

Lærerspesialistordningen

Et tiltak som kan styrke lærerprofesjonen?

AV RAKEL MYHRE FANEUST

VEILEDER

Kari-Mette Walmann Hidle

Antall ord: 15174

Universitetet i Agder, 2021

Masterfordypning i samfunnskunnskap, lektorutdanning 8-13

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Forord

Denne masteroppgaven utgjør siste del av min 5-årige lektorutdanning ved Universitetet i Agder. Jeg har trivdes svært godt på studiet både faglig og sosialt, og jeg har gode minner fra utallige timer på universitetsbiblioteket, i forelesning, lesesaler, på grupperom, og i Norges beste kantine. Denne siste oppgaven har derimot blitt skrevet i andre omgivelser – alene på hjemmekontor, og «alene, sammen» i digitale lesesaler.

Tittelen «lærerspesialist» oppdaget jeg først i 2020 da dette var yrkestittelen til en kronikkforfatter i Aftenposten. Jeg synes tittelen var flott. Siden jeg som lærerstudent ikke hadde hørt om denne yrkestittelen før, så tenkte jeg først at dette var en selverklært tittel av kronikkforfatteren. I tilfelle lærerspesialist var en reell yrkestittel, og dermed relevant for mitt fremtidige yrke som lærer, så måtte jeg undersøke begrepet nærmere. Jeg oppdaget da at jeg hadde erfaringer med yrkestittelen fra før, men i en annen form – betegnet som «superlærere». Statsminister Erna Solbergs «superlærere», fra nyhetsbildet i 2015. Frøet var sådd, og nysgjerrigheten rundt lærerspesialistordningen har fått utspille seg videre i denne oppgaven.

Å skrive en masteroppgave har vært krevende, men også svært lærerikt og interessant. Jeg ønsker å takke venner og familie for støtte og veiledning i arbeidet, og spesielt takk til min veileder ved UiA, Kari-Mette Walmann Hidle (H-20/V-21).

Austrheim, juni 2021

Rakel Myhre Fanebust

Sammendrag

Denne oppgaven er en teoretisk studie basert på gjennomgang og analyse av litteratur om lærerspesialistordningen i Norge. Lærerspesialistordningen er en ekspertlærer-modell som ble innført som del av regjeringens strategi «lærerløftet» i 2015 (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 6; Seland, Caspersen, Markussen & Sandsør, 2017, s. 7). Oppgaven forteller at lærerspesialistordningen er et tiltak ovenfra med hensikt om å bidra til utvikling av lærerprofesjonen, og som bidrag til å nå strategi lærerløftets mål om å få norske elever til å lære mer i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 11-12; Seland et al., 2017, s. 7). Problemstillingen som besvares er «*Hvordan kan lærerspesialistordningen bidra til å styrke eller svekke lærerprofesjonen i Norge?*». Med dette spørsmålet som utgangspunkt tar oppgaven for seg hvordan lærerspesialistordningen kan påvirke lærerprofesjonen, basert på om ordningen bidrar til profesjonaliseringsprosesser i retning av fire ideelle organisatoriske kjennetegn ved profesjoner: høyere utdanning, legitimitet, autonomi og profesjonsfellesskap (Molander & Terum, 2008, s. 18-19).

For å besvare problemstillingen er oppgaven designet som en instrumentell kasusstudie. Det er foretatt en kvalitativ litteraturanalyse med en abduktiv tilnærming, og det er anvendt en konstant komparativ analysemetode. Med denne metoden er litteratur om lærerspesialistordningen analysert opp mot sosiologisk profesjonsteori. Undersøkelsens hovedfunn er at lærerspesialistordningen styrker lærerprofesjonen, ved å styrke profesjonens tilknytning til høyere utdanning og legitimitet som organisatoriske kjennetegn ved profesjonen. På samme tid svekkes lærerprofesjonen av lærerspesialistordningen, ved at ordningen bidrar til å svekke lærerprofesjonens tilknytning til autonomi og profesjonsfellesskap som organisatoriske kjennetegn ved profesjonen. I oppgavens analysekapittel presenteres de ulike perspektivene som legger grunnlaget for konklusjonen, og lærerspesialistordningens innvirkning på lærerprofesjonen drøftes også ytterligere gjennom å vise til internasjonale ekspertlærer-modeller.

Nøkkelord: lærerspesialistordningen, lærerspesialist, profesjon, lærerprofesjonen, profesjonaliseringsprosesser.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning	6
2. Profesjonsteori	9
2.1 Høyere utdanning	10
2.2 Legitimitet	11
2.3 Autonomi	12
2.4 Profesjonsfellesskap	13
3. Litteratur på området	14
3.1 Lærerprofesjonen i Norge	15
3.1.1 Høyere utdanning: Lærerutdanningene	15
3.1.2 Legitimitet: tillit til lærerprofesjonen	16
3.1.3 Autonomi: lærerprofesjonens handlingsrom	18
3.1.4 Profesjonsfellesskap: lærerprofesjonen	19
3.2 Lærerspesialistordningen i Norge	20
3.2.1 Hvordan blir man lærerspesialist?	21
3.2.2 Finansiering	23
3.2.3 Evalueringer	24
3.3 Internasjonale ekspertlærer-modeller	26
3.3.1 «Advanced Skills Teacher» i Australia	27
3.3.2 «Advanced Skills Teacher» i England	28
4. Metode	30
4.1 Teoretisk utgangspunkt	31
4.2 Styrker og svakheter	32
5. Analyse og drøfting	34
5.1 Høyere utdanning: Bidrar lærerspesialistordningen til å styrke lærerprofesjonens tilknytning til høyere utdanning?	34
5.2 Legitimitet: Gir lærerspesialistordningen økt tillit?	37
5.3 Autonomi: Bidrar lærerspesialistordningen til økt eller svekket autonomi?	41
5.4 Profesjonsfellesskap: Hvordan påvirker lærerspesialistordningen lærerprofesjonens profesjonsfellesskap?	43
6. Konklusjon	46
Litteraturliste	50

1. Innledning

Norsk utdanningspolitikk påvirkes, i likhet med mange andre land, av PISA-undersøkelsene. Programme for International Student Assessment (PISA), utviklet av Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), sammenligner utdanningsystemer basert på hvor godt 15-åringene presterer i matematikk, vitenskap og lesing. I Norge, og i mange andre land, brukes resultatene fra PISA-undersøkelsene til å vurdere kvaliteten ved det nasjonale skolesystemet (Sjøberg, 2021). Denne anerkjente, og mye anvendte, sammenlignings-modellen har skapt konkurranse mellom land, og utdanningspolitiske formål for mange land, er å score høyt på internasjonale tabeller (Goodwyn, Fuller & Francis-Brophy, 2017, s. 5-6). I mange OECD-land har politisk styring i økende grad vektlagt lærernes betydning for elevers læring, og for bedre elevresultater. Lærere blir nå identifisert som den viktigste faktoren i høytpresterende skolesystemer (Goodwyn et al., 2017, s. 69). Ettersom norske elevers resultater på nasjonale og internasjonale tester er middelmådige, er det på mange måter nå tvil rundt lærerprofesjonens kompetanse. Ekspertgruppa om lærerrollen (EOL) i Norge hevder at høyere krav om kvalitet i skoleopplæringen gjør at vi må legge inn større innsats for å utvikle bedre lærere (EOL, 2016, s. 18-20; Seland, Caspersen, Markussen & Sandsør, 2017, s. 28). Mange skolesystemer i ulike land, har siden 1990-tallet utformet modeller som anerkjenner og belønner de beste lærerne - som blir vurdert til å være eksperter (Goodwyn et al., 2017, s. 69). I Norge ser vi tilsvarende utvikling i form av «lærerspesialistordningen».

I 2015 ble lærerspesialistordningen innført i Norge som et tiltak i regjeringens strategi «lærerløftet». Strategi «lærerløftet» ble presentert i 2014, og dokumentet peker ut noen av nåtidens store utfordringer i norske skoler. Noen av utfordringene i norske skoler er at elevenes resultater er middelmådige i flere fag sammenlignet med andre land, at en del lærere har for lite utdanning i fagene de underviser i, og at faglige tilbakemeldinger ikke praktiseres mellom lærere og ledere i skolen. Med tiltak som lærerspesialistordningen vil regjeringen ta ansvar for å videreutvikle norske lærere og skoler (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 6). I Norge er læreryrket definert som en profesjon, og i lys av profesjonsteori bør profesjoner ha autonomi til å vurdere hva som er faglig godt arbeid (EOL, 2016; Molander og Terum, 2017, s. 16-18). Lærernes største fagforbund i Norge, Utdanningsforbundet, var imot innføringen av lærerspesialistordningen, særlig ettersom regjeringen hadde tatt lite hensyn til deres innspill i utformingen av ordningen (Korpås, 2020). Lærerprofesjonen ansees også for å være en «semi-

profesjon», en profesjon som er halvveis i utviklingen, og behovet for å styrke profesjonen uttrykkes både av lærerne selv og av sentrale styringsmakter (Kunnskapsdepartementet, 2014; Thue, 2017; Utdanningsforbundet, 2015). Kan regjeringen videreutvikle lærerprofesjonen uten å ha lærerne med på laget?

Lærerspesialistordningen startet som et toårig pilotprosjekt i 2015, og har i ettertid blitt videreført og økt betraktelig i omfang. Ordningen er initiert av Utdanningsdirektoratet, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Formålet med ordningen er å bidra til at dyktige lærere får utviklingsmuligheter i sine undervisningsstillinger, og å styrke profesjonsfellesskapet blant lærere slik at norske skoler kan utvikle seg som lærende organisasjoner. I 2015 startet 216 lærere som lærerspesialister. I 2020 var det 1405 lærere som fikk innvilget funksjon som lærerspesialist. «Lærerspesialistutdanning» ble introdusert i 2016, og i 2020 søkte 590 seg til lærerspesialistutdanningen. 237 av disse søkerne fikk innvilget studieplass. Høsten 2021 tilbyr flere universitet og høyskoler studieplasser til lærerspesialistutdanning (Helland & Sundberg, 2020, s. 7; Kunnskapsdepartementet, 2020a; NIFU, 2019; Seland et al., 2017, s. 7; Utdanningsdirektoratet, 2021a; Utdanningsdirektoratet, 2021b; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Lærerspesialistordningen er altså et relativt nytt fenomen i Norge, og øker betraktelig i omfang. Ordningen er initiert som et politisk tiltak for å utvikle lærerprofesjonen, og tilsvarende metoder er anvendt i flere andre land. I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan lærerspesialistordningen kan bidra til å styrke eller svekke lærerprofesjonen i Norge, og ytterligere belyse dette ved å vise til en tilsvarende internasjonal modell. Med dette stiller jeg følgende problemstilling:

Hvordan kan lærerspesialistordningen bidra til å styrke eller svekke lærerprofesjonen i Norge?

For å besvare dette spørsmålet vil jeg benytte sosiologisk profesjonsteori, og ta utgangspunkt i hva som kjennetegner profesjoner, og hva som kjennetegner utvikling i retning av en sterkere eller svakere profesjon. Oppgaven avgrenses ved å ikke ta for seg alle kjennetegn ved profesjoner, og setter søkelys på de kjennetegn som spesielt angår profesjoners organisering. Problemstillingen avgrenses dermed av følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan kan lærerspesialistordningen bidra til å styrke eller svekke lærerprofesjonens tilknytning til høyere utdanning?*
- 2) Hvordan kan lærerspesialistordningen bidra til å styrke eller svekke lærerprofesjonens legitimitet?*
- 3) Hvordan kan lærerspesialistordningen bidra til å styrke eller svekke lærerprofesjonens autonomi?*
- 4) Hvordan kan lærerspesialistordningen bidra til å styrke eller svekke lærernes profesjonsfellesskap?*

Oppgaven vil belyse lærerspesialistordningen i et eksternt profesjonsperspektiv. Et eksternt perspektiv anser innføringen av lærerspesialistordningen som et forhold utenfor profesjonen, men som kan virke inn på profesjonell praksis, eller som profesjonell praksis kan virke inn på (Molander & Terum, 2008, s. 25). Oppgaven er et bidrag til både det sosiologiske- og statsvitenskapelige kunnskapsfeltet, og vil være særlig relevant for lærere og andre aktører i skolen. Lærerspesialistordningen er mye omdiskutert, og har fått en negativ merkelapp av Utdanningsforbundet (Lilleås & Hansen, 2015). Denne oppgaven vil kunne bidra med økt forståelse av lærerspesialistordningen, og med kritiske bevisstgjøringer rundt ordningens positive og negative innvirkninger på lærerprofesjonen. Lærerspesialistordningen kan også bidra som et kasus på hvordan politiske tiltak, rettet mot å utvikle lærerprofesjonen, påvirker lærerprofesjonen i Norge.

Oppgaven starter med å presentere et profesjonsteoretisk rammeverk for analysen i kapittel 2 om «Profesjonsteori». Deretter redegjøres det for litteratur på området i kapittel 3, og det utdypes om relevant bakgrunnskunnskap for analysen i tre underkapitler: «Lærerprofesjonen i Norge», «Lærerspesialistordningen i Norge» og «Internasjonale ekspertlærer-modeller». Videre presenteres metoden som er anvendt for å svare på problemstillingen i kapittel 4. Deretter, i kapittel 5, presenteres analysen og drøftingen om hvordan lærerspesialistordningen kan bidra til å styrke eller svekke lærerprofesjonen i Norge. I kapittel 6 avrundes oppgaven med en konklusjon og videre refleksjoner.

2. Profesjonsteori

Det foreligger ikke en felles enighet om hvordan profesjoner skal forstås eller defineres, og det har historisk vært strid om hva som skal kjennetegne profesjoner. I den første delen av profesjonsforskningens historie, frem til 1960-tallet, forsøkte profesjonsforskere å identifisere krav til hva en profesjon skulle innebære (Fauske, 2008, s. 31) Mange brukte empiriske studier til å utforme taksonomier for profesjoner. Geoffrey Millerson analyserte 21 av disse forskningsbidragene, og konkluderte med at det ikke forelå noen enighet om hvilke kriterier som utgjorde en profesjon (Fauske, 2008, s. 36). William J. Goode, derimot, hevdet at kriteriene i de ulike taksonomiene var grunnleggende like, men preget av ulike formuleringer. Han så dermed mulighet for bredere enighet rundt definisjoner av sentrale aspekter ved profesjoner (Fauske, 2008, s. 36-37). Arne Mastekaasa (2008) presenterer sentrale aspekter ved yrker som blir betraktet som profesjoner. Han hevder at de har høy utdanning, har stor grad av autonomi, de behandler mennesker, de har et samfunnsoppdrag, og de har en form for indre normativ organisering (Mastekaasa, 2008, s. 311-312).

I profesjonsforskningens historie etter 1960-tallet, var det større interesse for å se på profesjonaliseringsprosesser (Fauske, 2008, s. 37). Mange profesjonsforskere brukte leger og advokater som eksempler på idealtypiske profesjoner som hadde fullført profesjonaliseringsprosessen. Dette gjorde også Amitai Etzioni, som var den første til å betegne yrker som hadde kommet halvveis i utviklingen til å bli «fullverdige» profesjoner, som *semiprofesjoner*. Lærere og sykepleiere var blant dem som ble betegnet som semiprofesjoner, og det på grunnlag av at de hadde kortere utdanning og lavere status enn idealtypiske profesjoner, og de var underlagt et byråkrati som reduserte deres autonomi i yrket (Fauske, 2008, s. 39; Thue, 2017). Anders Molander og Lars Inge Terum (2008) mener at kjennetegn ved profesjoner opptrer i ulik grad i ulike profesjonsyrker. Videre sier de at man derfor kan snakke om sterke og svake kjennetegn ved profesjoner. Når det foregår utvikling i retning av sentrale aspekter ved profesjoner, styrkes de sentrale aspektene som kjennetegn ved profesjonen, og det skjer profesjonaliseringsprosesser. En utvikling bort fra sentrale aspekter kan på motsatt side betegnes som deprofesjonaliseringsprosesser (Molander & Terum, 2008, s. 20).

Denne oppgaven vil fokusere på sentrale, organisatoriske kjennetegn ved lærerprofesjonen i Norge, og vil derfor ta utgangspunkt i både Mastekaasas sentrale aspekter, og de punktene

som Anders Molander og Lars Inge Terum presenterer som organisatoriske kjennetegn ved profesjoner i boken «Profesjonsstudier» (2008). Molander og Terum presenterer følgende organisatoriske kjennetegn ved profesjoner: *monopol, autonomi, politisk konstituerte yrker, institusjonelt imperativ og profesjonell sammenslutning* (Molander & Terum, 2008, s. 18). Det kan være utfordrende å tydelig skille disse kjennetegnene fra hverandre, og det vil til dels være en glidende overgang mellom dem. Videre i oppgaven er Mastekaasas, Molander og Terums organisatoriske kjennetegn sammenfattet til fire kjennetegn som ytterligere vil bli gjort rede for og eksemplifisert med idealtypiske profesjoner som legeprofesjonen og psykologiprofesjonen i Norge. Jeg har valgt å kalle de fire kjennetegnene for «ideelle organisatoriske kjennetegn» ettersom de viser til teoretiske idealer, og ikke nødvendigvis refererer til reelle krav for å kunne defineres som en profesjon.

Ideelle organisatoriske kjennetegn ved profesjoner:

- 1) Høyere utdanning
- 2) Legitimitet
- 3) Autonomi
- 4) Profesjonsfelleskap

(Molander & Terum, 2008, s. 18-19)

2.1 Høyere utdanning

Til tross for at det er uenighet rundt kjennetegn til profesjoner, er det enighet om at profesjoner er yrker som krever at profesjonsutøvere har gjennomgått en bestemt utdanning ved høyskole eller universitet. Dette gjør at profesjonene forvalter *vitenskapelig kunnskap*, og dette er et sentralt aspekt som skiller profesjoner fra andre yrker. Profesjonenes vitenskapelige kunnskap er delvis grunnlaget for at de får ansvar for arbeidsoppgaver som skal komme befolkningen til gode. Etter bestått utdanning og tilhørende praksis blir man sertifisert til å være profesjonsutøver innenfor det bestemte yrket (Grimen, 2008a, s. 71; Molander & Terum, 2008, s. 18-19). For eksempel, i den idealtypiske legeprofesjonen må man ha fullført seksårig medisintutdanning ved et universitet etterfulgt av halvannet år med praksis, også kalt «lege i spesialisering del 1» (LIS1) (Braut, 2019).

Idealtypiske profesjoner kjennetegnes også av sterk tilhørighet til et akademisk fagområde. De akademiske fagområdene har egne institusjoner ved universitet eller høyskoler, og de

sørger for forskningsbasert utdanning av profesjonsutøverne, samt videreutdanning til spesialister. Mange profesjonsutøvere fortsetter å ha tilknytning til sitt akademiske fagområde etter endt utdanning (Goodwyn et al., 2017, s. 34-35). Vitenskapelig kunnskap som profesjonsutdanningene sikrer profesjonene, kan likevel innebære kunnskap med mange ulike elementer - og fra ulike akademiske fagområder. Harald Grimen (2008) hevder at «En kunnskapsbase er sterkt integrert hvis alle dens deler henger logisk sammen i et system» (Grimen, 2008a, s. 72). Motsatt kan en kunnskapsbase være fragmentert. Med et praktisk formål for øye, vil profesjonskunnskap ha tendens til å være teoretisk fragmentert. I profesjonsutdanning i psykologi vil de teoretiske elementene kunne oppleves som fragmentert, selv om de faller inn under det samme akademiske fagområdet.

Psykologistudentene bygger opp en kunnskapsbase med ulike elementer som for eksempel biologisk psykologi, sosialpsykologi og arbeids- og organisasjonspsykologi (NTNU, 2021). Det er ikke bare teoretisk kunnskap som utgjør en profesjon, for profesjonell kunnskap handler også om praktisk kunnskap. Ved fragmentert kunnskap er det nettopp praksis som binder sammen de ulike elementene i en profesjons kunnskapsbase, og gjør kunnskapsbasen logisk sammenhengende. Dette kaller Grimen for «praktisk syntese» (Grimen, 2008a, s. 72-74). For eksempel brukes de ulike psykologiske perspektivene i praksis til å vurdere pasienter fra ulike standpunkt, og perspektivene kan utfylle hverandre i forståelsen av ulike pasienter.

De fleste vel-etablerte profesjoner oppmuntrer til videre utvikling gjennom spesialisering eller andre karrierestrukturer som gjenspeiler økt kompetanse eller ekspertise (Goodwyn et al., 2017, s. 59). Dermed kan videreutdanning, eller spesialiseringer, også anses som et viktig organisatorisk aspekt innenfor profesjoners høyere utdanning. I idealtypiske profesjoner som lege og psykolog er det for eksempel gode muligheter for å klatre oppover karrierestigen og nå posisjoner med høyere status og inntektsnivå gjennom videreutdanning eller spesialisering (Abrahamsen, 2008, s. 339).

2.2 Legitimitet

Profesjoners legitimitet handler om bestemte yrkesgruppers rett til å utføre bestemte arbeidsoppgaver, og bred aksept eller status. Profesjoner har ofte enerett, eller monopol, til å utføre bestemte arbeidsoppgaver. Dette forutsetter at staten har gitt yrkesgruppen formell tillit til, og ansvar for, å ivareta bestemte arbeidsoppgaver på fellesskapets vegner. Velferdsstaten, som yter tjenester til befolkningen, er i stor grad avhengig av kompetansen som profesjonene

har. Videre bør profesjonenes samfunnsmessige betydning også være anerkjent av befolkningen. Profesjonenes ansvar legitimeres av tillit til at profesjonen har kompetanse og interesse for fellesskapet (Eriksen & Molander, 2008, s. 162; Molander & Terum, 2008, s. 18-19; Smeby, 2011, s. 43-44).

Profesjoners vitenskapelige kunnskapsbase bidrar til å legitimere deres rett til å utføre bestemte arbeidsoppgaver. Etter bestemte utdanningsløp og tilhørende yrkespraksis, har profesjonsutøverne innhentet viktig kunnskap for yrkesutøvelsen som andre ikke har. Denne kunnskapen bidrar til å sikre kvalitet i velferdstjenester. På den annen side er skillet mellom allmennkunnskap og profesjonskunnskap noe avtagende i dagens samfunn, ettersom vi i dag har økt informasjonstilgjengelighet (Eriksen & Molander, 2008, s. 163; Smeby, 2011, s. 44). Til tross for at noen mener at profesjonskunnskap til tider kan ligne allmennkunnskap, er sertifisering gjennom profesjonsutdanning likevel et svært viktig aspekt for tillit og aksept – både fra stat og befolkning (Smeby, 2011, s. 44). Sosiologen Niklas Luhmann skilte mellom tillit til enkeltpersoner og tillit til systemer. Han hevdet at man kan ha mistillit til enkelte profesjonsutøvere uten at man har mistillit til profesjonen som helhet. En forutsetning for å bevare tillit til profesjonen som helhet er at profesjonen holder «orden i eget hus» for eksempel gjennom klagerett på profesjonsutøvelsen, og at profesjonsutøvere kan miste sin sertifisering ved mislighold. For eksempel har vi større tillit til leger ettersom legeprofesjonen legger til rette for at man kan klage på, og eventuelt få av-sertifisert de som av ulike grunner ikke er pålitelige i arbeidet (Grimen, 2008b, s. 209). Motsatt kan også profesjonen som helhet miste tillit, uten at dette går på bekostning av tillit til den enkelte.

2.3 Autonomi

Autonomi ved profesjoner handler om å kunne bestemme over sine oppgaver, og om å kunne utforme standarder for hva som er god utførelse av sine arbeidsoppgaver (Molander & Terum, 2008, s. 16-18). Likevel står det sentralt at profesjoner i utgangspunktet er etablert gjennom politiske myndigheters delegering av ansvar, og er derfor politisk konstituerte. Videre innebærer dette at makt og innflytelse i profesjonene utøves både av profesjonsorganisasjonene selv, og av politiske myndigheter. Dette gjør at man egentlig snakker om *relativ autonomi* når man snakker om profesjoner (Smeby, 2011, s. 45).

Autonomi henger sammen med legitimitet, og det er bred enighet innenfor profesjons sosiologien at legitimitet i stor grad er basert på profesjonenes høyere utdanning og kunnskapsbase (Smeby, 2011, s. 44). Samtidig er profesjoners autonomi og legitimitet betinget av statlige myndigheters overføring av makt. Profesjoners utvikling kan derfor initieres både av yrkesgruppene selv, og av politiske myndigheter – typisk gjennom politiske reformer (Smeby, 2011, s. 45). På den ene siden bidrar profesjonene selv til å forme egen profesjon, og på den andre siden formes profesjonene av at de er iverksettere av offentlig politikk. I perspektiver hvor profesjonsutøvere blir ansett som iverksettere av offentlig politikk kalles de «statens forlengede arm», «bakkebyråkrater» og/eller «frontlinjebyråkrater» (Eriksen & Molander, 2008, s. 163). Profesjonsutvikling som initieres av profesjonen selv, kalles «profesjonalisering nedenfra-og-opp», eller «profesjonalisering innenfra». Profesjonsutvikling som initieres av statlige myndigheter betegnes som «profesjonalisering ovenfra-og-ned», «profesjonalisering ovenfra» eller «organisatorisk profesjonalisme» (Seland et al., 2017, s. 7, 27).

2.4 Profesjonsfellesskap

En profesjon er en yrkesgruppe som utgjør en profesjonell sammenslutning.

Profesjonsutøverne har gjerne utformet og institusjonalisert felles praksis i yrkesutøvelsen, og de bærer en kollektiv profesjonsidentitet (Molander og Terum, 2008, s. 18-19). Profesjoners identifisering med forbund kan være sterk, og en profesjon med kampsaker gjennom sitt forbund, som for eksempel krav om høyere lønn, formell aksept av kompetanse, etc. vil typisk få en sterkere oppslutning omkring profesjonsidentiteten (Heggen, 2008, s. 323-324).

De fleste profesjonsutøvere er tilsatt i en arbeidsorganisasjon, og dette er ofte nødvendig ettersom arbeidsorganisasjoner kan tilby viktige ressurser for profesjonelt arbeid. Profesjonelt arbeid er derfor ofte innrammet av arbeidsorganisasjonens kontroll og styring, og samtidig innrammet av profesjonsfellesskapets normer knyttet til profesjonsidentiteten. Offentlige arbeidsorganisasjoner som finansieres av skattemidler, er underlagt statlig styring.

Tradisjonelt har profesjoner, gjennom sin spesielle kunnskapsbase og kompetanse, vært vanskelige å kontrollere for ledere i arbeidsorganisasjoner i forhold til andre yrker.

Selvstendig yrkesutøvelse har derfor utviklet seg som en sterk del av profesjonsidentiteten. I de senere tiår har dette forholdet mellom profesjon og organisasjon endret seg som følge av reformbølgen New Public Management (NMP). Statlige myndigheter har i økende grad

prioritert effektivitet og ledelsesk kontroll til fordel for verdien av profesjonskunnskap og profesjonenes egen organisering og kontroll. Denne endringen har ført til mer strid mellom profesjoners egen organisering og profesjonsidentitet på den ene siden, og politisk makt på den andre siden (Svensson, 2008, s. 141).

3. Litteratur på området

Denne oppgaven omhandler lærerprofesjonen og lærerspesialistordningen. Det finnes mye litteratur å hente om lærerprofesjonen, men derimot mindre litteratur om lærerspesialistordningen ettersom den er relativt ny. Oppgaven har tatt utgangspunkt i generell profesjonsteori som omfatter organisatoriske aspekter ved profesjoner, og profesjonaliseringsprosesser, presentert i foregående kapittel. Organisatoriske dimensjoner ved lærerrollen er i liten grad forsket på de siste 15 år, og på samme tid har forskning i større grad belyst «den individuelle lærer» og i mindre grad lærerprofesjonen som helhet (Hermansen, Lorentzen, Maursethagen & Zlatanovic, 2018, s. 19-20). Informasjon om organisatoriske aspekter i lærerprofesjonen har likevel vært mulig å samle sammen fra ulike litterære kilder, og vil bli redegjort for senere i dette kapitlet.

I piloteringsperioden av Lærerspesialistordningen i 2015-2017 ble det gjennomført evalueringer av ordningen, av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Sluttrapportene etter evalueringene presenterer ikke effekter av lærerspesialistordningen, men gir indikasjoner på hvilken betydning ordningen har i norske skoler (Seland et al., 2017, s. 20). NIFUs evaluering av videreføringen av lærerspesialistordningen er pågående, og trolig ferdig i løpet av nåværende år, 2021. I den pågående evalueringen undersøkes også kvaliteten ved lærerspesialistutdanningene (NIFU, 2019). Utover dette finnes det publiserte masteroppgaver som blant annet har gjennomført intervjuer av lærerspesialister.

Lærerspesialister er lite forsket på i Norge, men ekspertise i læreryrket har blitt studert internasjonalt i over hundre år. Konseptet «Expert teacher» finner man allerede i verk fra 1920-tallet. Utbredelsen og vektleggingen av ekspertise i læreryrket har derimot skjedd de siste 25 årene, både innenfor utdanningsteori og politikk internasjonalt (Goodwyn et al., 2017, s. 28). Ekspertlærer-modeller vokste frem på 1980-tallet, og finnes i dag i mange land, blant annet i Sverige – der kjent som «förstelärar», innført i 2013 (Goodwyn et al., 2017, s. 69;

Seland et al., 2017, s. 26). Til tross for at internasjonale ekspertlærer-modeller har eksistert en stund, er det gjort lite forskning på effekter av ekspertlærer-modeller (Seland et al., 2017, s. 20). Konseptet ekspertlærer og ulike modeller presenteres likevel i flere litterære verk, og mest kjent er kanskje York-Barr og Dukes metaanalyser på «teacher leadership» i USA (2004). I denne oppgaven vektlegges litteratur av Andrew Goodwyn, Carol Fuller og Ellie Francis-Brophy (2017) som presenterer ekspertlærer-modeller med internasjonal rekkevidde – og belyser ulike utforminger og utfall av ekspertlærer-modeller i ulike nasjonale kontekster.

Videre i dette kapittelet vil jeg redegjøre for lærerprofesjonen i Norge, lærerspesialistordningen i Norge, og internasjonale ekspertlærermodeller, som bakgrunnskunnskap for analysen. Redegjørelsen av lærerprofesjonen vil bli strukturert og avgrenset ut ifra de fire organisatoriske kjennetegnene ved profesjoner: høyere utdanning, legitimitet, autonomi og profesjonsfelleskap.

3.1 Lærerprofesjonen i Norge

3.1.1 Høyere utdanning: Lærerutdanningene

Profesjoner kjennetegnes ved at profesjonsutøverne har gjennomgått en bestemt utdanning ved høyskoler eller universitet, og dette kjennetegnet er også gjeldende for lærerprofesjonen (Molander & Terum, 2008, s. 18-19). Tidligere har det vært et tydelig skille mellom lærere og lektorer på grunn av ulike utdanningsgrunnlag, men endringer i grunnskolelærerutdanningene har i stor grad brutt ned dette skillet. Grunnskolelærerutdanningene har i dag mer vekt på faglig fordypning og forskningsbasert undervisning, i likhet med lektorutdanningene (Thue, 2017). Det fins altså ulike veier til læreryrket, men alle lærerutdanningene er, siden 2017, femårige utdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Utdanningsveien til læreryrket via Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) har, siden 2019, mastergrad som opptakskrav, med unntak av kunst- og idrettsfag, som har krav om bachelorgrad (Kunnskapsdepartementet, 2016b). Yrkesfaglærerutdanning og Praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPUY) er også et unntak som krever færre år ved høyere utdanning, men de har på sin side mer spesifikke opptakskrav i henhold til yrkesfaglig utdanning og relevant yrkeserfaring (Nord Universitetet, 2021). Videre i oppgaven skilles det ikke mellom lærere og lektorer, grunnskoleutdanning og lektorutdanning - de vil betegnes samlet som «lærere» og «lærerutdanning».

Idealtypiske profesjoner kjennetegnes ofte av en sterk tilhørighet til et akademisk fagområde som produserer vitenskapelig og profesjonsrettet kunnskap, og som bidrar til en integrert kunnskapsbase (Goodwyn et al., 2017, s. 34; Grimen, 2008a, s. 72). Lærerutdanningene bygger på elementer fra flere akademiske fagområder, og inneholder i hovedsak pedagogikk, fag, fagdidaktikk og praksis. Fagstudiene kan tilhøre ulike akademiske fagområder, og tendensen er derfor at lærerutdanningene blir avdelinger eller institutt under flere andre fakulteter som holder sine akademiske disipliner (EOL, 2016, s. 128). Manglende syntese mellom teori og praksis har vært påpekt som en svakhet ved lærerutdanningene. Praksis har ofte blitt ansett som den viktigste kunnskap av lærerstudenter, og anseelsen av teoretisk kunnskap har vært synkende gjennom studietid og etter fullført utdanning (EOL, 2016, s. 136, 139). Det er gjort endringer i lærerutdanningene for å oppnå økt sammenheng mellom utdanningens ulike elementer, det Harald Grimen betegner som «praktisk syntese», i hovedsak gjennom økt profesjonsretting av teoriundervisning (EOL, 2016, s. 137, 140).

Idealtypiske profesjoner kjennetegnes av at de tilbyr videre utvikling gjennom spesialisering, eller at de har andre karrierestrukturer som gjenspeiler økt kompetanse eller ekspertise (Goodwyn et al., 2017, s. 59). Videreutdanningene for lærere retter seg mot videre fordypning i undervisningsfag, kompetanse i flere undervisningsfag, og mot veiledning og spesialpedagogikk (Utdanning, 2021). Disse fører ikke til endret yrkestittel, man er fortsatt «lærer», men man får utvidet kompetanse, og gjerne endret stillingskode til «lærer med tillegg», samt noe økt lønn (Utdanningsforbundet, 2020).

3.1.2 Legitimitet: tillit til lærerprofesjonen

Lærerprofesjonen har mandat til å drive opplæring i skolen, innrammet av opplæringsloven og dens forskrifter, som nasjonale læreplaner. Det foreligger utdanningskrav til lærere, som i prinsippet skaper et yrkesmonopol (EOL, 2016, s. 24, 28). For å kunne bli fast ansatt i norske skoler må man altså ha lærerutdanning eller praktisk-pedagogisk utdanning. Videre er det ulike krav til studiepoeng i fagene man skal undervise i. Dette er for å sikre god fagkompetanse hos lærerne. Undervisningsstillinger kan likevel vike fra disse kompetansekravene. § 10–6 i opplæringsloven gir skoleeier anledning til å midlertidig ansette personell i «Stilling uten særskilt krav til utdanning» (som det heter i lønnstabellene) når det ikke er kvalifiserte lærere tilgjengelig (Nymo, 2017). Lærerprofesjonen kan dermed ikke sies

å ha monopol på sine oppgaver, og en klasse er ikke garantert å møte en lærer som forvalter de profesjonskunnskaper som bygges opp gjennom lærerutdanningen.

NMP-inspirerte reformer har vist seg gjennom økt politisk og byråkratisk styring i skolen siden 1990-tallet. Økt krav til dokumentasjon, kartlegging og rapportering, har ført til at skoleeier, skoleledere og lærere i økende grad blir holdt ansvarlig for elevenes prestasjoner. Lærernes faglig-profesjonelle ansvar er utvidet til, og kan utfordres av, et mer prestasjonsorientert ansvar. De faglige og etiske normene for lærernes profesjonsutøvelse er nært knyttet til profesjonens samfunnsmandat og tillit, mens resultatoppfølging og nasjonal inspeksjon indikerer manglende tillit til profesjonen (EOL, 2016, s. 71-72; Helland et al., 2016). Som nevnt i oppgavens innledning påvirkes utdanningspolitikken i Norge av elevenes middelmådige prestasjoner i PISA-undersøkelser, og lærerprofesjonens kompetanse holdes ansvarlig og stilles tvil ved (EOL, 2016, s. 18; Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 6; Sjøberg, 2021).

På den annen side har befolkningen ellers trolig tillit til profesjonen. En surveyundersøkelse fra 2015 viste at befolkningen har høy tillit til lærere når det gjelder utdanningsspørsmål – spørsmål om læring og undervisning (Helland, With, Maursethagen & Alecu, 2016). Lærere oppnådde høyere tillit enn blant annet utdanningsforskere, Kunnskapsdepartementet, og Utdanningsdirektoratet. Lærerne ble rangert som dem som befolkningen har høyest tillit til, blant alle aktørene som respondentene ble bedt om å vurdere. Regjeringen, med særlig stor innflytelse i utdanningsspørsmål, havnet med lav rangering (Helland et al., 2016).

Undersøkelsen viste også et misforhold mellom befolkningens tillit til lærere og læreryrkets status. Selv om tilliten til lærerne viste seg å være sterk, var det andre indikatorer på status, som inntekt og autonomi, som utgjorde at læreryrkets status ble rangert lavere (EOL, 2016, s. 29).

Profesjoners status kan svekkes dersom skillet mellom allmennkunnskap og profesjonskunnskapen ikke anses som stort nok. Dette skillet er generelt mindre i lærerprofesjonen versus legeprofesjonen, ettersom allmennheten har erfaringer med å lære bort ting, mens håndtering av medikamenter og diagnostisering er mer fremmed, komplisert, eller abstrakt (Eriksen & Molander, 2008, s. 163). Alle har vært elever i skolen og har en viss kunnskap om lærerrollen. Derfor kan mange politikere, foreldre og mediekommentatorer oppleve at de deler sine meninger om lærere og undervisning med rette. Dette kan svekke

læreres autoritet og status som profesjonelle (Goodwyn et al., 2017, s. 31-32).

Ifølge Niklas Luhmann kan det forekomme mistillit til den enkelte profesjonsutøver uten at dette gir mistillit til profesjonen som helhet. Luhmann hevdet at «tillit til systemet» var uavhengig av «tillit til den enkelte», men at dette forutsatte sertifisering av profesjonsutøverne, og av-sertifisering ved mislighold hos den enkelte profesjonsutøver (Grimen, 2008b, s. 209). Det kan tenkes at lærerprofesjonen får noe mistillit, ettersom de kan operere med ufaglærte lærere, og fordi profesjonen ikke driver med av-lisensiering. Av-lisensiering er ofte knyttet til beskyttede yrkestitler eller helsepersonell - og «lærer», «adjunkt» eller «lektor» er verken eller (Norsk Lektorlag, 2020). Lærerstudenter blir riktignok skikkethetsvurdert gjennom lærerutdanningen, og kan bli ført ut av utdanningen ved mislighold (Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning, 2006, § 1-3).

3.1.3 Autonomi: lærerprofesjonens handlingsrom

Autonomi, eller relativ autonomi, ved profesjoner handler om å kunne bestemme over sine oppgaver, og om å kunne utforme standarder for hva som er god utførelse av sine arbeidsoppgaver (Molander & Terum, 2008, s. 16-18). Lærerprofesjonen er politisk konstituert, og kontrakten mellom stat og profesjon har tradisjonelt basert seg på at statlige myndigheter har definert overordnede lover og forskrifter, og at profesjonen på sin side har hatt metodefrihet innenfor disse rammene (EOL, 2016, s. 24, 27). Lærerprofesjonen har utformet egne normer og standarder innenfor sitt profesjonsfellesskap, for eksempel ble «Lærerprofesjonens etiske plattform» formalisert av Utdanningsforbundet i 2012. Den etiske plattformen uttrykker konkret hvilke forpliktelser og ansvar som profesjonen har overfor elevers læring, utvikling og danning (Utdanningsforbundet, 2018). Den tradisjonelle ansvarsfordelingen mellom stat og lærerprofesjon har på samme tid endret seg. Staten styrer i økende grad, basert på resultat- og målstyring, og krever mer effektivitet og læringstrykk i skolen. Økt statlig styring og byråkratisering begrenser tydelig profesjonens autonomi og handlingsrom (Thue, 2017).

Tradisjonelt har lærerprofesjonen i Norge hatt en profesjonsutvikling initiert av profesjonen selv, men i nyere tid er lærerprofesjonens utvikling mer preget av statlige myndigheters initieringer (Seland et al., 2017, s. 7, 27). I 1980- og 1990-årene gikk lærernes fagforeninger inn for en ganske rendyrket strategi for å oppnå økt lønn og bedre arbeidsbetingelser. Faglig-

profesjonell profesjonsutvikling ble følgelig satt i skyggen. Dette er en faktor som har bidratt til økende styring og initiering til profesjonalisering ovenfra. I senere tid har lærernes fagforeninger igjen gitt økt oppmerksomhet til egen profesjonsutvikling (EOL, 2016, s. 208; Thue, 2017).

3.1.4 Profesjonsfellesskap: lærerprofesjonen

Ekspertgruppa om lærerrollen (EOL), oppnevnt av Kunnskapsdepartementet, hevder at profesjonsutøvere i læreryrket har en kunnskapsbase som gir dem kompetanse til å håndtere komplekse spørsmål knyttet til undervisning og læring, og at dette uttrykket for profesjonalitet forekommer både hos den enkelte, profesjonelle lærer, og i profesjonsfellesskapet (EOL, 2016, s. 40). Profesjonsfellesskapet har ingen definerte grenser, og kan referere til profesjonsfellesskapet av lærere nasjonalt, regionalt, lokalt, innenfor lærerutdanningen, fagforbund eller i den enkelte skole. Mange lærere vil gjerne oppleve sterkest tilhørighet til profesjonsfellesskapet på arbeidsplassen, men dette fellesskapet er også nært knyttet til lærerutdanningene og fagforeningene (Seland et al., 2017, s. 28).

Profesjonsfellesskapet er forankret i en kollektiv identitet og selvforståelse som ikke endres i takt med skolereformer – og som kan gjøre profesjonen mindre mottakelig for ulike reformideer (Thue, 2017). Kjernen i lærernes profesjonsutøvelse kan hevdes å være relasjonsbygging med elever, og sammen med faglig kompetanse er elevrelasjoner det som i størst grad kjennetegner lærerarbeidet, og det som vektlegges av lærerprofesjonen (EOL, 2016, s. 24, 207). Lærernes identitet består av omsorg, inkludering og fokus på eleven. Identitetsgrunnlaget kan påvirke lærernes prioriteringer i profesjonsutøvelsen i større grad enn teoretisk kunnskap og reguleringer ovenfra (Søreide, 2010). Noen hevder at profesjonalisering ovenfra bygger på en instrumentell forståelse av lærere som et teknisk middel i skolen, og dermed har et utgangspunkt med stor avstand fra lærernes egen selvforståelse (Thue, 2017).

Profesjoners identifisering med, og fellesskap knyttet til fagforbund kan være sterk (Heggen, 2008, s. 323-324). Lærerprofesjonen er et eksempel på dette, og sterke representanter for lærerprofesjonen er Utdanningsforbundet med over 180 000 medlemmer og Norsk Lektorlag med over 8000 medlemmer (Gisle, 2021; Norsk Lektorlag, 2021). Et sterkt profesjonsfellesskap kan styrke den enkelte lærer, men kan også oppleves som begrensende gjennom forventninger knyttet til uformelle, interne normer og standarder – gjerne i

interaksjon med kolleger. Lærerprofesjonen bærer tydelig preg av egalitet og solidaritet, og «spisse albuer» kan anses som et tydelig normbrudd. Det faglig-profesjonelle ansvaret og profesjonsidentiteten eies både av den enkelte lærer, og av profesjonen som et kollektiv – og dette former profesjonsutøvernes egen organisering og regulering (EOL, 2016, s. 40, 207; Seland et al., 2017, s. 9).

3.2 Lærerspesialistordningen i Norge

I dette delkapittelet redegjøres det først for lærerspesialistordningens formål og lærerspesialistens funksjon i skolen. Videre kommer det tre tilhørende underkapitler om hvordan man blir lærerspesialist, hvordan lærerspesialistordningen finansieres, og til sist om evalueringer som er gjort av lærerspesialistordningen i Norge så langt.

Lærerspesialistordningen er en del av regjeringens strategi «lærerløftet» fra 2014 som handler om å styrke lærernes fagkompetanse, gjøre lærerutdanning bedre og mer attraktiv, og å skape flere karriereveier for lærere. Målet med strategien er at elevene skal lære mer i norske skoler (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 11-12). Lærerspesialistordningen er presentert som et tiltak som skal skape en karrierevei og videreutvikling for lærere uten at de forlater klasserommet, med påskjønnelse i form av høyere lønn og status (NIFU, 2019). Tendensen har vært at lærere går over i administrative stillinger for å få nye utfordringer, og for å oppnå oppadgående mobilitet i yrkeslivet (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 38). I en pressemelding til NRK i 2015 sier statsminister Erna Solberg at «Dette er viktig, fordi de mest engasjerte lærerne som liker å stå i klasserommet, ikke skal oppleve at valget de gjør med å stå blant elevene og undervise er mindreverdige å bli rektor, eller havne på skolekontoret i kommunen» (Kalajdzic & Riise, 2015).

Utdanningsdirektoratet som leder prosjektet med lærerspesialistordningen uttrykker at formålet med lærerspesialister i norske skoler er todelt:

- 1) «Den skal bidra til at dyktige lærere opplever gode faglige utviklingsmuligheter og ønsker å fortsette å undervise.», og
- 2) «Den skal også bidra til å styrke det kollektive profesjons-felleskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon.» (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Et annet insentiv til lærerspesialistordningen er at den kan heve læreryrkets status, og dermed rekruttere flere «av de beste» til yrket (Kalajdzic & Riise, 2015).

Lærerspesialistordningen innebærer at lærere i grunnskolen og videregående skole kan søke om å få funksjon som lærerspesialist, eller å videreutdanne seg til lærerspesialist.

Lærerspesialistutdanningene ble introdusert i 2016, og fungerer som et kvalifiseringstilbud for lærere som ønsker å bli lærerspesialister. I rollen som lærerspesialist skal man i hovedsak fortsette med klasseromsundervisning. Man får også flere oppgaver som handler om å fordype seg mer i sitt fagområde og tydeligere bidra til å utvikle det kollektive profesjonsfellesskapet på skolen man tilhører. Lærerspesialister skal holde seg oppdatert på forskning, fagdidaktikk og ny undervisningspraksis, og bidra til å utvikle hele skolen som en lærende organisasjon. Å utvikle hele skolen som lærende organisasjon handler om å ikke bare øke egen kompetanse, men også bidra til å utvikle kompetansen til sine kolleger. Utvikling av profesjonsfellesskapet kan eksempelvis skje gjennom veiledning av kolleger, eller gjennom initiativ og ledelse av faglige- eller skolebaserte prosjekter og vurderinger. Skoleeier har ansvar for å utvikle planer for lærerspesialistenes oppgaver, og skal sørge for at pådriverrollen er kjent og klargjort overfor andre ansatte i skolen. Lærerspesialistenes utvidede oppgaver og ansvar belønnes med et lønnstillegg på nesten 60 000 kr (Helland & Sundberg, 2020, s. 7, 14; Lorentzen, 2019; NIFU, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2021a)

3.2.1 Hvordan blir man lærerspesialist?

For å bli lærerspesialist må man søke om å få funksjon som lærerspesialist, eller å videreutdanne seg til lærerspesialist. Begge deler må skje i samsvar med skoleeier eller skoleleder. Det er skoleeier, altså kommune, fylkeskommune, eller private og offentlige skoleledere, som søker om pengetilskudd hos Utdanningsdirektoratet for å kunne gi en eller flere lærere funksjon som lærerspesialist ved sin skole. Man trenger ikke å videreutdanne seg til lærerspesialist for å få funksjon som lærerspesialist. Videreutdanningen kan likevel være nyttig som forberedelse og kvalifisering til rollen. Søknad om studieplass ved lærerspesialistutdanning må skje etter avtale med skoleleder (Utdanningsdirektoratet, 2021a; Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Skoleeier må søke til Utdanningsdirektoratet for å få funksjonstilskudd til å ha lærerspesialister ved sin skole. På Utdanningsdirektoratet sine sider står det som følger:

«I tillegg skal søknaden vise hvilke mål funksjonen som lærerspesialist skal bidra til å nå, hvordan tiltaket skal bidra til å styrke kompetansen i lærerkollegiet og skolen som lærende organisasjon, og at skoleeier og skolens ledelse vil bruke og støtte

funksjonen. Skoleeiere skal ikke oppgi navn på de som skal inneha spesialistfunksjon i søknaden. Utlysninger av stillinger kan gjøres når søknader er innvilget.»
(Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Skoleeier oppfordres ikke til å utforme søknaden alene ettersom det er flere viktige spørsmål man må ta stilling til. Hvordan skal de bruke og støtte lærerspesialistene på sin skole? Hvilken finansieringsmodell skal de velge? På hvilke fagområder ønsker de å ha lærerspesialister, og hvem er kvalifisert til funksjonen? Disse beslutningene anbefales å tas av skoleeier i samarbeid med skoleledere, tillitsvalgte og andre lærere. Skoleeier som arbeidsgiver har likevel ansvaret for å ta den endelige beslutningen om hvem som skal tilsettes i funksjonen som lærerspesialist ved sin skole (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Utdanningsdirektoratet sier at målgruppen i lærerspesialistordningen er lærere i grunnskolen og videregående skole, uavhengig av om de arbeider på offentlige eller private skoler, men private skoler må være godkjent etter friskoleloven. Videre er det viktig at de som får funksjon som lærerspesialist er godt kvalifiserte innenfor sitt fagområde. Derimot trenger de ikke å komme fra skoleeiers egen skole, de kan også komme fra andre skoler eller fra universiteter og høyskoler. Når Utdanningsdirektoratet behandler søknader om funksjon som lærerspesialist, så hevder de å prioritere søknader som gjør at de oppnår en stor geografisk variasjon av skoleeiere som deltar i ordningen (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Det er 20 studietilbud til lærerspesialistutdanning med oppstart høsten 2021, og disse fordeles over åtte studiesteder: Oslo Metropolitan University, Universitetet i Stavanger, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Universitetet i Sørøst-Norge, Universitetet i Agder, Høgskulen på Vestlandet, Universitetet i Tromsø og Nord Universitetet (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det er uavklart hvor mange studieplasser som tilbys, og hvorvidt disse vil fylles opp. De ti ulike fagområdene som man kan ta lærerspesialistutdanning i høsten 2021 er som følger:

- **begynneropplæring** 1.-4. trinn (fire studietilbud)
- **matematikk** 1.-10. trinn, matematikk 1.-7. trinn, matematikk 5.-10. trinn, matematikk 8.-13. trinn (fire studietilbud)
- **engelsk** 1.-7. trinn, engelsk 8.-13. trinn (to studietilbud)
- **norsk** 1.-10. trinn (to studietilbud)

- **kunst og håndverk** 1.-13 trinn (ett studietilbud)
 - **profesjonsfaglig digital kompetanse** 1.-10. trinn (to studietilbud)
 - **kroppsøving** 8.-13. trinn (ett studietilbud)
 - **helse- og oppvekstfag** 11.-13. trinn (ett studietilbud)
 - **bygg og anleggsteknikk** 11.-13. trinn (to studietilbud)
 - **spesialpedagogikk** 1.-13. trinn (ett studietilbud)
- (Utdanningsdirektoratet, 2021b)

3.2.2 Finansiering

Lærerspesialistordningen har to ulike finansieringsmodeller som prøves ut. En lærer som har funksjon som lærerspesialist får lønnstillegg. Utdanningsdirektoratet gir økonomisk støtte til 2/3 av dette lønnstillegget, og skoleeier skal bidra med den resterende tredjedelen. Videre kan skoleeier velge hvordan lønnstillegget skal disponeres ut ifra modell 1 eller 2. Modell 1 gir lærerspesialisten et lønnstillegg på 57 756 kr per år, men de får ikke avsatt mer tid til å gjennomføre oppgavene som forventes i funksjonen som lærerspesialist. Modell 2 kombinerer lønnstillegg og avsatt tid til funksjonen. Mer tid til funksjonen som lærerspesialist forutsetter redusert undervisningstid, og i modell 2 kan inntil halvparten av lønnstillegget brukes til å redusere undervisningstiden til lærerspesialisten. Økonomisk støtte fra Utdanningsdirektoratet til funksjoner som lærerspesialist må søkes om årlig, og støtte forlenges dersom lærerspesialistene brukes etter intensjonen og dersom videreføring av ordningen ikke er avsluttet. Støtten fra Utdanningsdirektoratet blir utbetalt to ganger i året, i oktober/november og i mai/juni (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Utdanningsdirektoratet finansierer studieplassene ved universiteter og høyskoler, og de gir også støtte til lærerspesialiststudentene. Studentene får støtte etter det som kalles «vikarordningen». I vikarordningen frigjøres lærere fra noen av sine vanlige arbeidsoppgaver for å kunne ta videreutdanning uten å gå ned i lønn. Staten finansierer 60 % av utgiftene, eller vikarmidlene, som dette vil føre med seg for skoleeier. Utbetalinger fra Utdanningsdirektoratet skjer to ganger i året, tilsvarende som ved utbetaling til funksjon som lærerspesialist. Andre kostnader ved videreutdanning som f. eks reise, opphold og læremidler dekkes av skoleeier (Utdanningsdirektoratet, 2021b; Utdanningsdirektoratet, 2021c).

3.2.3 Evalueringer

Nasjonalt

Det ble gjennomført en nasjonal evaluering av de to første årene med piloteringen av lærerspesialistordningen, fra 2015 til 2017. I piloteringsperioden var det en avgrensning i henhold til fagområder man kunne være lærerspesialist i, og var dermed bare lærerspesialister i realfag og norsk i piloteringsperioden. Evalueringen ble gjennomført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), på oppdrag for Utdanningsdirektoratet (Seland et al., 2017, s. 3, 7).

I den aktuelle perioden var det 216 lærerspesialister fordelt på 168 skoler over hele landet, både i grunnskoler og i videregående skoler. Evalueringen bygget på svar fra spørreskjema som ble gitt til disse lærerspesialistene, deres kolleger og rektorer, og til noen sammenligningsskoler. Evalueringen bygget også på intervju av ni lærerspesialister ved syv ulike skoler. Seks av lærerspesialistene arbeidet i grunnskolen, og tre i videregående skole. Evalueringens datamateriale inneholdt også analyser av søknader til funksjon som lærerspesialist, og intervjuer av skoleeiere og rektorer som hadde hatt ansvar for lærerspesialistene, men dette datamaterialet er ikke ytterligere benyttet i denne oppgaven. Undersøkelsenes svarprosent fra lærerspesialister og rektorer var høy, og ga godt generaliseringsgrunnlag til å representere disse gruppene ut over de faktiske respondentene i undersøkelsene. Svarprosent fra lærerspesialistenes kolleger, og fra sammenligningsskolene, var derimot lavere og ga svakere grunnlag for generalisering (Seland et al., 2017, s. 7-8, 16, 47). Evalueringen fremstilte subjektive ytringer om lærerspesialistordningen, og hadde ikke som hensikt å påvise objektivt målbare effekter av ordningen (Seland et al., 2017, s. 43).

I evalueringsrapporten kom det frem at rektorene har prioritert å legge til rette for lærerspesialistenes oppdatering av egen kunnskap, og styrking av kollegiet har blitt mindre vektlagt. Dette gjenspeilte seg også i lærerspesialistenes svar i spørreundersøkelsene, som tilsa at deres vanligste oppgaver er å oppdatere seg selv (Seland et al., 2017, s. 8). Ved første intervju av lærerspesialistene var det flere som uttrykte usikkerhet rund oppgavene og rollen som lærerspesialist. Ved senere intervjuer fortalte de fleste lærerspesialistene at de hadde fått utformet mer konkrete oppgaver gjennom andre satsinger eller skolebaserte programmer rettet mot kompetanseutvikling i skolen – satsinger som var administrert av skolens ledelse. Dette kom også frem av en rekke andre utsagn i evalueringens datamateriale, som bekreftet at lærerspesialistene hadde lagt til rette for kompetanseutvikling i skolen gjennom slike satsinger (Seland et al., 2017, s. 133).

Av de to finansieringsmodellene var det modell 2 som i størst grad ble foretrukket, i hovedsak fordi den ga rom for mer tid til å utføre oppgaver knyttet til rollen som lærerspesialist. Likevel opplevdes tidsressursene utilstrekkelige i begge modeller. Det var for lite tid til rådighet til å få gjennomført lærerspesialistoppgavene. I sammenheng med dette oppga flere rektorer at de hadde brukt mer av skolens egne midler til å frikjøpe lærerspesialistene for ytterligere undervisningstid (Seland et al., 2017, s. 17, 23-24). Lærerspesialistene som ble intervjuet sa at de brukte svært mye tid på lærerspesialistoppgavene, særlig fordi de fikk ekstra betalt, og at dette til dels gikk ut over fritiden (Seland et al., 2017, s. 127). I sum hevdet likevel rapporten at lærerspesialistene og rektorene var svært positive til ordningen (Seland et al., 2017, s. 8).

Det er undersøkt hvorvidt lærerspesialistordningen har bidratt til bedre samarbeid, håndtering av utfordringer og lignende, ved skolene. I evalueringen fant de ingen indikasjoner på at lærerspesialistene hadde bidratt til utvikling på disse områdene. Over halvparten av lærerspesialistenes kolleger oppga at lærerspesialistene ikke hadde vært en ressurs for dem, selv om lærerspesialistene hadde vært tilknyttet deres fagområde. Dette viste at lærerspesialistordningen i liten grad hadde bidratt til å utvikle skolen som lærende organisasjon i løpet av piloteringsperioden. Kollegene var likevel overveiende positive til ordningen, og de var mer positive ved slutten av piloteringsperioden i 2017 enn ved oppstart i 2015 (Seland et al., 2017, s. 8, 111-112).

Gjennom intervjuene kom det frem noe ambivalens rundt rollen som lærerspesialist. Flere av lærerspesialistene ønsket ikke å bli omtalt som lærerspesialist, og ville heller bli kalt fagutviklere. Dette ble knyttet til bevisstheten om at deres kolleger også er svært dyktige, og at de er opptatt av at «alt skal være likt». Det ble også uttrykt usikkerhet rundt når man skal møte sine kolleger som en likestilt kollega, og når man skal tre inn i rollen som lærerspesialist (Seland et al., 2017, s. 114, 125). Videre mente intervjuobjektene at lærerspesialistordningen ikke var en reell karrierevei. De hevdet at de ville gjort det samme arbeidet uten ordningen, men de ville heller ikke tre ut av stillingen som lærerspesialist. De fleste ville fortsette å være lærerspesialist, og ingen av dem ønsket å tre over til administrative stillinger. De uttrykte at de hadde trivdes godt i klasserommet hele veien (Seland et al., 2017, s. 133-134).

Rapportens hovedkonklusjon var at lærerspesialistordningen er et tiltak for profesjonsutvikling ovenfra, som i sin tur kan frembringe profesjonalisering innenfra, gjennom profesjonsutvikling hos den enkelte lærerspesialist og videre i kollegiet. Etter den toårige piloteringsperioden var profesjonaliseringen innenfra svak, og ordningen hadde ikke utviklet skolene i henhold til å bli mer lærende organisasjoner i særlig grad. På bakgrunn av

litteratur om «teacher leadership», ble denne tilkortkommenheten ansett som et vanlig første steg i prosessen av forfatterne. Det kreves ofte lengre tid før arbeidet, rettet mot utvikling av kolleger, vil gi seg til kjenne og få resultater. Rapporten anbefalte en videreføring av lærerspesialistordningen, og mer vektlegging av lærerprofesjonens utvikling innenfra (Seland et al., 2017, s. 7-8, 30-31).

Oslo

NIFU og NTNU har også gjennomført en evaluering av lærerspesialistordningen lokalt i Oslo. Denne evalueringen sammenlignet svar fra respondenter i Oslo med svar fra respondenter ellers i landet. I evalueringens rapport samsvarte funnene stort sett med funnene i den nasjonale rapporten, men jeg vil bemerke noen funn som bare ble presentert i Oslo-rapporten. Mange kolleger av lærerspesialister, *både i og utenfor* Oslo, svarte at de tror lærerspesialistordningen kunne ha positiv innvirkning på faglig oppdatering blant kolleger, at de kunne bedre undervisningskvalitet, og bidra til skoleutvikling. På den annen side var det få som svarte at ordningen kunne ha positiv innvirkning på samhold og trivsel blant lærere, og heller ikke positiv innvirkning på elevenes prestasjoner. I Oslo mente en fjerdedel av lærerspesialistenes kolleger at ordningen kunne skape misunnelse og dårlig arbeidsmiljø. Kolleger av lærerspesialister i landet ellers, viste seg å være mindre enig i dette (Siddiq & Rønsen, 2017, s. 7-10).

3.3 Internasjonale ekspertlærer-modeller

Lærerspesialistordningen er ikke unik. Internasjonalt har tilsvarende ordninger, eller modeller, funnet sted siden i mange land siden 1980- og 1990-tallet (Goodwyn et al., 2017, s. 69).

Utvikling av modeller for «Expert teachers», eller ekspertlærere, slik som

Lærerspesialistordningen i Norge, er et globalt fenomen som trolig er kommet for å bli. Det er riktignok ingen land som bruker tittelen «Expert teachers», men denne brukes her som en samlebetegnelse for de mange ulike termene som velges for å indikere ekspertise blant lærere. Mange nasjonale skolesystemer utvikler seg rundt ekspertlærer-modeller som bruker standarder eller krav til å definere toppnivået av lærere. Likevel er ekspertlærere et omstridt konsept, og perspektivene på hva en ekspertlærer *er*, eller *bør* være, varierer både mellom og innad land, politikk, lærerprofesjon og forskning (Goodwyn et al., 2017, s. x-xiv, 1-2, 49).

Bakgrunnen for utbredelsen av ekspert-modeller er relatert til utfordringer med å få læreryrket anerkjent som en profesjon på lik linje med for eksempel leger og jurister - for å oppnå bedre skolesystemer bør man kunne tiltrekke seg de beste studenter (Goodwyn et al., 2017, s. 29). Samtidig har det vært utfordringer ved å bevare lærere i læreryrket globalt, og dette forsøkes å bli løst ved å kategorisere kvaliteten til lærere, som igjen bidrar til å skape en karrierevei gjennom titler og økt lønn til de beste (Goodwyn et al., 2017, s. 51). Nærmere tusenårsskiftet ble også deling av ekspertkunnskap for å øke kvaliteten i skolesystemene et viktig aspekt ved mange ekspertlærer-modeller (Goodwyn et al., 2017, s. 41). Andrew Goodwyn, Carol Fuller og Ellie Francis-Brophy har skrevet boken «Expert teachers: an international perspective», hvor de blant annet redegjør for den første «Advanced Skills Teacher»-modellen (AST) fra Australia og «Highly Accomplished Teacher»-modellen (HAT) fra USA, og hvordan disse overføres til andre skolesystemer (Goodwyn et al., 2017). Følgelig vil det bli det gjort rede for utviklingen av AST-modellen i Australia og England.

3.3.1 «Advanced Skills Teacher» i Australia

Advanced Skills Teacher (AST) modellen ble utviklet i Australia på 1980-tallet (Goodwyn et al., 2017, s. 28). Dette var den første formelle opptreden av rollen som ekspertlærer, og modellen ble introdusert i de fleste australske stater. AST-modellen ble utviklet av regjeringen i samarbeid med fagforeninger, men ble i hovedsak bare kontrollert av regjeringen etter etableringen. AST-modellen var et kunnskaps- og ferdighetsbasert system som baserte lønnsøkninger på beviselige forbedringer i en lærers praksis, særlig knyttet til forbedringer i elevenes skolerresultater. AST var det øverste nivået i modellen, og alle lærerne ble kategorisert innenfor et nivå. I begynnelsen førte nivåinndelingen bare med seg titler basert på nivå, og inneholdt ikke flere arbeidsoppgaver. Senere ble modellen revidert i flere omganger, og følgelig ble flere standarder og oppgaver lagt til de ulike nivåene. For å bli en AST-lærer måtte man levere en skriftlig søknad og stille til intervju. Om man ble utnevnt som AST-lærer, fikk man en prøveperiode på 1 år, og deretter vurdertes det om kandidaten var kompetent til å fortsette i stillingen (Goodwyn et al., 2017, s. 28, 62-63, 91-96, 163).

Gjennom undersøkelser knyttet til AST-modellen i Australia har det kommet frem både positive og negative opplevelser rundt modellen, og dens effektivitet i henhold til elevresultater og skoleutvikling. Mange lærere mente at nivåinndelingen og kategoriseringen skapte splid innad lærerprofesjonen, og at dette kunne være en hindring for god

skoleutvikling. Videre var det mange som mente at modellen ikke nådde målet om å beholde de beste lærerne i klasserommet, fordi mange AST-lærere gikk over til administrative stillinger. Med tiden ble lærernes fagforeninger også mer misfornøyd med modellen, og mot slutten av 1990-tallet fjernet de fleste australske stater modellen, med unntak av Sør- og Vest-Australia – der har modellen vedvart i over 20 år (Goodwyn et al., 2017, s. 96-97).

3.3.2 «Advanced Skills Teacher» i England

AST-modellen fra Australia vekket interesse i England, og den ble derfor tilpasset og innført der av den engelske regjeringen i 1997. AST-lærerne i England fikk i motsetning til førsteutgaven av AST-modellen i Australia flere arbeidsoppgaver knyttet til tittelen. Målet var å få omtrent 4 % av landets lærere til å bli AST-lærere (Goodwyn et al., 2017, s. x, 70-71). Å innføre en formell betegnelse på ekspertise blant lærere var kontroversielt for England. I avisene ble det publisert ironiske tegneseriebilder av «superlærere» - lærere ikledd supermannkostyme som fløy gjennom klasseromsvinduer. Dette indikerte at folkeopinionen mente at noe ekstraordinært ved noe så ordinært, som det å være lærer, bare var latterlig (Goodwyn et al., 2017, s. 61). Modellen møtte også svært mye motstand av lærernes fagforeninger på grunn av elitisme. De hevdet at det å belønne de beste indikerte at de resterende var mindre viktige, og at modellens nivåinndeling skapte splid og segregering i den egalitære lærerkulturen (Goodwyn et al., 2017, s. 17). Motstanden fra fagforeningene varte over mange år, men i løpet av ti år senket motstanden og usikkerheten seg fra mange hold, og modellen ble bredt akseptert (Goodwyn et al., 2017, s. 63).

For å bli AST-lærere måtte kandidatene gjennom en omfattende vurdering for å tilfredsstillere kravene for tittelen. Alle søkere måtte gjennom et en-dags-kurs, og de måtte levere en søknadsmappe hvor de la frem bevis på hvordan de hadde møtt de 26 kravene for å bli AST – samt ha underskrift fra egen leder som kunne bekrefte at kravene var møtt. Gode elevresultater var den viktigste indikatoren for ekspertise, slik som i Australia. Dersom søknaden ble godkjent kunne man være AST-lærer i fem år, og deretter måtte man søke for fem nye år (Goodwyn et al., 2017, s. 71-72, 76).

I undersøkelser viste det seg at selv om AST-lærerne hadde kommet seg gjennom søknadsprosessen og oppnådd tittelen, var det mange som ikke følte seg forberedt på å veilede sine voksne kolleger. Ved slike utfordringer opplevde AST-lærerne lite støtte fra

skoleledelsen, fordi det ble tatt for gitt at de var eksperter på alle områder (Goodwyn et al., 2017, s. 82). Forskningsintervjuer gjort av statens «Education Development Trust» tidlig på 2000-tallet fant at halvparten av de 70 intervjuede AST-lærerne opplevde sin påvirkning på undervisning og læring som «god», mens bare en tredjedel opplevde sin påvirkning som «veldig god» eller «utmerket». En påfølgende og større survey-undersøkelse med 800 respondenter viste at AST-lærere hadde betydelig økt kvaliteten av undervisning og læring ved $\frac{3}{4}$ av skolene i undersøkelsen (Goodwyn et al., 2017, s. 77). AST så også ut til å holde de beste lærerne i klasserommet (Goodwyn et al., 2017, s. 83).

Frem til 2006 var AST-stillingene økonomisk finansiert av Englands utdanningsdepartement og lokale myndigheter. I 2006 var omtrent 5000 blitt AST-lærere, noe som utgjorde én prosent av lærerstaben i England. Etter dette ga utdanningsdepartementet bare økonomisk støtte til allerede etablerte AST-stillinger, og ikke til nye. Dermed stagnerte utbredelsen av lærere i AST-stillinger. I 2011 forsvant mer av den økonomiske støtten til AST, og i 2013 besluttet regjeringen å fjerne hele AST-ordningen til fordel for en ny ekspert-modell (Goodwyn et al., 2017, s. 15, 71). Lærernes fagforeninger i England er igjen kritiske til modeller som definerer standarder for lærere, særlig fordi slike modeller kommer fra et ovenfra-og-ned-perspektiv. Fagforeningene hevder at ekspert-modellene setter søkelyset på manglende kompetanse i stedet for å applaudere ekspertise (Goodwyn et al., 2017, s. 49).

Konklusjoner av Goodwyn

Andrew Goodwyn og hans medforfattere konkluderer med at ekspertlærermodeller ikke kan garantere for å løse problemer i henhold til status og bevaring av gode lærere i yrket. Modellene kan i større grad sørge for at lærere får fordeler ved å ha svært gode kolleger, gjennom å anerkjenne og nyttiggjøre seg deres ekspertise (Goodwyn et al., 2017, s. 59). Forfatterne mener at den beste måten å oppnå høy kvalitet hos lærere, er gjennom å gi mer makt til lærerprofesjonen (Goodwyn et al., 2017, s. 29). Etablering av ekspertlærermodeller kan være rett vei å gå for å øke læreryrkets status, men det forutsetter at modellene er uavhengig av politisk kontroll og innblanding, ifølge forfatterne (Goodwyn et al., 2017, s. 31). Ekspertmodeller som utvikles i en kontekst preget av offentlig strid og forhandlinger mellom fagforening og politikk, vil *ikke* bidra til økt status til profesjonen. Forfatterne mener derfor at det er større behov for uavhengige organ til å representere lærerprofesjonene (Goodwyn et al., 2017, s. 37, 40).

4. Metode

For å besvare problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål har jeg designet en instrumentell kasusstudie hvor jeg har foretatt en kvalitativ litteraturanalyse med en abduktiv tilnærming. En kasusstudie brukes når man vil forstå en enkeltsak i en spesiell kontekst, og jeg har valgt en instrumentell kasusstudie for å belyse kasuset lærerprofesjonen mer generelt, i en bredere kontekst med lærerspesialistordningen. Oppgavens forskningsdesign ble utformet på denne måten ettersom jeg søker å få dypere forståelse av lærerprofesjonens utvikling, og lærerspesialistordningens bidrag til profesjonsutvikling. Jeg har bruk en kvalitativ metode og innhentet data gjennom tekst, og videre brukt en abduktiv, eller pendlende tilnærming mellom teorier og datamateriale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63-34, 89, 102-103).

Ettersom jeg har anvendt en abduktiv metode er det relevant å påpeke hvor åpen eller lukket datainnsamlingen har vært, fordi det legger føringer på informasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Utgangspunktet for valget av forskningsdesignet var en uvitenhet og interesse for lærerspesialistordningen, og jeg valgte å anvende den abduktive metoden for å fritt kunne oppdage spennende litteratur og vende meg mot nye problemstillinger underveis i prosessen. Kort fortalt startet min datainnsamling med å finne informasjon om lærerspesialistordningen i offentlige publikasjoner fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, og videre undersøkte jeg evalueringer av ordningen, omtalelser i media, og fant interesse for mastergradsavhandlinger som omhandlet lærerspesialister gjennom søk i universitetsbiblioteket. I sammenheng med den abduktive metoden skapte disse første litteratursøkene spørsmål, spekulasjoner og antakelser rundt lærerspesialistordningen, som førte meg videre til litteratur om maktteori og litteratur om internasjonale ekspertlærermodeller (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103). Pendlingen mellom ulike hypoteser og empiri fortsatte, og det endte etter hvert med et utvidet litteratursøk på lærerprofesjonen i Norge og sosiologisk profesjonsteori. Datainnsamlingen min har vært åpen for et mangfold av litterære bidrag ettersom nye spørsmål har dukket opp og fått rom gjennom den abduktive pendlingsmetoden - en metode som har ført litteratursøket og datainnsamlingen mange veier.

Litteraturanalysen har jeg utført med bruk av «den konstant komparative analysemetoden», utviklet av Strauss og Corbin (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 104). Med utgangspunkt i en åpen datainnsamling valgte jeg denne metoden for å kunne samle, strukturere og analysere

relevant data fra ulike kilder, og samtidig anvende den abduktive pendlingsmetoden. Med «Den konstant komparative analysemetoden» har jeg brukt følgende prosedyrer for analyseprosessen:

- 1) åpen koding – utvikling av hovedkategorier.
- 2) aksial koding – utvikling av subkategorier.
- 3) selektiv koding – utvikling av kjerne kategorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145).

Analyseprosessen startet allerede ved første dokument og har foregått frem og tilbake mellom overnevnte steg. Gjennom koding ble datamaterialet analysert og strukturert med kategorier, eller titler, og kategoriene ble relatert til hverandre. Kategoriene ble til slutt forkastet gjennom avgrensning av problemstilling eller samstrukturert som kapitler og underkapitler i denne oppgaven.

4.1 Teoretisk utgangspunkt

Oppgaven er utformet med et systemperspektiv innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme. Dette har betydning for hvordan informasjonen som er hentet inn har blitt tolket.

Lærerspesialistordningen er belyst ut ifra et makronivå der skolens virksomhet blir ansett som nært knyttet til andre deler av samfunnet, som politikk og administrasjon. Det ontologiske utgangspunktet er basert på et systemperspektiv som tar utgangspunkt i at fenomener, som lærerprofesjonen, består av noen relativt faste elementer, som organisatoriske aspekter, og at elementene er gjensidig avhengige av hverandre. Gjennom et systemperspektiv har jeg rettet oppmerksomheten mot hvordan endringer i ett element i lærerprofesjonen, lærerspesialistordningen, kan føre til endringer ved andre deler av profesjonen, lærerprofesjonens organisatoriske aspekter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 36, 39).

Det epistemologiske utgangspunktet, eller perspektivet på kunnskap om virkeligheten, som denne oppgaven baserer seg på, er sosialkonstruktivisme. Sosialkonstruktivisme tar utgangspunkt i at den sosiale virkeligheten skapes gjennom interaksjon med andre. I denne litteraturstudien foreligger det fortolkninger av lærerspesialistordningens og lærerprofesjonen som har oppstått i møtet mellom meg og utvalgt litteratur. Fortolkningene kan få ringvirkninger når en ny leser møter og fortolker oppgaveteksten. Virkeligheten som mennesker konstruerer gjennom samhandling, er ikke nødvendigvis objektiv eller sann. Den sosialt skapte virkeligheten er basert på hvordan mennesker oppfatter den, og når ny kunnskap oppfattes, endres virkeligheten. Gjennom litteraturanalysen som er gjennomført til denne

oppgaven, har min oppfattelse av virkeligheten knyttet til lærerspesialistordningen og lærerprofesjonen endret seg mange ganger. Kunnskap er i dette perspektivet en konstruksjon av forståelse og mening – konstruert gjennom menneskelig interaksjon. Derfor er det også umulig for en forsker å ikke påvirke objektene som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-50).

4.2 Styrker og svakheter

Som en instrumentell kasusstudie vil oppgavens sterke side være intern gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63-64). Forståelsen av lærerprofesjonen og lærerspesialistordningen vil være gyldig for nettopp lærerprofesjonen og deltakerne i lærerspesialistordningen. På den annen side har jeg anvendt en åpen datainnsamling i sammenheng med «den konstant komparative analysemetoden», som kan føre til svakheter ved oppgavens gyldighet. Analyseprosessen starter fra første dokument, og jeg som forsker har fått mange inntrykk og oppdagelser som har gjort det utfordrende å prioritere bort og snevre inn innhold – som tilpasning til oppgavens omfang. Denne fremgangsmåten kan ha heftet en dypere forståelse for kasuset ved at oppgavens innhold i noen grad tenderer mot breddeforståelse, på bekostning av detalj- og dybdeforståelse. Likevel skal det nevnes at kasuset er snevret inn, og tar bare for seg utvikling i organisatoriske aspekter ved lærerprofesjonen, noe som kan styrke dybdeforståelsen for utvikling i disse aspektene ved profesjonen. Samtidig kan utvalget av organisatoriske aspekter svekke den interne gyldigheten i form av at lærerprofesjonen ikke kan forstås fullt ut gjennom denne kasusstudien.

Ved relativt sterk intern gyldighet, vil det ofte tenkes at eksterne gyldighet opptrer som en svakhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63-64). Siden lærerprofesjonen og lærerspesialistordningen har et nasjonalt omfang i Norge, vil ikke denne eksterne gyldigheten opptre som en betydelig svakhet ved oppgaven. Det kan også tenkes at utvikling i de organisatoriske aspektene i den Norske lærerprofesjonen med lærerspesialistordningens påvirkning, kan anvendes til å forstå tilsvarende utviklinger av lærerprofesjoner i andre nasjoner dersom de har fellestrekk med det norske skolesystemet og den norske lærerprofesjonen. Dette kan igjen styrke den eksterne gyldigheten.

Når det gjelder reliabilitet kan en abduktiv, pendlende, tilnærming i sammen med «den konstant komparative analysemetoden» øke sannsynligheten for at elementer fra ulike

litteraturkilder blir strukturert inn i nye sammenhenger. Dette kan bidra til nye perspektiver, men det skaper også risiko for «ut av kontekst»-kunnskap som kan konstruere misvisende kunnskap når elementene mister deler av sin opprinnelige sammenheng. Risiko for feilaktig kunnskap vil kunne vekke skepsis og til oppgaven. På den annen side vil en abduktiv tilnærming kunne styrkes av «den konstant komparative analysemetoden», ettersom metoden legger til rette for orden og struktur når man pendler mellom datamaterialet. Denne kombinasjonen gjør det også lettere å anvende- og holde orden i en åpen datainnsamling.

I denne oppgaven er forskningsobjektene dokumenter. Jeg kan ikke løsrives fra de litterære studieobjektene. Tekst og ytringer tolkes av meg som leser, og jeg er formet av mine personlige erfaringer, sosial- og kulturell bakgrunn, med mer. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv er dette en svakhet som ikke kan unngås, men som likevel bør bevisstgjøres av både forskeren og de som leser forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Jeg er knyttet til lærerprofesjonen gjennom min lærerutdanning, men har ingen personlige erfaringer med lærerspesialister.

Datamaterialet som er brukt i oppgaven, er utvalgt og avgrenset av meg som forsker. Relevant datamateriale som ikke er undersøkt, eller som er bortprioritert kan ansees som svakheter ved min litteraturanalyse. Det er mange aspekter ved profesjoner som holdes utenfor oppgaven, og en del litteratur som ofte knyttes til ekspertlærermodeller er valgt bort. Dette kan føre til svakheter ved kunnskaper om lærerprofesjonens utvikling i møte med lærerspesialistordningen. York-Barr og Duke (2004) er som tidligere nevnt anerkjente forskere på «teacher leadership»-prosesser, og deres litteratur kunne bidratt til å belyse utvikling av lærernes profesjonsfelleskap. Denne litteraturen anvendes likevel ikke direkte i oppgaven. Jeg har ansett Goodwyn, Fuller og Francis-Brophys (2017) litteratur om internasjonale ekspertlærer-modeller som mer interessant ettersom denne litteraturen er tettere knyttet til de utdanningspolitiske aspektene ved lærerspesialistordningen, som igjen kan belyse lærerprofesjonens utvikling innenfor flere organisatoriske aspekter.

Deler av datamaterialet er også avgrenset av tilgjengelighet. Organisatoriske dimensjoner ved lærerrollen er, som nevnt tidligere i oppgaven, ikke forsket særlig på de siste 15 år (Hermansen et al., 2018, s. 19-20). Emnet «lærerspesialist» er relativt nytt og derfor lite forsket på i Norge, eller forskningen er pågående (NIFU, 2019). Internasjonalt er det også

svært få studier som har undersøkt effekter av tilsvarende ekspertlærer-modeller (Seland et al., 2017, s. 20). Dette har begrenset hvor mye datamateriale det har vært mulig å hente inn.

5. Analyse og drøfting

I denne delen av oppgaven vil det bli analysert hvordan lærerspesialistordningen kan påvirke lærerprofesjonen i retning av de organisatoriske kjennetegnene: høyere utdanning, legitimitet, autonomi og profesjonsfelleskap. Jeg vil altså undersøke hvorvidt lærerspesialistordningen bidrar til profesjonaliseringsprosesser i retning av sterkere samsvar med de ideelle kjennetegnene – eller motsatt, at lærerspesialistordningen bidrar til svakere samsvar, og dermed til deprofesjonaliseringsprosesser.

5.1 Høyere utdanning: Bidrar lærerspesialistordningen til å styrke lærerprofesjonens tilknytning til høyere utdanning?

Et av formålene med lærerspesialistordningen er at den skal bidra til at dyktige lærere opplever utviklingsmuligheter (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Ekspertgruppa om lærerrollen hevder at lærerrollen utvikler seg mot sterkere faglig forankring og spesialisering, eksempelvis gjennom strengere utdanningskrav og gjennom rollen som lærerspesialist (Seland et al., 2017, s. 29).

Lærerspesialistordningen med tilhørende lærerspesialistutdanninger skaper flere videreutdanningsmuligheter for lærere, og derav flere muligheter for direkte tilknytning til høyere utdanningsinstitusjoner. Opptakskravene til lærerspesialistutdanningene er at søkerne må ha godkjent lærerutdanning, de må ha minst tre års undervisningspraksis, og minst 60 studiepoeng innenfor fagområdet de søker å bli lærerspesialist i, med unntak for begynneropplæring, IKT, spesialpedagogikk og yrkesfag som krever færre studiepoeng. Det er skoleeier som skal vurdere hvem som er aktuelle kandidater for opptak til lærerspesialistutdanningene. Utdanningsdirektoratet informerer om at skoleeier bør vektlegge erfaringer fra utviklingsprosjekter eller veiledning av kolleger når kandidatene vurderes. Etter at en avtale med skoleeier er innledet, kan de aktuelle lærerne søke på videreutdanningen som varer over to år og gir 60 studiepoeng (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Utdanningsdirektoratet søker å få ulike kommuner fra ulike deler av landet med i lærerspesialistordningen gjennom å støtte studieplasser ved ulike universiteter og høyskoler i

landet. Likevel er det de aktuelle universitetene og høyskolene som foretar de endelige opptakene til lærerspesialistutdanningene. Utdanningsdirektoratet forteller om utdanningens innhold på sine nettsider, og der står det at:

«Spesialistutdanningen har arbeidskrav som innebærer at studentene skal utvikle og utforske egen undervisningspraksis, i tillegg til å bidra i utviklingsprosesser på egen skole. Gjennom studiet skal studenten kvalifisere seg til å kunne bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og til å utvikle skolen som lærende organisasjon.»

(Utdanningsdirektoratet, 2021b)

Lærerspesialistutdanningen kvalifiserer norske lærere til å kunne bli lærerspesialister (NIFU, 2019). I AST-modellene fra Australia og England var det ikke tilknyttet videreutdanninger ved høyere utdanningsinstitusjoner. For å bli AST-lærer måtte lærerne i Australia levere en søknad og stille til intervju, og i England måtte lærerne levere en mer omfattende søknad med underskrift fra skolens leder, og delta på kurs (Goodwyn et al., 2017, s. 79, 96). Bidrar lærerspesialistutdanningen i Norge til viktig kunnskap for lærerspesialistene og lærerprofesjonen, eller er det bare en mer legitim form for sertifisering utad? Basert på det overnevnte utsagnet fra Utdanningsdirektoratet om lærerspesialistutdanningens innhold, ser lærerspesialistutdanningen ut til å være en svært praksisnær utdanning, og det kan stilles spørsmål til dens formidling av forskningsbasert, vitenskapelig kunnskap. Det kan tenkes at det er en utfordring å bygge lærerspesialistutdanningen på vitenskapelig kunnskap dersom teori og forskning tilknyttet fagområdene ikke vektlegges, og ettersom forskning på lærerspesialistordningen og rollen som lærerspesialist ennå er av begrenset omfang (NIFU, 2019).

For studentene kan en svært praksisnær lærerspesialistutdanning bidra til å styrke opplevelsen av at utdanningens elementer er logisk sammenhengende. På den annen side kan det stilles tvil ved om lærerspesialistutdanningen kan bidra til å styrke sammenhengen mellom akademiske fagområder og praksis, gjennom det som Grimen kaller «praktisk syntese» (Grimen, 2008a, s. 72-74). Lærerspesialistutdanningen ser ut til å være formålsrettet mot praktisk kunnskap, og virker ikke til å bidra i retning av styrket integrering mellom lærernes teoretisk fragmenterte kunnskapsbase og praksis. Lærerspesialistutdanningens innhold formes videre av de ulike høyskoler og universitet som tilbyr videreutdanningen, og nøyaktig innhold i utdanningen er derfor vanskelig å spesifisere – og kanskje uriktig å problematisere. Dersom lærerspesialistutdanningen bidrar til forskningsbasert utdanning av lærerspesialiststudentene,

og ikke bare forskningsbasert utdannelse *med* lærerspesialiststudentene, vil utdanningen kunne bidra til at lærerspesialistene får høyere tilknytning til høyere utdanning som organisatorisk aspekt. Dette kan igjen bidra til å styrke lærerprofesjonens tilknytning til høyere utdanning gjennom at lærerspesialistene deler sin opparbeidede kunnskap med kollegiet som bidrag til skoleutvikling (EOL, 2016, s. 128, 211; Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Lærerspesialistutdanningen er ikke nødvendig for å få funksjon som lærerspesialist. Det vil være mer gunstig økonomisk for skoleeier å gi aktuelle lærere funksjon som lærerspesialist uten å videreutdanne dem først. Dette kan gjenspeiles i statistikken, hvor 1405 skoleeiere søkte om å få støtte til funksjon som lærerspesialist ved sin skole i 2020, mens det bare var 240 søknader med skoleeiers godkjenning til lærerspesialistutdanningene (Utdanningsdirektoratet, 2020). At lærerspesialistutdanningene er etablert i høyere utdanningsinstitusjoner fører derfor ikke nødvendigvis til at lærerprofesjonen blir sterkere tilknyttet høyere utdanning som organisatorisk aspekt ved profesjonen. På den annen side er det flere universitet og høyskoler som tilbyr lærerspesialistutdanning høsten 2021, så det kan hende at videreutdanningen vil komme til å bli en mer anvendt del av lærerspesialistordningen (Utdanning, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Det stilles en del formelle, og noen mer uformelle, krav til dem som kan få funksjon som lærerspesialister. De skal ha faglig fordypning med krav om minst 60 studiepoeng innenfor et fagområde. Med dette som grunnlag kan man også få funksjon som lærerspesialist på andre fagområder hvor man har færre studiepoeng, som blant annet: Begynneropplæring, IKT, yrkesfag, opplæring av minoritetsspråklige elever og veiledning. Videre må lærerspesialister i spesialpedagogikk ha 60 studiepoeng i både spesialpedagogikk og et relevant skolefag, og de som har lærerutdanning må ha mastergrad (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det stilles også krav til relevant erfaring. Man må ha minst fem års erfaring som lærer, og man *bør* ha erfaring innenfor sitt fagområde når det gjelder fagutvikling, utviklingsprosjekter, samarbeid, ansvar for veiledning av kolleger, arbeid med læreplaner, utvikling av undervisningspraksis og man må ha bidratt til skoleutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Ettersom det ikke er nødvendig med videreutdanning for å få funksjon som lærerspesialist kan man undre seg over hvorvidt lærerspesialistene bidrar med viktig kunnskap til lærerprofesjonen. Basert på Utdanningsdirektoratets krav til relevant erfaring for lærerspesialister, virker det som at lærerne som får tildelt rollen som lærerspesialist, allerede

har funksjon som lærerspesialist (Utdanningsdirektoratet, 2021a). I evalueringene av lærerspesialistordningen kommer det frem at ordningen ikke blir ansett som en god eller reell karrierevei av lærere, og intervjuobjektene i den nasjonale evalueringen hevder at de ville gjort det samme arbeidet uten ordningen (Seland et al., 2017, s. 133-134; Siddiq & Rønsen, 2017, s. 7). Det kan tenkes at lærerspesialistene som har gjennomgått lærerspesialistutdanning i større grad vil kunne bidra med viktig kunnskap til profesjonen ettersom de har utvidet sin kunnskapsbase før de trer inn i funksjonen, men på den annen side vil dette bidraget være minimalt dersom lærerspesialistutdanningene ikke blir anvendt i større grad enn til nå. Det er også uvisst om lærerspesialistutdannede lærerspesialister har opparbeidet seg en viktig kompetanse som andre lærerspesialister uten videreutdanningen ikke har.

Det å utføre lærerspesialistrollen over flere år kan likevel tenkes å gi lærerspesialisten, og dermed lærerprofesjonen, viktig kunnskap. I funksjon som lærerspesialist, med eller uten videreutdanning, skal lærerspesialisten bidra til at egen og andres faglige utvikling får tydeligere plass i lærernes arbeidshverdag. Ettersom lærerspesialistene skal holde seg oppdatert på sitt fagområde og dele sine kunnskaper med kolleger, kan det tenkes at sammenhengen mellom vitenskapelig kunnskap og praksis styrkes. Når sammenhengen mellom teoretiske elementer fra akademiske fagområder og praksis styrkes, vil det ifølge Grimens begrep om «praktisk syntese», gjøre profesjonens kunnskapsbase mer integrert (Grimen, 2008a, s. 72-74; Helland & Sundberg, 2020, s. 7, 14; Utdanningsdirektoratet, 2021a).

5.2 Legitimitet: Gir lærerspesialistordningen økt tillit?

Lærerspesialistordningen er presentert som et tiltak ovenfra som skal skape en karrierevei og videreutvikling for lærere uten at de forlater klasserommet, underbygget av høyere lønn og status (NIFU, 2019). Dersom lærerspesialistene oppnår høyere status, kan det tenkes at lærerspesialistordningen bare øker statusen til lærerspesialistene, og ikke nødvendigvis til lærerprofesjonen som helhet. I sammenheng med Niklas Luhmanns teori som skiller mellom «tillit til systemet» og «tillit til den enkelte», vil tillit til den enkelte lærerspesialist kunne være adskilt tilliten til profesjonen (Grimen, 2008b, s. 209). Samtidig kan lærerspesialistordningen ansees som en sertifiseringsordning ved lærerprofesjonen som bidrar til orden i systemet, og dermed tillit til systemet. Dessuten er lærerspesialistordningen rettet mot utvikling av hele skolen, og ikke bare den enkelte lærerspesialist, og den muliggjør

dermed for økt kompetanse og status for profesjonen som helhet (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Høyere utdanningskrav og økt kompetanse vil typisk øke legitimitet, og det kan dermed tenkes at videreutdanning til lærerspesialist også øker lærerprofesjonens tillit både fra statlige myndigheter og fra befolkningen. Termen «Lærerspesialist» vil kunne forbindes med en lengre og spesialisert etterutdanning, slik som hos psykologspesialistene og legespesialistene – noe som vil kunne skape en tillitsfull og anerkjennende assosiasjon til lærerspesialisttittelen hos befolkningen. Dette kan på en annen side oppleves som misvisende når en oppdager at lærerspesialister ikke nødvendigvis trenger videreutdanning, men kan få tittel som lærerspesialist uten. Tittel som for eksempel «psykologspesialist» reflekterer profesjonsutøverens spesialiserte kunnskapsbase, og tittelen tilhører personen uavhengig av en stillingskode i en arbeidsorganisasjon. Tittelen «lærerspesialist» er derimot knyttet til en stillingsbeskrivelse, og er derfor en tittel man bare har dersom man har funksjon som lærerspesialist ved en skole. Dersom funksjonen i skolen forsvinner, så forsvinner også tittelen – dermed kan man stille spørsmål ved om tittelen «lærerspesialist» reflekterer kunnskap, eller en påtatt status (Norsk Lektorlag, 2020; Smeby, 2011, s. 44; Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Ved å ha lærerspesialister kan lærerprofesjonen oppnå større anerkjennelse av at den forvalter viktig, profesjonell kunnskap. Lærerspesialistene kan oppfattes å inneha mer profesjonell kunnskap i motsetning til allmennkunnskap, ettersom deres rolle er relativt ny og dermed lite kjent for befolkningen. Allmenheten vet i mindre grad hva en lærerspesialist gjør, og gjennom funn fra den nasjonale evalueringen av lærerspesialistordningen ser det heller ikke ut til at lærerspesialistene selv vet hvordan de skal utøve sin rolle (Seland et al., 2017, s. 133). Ettersom det foreligger lite konkret informasjon om hvilken utvidet kompetanse lærerspesialistene skal forvalte, og hvordan de skal utøve lærerspesialistrollen, kan de bli ansett for å inneha kunnskap som andre ikke har, og dette kan gi økt autoritet og status. På den annen side er det ikke gitt at befolkningen anerkjenner lærerspesialistordningen, eller lærere som spesialister. For eksempel så vi at AST-lærerne i England ble latterliggjort gjennom ironiske karikaturer i avisene (Goodwyn et al., 2017, s. 61). Tilsvarende kunne vi se i det norske mediebildet i 2015, blant annet i en NRK-artikkel der «de såkalte lærerspesialistene» ble omtalt som «superlærere», «elitelærere» og «drømmelærere» med en tydelig ironisk undertone (Kalajdzic & Riise, 2015). I lys av dette kan det se ut til at

lærerspesialistene i Norge ikke oppnår anerkjennelse i assosiasjon med andre spesialister slik som først forespeilet, men medieomtalelsene kan også være bygget på dramaturgiske virkemidler og bekrefter ikke nødvendigvis allmenne holdninger.

Lærerspesialistordningen er et tiltak ovenfra med hensikt om å styrke lærerprofesjonen. Goodwyn og hans medforfattere i boken «expert teachers» (2017) hevder at etablering av ekspertmodeller kan være rett vei å gå for å øke læreryrkets status, men at det er avhengig av at modellene er uavhengig av politisk kontroll og innblanding. De hevder at ekspertmodeller som utvikles i en offentlig kontekst preget av strid mellom fagforeninger og politisk makt, ikke vil bidra til økt status til profesjonen (Goodwyn et al., 2017, s. 31, 37, 40). I strategi «Lærerløftet» fra 2014 står det at:

«Det er et lagarbeid å videreutvikle kunnskapsskolen, men først og fremst er det et politisk ansvar. Hvis lærerutdanningene ikke er gode nok, hvis mange lærere mangler fordypning i fagene de underviser i, hvis mulighetene til å få mer faglig fordypning er fraværende, så er det et politisk ansvar å endre på dette. Regjeringen tar dette ansvaret» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 6)

Lærerspesialistordningen er innført gjennom regjeringens strategi «lærerløftet», ovenfra, og ordningen er derfor sterkt tilknyttet politisk kontroll. Lærerne, representert gjennom Utdanningsforbundet, var imot innføringen av lærerspesialistordningen (Lilleås & Hansen, 2015). Leder i Utdanningsforbundet, Tormod Korpås, sier at motstanden kom av at regjeringen ikke lyttet til forbundets innspill i utformingen av lærerspesialistordningen, og at den dermed var dårlig forankret i lærerprofesjonen (Korpås, 2020). Utdanningsforbundet er ikke imot utvikling av spesialistkompetanse for lærere, men mener at lærerspesialistordningen har svakheter som for eksempel at lærerspesialistenes oppgaver er uklare og at ordningen ikke tilrettelegger for tilstrekkelig med tid til å utføre oppgavene (Minken & Vik, 2016). Etter piloteringsfasen har regjeringen økt bevilgningene til lærerspesialistordningen, og antall lærerspesialister i norske skoler har økt betraktelig. Utdanningsforbundet mener at slik utbredelse av lærerspesialistordningen bør vente på seg, og at forankring og legitimering i lærerprofesjonen bør vektlegges først (Handal, 2018; Vik, 2018).

At lærerprofesjonen ikke har fått bidra i utformingen av lærerspesialistordningen kan tolkes som et tegn på at regjeringen ikke har tillit til at lærere er kvalifisert til å bidra i *lagarbeidet*

for å videreutvikle kunnskapsskolen. På den annen side tildeles lærerne flere ledende oppgaver gjennom lærerspesialistordningen, noe som kan anses som en tillitserklæring ovenfra. Lærerspesialistene er ikke bare klasseledere, men får ansvar for å ta initiativ til blant annet deling av kunnskap i kollegiet, kollegial veiledning, og andre innsatser som bidrar til læring for lærerne og skoleutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Lærerspesialistordningen gir lærerne flere oppgaver, og oppgavene skal forvaltes av lærerspesialister – noe som innebærer at oppgavene bare forvaltes av lærere som oppfyller bestemte krav til kompetanse. Dette styrker lærerprofesjonens monopolsituasjon over arbeidsoppgaver. At intervjuobjektene i den nasjonale evalueringen av lærerspesialistordningen indikerer at de ikke gjør flere oppgaver enn ellers i rollen som lærerspesialist, svekker påstanden om en styrket monopolsituasjon. På samme tid kan «mangel» på flere oppgaver forklares ved at lærerspesialistenes egen fagutvikling er vektlagt i oppstartsfasen av lærerspesialistordningen, og rapportforfatterne hevder at oppgaver rettet mot utvikling av kolleger og skolen vil kunne etablere seg som en større del av lærerspesialistrollen over lengre tid (Seland et al., 2017, s. 8, 30-31, 133-134). Midlertidig vil rekruttering til lærerspesialistutdanningene kunne svekke lærerprofesjonens monopolsituasjon ettersom det øker behovet for vikarer, noe som kan øke sannsynligheten for midlertidige ansettelser av ufaglært personell i undervisningsstillinger. Dersom lærerspesialistordningen øker læreryrkets status og bidrar til å rekruttere flere studenter til lærerutdanningene, vil ordningen over tid kunne bidra til økt tilgjengelighet på kvalifiserte lærere, og minske behovet for personell i «stilling uten særskilt krav til utdanning» - noe som vil styrke lærerprofesjonens monopolsituasjon.

Lærerspesialistordningen subsidieres av staten slik som AST i England. Økonomisk støtte fra Utdanningsdirektoratet til funksjoner som lærerspesialist gis dersom videreføring av lærerspesialistordningen ikke er avsluttet (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dersom noe av denne økonomiske støtten faller i fra, vil det være mindre insentiver for å opprettholde ordningen. AST-modellen i England kan sies å ha forsvunnet på grunn av dette (Goodwyn et al., 2017, s. 15, 71). Profesjonalisering ovenfra både skapte og «satte kroken på døren» for AST-modellen i England. Politikk kan kjennetegnes av effektive endringer, i den forstand at de kan skje raskt i forhold til endringer på lavere nivåer, for eksempel innad i en profesjon (Goodwyn et al., 2017, s. 59). I lys av dette og AST-modellens skjebne i England, kan det tenkes at lærerspesialistordningen står på ustabil grunn. Usikkerhet rundt hvor lenge

lærerspesialistordningen vil eksistere i norske skoler kan svekke befolkningens tillit til ordningen, og kanskje tillit til at lærerprofesjonen evner å ha spesialister. En mer positiv sammenligning er at AST-modellen i Australia ble bevart i to stater, og har nå overlevd i disse i over 20 år (Goodwyn et al., 2017, s. 97).

5.3 Autonomi: Bidrar lærerspesialistordningen til økt eller svekket autonomi?

Gjennom undersøkelser som PISA har det oppstått en bred enighet om hvordan gode utdanningssystemer ser ut – de har gode utfall i elevprestasjoner – men på en annen side er det ikke konsensus om hva som utgjør en god lærer, og heller ikke en ekspertlærer (Goodwyn et al., 2017, s. 5-6). Utdanningsdirektoratets krav til erfaring, og deres beskrivelse av lærerspesialister som «dyktige lærere» kan på sin side skape en diskurs om hva som definerer en ekspertlærer i Norge. På Utdanningsdirektoratets nettsider presenteres krav til relevant erfaring hos en lærerspesialist:

«Det stilles krav om minst fem års erfaring som lærer. I tillegg må flere av punktene under være oppfylt i tilfredsstillende grad:

- *Har gjennomført utviklingsprosjekter innenfor spesialiseringsområdet sammen med andre.*
- *Hatt ansvar for å følge med på, bruke og dele forskning eller fagutvikling innenfor spesialiseringsområdet.*
- *Hatt ansvar for veiledning av kolleger innenfor spesialiseringsområdet.*
- *Har deltatt aktivt i det lokale arbeidet med læreplaner innenfor spesialiseringsområdet.*
- *Har vist god evne til å utvikle og forbedre undervisningen og til å reflektere over og kritisk vurdere undervisningspraksis og elevenes læring sammen med andre lærere.*
- *Har vist vilje og evne til å inngå i en åpen delingskultur, støtte kollegaer i deres arbeid, spre gode eksempler og bidra til skoleutvikling.»*

(Utdanningsdirektoratet, 2021a)

Standardene for hva en lærerspesialist er, og hvilke oppgaver som bør ivaretas av en slik ekspert er satt ovenfra, og har ifølge Utdanningsforbundet ikke forankring i profesjonen (Minken & Vik, 2016). Når standarder for profesjonsutøvelse ikke er utformet av profesjonen

selv, og heller ikke anerkjennes av profesjonen, kan det anses som en svekkelse av profesjonens autonomi.

Lærerspesialistordningen er en frivillig ordning. Det er skoleeier som i første omgang velger å delta i lærerspesialistordningen, deretter kan lærere søke seg til stillingen (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Derfor er deltakelse i lærerspesialistordningen i hovedsak underlagt skoleeier og skoleleders kontroll, og ikke lærere eller lærerprofesjonen. Skoleeier eller skoleleder kan til en viss grad velge hvordan de vil bruke funksjon som lærerspesialist ved sin skole, og lærerspesialisten kan også være med å utforme sine oppgaver og arbeidsmåter (Seland et al., 2017, s. 27). Funksjonen som lærerspesialist kan hevdes å ikke bare utformes ovenfra og ned, men også nedenfra og opp, for i mange tilfeller ansees lokale bestemmelser ved skoler som utvikling nedenfra. På den annen side kan påbud fra skoleledelsen også oppfattes som styring av lærerprofesjonen ovenfra (Seland et al., 2017, s. 26, 39). Dette viser at profesjon og politikk er to felt som kan være vanskelig å skille fra hverandre. For ordenhets skyld skilles det derfor mellom profesjonalisering innenfra, fra lærerprofesjonen, og profesjonalisering ovenfra i denne oppgaven.

Utdanningsdirektoratet skriver på sine nettsider at «Lærerspesialistene skal dykke enda dypere i sitt fag eller fagområde, og bidra i det kollektive profesjonsfellesskapet på skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette er en bred definisjon som gjør at rollen som lærerspesialist kan tolkes ulikt. Lærerspesialisten kan være underlagt føringer fra skolens ledelse, men i mange tilfeller får de handlingsrom til å utforme rollen selv innenfor rammene satt av Utdanningsdirektoratet (Helland & Sundberg, 2020, s. 67). Lærerspesialisten får da ofte utvidet autonomi til å bestemme over egne oppgaver. De som vil ha, og får, funksjon som lærerspesialist skal også kunne bidra til å utvikle felles praksis i lærerprofesjonen, og dette ansees som utvikling av lærerprofesjonen innenfra. Profesjonalisering innenfra er i mange tilfeller synonymt med autonomi (Seland et al., 2017, s. 28, 39). I evalueringene av lærerspesialistordningen ser derimot denne autonomien i rollen som lærerspesialist ut til å være vanskelig å gripe fatt i, og profesjonaliseringen innenfra var svak. I den nasjonale evalueringsrapporten kom det frem at mange lærerspesialister var usikre på hva de skulle gjøre, og hva som var forventet av dem, i rollen som lærerspesialist. Å ha en ledende rolle i andre satsinger – initiert ovenfra – rettet mot skoleutvikling, gjorde rollen som lærerspesialist mer håndterbar (Seland et al., 2017, s. 133).

Det kan se ut til at lærerspesialistordningen ikke er tilstrekkelig tilpasset lærernes arbeidshverdag. Ifølge den nasjonale evalueringen av lærerspesialistordningen, er tidsressursene til lærerspesialistene utilstrekkelige uavhengig av hvilken finansieringsmodell man bruker (Seland et al., 2017, s. 24). Flere lærerspesialister oppgir at de bruker fritid på lærerspesialistoppgavene (Seland et al., 2017, s. 127). Standardene for hva som forventes av en lærerspesialist ser ut til å være mer enn hva arbeidstiden rommer. Dette gjør at evalueringenes funn om lærerspesialistenes manglende arbeid rettet mot kolleger, kanskje vil forbli en mangel, og dermed også lærerspesialistordningens bidrag til utvikling av lærerprofesjonen innenfra.

5.4 Profesjonsfelleskap: Hvordan påvirker lærerspesialistordningen lærerprofesjonens profesjonsfelleskap?

Et av formålene med lærerspesialistordningen er å styrke det kollektive profesjonsfelleskapet og utvikle skolen som lærende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Lærernes profesjonsidentitet består av omsorg, inkludering og fokus på eleven, og lærernes profesjonsfelleskap bærer tydelig preg av egalitet og solidaritet (Seland et al., 2017, s. 9; Søreide, 2010). Det kan hevdes at lærere i utgangspunktet ikke er konkurranseinnstilt overfor hverandre, men at de i økende grad blir utsatt for flere situasjoner som bærer preg av konkurranse og hierarkisk kategorisering gjennom undersøkelser og resultatstyring (Goodwyn et al., 2017, s. 16). Dette viser seg også gjennom lærerspesialistordningen.

Basert på Utdanningsdirektoratets krav til relevant erfaring kan det virke som at lærerne som får tildelt rollen som lærerspesialist, allerede fungerer som en lærerspesialist i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det kan dermed tenkes at ordningen fungerer som en ytterligere institusjonalisering av allerede profesjonelt organiserte oppgaver. Ordningen sørger da for at lærerspesialistene fortsetter å gjøre utviklende arbeid, og belønner dem for å være «dyktige» lærere. I evalueringene av lærerspesialistordningen kommer det tydelig frem at lærerspesialistene er svært positive til ordningen, og flertallet vil fortsette i stillingen (Seland et al., 2017, s. 8). Noen av lærerspesialistene som blir intervjuet i den nasjonale evalueringen hevder likevel at de ikke ønsker å bli omtalt som lærerspesialist fordi de ikke anser seg selv som dyktigere enn sine kolleger, og fordi kollegiet er opptatt av at man skal være likestilte (Seland et al., 2017, s. 114, 125). Det kan dermed se ut til at

lærerspesialistordningen ikke utfordrer lærerprofesjonens egen organisering av oppgaver, men kan utfordre den egalitære kulturen ved å innføre et hierarkisk ledd.

Kvalifisering til funksjon som lærerspesialist er ikke knyttet til elevenes prestasjoner slik som AST-modellen (Goodwyn, 2017, s. 63). I lærerspesialistordningen er det skoleleder avgjør hvem som kvalifiserer seg til funksjon som lærerspesialist, ut ifra veiledende standarder fra Utdanningsdirektoratet. Å søke seg inn på lærerspesialistutdanning må også skje i samsvar med skoleleder eller skoleeier. Det kan da tenkes at det ikke foregår en rent objektiv kvalifisering til funksjon som lærerspesialist eller til videreutdanningen, ettersom dette også kan basere seg på skoleleders subjektive oppfatning. I 2020 søkte 590 lærere seg til lærerspesialistutdanning, og 350 av søknadene ble avvist ettersom de ikke hadde godkjenning fra skoleeier (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er heller ikke alle som har fått innvilget sine søknader om å få støtte til funksjon som lærerspesialist ved sine skoler.

Kunnskapsdepartementet uttrykker at Utdanningsdirektoratet ikke har midler til å gi finansiell støtte til alle som søker om å få funksjon som lærerspesialist (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Det kan dermed stilles spørsmål ved om lærerspesialistordningen søker å sile ut en elite, eller om den er et ideal alle lærere kan strekke seg etter, og om søknadsprosessen er rettferdig. Regjeringen har som mål om å ha 3000 lærerspesialister i norske skoler i 2022, men det er ikke avklart hvorvidt dette er et delmål eller et endelig mål (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

Viktigheten av kapasitet til å yte i konkurransen om å «strekke seg lengre» skaper store endringer i lærerprofesjoner internasjonalt. En læreres evne til å tilfredsstillte ulike ytelsesindikatorer har blitt mer viktig enn opparbeidede kvalifikasjoner og årevis med undervisningserfaring (Goodwyn et al., 2017, s. 77). Kategorisering og bruk av standarder for å definere de beste lærerne er også problematisk fordi det ofte utfordrer den tradisjonelle egalitære lærerrollen (Helland & Sundberg, 2020, s. 8). Lærerspesialistordningen muliggjør at lærere med for eksempel en fireårig utdanning, med minst 60 studiepoeng innenfor et fagområde, og fem års yrkeserfaring, kan få funksjon som lærerspesialist (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Kvalifisering til funksjon som lærerspesialist er derfor ikke basert på mastergrad, doktorgrad eller lang ansiennitet, og det kan føre til at tittelen som lærerspesialist blir ansett som ufortjent blant lærerne.

Utdanningsdirektoratet formulerer at formålet med lærerspesialistordningen er at «dyktige lærere» skal oppleve gode faglige utviklingsmuligheter (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Man kan ikke bli lærerspesialist i alle fag. Man kan blant annet ikke bli lærerspesialist i fagene fremmedspråk, samfunnsfag, historie, geografi, religion, musikk, teknisk industriell produksjon, naturfag og naturbruk (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Identifisering av eksperter kan skape antagelser om at de andre er mindre kompetente eller mindre verdt (Goodwyn et al., 2017, s. 17). Med dette kan lærerspesialistordningen kan skape en segregerende effekt i profesjonsfellesskapet ved å skille ut hvilke faglærere som kan utøve ekspertise.

Med AST-modellen i Australia mente mange lærere at nivåinndelingen og kategoriseringen skapte splid innad lærerprofesjonen, og at dette kunne være en hindring for god skoleutvikling (Goodwyn et al., 2017, s. 96-97). I AST-modellen i England synes mange det var utfordrende å veilede sine kolleger, og det ble tatt for gitt at de var eksperter på alle området (Goodwyn et al., 2017, s. 82). Som lærerspesialist skal man utvikle sine kolleger, men tittelen ekspert kan samtidig skade forholdet til kollegene. Fremheving av ekspertise kan hindre læreren i å gjøre en god jobb som lærerspesialist (Seland et al., 2017, s. 33). I evalueringene av lærerspesialistordningen var omtrent halvparten av lærerspesialistenes kolleger positive til ordningen (Seland et al., 2017, s. 111-112; Siddiq & Rønsen, 2017, s. 7). De hevdet at lærerspesialistene kunne ha positiv innvirkning på faglig oppdatering blant kolleger, at de kunne bedre undervisningskvalitet, og bidra til skoleutvikling. Samtidig oppga over halvparten av lærerspesialistenes kolleger at lærerspesialistene ikke hadde vært en ressurs for dem (Seland et al., 2017, s. 8, 111-112). Og det var få kolleger som svarte at ordningen kunne ha positiv innvirkning på samhold og trivsel blant lærere (Siddiq & Rønsen, 2017, s. 8-10). Ulike funn fra kollegers svar i evalueringene kan se ut til å være noe motstridende, og det kan komme av forutinntatte holdninger til lærerspesialistordningen og lærerspesialister, og lite erfaring med lærerspesialistrollen ettersom lærerspesialistene hadde vektlagt egen utvikling i piloteringsfasen (Seland et al., 2017, s. 111-112). Kolleger av lærerspesialister hadde lav svarprosent i undersøkelsene, og det er derfor usikkerhet om hvor representative svarene fra kolleger av lærerspesialister er i evalueringene (Seland et al., 2017, s. 47). I vente på annen følgeforskning av lærerspesialistordningen kan vi forholde oss til lærerspesialistenes svar i undersøkelsene, som uttrykker noe ambivalens i lærerspesialistrollen overfor sine kolleger.

Lærerprofesjonene i Australia og England var misfornøyde med AST-modellen på grunn av dens segregerende effekt i profesjonsfellesskapet. Til tross for motstand ble modellen mer akseptert over tid, og to stater i Australia bruker fortsatt modellen. Selv om AST-modellen forsvant i England, hadde den betydelig økt kvaliteten av undervisning og læring ved mange skoler (Goodwyn et al., 2017, s. 63, 77, 82, 96-97). Lærerprofesjonen i Norge, representert av Utdanningsforbundet, kan hevdes å være misfornøyde med lærerspesialistordningen (Minken & Vik, 2016). Utnevelser av lærerspesialister kan tenkes å ha en segregerende effekt i den egalitære lærerprofesjonen, og kan utfordre lærerspesialistens arbeid rettet mot skoleutvikling. I den nasjonale evalueringen av lærerspesialistordningen konkluderes det med at ordningen trenger mer tid før arbeid rettet mot utvikling av kolleger, vil gi seg til kjenne og få resultater (Seland et al., 2017, s. 7-8, 30-31). Det kan derfor tenkes at en segregerende effekt av lærerspesialistordningen kan være en midlertidig svekkelse, og at profesjonsfellesskapet over tid kan styrkes gjennom lærerspesialistenes bidrag til felles utvikling av profesjonen og skolen som lærende organisasjon.

6. Konklusjon

Gjennom internasjonale sammenligningsmodeller som PISA har elevresultater og lærernes betydning for elevresultater, blitt de viktigste kvalitetsindikatorer i vestlige skolesystemer (Goodwyn et al., 2017, s. 69). Som del av regjeringens strategi for å utvikle bedre lærere, er lærerspesialistordningen satt på agendaen i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 6). Kan lærerspesialistordningen bidra til å styrke lærerprofesjonen slik at elevene lærer mer og oppnår bedre resultater? Å måle ordningens effekt på elevenes læring er vanskelig, men vi kan håpe at dette er en logisk konsekvens av en styrket lærerprofesjon. Det er likevel interessant å undersøke hvordan lærerspesialistordningen påvirker lærerprofesjonen, både fra et sosiologisk- og statsvitenskapelig perspektiv. Temaet vil kunne være av særlig interesse for lærerprofesjonen selv. Oppgaven innledet med fire forskningsspørsmål knyttet til hvordan lærerspesialistordningen kan bidra til å styrke eller svekke lærerprofesjonens tilknytning til de organisatoriske kjennetegnene: høyere utdanning, legitimitet, autonomi og profesjonsfellesskap. Forskningsspørsmålene gir grunnlag for å besvare problemstillingen: *Hvordan kan lærerspesialistordningen bidra til å styrke eller svekke lærerprofesjonen i Norge?*

Lærerspesialistordningen gir utvidede muligheter for videreutdanning, men man kan også få funksjon som lærerspesialist uten (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Visse krav må oppfylles for å få funksjon som lærerspesialist, og selv om disse ikke er knyttet til høyere utdanning, så kan kravene og oppgavene man får i funksjonen som lærerspesialist gjøre at vitenskapelig kunnskap blir mer integrert med praktisk kunnskap. Det kan diskuteres hvorvidt lærerspesialistordningen skaper en reell karrierevei med gode utviklingsmuligheter for lærere, men i sum vil disse aspektene ved lærerspesialistordningen kunne bidra til å styrke lærerprofesjonens tilknytning til høyere utdanning som organisatorisk kjennetegn ved profesjoner.

Lærerspesialistordningen er til nå ikke bredt anerkjent, og dens effekter er ennå ikke dokumentert (Seland et al., 2017, s. 43, 146). Det kan tenkes at innføringen av lærerspesialister vil kunne bidra til å øke profesjonens status og tillit, men ordningen kan også skape motsatt effekt. Med det første vil lærerprofesjonens legitimitet kunne styrkes ved positive assosiasjoner til specialisttittelen og forvaltning av ledende oppgaver, men det kan stilles spørsmål ved lærerspesialistordningens innføring ovenfra og dens stabilitet og utvikling over tid. Som følge av analysen konkluderes det med at lærerspesialistordningen i større grad kan bidra til å styrke lærerprofesjonens tilknytning til legitimitet som organisatorisk kjennetegn ved profesjoner, i motsetning av å svekke tilknytningen, selv om ordningens utvikling over tid bærer preg av usikkerhet.

Innføringen av lærerspesialistordningen, og skoleeiers valg om deltakelse i lærerspesialistordningen kan anses som midlertidige svekkelser av lærerprofesjonens autonomi, for å deretter styrke den gjennom profesjonalisering innenfra.

Lærerspesialistordningen skaper en diskurs om hva som kjennetegner de beste lærerne gjennom sine krav til lærerspesialister, og dette er krav, eller standarder, som lærerprofesjonens største fagforbund ikke anerkjenner. Lærerspesialister kan innenfor visse rammer tolke sin rolle selv, og de skal kunne bidra til å utvikle felles praksis i profesjonsfellesskapet. Men lærerspesialistordningen legger ikke til rette for tilstrekkelig med tid til lærerspesialistens oppgaver, og det ser ut til at dette begrenser mulighetene for profesjonalisering innenfra. Andre hevder at lærerspesialistordningen kan bidra til profesjonalisering innenfra over tid, men det vil trolig kreve noen endringer i utformingen av ordningen, for eksempel i finansieringsmodellene (Seland et al., 2017, s. 149).

Lærerspesialistordningen kan derfor bidra til å svekke lærerprofesjonens tilknytning til autonomi som organisatorisk kjennetegn ved profesjoner.

Lærerspesialistordningen utfordrer etablerte identitetstrekk, normer og kultur i lærernes profesjonsfellesskap, og det kan skape en segregerende effekt. Dette kommer av at lærerspesialistordningen innfører et hierarkisk element, og fordi ordningen ikke er forankret i fagmiljøet (Lilleås & Hansen, 2015). At lærerspesialistordningen er utformet ovenfra kan gjenspeiles i aspekter som at lærerspesialistordningen ikke er tilpasset lærerprofesjonens arbeidshverdag og egalitære profesjonsfellesskap. Lærerspesialistordningen kan derfor bidra til å svekke i lærerprofesjonens tilknytning til profesjonsfellesskap som organisatorisk kjennetegn ved profesjoner. Over tid kan det likevel hende at ordningen oppnår bredere integrering i profesjonen.

Lærerprofesjonens tilknytning til organisatoriske kjennetegn ved profesjoner som høyere utdanning og legitimitet er i hovedsak styrket, og vi kan derfor si at lærerspesialistordningen bidrar til profesjonaliseringsprosesser i lærerprofesjonen på disse områdene. Tilknytningen til kjennetegnene autonomi og profesjonsfellesskap er i større grad svekket, og dermed har lærerspesialistordningen bidratt til deprofesjonaliseringsprosesser ved disse aspektene. Grovt skissert kan lærerspesialistordningen hevdes å bidra til både å styrke og svekke lærerprofesjonen: den styrker profesjonens tilknytning til høyere utdanning, den styrker legitimitet, og den svekker lærerprofesjonens autonomi og lærerprofesjonens profesjonsfellesskap. Mer presist kan lærerspesialistordningen bidra til både profesjonaliseringsprosesser og deprofesjonaliseringsprosesser innenfor de enkelte organisatoriske kjennetegnene ved profesjoner.

De organisatoriske kjennetegnene ved profesjoner er knyttet til hverandre, og glir i noen grad over hverandre. Basert på analysen kan det se ut til at profesjonaliseringsprosesser ved et organisatorisk element kan sannsynliggjøre profesjonaliseringsprosesser i andre organisatoriske elementer. Tidsspenn virker også å være en viktig faktor i forhold til profesjonaliseringsprosesser, og det vil videre kunne være interessant å nærmere undersøke lærerspesialistordningens påvirkning på lærerprofesjonen over lenger tid. Over lengre tid kan man også undersøke om lærerspesialistordningen beholder de beste lærerne i klasserommet, om den rekrutterer studenter til lærerutdanningene, og om den gir utslag i elevenes prestasjoner.

Skolen som lærende organisasjon er nedfelt i de nye læreplanene og vil være noe som skolen skal strekke seg etter uavhengig av lærerspesialistordningen (Kunnskapsdepartementet, 2020c). Videre forskning bør derfor undersøke hvordan man legger de beste rammene for skoleutviklende arbeid, og om lærerspesialistordningen er en god ramme for dette. Et annet forslag er å se nøyer på andre skolesystemer. Det finnes mange ekspertlærermodeller internasjonalt, og det kunne vært interessant å analysere disse komparativt. PISA-test vinner Finland anvender ikke en ekspertlærermodell i sitt skolesystem (Goodwyn et al., 2017, s. 141). Hva kan det norske skolesystemet lære av internasjonale ekspertlærermodeller og «de beste» skolesystemer?

Litteraturliste

- Abrahamsen, B. (2008). Profesjoner og karrierer. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (1. utg., s. 333-351). Oslo: Universitetsforlaget
- Braut, G. S. (2019, 4. april). LIS (lege i spesialisering). Hentet fra: [https://sml.snl.no/LIS -
lege i spesialisering](https://sml.snl.no/LIS-_lege_i_spesialisering)
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Eriksen, E. O. & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (1. utg., s. 161-176). Oslo: Universitetsforlaget
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (1. utg., s. 29-53). Oslo: Universitetsforlaget
- Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning. (2006). Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning (FOR-2006-06-30-859). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-30-859>
- Gisle, J. (2021, 16. mai). Utdanningsforbundet. Hentet fra: <https://snl.no/Utdanningsforbundet>
- Goodwyn, A., Fuller, C. & Francis-Brophy, E. (2017). *Expert teachers: An international perspective* (1. utg.). London: Routledge, Taylor & Francis group
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (1. utg., s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og tillit. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (1. utg., s. 197-215). Oslo: Universitetsforlaget

Handal, S. (2018, 5. oktober). Ukløkk opptrapping. Hentet fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/uklok-opptrapping/>

Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.),

Profesjonsstudier (1. utg., s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget

Helland, C. M. & Sundberg, R. A. (2020). Soft governance i styring av fagutvikling: en undersøkelse av diskurs og makt i spennet mellom politikk og profesjon (Masteroppgave). Universitetet i Sørøst-Norge, Kongsberg.

Helland, H., With, M. L., Maursethagen, S. & Alecu, A. I. (2016, 21. Mai). Lærernes status.

Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/larernes-status/>

Hermansen, H., Lorentzen, M., Maursethagen, S. & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1). 1-36.

<http://dx.doi.org/10.5617/adno.4351>

Kalajdzic, P. & Riise, R. (2015, 9. juni). «Superlærere» får 48.000 ekstra i lønn. Hentet fra:

<https://www.nrk.no/norge/ superlaerere -far-48.000-ekstra-i-lonn-1.12401569>

Korpås, T. (2020, 7. januar). Lederhjørnet: Lærerspesialistordningen. Hentet fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/lederhjørnet-larerspesialistordningen/>

Kunnskapsdepartementet. (2020a, 7. mai). 5800 lærere får videreutdanning. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/5800-larere-far-videreutdanning/id2701317/>

Kunnskapsdepartementet. (2020b, 1. mars). Regjeringen vil ha flere nye lærerspesialister i

skolen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-ha-flere-nye-larerspesialister-i-skolen/id2691934/>

- Kunnskapsdepartementet. (2020c). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a, 7. juni). Slik blir den nye lærerutdanningen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b, 8. april). Utsetter krav om mastergrad for PPU. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utsetter-krav-om-mastergrad-for-ppu/id2482527/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014, 7. september). Lærerløftet: på lag for kunnskapsskolen. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Lilleås, V. & Hansen, E. T. (2015, 3. februar). Superlærerne kommer. Hentet fra: <https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/superlaererne-kommer-1.12187507>
- Mastekaasa, A. (2008). Profesjon og motivasjon. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (1. utg., s. 306-320). Oslo: Universitetsforlaget
- Minken, M. & Vik, M. G. (2016, 23. november). Rapport om lærerspesialistene. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2016/rapport-om-larerspesialistene/>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (1. utg., s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget
- Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). (2019). Evaluering av lærerspesialistordningen. Hentet fra: <https://www.nifu.no/projects/evaluering-av-larerspesialistordningen/>
- Nord Universitetet. (2021, 25. februar). Praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8-13. Hentet fra: <https://utdanning.no/utdanning/nord.no/praktisk-pedagogisk-utdanning-yrkesfag-trinn-8-13>

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). (2021, 1. februar). Psykologi - Profesjonsstudium 6-årig, Trondheim. Hentet fra:

<https://www.ntnu.no/studier/cpsy6/studiets-oppbygging>

Norsk Lektorlag. (2021). En medlemsnær organisasjon. Hentet fra:

<https://www.norsklektorlag.no/om-norsk-lektorlag/>

Norsk Lektorlag. (2020, juni). Hva er en lektor, og hvordan oppnår man tittelen lektor? Hentet fra:

<https://www.norsklektorlag.no/oss/hva-er-en-lektor-og-hvordan-oppnar-man-tittelen-lektor/>

Nymo, T. P. (2017, 8. februar). Undervisningspersonell og kompetansekrav i skolen – et ressurshefte for tillitsvalgte. Hentet fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/undervisningspersonell-og-kompetansekrav-skolen--et-ressurshefte-for-tillitsvalgte/>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Seland, I., Caspersen, J., Markussen, E. & Sandsør, A. (2017). *Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag* (NIFU-rapport 2017:26).

Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2472651/NIFUrapport2017-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Siddiq, F. & Rønsen, E. (2017). Pilotering av lærerspesialistordningen i Oslo 2015-2017:

Sluttrapport basert på data fra spørreundersøkelser til lærerspesialister, deres kolleger og ledere. Rapport 2017:27 NIFU, NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra

<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2472664>

Sjøberg, S. (2021, 5. april). PISA (internasjonal skoletest). Hentet fra: https://snl.no/PISA_-_internasjonal_skoletest

Smeby, J. C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 43-58.

Svensson, L. G. (2008). Profesjon og organisasjon. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.), *Profesjonsstudier* (1. utg., s. 130-143). Oslo: Universitetsforlaget

Søreide, G. E. (2010, 18. februar). Fortellinger om læreridentitet. Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/fortellinger-om-lareridentitet/>

Thue, F. W. (2017). Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 92-116. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-09>

Utdanning. (2021, 1. februar) Studier innen videreutdanning for lærere. Hentet fra:

https://utdanning.no/studiebeskrivelse/videreutdanning_larere

Utdanningsdirektoratet. (2021a, 12. januar). Funksjon som lærerspesialist. Hentet fra:

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

Utdanningsdirektoratet. (2021b, 12. januar). Lærerspesialistutdanning. Hentet fra:

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

Utdanningsdirektoratet. (2021c, 12. januar). Vikarordning. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/vikarordning/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 29. april). Resultat av søknadsbehandlingen –

lærerspesialistutdanning. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/resultat-av-soknadsbehandlingen---larerspesialistutdanning/>

Utdanningsforbundet. (2020, 1. september). Lønnstabell KS 2020. Hentet fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/lonnstabell->

[ks-2020/](#)

Utdanningsforbundet. (2018, 15. januar). Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3.

Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/materiell-og-brosjurer/brosjurer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3/>

Utdanningsforbundet. (2015). Sentralstyrets årsmelding 2014. Hentet fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2015/arsmelding-2014/>

Vik, M. G. (2018, 26. september). 600 nye lærerspesialister. Hentet fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/600-nye-larerspesialister/>

York–Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.

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

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

