fagfelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tar initiativet til og koordinerer faglig kompetanseheving hos kolleger i mitt eget spesialiseringsfelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tar initiativet til og koordinerer faglig kompetanseheving hos kolleger i alle fagfelt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppdaterer deg på skoleutvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Oppdaterer deg på skolefaglig forskning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppdaterer deg på fagdidaktiske temaer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppdaterer deg på alternative undervisningsformer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeider med universitets- og høyskolesektoren om gjennomføring faglige prosjekter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planlegger og/eller gjennomfører utviklingsprosjekt knyttet til satsingsområder ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Holder forelesninger eller seminarer for lærerteam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Holder forelesninger eller seminarer for hele lærerkollegiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Holder forelesninger eller seminarer for skoleledelsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samordner kriterier for elevvurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deltar aktivt i skolebasert vurdering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deltar aktivt i arbeidsplassbasert kompetanseutvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q21: Har du noe du vil legge til om oppgaver knyttet til lærerspesialistrollen?

Q22: Hva vurderer du som de største hindringene for at du skal lykkes som lærerspesialist?

Det prøves ut to finansieringsmodeller i ordningen med lærerspesialister:

Modell 1: En modell der alle midlene settes av til lønn, dvs. 48 000 kr per år i lønnstillegg (4 000 kr i måneden). Det forventes av lærerne bruker den tiden de allerede har til disposisjon til å utføre de oppgavene som ligger til funksjonen.

Modell 2: En modell som kombinerer lønn og redusert undervisningstid. Inntil halvparten av rammen på 48 000 kr kan brukes til redusert undervisningstid.

Q23: Hvilken modell er du omfattet av?

- Modell 1 (alle midler til økt lønn)
- Modell 2 (økt lønn kombinert med redusert undervisningstid)
- Annet:

If you have chosen "other", please specify:

Q24: Hvilken modell foretrekker du?

- Modell 1 (alle midler til økt lønn)
- Modell 2 (økt lønn kombinert med redusert undervisningstid)
- Annet:

If you have chosen "other", please specify:

Q25: I hvilken grad mener du at modellene gir tilstrekkelig fleksibilitet til å kombinere lærerspesialistrollen med undervisningsrollen?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Modell 1 (alle midler til økt lønn)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modell 2 (økt lønn kombinert med redusert undervisningstid)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q26: Hvor mye tid forventer du å bruke hver uke for å utøve rollen som lærerspesialist?

Antall timer

Q27: Hvor viktig mener du at følgende er for at lærerspesialistordningen skal lykkes?

	Svært lite viktig	Lite viktig	Verken eller	Viktig	Svært viktig
At lærerspesialisten får redusert undervisningstid for å utøve rollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At lærerspesialisten får økt lønn for å utøve rollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om ansiennitet for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om ledelseerfaring for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om undervisningsbakgrunn i spesialiseringfeltet for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om avlagte studiepoeng i spesialiseringfeltet for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

At det stilles krav om PPU/allmennlærerutdanning for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det tilbys faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialisten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At lærerspesialisten får lederstøtte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q28: I hvilken grad bør den faglige og profesjonelle utviklingen bestå av følgende aktiviteter?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Nettverk av lærespesialister	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fagdidaktisk kompetanseheving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogisk kompetanseheving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglig kompetanseheving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q29: Er det andre aktiviteter den faglige og profesjonelle utviklingen bør bestå av?

Q30: Hvilke aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling har du deltatt på i din rolle som lærerspesialist? Flere kryss mulig

- Nettverk av lærespesialister
 Fagdidaktisk kompetanseheving
 Pedagogisk kompetanseheving
 Faglig kompetanseheving
 Annet:

If you have chosen "other", please specify:

Note: if you have answered/chosen item [4] in question 4, skip the following question

Q31: Hvem tok initiativ til aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling? Flere kryss mulig

- Meg selv Skoleledelsen Kommunen Annet:

If you have chosen "other", please specify:

Note: if you have answered/chosen item [1, 2, 3, 5] in question 4, skip the following question

Q32: Hvem tok initiativ til aktiviteter for faglig og profesjonell utvikling? Flere kryss mulig

- Meg selv Skoleledelsen Fylkeskommunen Annet:

If you have chosen "other", please specify:

Q33: Hvor positiv er du til lærerspesialistordningen som helhet?

- Svært lite positiv Lite positiv Verken eller Positiv Svært positiv

Q34: Hvor enig er du i følgende påstander?

Lærerspesialistordningen kan ...

	Svært uenig	Uenig	Verken eller	Enig	Svært enig	Vet ikke
øke elevenes læringsresultater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bedre lærersamarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bedre lærernes arbeidsformer i klasserommet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
øke elevenes engasjement og motivasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

bidra til god undervisningskvalitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor skoleutvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor relevant forskning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor ny undervisningspraksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bidra til mer samkjørt undervisning på tvers av klasser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gjøre at gode lærere blir værende i læreryrket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gjøre at skolen utvikler en felles kultur for læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gjøre hverdagen lettere for nye lærere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bedre samhold i personalet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
føre til misunnelse fra kolleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
føre til splittelse i personalet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
føre til dårligere forhold mellom kolleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q35: Hvor enig er du i følgende påstander?

	Svært uenig	Uenig	Verken eller	Enig	Svært enig
Det er lett å kommunisere med skoleledelsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får nødvendig støtte hos skoleledelsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleledelsen har vist interesse for skolens deltakelse i lærerspesialistordningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleledelsen har utarbeidet en plan eller strategi for lærerspesialistrollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kolleger i mitt fagområde støtter meg i rollen som lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kollegaer utenfor mitt fagområde støtter meg i rollen som lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har tilstrekkelig med tid til utøve rollen som lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har fått informasjon om hva som forventes av meg som lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kjenner meg trygg på hva som forventes av meg som lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skoleledelsen har formidlet hva de forventer av meg som lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg oppfatter at mine forventinger til lærerspesialistrollen samsvarer med forventningene som skoleledelsen stiller til denne rollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ta stilling til hvorvidt de følgende påstandene stemmer for deg og din skole. Om en påstand refererer til en praksis som sjelden eller aldri inntreffer, krysser du av for svaralternativ 1. Om en påstand referer til en praksis som ofte eller alltid inntreffer, krysser du av for svaralternativ 7.

Det finnes ingen rette eller gale svar. Oppgi kun din oppfatning om hvordan påstandene forholder seg til arbeidssituasjonen slik du opplever den i dag.

Q36: Generelt ved denne skolen ...

	Nesten aldri						Nesten alltid
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
behandler lærerne hverandre med respekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
identifiserer lærerne de evnene og egenskapene som er nødvendige for å imøtekomme fremtidige arbeidsoppgaver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
forandrer teamene retning og mål dersom en gruppediskusjon eller konsensus i teamet tilsier dette	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
forteller lærerne om utfordringer tilknyttet arbeidet og diskuterer disse åpent for å lære av dem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

spør lærerne om de andres mening når de fremmer egne meninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
har lærerteamene frihet til å sette sine egne mål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kan lærerne få økonomiske ressurser til å støtte egen læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
får lærerne avsatt tid til egen læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gir lærerne åpne og ærlige tilbakemeldinger til hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bruker lærerne tid på å bygge opp tillit til hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fokuserer teamene på oppgavene, men også på hvordan selve gruppen samarbeider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

har teamene tillit fra skolens ledelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
blir lærerne oppmuntret til å stille spørsmål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
behandler teamene sine medlemmer likt uavhengig av utdanning, stilling og kulturell bakgrunn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lytter lærerne til andres synspunkter før de kommer med egne forslag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
blir lærerne belønnet for å lære	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hjelper lærerne hverandre å lære	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
belønnes teamene dersom den samlede innsatsen er bra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

blir utfordringer betraktet som en mulighet til å lære mer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Lærerrollen er kompleks, og består av mange ulike oppgaver og utfordringer. Spørsmålene nedenfor er laget for å kartlegge hvilke utfordringer lærere greier best og hvilke utfordringer som er de største problemene.

Q37: Hvor sikker er du på at du kan ...

	Absolutt ikke sikker	Svært usikker	Ganske usikker	Litt usikker	Ganske sikker	Svært sikker	Helt sikker
få et godt samarbeid med de fleste lærere?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
finne gode løsninger på interessekonflikter med andre lærere?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
få et konstruktivt samarbeid med din nærmeste ledelse?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
samarbeide effektivt og konstruktiv med andre lærere, f.eks. i lærerteam?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ta i bruk hvilke som helst nye arbeidsformer hvis skolen beslutter det?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

mestre undervisningen like godt uansett hvordan den blir organisert (klasse, trinn, aldersblanding osv.)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mestre undervisningen godt selv om det faglige innholdet blir endret?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
holde god undervisning selv om du tvinges til å bruke arbeidsformer som du ikke tror på?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Du har nå kommet til slutten av spørreskjemaet og har tre valg:

1. Hvis du er helt ferdig med undersøkelsen, og har besvart alle spørsmålene, kan du trykke på "Avslutt". Da blir svarene dine sendt inn og tatt vare på i databasen. Skulle du trykke på "Avslutt", og siden angre og ønsker å få åpnet undersøkelsen igjen, kan du ta kontakt med oss på e-post:

laererspesialist@nifu.no

2. Hvis du ikke er ferdig, og ønsker å lukke undersøkelsen foreløpig, kan du gå ut ved å trykke på X øverst til høyre på skjermbildet. Du kan da gå inn igjen på undersøkelsen når det passer med den tilsendte lenken. Alle spørsmål du har besvart blir tatt vare på til neste gang du går inn. Du kan også gå inn og endre på svarene, hvis det er aktuelt.

3. Hvis du har bladd deg fram til slutten av undersøkelsen og ønsker å gå tilbake igjen, kan du trykke på "Tilbake" og bla deg bakover en side av gangen.

Q38: Dersom du har spørsmål eller kommentarer til undersøkelsen, kan du skrive dem her:

Tusen takk for at du satt av tid til å besvare undersøkelsen!

Spørreundersøkelse til lærerspesialistens kolleger

Evaluering av lærerspesialistordningen

Takk for at du tar deg tid til å delta i undersøkelsen! Vi setter stor pris på din besvarelse. En høy svarprosent vil sikre pålitelige resultater, og et godt grunnlag for å kunne evaluere piloteringen av ordningen med lærerspesialister.

Ved hvert spørsmål skal du sette kryss i det svaralternativet som stemmer best med din oppfatning. Der dette er angitt har du anledning til å sette flere kryss. Du flytter deg frem og tilbake i spørreskjemaet ved å klikke på "Tilbake"- og "Neste"-knappene nederst på siden. Svarene dine registreres hos NIFU, som gjennomfører undersøkelsen. Du kan til enhver tid avbryte din besvarelse, for senere å gå inn i spørreskjemaet og fortsette der du sluttet. Du kan også endre de allerede innlagte svarene dine ved å gå inn igjen i spørreskjemaet så lenge du ikke har fullført undersøkelsen ved å trykke "Avslutt" på siste side.

Q1: Hvilke fag underviser du i dette året? Flere kryss mulig.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Norsk | <input type="checkbox"/> Matematikk |
| <input type="checkbox"/> Naturfag | <input type="checkbox"/> Engelsk |
| <input type="checkbox"/> Samfunnsfag | <input type="checkbox"/> Kroppsøving |
| <input type="checkbox"/> Musikk | <input type="checkbox"/> Fremmedspråk / språklig fordypning |
| <input type="checkbox"/> KRLE | <input type="checkbox"/> Kunst og håndverk |
| <input type="checkbox"/> Mat og helse | <input type="checkbox"/> Annet: |

If you have chosen "other", please specify:

Q2: Ved hvilken type skole er du lærer?

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> 1. - 7. trinn (barneskole) | <input type="radio"/> 8. - 10. trinn (ungdomsskole) |
| <input type="radio"/> 1. - 10. trinn (kombinert barne- og ungdomsskole) | <input type="radio"/> Videregående skole |
| <input type="radio"/> Annet: | |

If you have chosen "other", please specify:

Q3: Har du fullført lærerutdanning?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Nei | <input type="radio"/> Ja, allmennlærerutdanning |
| <input type="radio"/> Ja, universitets-/høgskoleutdanning og PPU | <input type="radio"/> Ja, annen lærerutdanning, spesifiser: |

If you have chosen "other", please specify:

Q4: Hva er ditt høyeste fullførte utdanningsnivå?

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> Videregående opplæring | <input type="radio"/> Studier ved universitet/høgskole i mindre enn 3 år |
| <input type="radio"/> Bachelor / Cand. Mag. | <input type="radio"/> Master / hovedfag |
| <input type="radio"/> Doktorgrad / PhD | <input type="radio"/> Annet: |

If you have chosen "other", please specify:

Q5: Hvor lenge har du arbeidet som lærer? Vennligst rund av til antall hele år:

År som lærer ved denne skolen	<input type="text"/>
År som lærer totalt	<input type="text"/>

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1, 2, 3] in question 1, skip the following question

Q6: Hvor mange studiepoeng har du innenfor følgende fagfelt?

Norsk	<input type="text"/>
Matematikk	<input type="text"/>
Naturfag	<input type="text"/>
Pedagogikk	<input type="text"/>

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1, 2, 3] in question 1, skip the following question

Q7: Har du erfaring fra følgende stillinger i skolen? Flere kryss mulig.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Administrativ lederstilling | <input type="checkbox"/> Faglig lederstilling |
| <input type="checkbox"/> Ressurslærer fra Ungdomstrinn i utvikling | <input type="checkbox"/> Annet: |

If you have chosen "other", please specify:

Høsten 2015 starter piloteringen av en ordning med lærerspesialister. Ordningen vil gå over to år. Formålet med lærerspesialistordningen er at dyktige lærere skal ha en faglig karrierevei, men samtidig ha undervisning som sin hovedoppgave. Lærerspesialisten skal bidra til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon, knyttet til elevenes læring og til hva lærerne bidrar med i klasserommet. Funksjonen som lærerspesialist skal bidra til faglig styrking, og ikke være en administrativ ressurs. Ordningen skal bidra til å heve læreryrkets status og til å rekruttere og beholde gode lærere.

Q8: Kjenner du til ordningen med lærerspesialister?

- Ja Nei

Q9: Hvor positiv er du til lærerspesialistordningen som helhet?

- Svært lite positiv Lite positiv Verken eller Positiv Svært positiv

Q10: Kan du begrunne svaret?

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1, 2, 3] in question 1, skip the following question

Q11: Er det en lærerspesialist ved din skole knyttet til ditt trinn og fagområde?

- Ja Nei

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1, 2, 3] in question 1, skip the following question

Q12: Er lærerspesialisten tenkt som en ressurs for deg?

- Ja Nei

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1, 2, 3] in question 1, skip the following question

Q13: Opplever du at lærerspesialisten er en ressurs for deg?

- Ja Nei

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1, 2, 3] in question 1, skip the following question

Q14: Er det noe du vil legge til?

Det prøves ut to finansieringsmodeller i ordningen med lærerspesialister:

Modell 1: En modell der alle midlene settes av til lønn, dvs. 48 000 kr per år i lønnstillegg (4 000 kr i måneden). Det forventes av lærerne bruker den tiden de allerede har til disposisjon til å utføre de oppgavene som ligger til funksjonen.

Modell 2: En modell som kombinerer lønn og redusert undervisningstid. Inntil halvparten av rammen på 48 000 kr kan brukes til redusert undervisningstid.

Q15: Hvis det var aktuelt for deg å bli lærerspesialist, hvilken modell ville du ha foretrukket?

- Modell 1 - alle midler til økt lønn
 Modell 2 - økt lønn kombinert med redusert undervisningstid
 Annet:

If you have chosen "other", please specify:

Q16: Hvis du fikk tilbud om å bli lærerspesialist, i hvilken grad mener du at modellene gir tilstrekkelig fleksibilitet til å kombinere lærerspesialistrollen med undervisningsrollen?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Modell 1 (alle midler til økt lønn)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modell 2 (økt lønn kombinert med redusert undervisningstid)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q17: I hvilken grad kunne du tenkte deg å bli lærerspesialist?

- I svært liten grad I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad
 Vet ikke

Q18: Kan du begrunne svaret?

Q19: I hvilken grad er følgende grunner til at du kunne tenke deg å bli lærerspesialist?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Økt lønn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppgavebeskrivelse av lærerspesialistrollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redusert undervisningstid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anseelse blant kolleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anseelse fra skoleledelsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Egen faglig utvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muligheten til å bidra til andres faglige utvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muligheten til å bidra til å øke eller stryke lærersamarbeidet ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En ny karrierevei for meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nye utfordringer for meg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Løse særlige utfordringer for skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q20: Er det andre grunner til at du kunne tenke det å bli lærerspesialist?

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1, 2, 3] in question 1, skip the following question

Q21: Hvor viktig mener du at følgende er for at lærerspesialistordningen skal lykkes?

	Svært lite viktig	Lite viktig	Verken eller	Viktig	Svært viktig
At lærerspesialisten får redusert undervisningstid for å utøve rollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At lærerspesialisten får økt lønn for å utøve rollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om ansiennitet for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om ledelseerfaring for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om undervisningsbakgrunn i spesialiseringsfeltet for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om avlagte studiepoeng i spesialiseringsfeltet for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det stilles krav om PPU/allmennlærerutdanning for å bli lærerspesialist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At det tilbys faglig og profesjonell utvikling av lærerspesialisten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At lærerspesialisten får lederstøtte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q22: Hvor enig er du i følgende påstander?

Lærerspesialistordningen kan ...

	Svært uenig	Uenig	Verken eller	Enig	Svært enig	Vet ikke
øke elevenes læringsresultater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bedre lærersamarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bedre lærernes arbeidsformer i klasserommet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
øke elevenes engasjement og motivasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bidra til god undervisningskvalitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor skoleutvikling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor relevant forskning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor fagdidaktikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bidra til faglig oppdatering av personalet innenfor ny undervisningspraksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bidra til mer samkjørt undervisning på tvers av klasser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gjøre at gode lærere blir værende i læreryrket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gjøre at skolen utvikler en felles kultur for læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

gjøre hverdagen lettere for nye lærere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bedre samhold i personalet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
føre til misunnelse fra kolleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
føre til splittelse i personalet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
føre til dårligere forhold mellom kolleger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ta stilling til hvorvidt de følgende påring;standene stemmer for deg og din skole. Om en påring;stand refererer til en praksis som sjelden eller aldri inntreffer, krysser du av for svaralternativ 1. Om en påring;stand referer til en praksis som ofte eller alltid inntreffer, krysser du av for svaralternativ 7. Det finnes ingen rette eller gale svar. Oppgi kun din oppfatning om hvordan påring;standene forholder seg til arbeidssituasjonen slik du opplever den i dag.

Q23: Generelt ved denne skolen ...

	Nesten aldri						Nesten alltid
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
behandler lærerne hverandre med respekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

identifiserer lærerne de evnene og egenskapene som er nødvendige for å imøtekomme fremtidige arbeidsoppgaver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
forandrer teamene retning og mål dersom en gruppediskusjon eller konsensus i teamet tilsier dette	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
forteller lærerne om utfordringer tilknyttet arbeidet og diskuterer disse åpent for å lære av dem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spør lærerne om de andres mening når de fremmer egne meninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
har lærerteamene frihet til å sette sine egne mål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kan lærerne få økonomiske ressurser til å støtte egen læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
får lærerne avsatt tid til egen læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

gir lærerne åpne og ærlige tilbakemeldinger til hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bruker lærerne tid på å bygge opp tillit til hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fokuserer teamene på oppgavene, men også på hvordan selve gruppen samarbeider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
har teamene tillit fra skolens ledelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
blir lærerne oppmuntret til å stille spørsmål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
behandler teamene sine medlemmer likt uavhengig av utdanning, stilling og kulturell bakgrunn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lytter lærerne til andres synspunkter før de kommer med egne forslag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Redacted]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[Redacted]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[Redacted]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[Redacted]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[Redacted]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[Redacted]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[Redacted]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Du har nå kommet til slutten av spørreskjemaet og har tre valg:

1. Hvis du er helt ferdig med undersøkelsen, og har besvart alle spørsmålene, kan du trykke på "Avslutt". Da blir svarene dine sendt inn og tatt vare på i databasen. Skulle du trykke på "Avslutt", og siden angre og ønsker å få åpnet undersøkelsen igjen, kan du ta kontakt med oss på e-post: laererspesialist@nifu.no
2. Hvis du ikke er ferdig, og ønsker å lukke undersøkelsen foreløpig, kan du gå ut ved å trykke på X øverst til høyre på skjermbildet. Du kan da gå inn igjen på undersøkelsen når det passer med den

tilsendte lenken. Alle spørsmål du har besvart blir tatt vare på til neste gang du går inn. Du kan også gå inn og endre på svarene, hvis det er aktuelt.

3. Hvis du har bladd deg fram til slutten av undersøkelsen og ønsker å gå tilbake igjen, kan du trykke på "Tilbake" og bla deg bakover en side av gangen.

Q25: Dersom du har spørsmål eller kommentarer til undersøkelsen, kan du skrive dem her:

Tusen takk for at du satt av tid til å besvare undersøkelsen!

Begrunnelse

1. Hvem tok initiativ til, og hvem bestemte at dere skulle delta i piloteringen av LSP?
(Du som skoleleder, skoleeier, andre)
2. Hvis skoleeier eller andre: Er du enig i at dere deltar i piloteringen? Hvorfor / hvorfor ikke?
 - Hvis skoleleder: Hvorfor ville du at din skole skulle være med på å pilotere ordningen?
3. Dere valgte realfag/norsk som spesialiseringsområde? Kan du begrunne dette valget?
4. Hvilken modell valgte dere for disponering av de 48000 NOK lærerspesialisten(e) finansieres med? Hva var begrunnelsen for valg av modell?

LSP og LSPs oppgaver

5. Var det lett eller vanskelig å rekruttere lærerspesialist(er)?
6. Hvilke egenskaper så dere etter?
7. Hvilke arbeidsoppgaver har lærerspesialisten(e)?
 - Er de faglig oppdatert innenfor skoleutvikling, forskning, fagdidaktikk og ny undervisningspraksis?
 - Vurderer de behovet for, og tar de initiativ til at det gjennomføres skolebasert kompetanseheving og kollegaveiledning?
 - Vurderer de behovet for, og tar de initiativ til og leder faglige prosjekter?
 - Samarbeider de med UH-sektoren i gjennomføringen av faglige prosjekter for å bidra til gjensidig kompetanseutvikling og kvalitet i prosjektene?
 - Har LSP administrative oppgaver?
8. Hvordan plasserer du lærerspesialistfunksjonen i relasjon til det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen? (Ser du på rollen som en brikke i ditt arbeid for å lage en bedre skole, eller var dette 48000 som styrker budsjettet ditt? Hva er dine planer med å ha lærerspesialist(er) på skolen?)
9. Hvordan arbeider lærerspesialisten(e) i forhold til lærerkollegiet for å gjøre oppgavene sine?
10. Klarer han/hun å få gjennomført både undervisning og lærerspesialistoppgaver tilfredsstillende innenfor arbeidstiden?
11. Hvordan arbeider du i forhold til lærerspesialisten(e) / hvordan er den faglige relasjonen mellom deg og LSP? (Inntar du en lederrolle, er du med å påvirke/utforme oppgavene hans/hennes, driver du aktiv oppfølging, eller får han/hun gå på frigang og styre seg selv?)

Holdninger til ordningen

12. Hvordan oppfatter du at ordningen er begrunnet fra KD? (Er begrunnelsene i hovedsak politiske eller pedagogiske?)
13. Har du synspunkter på disse begrunnelsene? Støtter du de eller er du uenig?
14. Hvor viktig mener du LSP er i arbeidet med å øke læringsutbyttet til elevene i skolen i Norge?
15. Hvordan er holdningen i kollegiet til LSP-ordningen?
(Utelukkende positive eller skaper ordningen splittelse/misunnelse i kollegiet?)
16. Hvordan vurderes ordningen av lærerspesialisten(e)?
(Som en ekstra inntektskilde, redusert undervisningstid, som en reell alternativ karrierevei, som en vei til en mer spennende/ interessant jobb, som en mulighet til faglig utvikling?)
17. Er du fornøyd med ordningen slik den har fungert på din skole så langt?
(Hvorfor/hvorfor ikke?)
18. Hva er den viktigste virkningen av LSP-ordningen du ønsker å se på din skole?

Intervjuguide Evaluering Lærerspesialister
Skoleledere fase 1

Virkninger (ikke viktig, kan stilles dersom det blir tid, viktigere å still i fase 2)

19. Tror du undervisningen / undervisningsformene i realfag og norsk komme til å endre seg vesentlig på skolen som helhet?
20. Tror du flere lærere vil bli dyktigere undervisere i realfag og norsk, vil ordningen bidra til økt kompetanse på realfags- / norskundervisning i kollegiet?
21. Har du noen tanker om hva det vil bety for skolen på lang sikt å ha lærerspesialist(er) i kollegiet?
 - Vil ordningen føre til endrede arbeids- og samarbeidsformer på skolen din?
 - Bidrar ordningen til å utvikle skolen som en kollektivt lærende organisasjon?
 - Møter ordningen skolens behov for kompetanse?
 - Vil det bidra til å utvikle skolen deres til en mer profesjonell organisasjon
22. Vil ordningen gjøre det lettere å rekruttere og beholde gode pedagoger i realfag/norsk?
 - Vil dette ha stor betydning?
23. Vil ordningen bidra til at elevene lærer mer, at elevenes læringsutbytte øker?

Intervjuguide lærerspesialister

Hvordan ble du lærerspesialist?

Hvorfor hadde du selv lyst til å bli lærerspesialist?

Hvordan vil du beskrive situasjonen på ditt fagfelt på denne skolen?

(Elevresultater, eventuelle satsninger som skolen er eller har vært med i, lærersamarbeid, lærernes kompetanse, særlige utfordringer, viktige hjelpemidler/støttespillere)

Hva kan ordningen med lærerspesialist føre til i den situasjonen du beskriver?

Ta utgangspunkt i tidsregistreringsskjema og aktiviteter som er registrert der

Hva slags aktiviteter arbeider du med som lærerspesialist?

Hvor mye tid går med til slike oppgaver i løpet av en vanlig arbeidsuke?

Har du nok tid til å fylle denne rollen?

Har du andre oppgaver som du opplever må vike fordi du er lærerspesialist? (hvor stor undervisningsprosent har du beholdt?)

Hvordan ble disse oppgavene bestemt? (hvem har bestemt?)

Når kom disse oppgavene i gang? (Når startet du for «ordentlig» som lærerspesialist?)

Overgang til map-task *make the familiar strange | make the mundane spectacular*

Når du ikke underviser, hvor oppholder du deg mest i løpet av arbeidsdagen?

Jeg skal jo ikke observere arbeidet deres, men jeg vil spørre deg om du kan tenke deg å illustrere dette ved å lage en enkel plantegning over de delene av skolebygningen som dere lærere bruker mest når dere ikke underviser.

Kan du tegne inn rommene hvor du oppholder deg mest når du ikke underviser? (T)

Hvor er andre viktige rom i arbeidsdagen din, (felles arbeidsrom, kaffekrok, spiserom, rektors kontor, møterom, grupperom)? Vil du enkelt tegne inn disse rommene? (T)

Hvor møter du andre lærere i løpet av arbeidsdagen? (møtes mest uformelt/møtes mest formelt) (T)

Og hvor ofte vil du si at du trer inn i lærerspesialistrollen i alle disse situasjonene?

(Er det en rolle du går inn og ut av?)

Hvem snakker du med om lærerspesialistting?

Vil du gi et eksempel på hva du snakker om når du opptrer som lærerspesialist?

Hvordan er lærersamarbeidet organisert på denne skolen?

(team, avdelinger, seksjoner, annet)

Hvor møtes lærerne til dette formaliserte samarbeidet? (T)

Hvor ofte møtes lærerne? (regelmessighet?)

Hva gjør lærerne når de møtes?

Har du som lærerspesialist spesielle oppgaver i dette lærersamarbeidet?

(Hvordan går det med disse oppgavene?)

Avslutning

Skolen/skoleeier har valgt (finansieringsmodell) for pilotering av lærerspesialistrollen. Synes du dette er en gunstig finansieringsmodell?

(Hvorfor/hvorfor ikke?)

Var finansieringsbetingelsene viktige da du skulle bestemme deg for å bli lærerspesialist?

(hvis ikke – hvilke betingelser er viktigst for deg for at du skal kunne gjøre en god jobb?)

Ser du på lærerspesialistordningen som en karrierevei?

Kan den bidra til at du fortsetter å arbeide i skolen?

(hvorfor/hvorfor ikke?)

Hvis du skal se framover, hva blir de viktigste oppgavene som du skal jobbe med fram til våren 2017?

Vedlegg

Uavhengige variabler brukt i regresjonsanalyse – ikke presentert i egne analyser i rapporten.

Det er fire tema som er tatt inn som uavhengige variabler i regresjonsanalysen i kapittel 3, som ikke er presentert tidligere i kapitlet. Det er vurdering av skoleeiers kompetanse, rektors vurdering av skolemiljøet, rektors syn på skoleledelse og rektors opplevde autonomi og handlingsrom. Disse presenteres kort nedenfor.

Skoleeiers kompetanse

Rektors vurdering av skoleeiers kompetanse er ett enkeltspørsmål som rektorene skal ta stilling til: I hvilken grad har ledere på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå skolefaglig kompetanse? Svaralternativene er fra 1 – i svært liten grad, til 5 – i svært stor grad. Gjennomsnittet er på 4,2 med et standardavvik på 0,77. Frekvensfordelingen på spørsmålet er presentert i tabell x.1.

Tabell 0-1. Frekvensfordeling, gjennomsnitt og standardavvik på vurdering av skoleeiers kompetanse

	antall	prosent
I svært liten grad	2	1,35
I liten grad	2	1,35
I noen grad	13	8,78
I stor grad	72	48,65
I svært stor grad	59	39,86
Gjennomsnitt	4,24	
Standardavvik	0,78	

Rektors vurdering av skolemiljø

Rektors vurdering av skolemiljøet er basert på 19 påstander, som etter en faktoranalyse er sortert i tre sammensatte mål kalt Tillit og utprøving, administrasjon og personalhåndtering. Sortering av variabler i sammensatte mål er gjort på bakgrunn av faktoranalysen, i tillegg til en substansiell vurdering av målene. Faktorladinger under 0,4 er utelatt.

Tabell 0-2. Skolemiljø, Faktorladninger, varimax rotasjon. Fet skrift indikerer variabel som er med i faktoren. Faktorladninger under 0,4 utelatt.

	Tillit og utprøving	Administrasjon	Personalhåndtering	Ikke med i sammensatt mål
1 Skolen er preget av tillitsfulle relasjoner	,827			
2 Skolen har et godt samarbeidsklima	,782			
3 Ledelsen stiller høye forventninger til personalets arbeidsinnsats		,840		
4 De ansatte stiller store krav til ledelsen		,757		
5 Skolekulturen gir rom for prøving og feiling	,726			
6 Vi har en kultur som gir støtte til nye initiativ	,728			
7 Ved denne skolen legges det stor vekt på personalets faglige utvikling		,709		
8 Vi oppnår gode resultater ut fra skolens økonomiske forutsetninger		,523		
9 På skolen bruker vi ofte felles refleksjon for å drøfte skolens mandat		,447		
10 Skolen legger til rette for at kommunikasjonen er god mellom alle ansatte	,501	,457		
11 Vi forholder oss til arbeidsmiljøloven på en korrekt måte		,432		,680
12 Denne skolen er preget av vi-kultur	,734			
13 Ledelsen løser opp i konflikter umiddelbart når de kommer til syne			,538	
14 Ledelsen ved skolen er svært opptatt av å følge lover og regler		,493	,514	
15 Ved denne skolen har lærerne positive holdninger til hverandre	,780			
16 Skolen har fokus på å utvikle et trygt arbeidsmiljø	,525			
17 Vi har en arbeidskultur preget av respekt for hverandre	,793			
18 På denne skolen får alle lærerne uttale seg i viktige saker			,705	
19 På denne skolen tas de fleste beslutninger i fellesskap			,756	
Gjennomsnitt	4,0	3,8	3,9	
Standardavvik	0,48	0,46	0,47	
Cronbachs alpha	0,9	0,71	0,64	

Rektors syn på skoleledelse

Rektors syn på skoleledelse er satt sammen av 17 påstander som rektor skal ta stilling til, som alle handler om hva som er viktig for rektor for å lykkes som skoleleder. Resultatet fra en faktoranalyse er presentert i tabell x.3, og oppsummeres i fire sammensatte mål: Utvikling på skolenivået, Engasjement og undervisning, Personalledelse, Forbedring og sammenligning.

Tabell 0-3. Rektors syn på skoleledelse, Faktorladninger, varimax rotasjon. Fet skrift indikerer variabel som er med i faktoren. Faktorladninger under 0,4 utelatt.

	Utvikling skolenivået	Engasjement og undervisning	Personalledelse	Forbedring og sammenligning	Ikke tatt med som eget mål
1 Når elevenes læringsresultater blir forbedret				,797	
2 Når elevenes trivselsundersøkelser blir forbedret		,458		,639	
3 Når skolens budsjett er i balanse	,307			,455	
4 Når skolens administrative rutiner går på skinner	,557			,435	
5 Når skolen har gjennomført et vellykket utviklingsarbeid	,674	,426			
6 Når skolen har utarbeidet en strategiplan	,721				
7 Når skolen har oppnådd en god ekstern skolevurdering	,494				
8 Når skolen har oppnådd en god intern vurdering (for eksempel HMS-undersøkelse) fra personalet	,782				
9 Når skolen har lavt sykefravær blant de ansatte	,537				
10 Når du får gode personlige tilbakemeldinger fra foreldre			,799		
11 Når du ser elever som er engasjerte og viser mestring		,853			
12 Når du observerer lærere som gir god undervisning		,837			
13 Når du mottar personlige positive tilbakemeldinger fra personalet			,845		
14 Når du har løst en personalsak			,670		
15 Når du opplever at det er et godt samarbeidsklima på skolen		,550			
16 Når skolen kommer godt ut på nasjonale tester, sammenlignet med andre skoler				,506	,540
17 Når skolen bidrar til en positiv utvikling av lokalsamfunnet					,805
Gjennomsnitt	3,8	4,7	3,9	4,2	
Standardavvik	0,50	0,42	0,64	0,50	
Cronbachs alpha	0,76	0,74	0,76	0,57	

Som det fremgår av tabell x.3 er det enkelte spørsmål som lade på flere faktorer. Det er her gjort en skjønnsmessig vurdering av hvor de hører hjemme, eller om de bør utelates.

Skolens autonomi

Målet på skolens autonomi er sammensatt av tre påstander som rektor skal ta stilling til.

Tabell 0-4. Samlemål på autonomi. Gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Cronbachs alpha
1 Jeg føler at jeg har stor frihet til å prioritere hva jeg skal bruke tiden min til	3,32	,991	
2 I min stilling har jeg stor frihet til å arbeide med det som interesserer meg	3,32	,955	
3 I mitt arbeid står jeg ganske fritt til å prioritere det jeg selv syntes er viktig	3,37	,949	
Autonomi Samlemål	3,33	,857	0,87

Tidsregistrering lærerspesialister

(Uke nr.)	Ant. timer		
Mandag		Undervisning	
		Lærerspesialistoppgaver	(spesifiser oppgaver med stikkord her, bruk så mye plass du trenger)
		Annet	
Tirsdag		Undervisning	
		Lærerspesialistoppgaver	(spesifiser oppgaver med stikkord her, bruk så mye plass du trenger)
		Annet	
Onsdag		Undervisning	
		Lærerspesialistoppgaver	(spesifiser oppgaver med stikkord her, bruk så mye plass du trenger)
		Annet	
Torsdag		Undervisning	
		Lærerspesialistoppgaver	(spesifiser oppgaver med stikkord her, bruk så mye plass du trenger)
		Annet	
Fredag		Undervisning	
		Lærerspesialistoppgaver	(spesifiser oppgaver med stikkord her, bruk så mye plass du trenger)
		Annet	
Helg		Undervisning	
		Lærerspesialistoppgaver	(spesifiser oppgaver med stikkord her, bruk så mye plass du trenger)
		Annet	
Summer			
Undervisn.			
Lærerspes.			
Annet			

Forklaringer til skjema

Uke nr.: velg en uke for tidsregistrering (ikke vinterferieuka). Skriv inn ukenummer øverst i skjema

Ant. timer: skriv inn antall timer du bruker på henholdsvis undervisning, lærerspesialistoppgaver og annet hver arbeidsdag i registreringsuka.

Rund av til nærmeste kvarter. En time og tre kvarter = 1,75 timer. En time og et kvarter = 1,25 timer

Lærerspesialistoppgaver (spesifiser oppgaver med stikkord her): skriv korte stikkord for hva lærerspesialistoppgavene har bestått av den aktuelle ukedagen.

Eksempel: "forberedt teammøte", "samtale med rektor", "kontakt med høyskolen" etc.

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no