



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradsavhandling

Studieprogram: Master i profesjonsfaglig digital kompetanse

Vår 2023

Susanne Marie Holthe Andreassen

Lærerspesialisten i profesjonsfaglig digital kompetanse



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Susanne Marie Holthe Andreassen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Temaet for prosjektet er lærerspesialisten i profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK). Studien undersøker hvilke kjennetegn lærerspesialisten har i arbeidet med PfdK, hvilke arbeidsoppgaver som har vært sentrale, og hvilke faktorer som har vært styrkende og hemmende i deres praksis. For å få innsikt i dette har åtte lærerspesialister delt sine erfaringer gjennom brevmetoden. Empirien er drøftet i forhold til de svar som framkommer i disse brev.

Bakgrunnen for prosjektet er først og fremst knyttet til egne erfaringer som lærerspesialist innenfor samme fagområde. Videre handler det om at de første lærerspesialistene i PfdK ble ferdigutdannet i 2020, mens ordningen ble fjernet av regjeringen i 2022. Etter knappe 2 år med fullført utdanning og muligheten til å ha jobbet med funksjonen over lengre tid, syntes jeg det var interessant å høre historier fra andre lærerspesialister om hvordan de har erfart arbeidet med funksjonen.

I arbeidet med oppgaven benytter jeg meg av brevmetoden, som er en kvalitativ metode, for å finne svar på problemstillingen «Hvilke kjennetegn har lærerspesialisten i arbeidet med profesjonsfaglig digital kompetanse?» og de to forskningsspørsmålene «Hva kjennetegner dine oppgaver som lærerspesialist i PfdK?» og «Hvilke faktorer har vært styrkende eller hemmende i din praksis?». Ettersom jeg er ute etter å finne svar på hvordan lærerspesialistene selv oppfatter og fortolker sin virkelighet, har jeg brukt hermeneutisk fenomenologi som utgangspunkt. Etter å ha gjennomført brevmetode med 8 respondenter, gjennomførte jeg en kvalitativ dataanalyse, slik at jeg satt igjen med noen hovedfunn. Disse presenterer jeg knyttet sammen med forskningsspørsmålene og problemstilling.

Noen sentrale funn er viktigheten av at lærerspesialistene har et tett samarbeid med skolens ledelse, og at ledelsen har en viktig rolle inn i lærerspesialistens arbeid. Videre trekkes tid fram som noe viktig for at de som innehar funksjonen skal få gjennomført arbeidsoppgavene på tilfredsstillende måte. Til sist trekkes kolleger fram som viktige støttespillere og motivatorer i arbeidet.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	6
1 Bakgrunn for oppgaven og problemstilling	7
1.1. Bakgrunn for studien	7
1.2. Formålet med oppgaven og problemstilling	7
1.3. Avgrensing	8
1.4 Lærende organisasjon, skolebasert kompetanseutvikling og profesjonsfellesskap som overordnede begreper	9
1.4.1 Hvordan kommer så lærerspesialisten inn i alt dette?	10
1.4.2 Lærerens profesjonfaglige digitale kompetanse.....	11
2 Teoretisk rammeverk	14
2.1 Nye lærer- og lederroller i skolen	14
2.2 Kritikk mot lærerpesialisten	18
2.3 Utfordringer knyttet til lærerspesialistens arbeid.....	20
2.4 Lærerens autonomi	22
2.5 Skolebasert kompetanseutvikling	24
2.6 Organisasjonskultur	26
2.7 Skolen som lærende organisasjon og et profesjonelt læringsfellesskap	28
2.7.1 Utvikling av lærende organisasjoner	31
2.8 Kollegaveiledning som metode for kompetanseutvikling	32
3 Metode	34
3.1 Valg av metode	34
3.2. Metodisk tilnærming	35
3.3 Valg av informanter	36
3.4 Innsamling av data	37
3.5 Kvalitativ dataanalyse	39
3.5.1 Analyseprosessen	40
3.6 Forskerens validitet, reliabilitet og generalisering	41
3.7 Forskerrollen	43
3.8 Etske retningslinjer	44

4	Presentasjon og analyse av funn	46
4.1	Beskrivelse av informanter	46
4.2	Sentrale oppgaver	46
4.2.1	Kompetanseutvikling hos lærere	46
4.2.2.	Modellering og undervisning	47
4.2.3.	Arbeid på kommunenivå	48
4.3	Styrkende faktorer	50
4.3.1	Støtte fra ledelsen og kommunen	50
4.3.2	Samarbeid med andre lærerspesialister	51
4.3.3	Faglig trygghet	52
4.3.4	Positive kolleger	52
4.4	Hemmende faktorer	53
4.4.1	Ledelsens fravær	53
4.4.2	Rolleavklaringer, forventninger og misforståelser	54
4.4.3	Manglende tid	56
4.5	Oppsummering	57
5	Drøfting	58
5.1	Sentrale oppgaver	58
5.1.1	Tid til kompetanseheving og samarbeid	58
5.1.2	Modellering og kollegaveiledning	60
5.1.3	Samarbeid med andre	61
5.2	Ledelsens støtte og fravær	62
5.2.1	Ledelsens støtte	63
5.2.2	Ledelsens fravær	65
5.3	Positive kolleger	67
6	Avslutning	69
6.1	Oppsummering av funn	69
6.2	Konklusjon	71
6.3	Avsluttende kommentar og veien videre	71
7	Kilder	73
8	Vedlegg	78
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	78

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til respondenter.....	82
Vedlegg 3: Nettskjema sendt til respondenter.....	85

Forord

Da jeg startet lærerspesialistutdanningen i profesjonsfaglig digital kompetanse september 2018 på Høgskulen på Vestlandet, i samarbeid med Universitetet i Sørøst-Norge, hadde jeg aldri trodd at jeg noen år senere skulle skrive de siste ordene på denne masteroppgaven.

Det å lande et masterprosjekt var vanskelig og jeg brukte lang tid på å bestemme meg. Mine medstudenter hadde planene klare allerede da vi startet, mens jeg følte at jeg sto helt uten retning. Etter å ha hatt lærerspesialistfunksjonen i flere år, ble jeg svært skuffet da nåværende regjering skrotet hele ordningen fra og med høsten 2022. Hvordan kunne de fjerne noe som så vidt hadde startet; for visste de i det hele tatt hva lærerspesialistene i PfdK hadde gjort? Med ett var planen for masteroppgaven klar. Jeg ville forske på meg selv og mine medstudenters praksis som lærerspesialister.

Gjennom dette masterstudiet har jeg virkelig fått jobbe med noe jeg har førstehåndserfaring fra, og lære hvor utfordrende det kan være som forsker å holde seg nøytral og «på utsiden», når man egentlig har lyst til å få ned alt det man selv har gjort og erfart. Likevel håper jeg at du i denne oppgaven vil få et innblikk i hva mine med-lærerspesialister har gjort, og at du på den måten også kan få et innblikk i hva jeg har gjort.

Jeg vil takke alle som har hjulpet meg med å få denne masteroppgaven i havn: familie, kolleger, medstudenter og forelesere. En stor takk til Tonje og Cecilie for uvurderlig korrekturlesing. En helt spesiell takk går til min veileder Halvor Bjørnsrud for mange gode samtaler, positive ord, støtte, og det at du hele tiden har pushet meg framover slik at jeg til slutt ble ferdig.

God lesning.

Røyken, 2023

Susanne Marie Holthe Andreassen

1 Bakgrunn for oppgaven og problemstilling

1.1. Bakgrunn for studien

Ressurslærer, superlærer, spesiallærer, lærerspesialist. Kjært barn har mange navn, eller i dette tilfellet; læreren. Kunnskapsdepartementet kom i 2014 med strategien de kalte “Lærerløftet” (Kunnskapsdepartementet, 2014), hvor de presenterte “lærerspesialisten”. Fra høsten 2016 startet det opp utdanningstilbud innenfor ulike lærerspesialistløp, og i 2021 var det 20 utdanningstilbud fordelt på åtte læresteder (Lødding, Pedersen, Bergene, et al., 2021, s. 133). Et av målene med et slikt utdanningsløp var at det skulle gjøre det mer attraktivt og spennende å være i skolen, med mulighet for økt lønn og status (Kunnskapsdepartementet, 2014). I 2018 etablerer Høgskulen på Vestlandet og Universitetet i Sørøst-Norge en toårig utdanning som heter “Lærerspesialist i profesjonsfaglig digital kompetanse” (PfdK). I 2021 var det stortingsvalg, og med ny regjering inn, så gikk lærerspesialistordningen ut. Fra og med skoleåret 2022 - 2023 er lærerspesialisten ute av bildet. For meg som lærerspesialist i PfdK ble det bare to år etter endt utdanning med funksjonen i skolen. I denne studien ønsker jeg å se på hvordan et utvalg lærerspesialister i PfdK har arbeidet i den perioden de har hatt funksjonen, og om det har vært faktorer som har vært styrkende eller hemmende i særlig grad i deres praksis som lærerspesialist.

1.2. Formålet med oppgaven og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å sette fokuset på lærerspesialistene i profesjonsfaglig digital kompetanse, og hva slags funksjon de har hatt i perioden mellom 2018 og 2022. Jeg håper at man gjennom denne oppgaven får synliggjort hva slags rolle lærerspesialisten har hatt inn i det profesjonsfaglige fellesskapet, og hvordan disse personene har bidratt inn mot utviklingen av andre læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse.

Med tanke på at det er lærerspesialistfunksjonen som står i fokus for denne studien, så er det naturlig at problemstillingen retter seg direkte mot de som har hatt denne funksjonen. En problemstilling skal si noe om hva og hvem jeg som forsker skal forske på, og hva som skal undersøkes (Høgheim, 2020). Som utdannet lærerspesialist i PfdK selv, har jeg en særlig interesse av å se på hvordan funksjonen har vært benyttet og brukt av andre.

Problemstillingen for oppgaven er:

Hvilke kjennetegn har lærerspesialisten i arbeidet med profesjonsfaglig digital kompetanse?

Datagrunnlaget i oppgaven kommer til å basere seg på den kvalitative forskningsmetoden *brevmetoden*. Dette gjøres ved at aktuelle respondenter bes skrive et brev til forskeren, der de svarer på ulike spørsmål. Skrivningen vil gjøre deres tanker, meninger og ideer synlige (Bjørnsrud, 2015, s. 232). Respondentene i denne oppgaven vil være de som har gjennomført lærerspesialistutdanning i PfdK og som i tillegg har hatt det som en funksjon i sin stilling.

Brevmetoden ligger innunder det kvalitative forskningsfeltet, og er en metode som kan skape dypere refleksjon og ettertanke over egen studie-, arbeid-, eller livssituasjon (Sjøbakken, 2017). Brev som sjanger er mange vant med å skrive fra tidligere av. I store norske leksikon forklares sjangeren brev slik: «Brev som litterær sjanger har vært brukt til å fremstille livsbetraktninger eller tanker og meninger om tidens hendelser, til moralisering, kritikk, satire, lyrikk, fortellinger, romaner og så videre (Store norske leksikon, 2020). Brevene ble samlet inn gjennom Nettskjema, som er et nettbasert undersøkelsesverktøy fra Universitetet i Oslo, som Universitetet i Sørøst-Norge har en avtale med.

Innenfor fenomenologien er målet at man skal forstå alt det som kan bli erfart i mennesker sin livsverden. Det kan være et objekt eller en kompleks situasjon, som for eksempel utvikling i skolebasert kompetanseutvikling. Fenomenologiske studier beskriver den mening som mennesker legger i en opplevelse knyttet til en erfaring av et fenomen – her tenkt lærerspesialisten (Postholm et al., 2018, s. 76).

Videre vil respondentene være en del av en liten N-studie, der målet er at forskeren skal konsentrere seg om et lite antall enheter. Fenomenet skal settes i sentrum, og ikke konteksten, og dette vil derfor ikke betegnes som et casestudie. Interessen er rettet mot lærerspesialisten som et fenomen, og det vil være interessant å få kunnskap om hvordan funksjonen forstås, praktiseres og anvendes på ulike skoler (Postholm et al., 2018, s. 75). Dette utdypes videre i kapittel 2.

1.3. Avgrensing

For å avgrense studien har jeg valgt ut to forskningsspørsmål.

1. Hva kjennetegner dine oppgaver som lærerspesialist i PfdK?
2. Hvilke faktorer har vært styrkende eller hemmende i din praksis?

Disse spørsmålene er utarbeidet på bakgrunn av at studien retter seg mot et fenomen, i dette tilfelle lærerspesialistfunksjonen i norsk skole, og skal danne grunnlaget for innsamling av empiri, som senere skal drøftes i sammenheng med studiens teoretiske bakteppe.

1.4 Lærende organisasjon, skolebasert kompetanseutvikling og profesjonsfellesskap som overordnede begreper

I denne studien vil begrepene “lærende organisasjon”, “profesjonsfellesskap” og “skolebasert kompetanseutvikling” være benyttet som teori. Begrepene er ulike, men samtidig er det vanskelig å skille dem fra hverandre, og jeg mener det derfor er viktig med en avgrensning og forklaring.

David A. Garvin kommer med følgende definisjon på hva en lærende organisasjon er i boken *Learning in action* fra 2000:

A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, imprinting, transferring and retaining knowledge, and at purposefully modifying its behavior to reflect new knowledge and insights (Garvin, 2000, s. 11)

Slik jeg forstår Garvin betyr det at en lærende organisasjon er en organisasjonen som skal jobbe for å få økt kunnskap, og deretter bruke denne kunnskapen inn i sin organisasjon og tilpasse den, slik at man får ny kunnskap og forståelse. I denne sammenhengen kan man tenke at lærerspesialisten er den som kommer inn med ny kunnskap som sammen med organisasjonen, her skolen, blir overført, og dermed blir til økt forståelse og ny innsikt blant lærerne.

Skolebasert kompetanseutvikling blir definert slik av Utdanningsdirektoratet (2013):

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Bjørnsrud, 2015, s. 13).

Videre bruker også Utdanningsdirektoratet begrepet “profesjonsfellesskap”. I Stortingsmelding 28 (2015 – 20.16) “Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet”, står det i kapittel 7 om profesjonsfellesskapet. Først og fremst må en definere profesjonen, som i dette tilfelle

er lærerne. Det man har felles er det formelle kjennetegnet at man har lærerutdanning som felles referanseramme (Meld. St. nr. 28 (2015-2016)). Videre står det at lærerne utgjør et faglig fellesskap som sammen skal utvikle profesjonelle normer. Utdanningsdirektoratet presiserer videre i overordnet del at:

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For å koble disse tre begrepene sammen kan vi si at alle tre på sin måte sier at det å jobbe sammen for å få økt innsikt og kunnskap, er det som blant annet kjennetegner et fellesskap for lærere. Vi ser at Garvins definisjon på en lærende organisasjon, og Utdanningsdirektoratets definisjon på skolebasert kompetanseutvikling samsvarer. I begge definisjoner blir kunnskapsbegrepet brukt som noe som skal samles, deles og utvikles. Overordnet del av Kunnskapsløftet presiserer dette videre. Alle som jobber i skolen skal ta del av dette læringsfellesskapet for å se hvordan skolens praksis kan bidra til læring og utvikling.

Prinsippet i de tre kompetansebegrepene er det samme: sammen i profesjonsfellesskapet skal man aktivt utvikle, dele og overføre kunnskap om hvordan man best mulig legger til rette for mestring og læring hos elevene.

1.4.1 Hvordan kommer så lærerspesialisten inn i alt dette?

Med lærerspesialisten som en del av daværende regjeringens lærerløft, var det tenkt at de som innehadde funksjonen skulle ha en særlig aktiv rolle inn mot profesjonsfellesskapet på sin skole. Man ønsket ikke bare å gi gode lærere nye utfordringer, men også gi dem en annen rolle inn i det kollektive profesjonsfellesskapet. Utdanningsdirektoratet sa at formålet med lærerspesialistfunksjonen skulle være todelt, hvorav den ene funksjonen var at vedkommende skulle bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og den andre funksjonen var at den skulle være med å utvikle skolen som lærende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2).

Den kunnskapen man fikk gjennom sitt utdanningsløp, skulle deretter brukes inn i skolen og Utdanningsdirektoratet hadde noen forslag på hvordan dette kunne gjøres:

- ta initiativ til å gjennomføre faglig skolebasert vurdering
- ta initiativ til å gjennomføre arbeidsplassbasert kompetanseheving og kollegaveiledning
- ta initiativ til, og lede faglige prosjekter
- bidra til utviklingsarbeid knyttet til tidlig innsats, andrespråkspedagogikk eller pedagogisk bruk av IKT (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 3)

Til slutt presiserer UDIR at det er skoleleders ansvar at det ikke bare blir en administrativ ressurs, men at det skal være en klar plan for arbeidet som skal gjøres. Det skal være kjent blant resten av fellesskapet hva slags mandat lærerspesialisten har, og det skal legges til rette for at vedkommende får gjennomført skoleutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 6).

1.4.2 Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse

I 2012 ble begrepet *profesjonsfaglig digital kompetanse* lansert av Senter for IKT i utdanningen. Tanken var at dette begrepet skulle være med å si noe om hva læreren skulle kunne, og det skulle vise hvor stort, bredt og omfattende lærerens digitale kompetanse er (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Utdanningsdirektoratet har utviklet et rammeverk som sier noe om hva begrepet innebærer, og har videre definert syv kompetanseområder som sammen utgjør lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. Disse syv kompetanseområdene sier noe om hva slags ferdigheter, generelle kompetanser og kunnskaper lærere skal ha. Rammeverket har to sider: den ene skal beskrive de forventningene en har til lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, og den andre siden skal si noe om hvordan læreren skal utføre sin jobb slik at elevene kan utvikle sin (Wølner et al., 2020, s. 22).

Figur 1.4.2.1. Modell av lærerens profesjonfaglige digitale kompetanse.



Figur 1.4.2.1: Modell av lærerens profesjonfaglige digitale kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Kompetanseområdet fag og grunnleggende ferdigheter handler om lærerens evne til å se hvordan det digitale kan brukes for å nå kompetansemålene. Læreren skal ha forståelse for hvordan det digitale kan både utvide og endre det faglige innholdet (Wølner et al., 2020). Skolen i samfunnet sier noe om hvordan læreren skal være bevisst hvordan det digitale kan påvirke barn og ungdom, og videre hvordan man kan hjelpe elevene med sin digitale dømmekraft.

Etikk er et viktig kunnskapsområde, for læreren skal ha kunnskap om skolens verdigrunnlag, og hvordan man kan hjelpe elevene i sin digitale dannelse. Det å ha kunnskap om hvordan samfunnet endrer seg, hvilke lover som er gjeldende og hvordan elever kan få hjelp om det er behov for det, vil mange kunne diskutere er et av de viktigste fagområdene innenfor dette rammeverket.

Kunnskapsområdet pedagogikk og fagdidaktikk handler om lærerens kunnskap om planlegging, organisering, gjennomføring og evaluering av undervisning med digitale ressurser (Wølner et al., 2020, s. 26-27). Ledelse av læringsprosesser kan samsvare med klasseledelse i teknologirike klasserom. Hvordan skal læreren lede undervisning med digitale verktøy i klasserommet på en hensiktsmessig måte?

En lærer som er profesjonfaglig digital kompetent vil innenfor kunnskapsområdet samhandling og kommunikasjon bruke digitale kommunikasjonskanaler til informasjon, samhandling, samarbeid, kunnskapsdeling, og kan tilrettelegge for og veilede elever i dette (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Til slutt er det kompetanseområdet endring og utvikling. Rammeverket for PFDK er dynamisk og endrer seg i takt med den enormt raske utvikling i samfunnet. En lærer må være bevisst på at

utvikling av digital kompetanse er en livslang prosess, og at man i et profesjonsfaglig fellesskap kan utvikle og endre sin undervisningspraksis, og sammen reflektere over hvordan dette påvirker skolen med både lærere, elever og foreldre (Wølner et al., 2020, s. 29).

2 Teoretisk rammeverk

Denne studien tar utgangspunkt i lærerspesialistens arbeid og hva som kjennetegner denne inn i skolens arbeid med digital læring. Det er derfor valgt ut teori som handler om nye roller og funksjoner inn i skolen, og hvordan disse har blitt tatt imot. Videre er funksjonen som lærerspesialist en viktig del av skoleutvikling og utvikling av profesjonsfellesskapet. Teori om skoleutvikling er derfor en viktig del av studiens teoretiske rammeverk.

Disse områdene er valgt ut fordi de favner flere av områdene som lærerspesialisten jobber med, og de sier også noe om miljøet lærerspesialisten jobber i. Først er det viktig å si noe om hva som var tenkt da regjeringen innførte lærerspesialistfunksjonen i 2014. Da lærerspesialistordningen ble presentert og startet var det ikke uten kritikk, og disse stemmene er viktige å få fram for å vise at funksjonen ikke har vært tatt imot med ros og uhemmet positivisme, i tillegg til å vise erfaringer fra liknende funksjoner fra andre land. Videre er det viktig å fram teori om organisasjonskultur, skoleutvikling, profesjonsfellesskapet og kollegaveiledning, for dette er alle elementer som lærerspesialisten jobber med.

2.1 Nye lærer- og lederroller i skolen

Da Kunnskapsdepartementet kom med strategien «Lærerløftet – på lag med kunnskapsskolen» i 2014, presenterte de fem tiltak som skulle styrke skolen (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 6):

- Praksisnær 5-årig lærerutdanning
- Skjerpede opptakskrav til lærerutdanningen
- Krav om at alle lærere skal ha fordypning for å undervise i de mest sentrale fagene
- Økt satsing på etter- og videreutdanning og skolebaserte utviklingstiltak
- Pilot for å skape flere karriereveier i skolen

Karriereveier i skolen handler ikke nødvendigvis om å gå inn i administrative stillinger, slik at man får en vertikal forflytning. Det Kunnskapsdepartementet peker på i denne strategien er en mer horisontal forflytning: flytte til stillinger på likt nivå, som ressurslærer eller lærerspesialist (Helstad & Mausestagen, 2019, s. 15). Det ene målet fra Kunnskapsdepartementet var å utvikle piloter som grunnlag for å utvikle nye karriereveier for lærere som ønsker profesjonell videreutvikling uten å gå over i administrative stillinger (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 11). De sier selv at, sammenlignet med andre yrkesgrupper, finnes det få muligheter for karriereutvikling hvis man som

lærer fremdeles ønsker å ha undervisning som sin hovedoppgave (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 20).

Regjeringen vil heve læreryrkets status og rekruttere gode lærere. Dyktige lærere skal ha undervisning som sin hovedoppgave. Samtidig skal det være mulig å ha en faglig karriereutvikling som lærer. Det er et mål at alle lærere, uavhengig av hvor de er i sin karriere, skal bruke kompetansen sin til å utgjøre en forskjell i klasserommet og bidra i utviklingen av skolen som organisasjon. (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 38)

Her vises det tydelig at daværende regjering ønsket å satse på læreryrket, og at det skulle være mulig å videreutvikle seg selv som lærer og på den måten få både økt lønn og status, og at det igjen skal bidra til at flere ønsker å søke lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 38). Kravene var slike at stillingene skal primært brukes i klasserommet, men også som et bidrag inn i skolen som en lærende organisasjon.

Etter at lærerløftet ble presentert, ble ordningen med lærerspesialister igangsatt som et pilotprosjekt i 2015. Da var det lærere i norsk og realfag som skulle teste ut ordningen. I Sverige har de hatt «förstelärare» siden 2013, og det er flere tusen svenske lærere som nå har ansvar for blant annet å drive kollegaveiledning, lede utviklingsprosjekter eller dele forsknings- og undervisningsressurser (Helstad & Mausestaden, 2019, s. 128).

I 2011 ble det gjennomført en studie av lærere som fikk muligheten til å innta rollen som ledere av andre lærere i deres profesjonsfaglige utvikling. Dette kan vi se har en tydelig nærhet til lærerespesialistordningen (Postholm, 2012, s. 36). De fikk opplæring av universitetsansatte, mulighet til å lese teori og tid til å reflektere. De opplevde at deres entusiasme for undervisning og læring ble gjenskapt, og at de ikke ønsket å flytte seg i lederrollen lenger opp i det hierarkiske systemet, men heller roller hvor de kunne utvikle egen og andres pedagogiske kompetanse (Postholm, 2012, s. 36).

I England ble en form for lærerspesialistordning etablert i 1998. The Advanced Skills Teacher (AST) ble også innført som et forsøk på å anerkjenne og belønne dyktige lærere, og gi læreryrket mer status (Fuller et al., 2013). I Australia startet de samme prosjekt på slutten av 1980-tallet. Målet var å forbedre kvaliteten på lærere, på lærerutdanningen og profesjonsfaglig utvikling (Ingvarson,

2010). Det var bekymringer over at lærere hadde manglende karriereveier, og at det var lite som oppmuntret dem til å ville utvikle seg videre. Lønnen var lav, og de så også at dyktige lærere måtte inn i skoleledelse om de skulle få høyere status og lønn (Ingvarson, 2010).

I Skottland oppsto ordningen med The Scottish Chartered Teacher Scheme i 2001, og skulle tiltrekke seg, og beholde dyktige lærere, for å sikre at lærere fortsetter med undervisning (Ingvarson, 2009). I stedet for at lærere skulle få nye funksjoner, slik som i England og Australia, er dette et system hvor lærere blir autorisert. Det går ut på at det ble utviklet standarder som sa noe om hva dyktige lærere gjør og dermed gir en faglig utvikling. Infrastrukturen rundt læreres profesjonelle læring ble endret slik at de kunne møte disse standardene, det ble utviklet prosedyrer for hvordan man skulle vurdere og sertifisere de lærere som oppfyller standardene, og det blir gitt økonomisk anerkjennelse for de lærere som oppnår faglig sertifisering (Ingvarson, 2009).

Forskjellen mellom Skottland og England, Australia og Norge, er at i Skottland kan lærere selv søke om å bli autorisert, og at det da ikke var noen begrensninger på hvor mange som kunne bli autorisert. Videre er dette mer et vurderingssystem der lærere må gjennomgå kurs og videreutdanning, og bevise at de opprettholder høy standard på sin klasseledelse og undervisning. Denne autoriseringen følger deg gjennom hele karrieren, og er ikke noe som er bundet til den arbeidsplassen du er på (Ingvarson, 2009). I stedet for at dette skal være en alternativ karrierevei, er det en mulighet for alle lærere, om de ønsker å gjennom etter- og videreutdanning for å øke standarden på sin undervisning (Ingvarson, 2009).

Lærerspesialisten i Norge skulle også gi dyktige lærere større ansvar og flere oppgaver, men likevel fortsette med undervisning i klasserommet i stedet for å gå inn i administrative stillinger (Regjeringen, 2015). Man ser at de samme tankene som Australia og England hadde allerede i 1980- og 1990-årene, er de samme som rørte seg i Norge på 2000-tallet. Dyktige lærere må bli anerkjent og må bli i klasserommet, i stedet for å flytte seg ut og over i andre roller.

Etter piloteringen i 2015 ble lærerspesialistordningen utvidet, og flere fikk muligheten til å ta utdanning som lærerspesialist i ulike fag som for eksempel bygg og anleggsgfag, kunst & håndverk, og profesjonsfaglig digital kompetanse. I Meld. St. 28 (2016-2017), *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, forklarer Kunnskapsdepartementet at ordningen ikke bare skulle gi lærere

spesialisering i fagdidaktikk, men også spesialisering i å forske på egen og andres undervisning, reflektere over egen undervisning, og i å lede utviklingsprosesser på egen skole (Meld. St. 28 (2016-2017)).

I 2017 ble det søkt om ressurser til å starte en lærerspesialistutdanning i profesjonsfaglig digital kompetanse, som et samarbeid mellom Universitetet i Sørøst-Norge og Høgskulen på Vestlandet. Studieåret 2018/2019 ble det første kullet tatt opp med 30 studenter fra hele landet. Kravene for å komme inn på utdanningen var at studentene skulle ha blant annet godkjent lærerutdanning, 30 studiepoeng i IKT, eller tilsvarende dokumentert kompetanse, 60 studiepoeng i et skolefag, og minst 3 år undervisningspraksis (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 217).

Hvis man vender blikket bakover i tid ble funksjonen ressurslærer innført av Kunnskapdepartementet i 2012. Den nasjonale satsningen «Ungdomstrinn i Utvikling» (UiU) var en del av strategien som kom i Meld. St. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon, Mestring, Muligheter*, og som kom videre i Meld. St. 28 (2014 – 2015) *Lærerløftet – På lag med kunnskapsskolen* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Her var bakgrunnen for innføringen at flere elever har utfordringer med å ta høyere utdanning, og at motivasjonen synker gjennom grunnskolen, og at den er svakest på 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Gjennom satsningen ønsket Kunnskapsdepartementet at skolene skulle øke motivasjonen og lærelysten hos elever, øke nivået i lesing, regning og skriving, og at lærere skulle gjøre undervisningen mer praktisk og variert. Det lå i tillegg føringer for hvordan dette skulle gjøres: skolene skulle utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid på alle skoler med ungdomstrinn, og skoleledere skulle prioritere pedagogisk ledelse og utvikle skolen som en lærende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Ressurslærere i UiU hadde som sin hovedoppgave å bistå i arbeidet lokalt på de ulike skolene. De skulle jobbe sammen med skolens ledelse i gjennomføringen av skolebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ressurslærerne hadde også som oppgave å bidra til god didaktisk kompetanse og kunnskap om et eller flere av satsningsområdene (klasseledelse, lesing, regning eller skriving). Behovene ble tilpasset lokale strukturer, og dermed kunne noen ressurslærere ha rollen på flere skoler (Postholm et al., 2017).

Sluttrapporten viser at ressurslærerne har vært viktige for satsningen, og at de har positive erfaringer med UiU (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre sier sluttrapporten fra NIFU at ressurslæreren har hatt en betydning for lærernes læring (Postholm et al., 2017). De peker på det at når lærere har tilgang til en person, som de har tette relasjoner med, som kan oppmuntre og oppfordre til utprøving og forskning og som kan komme med faglige innspill, er det noe som oppleves som viktig for mange av lærerne (Postholm et al., 2017 s. 247).

Avslutningsvis vil jeg trekke frem bekymringer forfatterne av rapporten kommer med i etterkant av UiU, om hva som skjer med ordningen med ressurslærere når satsningen var over. De trekker frem ordningen med lærerspesialister, som hadde sin spede start i det denne rapporten ble ferdigstilt, og de avslutter med å si at funn så langt sier at ordningen må videreføres og utvikles (Postholm et al., 2017 s. 249).

2.2 Kritikk mot lærerspesialisten

Lærerspesialistordningen har møtt kritikk fra flere hold. I sluttrapporten fra pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag fra 2017 peker forfatterne på at rektorer er mer fornøyd med ordningen enn kolleger, noe som kan tyde på at ordningen ikke dekker lærernes behov for økt kompetanse eller faglig støtte (Seland et al., 2017, s. 148). De oppsummerer funnene i deres undersøkelse med å si at ordningen ser ut til å møte rektorenes opplevde behov, så mener over halvparten av kollegene at lærerspesialisten ikke har vært en ressurs for dem (Seland et al., 2017, s. 148). Som de poengterer i oppsummeringen, så hadde ordningen kun fungert i kort tid, og at man ikke kan forvente at lærerspesialistordningen kan ha ført til store endringer i løpet av de to skoleårene det da hadde vært gjeldende (Seland et al., 2017, s. 148).

Det norske begrepet lærerspesialist kan samsvare med det engelske begrepet «hybrid teacher leader», hvor begrepet i seg selv kan tilsi at det ligger en forventning om at lærerspesialisten skal fylle en rolle som er en blanding av lærer og leder (Lorentzen et al., 2018). Fordi lærerspesialisten, som «hybridlæreren», kan stå i de samme utfordringer som andre lærere gjør, kan det gjøre det lettere for lærerspesialisten å lykkes med oppgaven om å være en endringsagent (Lorentzen et al., 2018).

Noe av kritikken rettet mot lærerspesialisten handler ikke om funksjonen, men hva funksjonen har blitt kalt. Dette ubehaget mot en spesialisttittel kommer både fra lærerspesialistene selv, men også utenfra. I en utgave av «Lederhjørne» fra Utdanningsforbundet forklarer Tormod Korpås at spesialisttittelen «klinger dårlig i manges ører» (Korpås, 2020). Dette ser vi også eksempler på fra England. Her var det lærerspesialister selv som svarte at ved at de ble kalt Advanced skills Teachers, så hadde andre lærere urealistiske forventninger til dem og hva de hadde av kompetanse og kunnskap. Ved å ha en funksjon som sier at du er *ekstra god* i noe, så tror noen kollegaer at du har alle svar, og at du er bedre enn dem (Fuller et al., 2013).

Utdanningsforbundet deler ikke all kritikk knyttet til funksjonen. Positive tilbakemeldinger fra rektorer, og lærere som melder om meningsfylt arbeid, selv om det fra Utdanningsforbundet viser til at ordningen er dårlig forankret i profesjonen og at den står uten tariffavtaler (Korpås, 2020). Derimot var Skolenes landsforbund veldig tydelige i sin uttalelse fra 2021. De ba den nåværende regjering skrinlegge ordningen, fordi de mente den ville dele lærere inn i A- og B-lag. De såkalte «superlærerne», som de kaller det, er med på å undergrave hele lærerstanden og de mener at alle som er utdannet lærere, er lærerspesialister (Skolenes landsforbund, 2021).

Skolenes landsforbund gikk ut mot lærerspesialistordningen allerede i 2018, da de mente at tilskuddet på 122 millioner heller skulle brukes til etterutdanning for lærere som ønsket påfyll rettet mot tidlig innsats eller til å sikre veiledning for nyutdannede lærere (Skolenes landsforbund, 2018). De pekte allerede da på at lærerspesialisten ikke hadde tydelig nok instruksjoner om arbeidsoppgavene og hvordan de skulle løses, og medlemmer av forbundet var av den oppfatning at det ikke fungerte (Skolenes landsforbund, 2018).

I sluttrapporten NIFU gjennomførte av lærerspesialistordningen er et av punktene hvordan holdningene har vært til lærerspesialistene av kolleger og rektorer, og den viser at mange av kollegaene er positive til ordningen og at det er et godt tilskudd for mer skoleutvikling (Lødding, Pedersen, Lillebø, et al., 2021, s. 94). Selv om flere av kollegaene er positive, mener de at det er for lite informasjonsflyt fra ledelsen om hva det skal brukes til, og flere sier også at tiden som er avsatt er knapp. Mange tror at ordningen er positiv, men at den trenger noe klarere rammer for at den skal være til nytte (Lødding, Pedersen, Lillebø, et al., 2021, s. 95).

Når rektorer skal svare på sine holdninger til ordningen, kommer det frem at rektorer i stor grad har brukt ordningen for å beholde dyktige lærere på skolen, og at de stort sett er fornøyde med ordningen (Lødding, Pedersen, Lillebø, et al., 2021, s. 88-89). Også rektorer ved skoler som har lærerspesialister uttrykker utfordringer knyttet til rolleavklaringer. Det er uenigheter som går på hvor mye tid som skal brukes, og hvilke arbeidsoppgaver som skal prioriteres (Lødding, Pedersen, Lillebø, et al., 2021, s. 90).

Vi ser at innføringen av lærerspesialistordningen ikke har vært udelt positiv, og at det finnes kritiske røster både i og utenfor skolen. I og med at lærerspesialistordningen ikke en gang fikk et tiår på å lande i skole-Norge, og at man i tillegg ikke kommer utenom koronapandemien som tok mye fokus i 2020 og 2021, er det et betimelig spørsmål å stille seg om lærerspesialistordningen har fått for lite tid til å befeste sin rolle i norsk skole.

2.3 Utfordringer knyttet til lærerspesialistens arbeid

York-Barr og Duke (2004) sier at det er tre områder som påvirker *teacher leadership*, her lærerspesialistens arbeid: skolekultur, roller og relasjoner, og strukturer (York-Barr & Duke, 2004, s. 268 - 269). Disse går i hverandre og påvirker hverandre på kryss og tvers. De peker på hvordan skolekulturen har mye å si for om lærerspesialisten lykkes, og nevner at skoler hvor det å jobbe alene og ikke i team, var mer negative enn skoler hvor samarbeid var en del av deres arbeidshverdag. Videre sier de noe om ledelsens rolle og hvis rektor ikke kommuniserer med lærerspesialisten om deres rolle, vil det påvirke negativt (York-Barr & Duke, 2004, s. 269).

Jeg velger å bruke definisjonen til Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger sin definisjon på skolekultur for å forklare hva det går ut på. Skolekulturer beskrives ofte gjennom dens innhold som handler om kollektive normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som har vokst frem gjennom medlemmenes samhandling over tid (Læringsmiljøsentret, 2022). Slik jeg forstår skolekultur handler det om hvordan ledelsen legger til rette for, og hvordan lærerkollegiet sammen arbeider for nå oppnå felles mål. Det handler om hvordan man samarbeider, hvordan man jobber med elevene, og hvordan man jobber sammen som et profesjonsfellesskap.

York-Barr og Duke har delt inn de tre områdene inn i ulike faktorer som enten tilrettelegger for, og hva som utfordrer rollen som lærerspesialist. Når det kommer til skolekultur er blant annet det at

skolen har fokus på læring og reflekterende praksis noe som påvirker lærerspesialistrollen. Videre nevner de oppmuntring til å ta initiativ, en forventning om at man samarbeider og deler, og at lærerspesialisten blir sett på som et godt eksempel og en rollemodell, som viktige faktorer (York-Barr & Duke, 2004, s. 270). På den andre siden sier de at mangel på organisatorisk og faglig retning, lærere som jobber individuelt og at man ikke oppfordres til å ta på seg andre arbeidsoppgaver utenfor klasserommet, som faktorer som utfordrer lærerspesialistrollen (York-Barr & Duke, 2004, s. 270).

Det andre området York-Barr & Duke nevner er roller og relasjoner. Her trekker de frem at de faktorene som tilrettelegger for er at lærerne på skolen ser på lærerspesialisten som en lærer med kompetanse, at ledelsen støtter og oppmuntrer, og at det er gjort en rolleavklaring av hva som forventes (York-Barr & Duke, 2004, s. 270 - 271). På den andre siden vil et hierarkisk syn på rollen, at lærerspesialisten leder i stedet for å samarbeide med, skape utfordringer. Det samme vil uklare forventninger til rollen ha, samt mangelfull kommunikasjon mellom rektor, lærerspesialist og kollegiet (York-Barr & Duke, 2004, s. 270 - 271). Dette bekreftes også i undersøkelsen gjort i England, hvor lærere med funksjonen advanced skills teacher, svarte at flere av dem var fornøyde, og de følte at deres kompetanse og kunnskap ble sett og anerkjent, men det var også flere som følte at deres rolle ikke ble forstått. 30% fortalte at flere av kollegaene deres var ukjente med rollen, og hva det innebar, eller at de var negative til den (Fuller et al., 2013).

Det siste området de trekker frem handler om strukturer. Skoler som har fokus på profesjonsfaglig utvikling, tid, og prosesser der kollegiet får være med på beslutninger, er faktorer som er positive og som tilrettelegger for lærerspesialisten. Derimot vil strukturer som lederstruktur som er ovenfra og ned, lite tid til samarbeid og læring, mangel på belønning om man engasjerer seg, nevnes som faktorer som kan begrense lærerspesialistens rolle (York-Barr & Duke, 2004, s. 271).

Lønnum og Kringstad (2021) gjennomførte en studie hvor de samlet inn logger fra studenter i lærerspesialist i norsk. De så på hvilke faktorer som var styrkende eller hemmende i studentenes praksis og kom frem til fem kategorier som kan ligne på områdene York-Barr og Duke hadde i sin analyse: rolleforståelse, ledelsens innflytelse, kollegaenes innflytelse, rammefaktorenes innflytelse og betydningen av ekstern støtte (Lønnum & Kringstad, 2021).

Flere av funnene Lønnum og Kringstad gjør, kan man se samsvarer med de gjort av York-Barr og Duke. Flere av studentene finner rollen sin uavklart, og de sier de opplever uklare arbeidsoppgaver og føringer fra ledelsen. Når ledelsen er tydelig og klar på hvilke forventninger de har til lærerspesialistene, vil det også smitte over på lærerne, slik at de er mer positive til lærere som innehar funksjonen. På den andre siden møter man også på lærere som er negative til funksjonen og som mener at lærere ikke skal drive utviklingsarbeid (Lønnum & Kringstad, 2021).

Tid, eller mangel på tid, er også en viktig faktor som hemmer lærerspesialistens arbeid. På den andre siden vil det at det blir satt av tid i lærernes felles møtetid og at skolene har gode handlingsplaner for utviklingsarbeid, og at lærere får ro til å drive med skoleutvikling, være faktorer som er styrkende i lærerspesialistens arbeid (Lønnum & Kringstad, 2021).

Utfordringene knyttet til rollen som lærerspesialist er flere, og i begge studiene nevnt over blir rollekonflikter pekt på som en av dem. Når det kommer inn nye funksjoner i skolen, som utfordrer strukturene i skolen, er det viktig at ledelsen er inne og kommer med tydelige forventninger og rolleavklaringer. Den kollegiale legitimeringen er viktig for utøvelse av funksjonen, og det samme er faglig selvtillit og tro på at man har evner til å lede utviklingsarbeid på egen arbeidsplass (Lønnum & Kringstad, 2021).

Avslutningsvis deler begge også samme erfaring om hvor viktig ledelsens rolle er når det gjelder å legitimere, og å legge til rette for. Det handler om å legge til rette for samarbeid, og å gi nok tid til å gjennomføre jobben. Lærerspesialisten må få rom til å utøve sin rolle, og må få muligheten til å veilede og utfordre andre. Skolens syn på læring og skolekultur, henger sammen med hva slags syn skolens ledelse har på samarbeid og profesjonsutvikling, og dette virker inn på lærerspesialistens arbeid (Lønnum & Kringstad, 2021).

2.4 Lærerens autonomi

Overordnet del av læreplanen sier at lærere har et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det står også presisert at det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det at utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnet skjer både individuelt og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lærerens ansvar for å oppdatere egen kompetanse er en del av lærerens arbeidsoppgaver. Noe gjøres i form av utviklingstid eller nettverksmøter, men noe av kompetanseutviklingen må læreren gjøre individuelt. Dette påpeker også Kunnskapsdepartementet i overordnet del når de trekker frem dette med profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Det er skolens ledelse som skal lede det faglige samarbeidet mellom lærere og sørge for et miljø der alle har lyst til å yte sitt beste, men likevel har lærere et individuelt ansvar for å utvikle sin profesjonsfaglige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Den nasjonale satsningen Ungdomstrinn i Utvikling fra 2012 – 2017 la vekt på dette med skolebasert kompetanseutvikling. Gjennom dette ønsket Kunnskapsdepartementet blant annet å hjelpe skoler med utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid på skoler med ungdomstrinn, å få skoleledere til å prioritere pedagogisk ledelse og bidra til å utvikle skolen som en lærende organisasjon, og aktivt støtte skolene i arbeidet med å forbedre kvaliteten (Utdanningsdirektoratet, 2019).

På den andre siden står autonomibegrepet sterkt i norsk skole. Store Norske Leksikon definerer autonomi som selvstyre (Sagdahl, 2019). Man kan si at autonomi innebærer fravær av kontroll, og læreren som profesjonsutøver står fritt til å ta egne avgjørelser uten innblanding fra andre (Helstad & Mausethagen, 2019, s. 34). I skolen er autonomibegrepet knyttet opp til det ansvaret som lærere har for å forvalte egen kunnskap. Som i overordnet del skjer dette både på et individuelt plan, og i samarbeid med andre. Lærere må kunne vurdere hva slags kunnskap som er viktig når, og læreren har også et ansvar for å være oppdatert. Lærerens autonomi forutsetter at læreren tar dette ansvaret på alvor (Helstad & Mausethagen, 2019, s. 35).

Helstad og Mausethagen (2019) skriver at et er en viktig faktor for at ny kunnskap skal støtte opp om elevenes læring, og det er at lærere tar definisjonsmakten og utvikler et eierskapsforhold til nye kunnskapsressurser (Helstad & Mausethagen, 2019, s. 36). Det å utvikle et eierskapsforhold kan oversettes til å «ha kontroll over», og å føle at man «eier» det man skal bruke inn i undervisning.

James og McCormick (2009) sier at lærernes autonomi er viktig for at lærere skal lære. Ved at lærerne får sette seg egne læringsmål, og at man kan reflektere over læring i både kollegiet og selvstendig, kan ivareta autonomien (Postholm, 2012, s. 29). De sier også videre at en ting som er viktig for læreres læring er å hente inn kunnskapsrike personer inn i skolen, og bruke dem som ressurs i utviklingsarbeid (Postholm, 2012, s. 30).

Noe av det lærerspesialisten skulle, var å være faglig oppdatert på forskning og fagdidaktikk, og bruke sin kompetanse til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Utfordringen her kan være at lærerspesialisten havner litt mellom barken og veden. På den ene siden skal man ikke overkjøre lærernes autonomi, eller kontroll over egen kunnskapsbase, men på den andre siden skal man bidra til å utvikle og utvide deres kompetanse. Hvordan kan lærerspesialisten bidra til profesjonsutvikling, uten at lærere føler det går på bekostning av deres autonomi og handlingsrom?

2.5 Skolebasert kompetanseutvikling

I forbindelse med innføringen av Ungdomstrinn i Utvikling definerte Kunnskapdepartementet skolebasert kompetanseutvikling slik: Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Postholm et al., 2013, s. 13). Bjørnsrud presiserer videre at et grunnleggende prinsipp for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet, er at det er organisasjonslæring for hele det pedagogiske personalet (Bjørnsrud, 2015, s. 12).

I 2022 opplever nok de fleste lærere at det er mye fokus på utvikling av profesjonsfaglige kompetanser. Lærere er samlet i team, i fagseksjoner, som et helt personale, i nettverk med andre skoler eller samlinger med lærere fra en eller flere kommuner. Det å drive med kompetanseheving er knyttet både til det arbeidet som skjer innad i skolen, men også etter- og videreutdanning er en viktig del av det. Det handler om å utvikle en delingskultur for å bedre inkludere elevene, og både individuell og kollektiv læring er nødvendige forutsetninger for skolebasert kompetanseutvikling (Bjørnsrud, 2015, s. 19).

I skolebasert kompetanseutvikling, og i profesjonelle læringsfellesskap, drives kompetansebygging og skoleutvikling i balanse mellom innenfra profesjonalisering, og utenfra profesjonalisering (Vasseljen & Postholm, 2020, s. 513). Det å drive profesjonalisering innenfra blir brukt for å beskrive det at lærere, og andre profesjonsutøvere, tar ansvar for faglige og yrkesetiske standarder gjennom å etablere et profesjonsfellesskap som aktivt driver skoleutvikling sammen med skolens ledelse, skoleeier og andre eksterne bidragsytere (Vasseljen & Postholm, 2020, s. 513).

Profesjonalisering innenfra krever at de som jobber ved organisasjonen er motiverte og er interesserte i å ta ansvar, slik at de kan delta i kollektive og utforskende lærings- og utviklingsprosesser (Vasseljen & Postholm, 2020, s. 529). Det krever at man gjennom kollektive prosesser driver skoleutvikling gjennom å bygge felles kunnskap og kompetanse (Vasseljen & Postholm, 2020, s. 529).

I organisasjonslæring, som vi kan si at skolebasert kompetanseutvikling er, blir kompetanse sett på noe som konstrueres gjennom arbeid med kolleger i grupper og i plenum (Bjørnsrud, 2015, s. 14). Det er samspillet mellom deltakerne som gir mening, og delingskultur er både vesentlig og en forutsetning for arbeidet (Bjørnsrud, 2015, s. 14). En modell for læring utarbeidet av Kolb (1984) sier at det finnes fire delprosesser i læring: erfaring/opplevelse, refleksjon, begrepsdannelse og handling (Bjørnsrud, 2015, s. 15). Dette er en fremgangsmåte mange lærere kan kjenne seg igjen i. Man diskuterer de erfaringer man sitter med, man reflekterer over egen undervisningspraksis, danner noen begreper over hvordan man kan endre undervisningen, for å deretter gjøre det.

Skolebasert kompetanseutvikling baserer seg ofte på skolens og personalets opplevelse av de behov man har i temaer som for eksempel grunnleggende ferdigheter, relasjonskompetanse eller klasseledelse. Arbeidet foregår stort sett internt på skolen, men det kan også være naturlig å åpne opp for samarbeid med andre deltakere (Bjørnsrud, 2015, s. 17). Hagen og Nyen (2009) presenterer i sin undersøkelse om videreutdanning for lærere, at lærere har mer fellestid, noe som gjør at de har større muligheter for samarbeid mellom kolleger (Postholm, 2012, s. 27). Det er viktig at et kollegium har en felles visjon og at det er gode relasjoner mellom de ansatte, for dette er forutsetninger for utvikling (Postholm, 2012, s. 44).

Dette samsvarer med det Kunnskapsdepartementet skrev i «Lærerløftet» i 2014:

Gode enkeltlærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole. Regjeringen vil bidra til at alle skoler er lærende organisasjoner der kollegaene i fellesskap og i samarbeid mestrer utfordringer, evaluerer egen praksis og endrer og videreutvikler opplæringen når det er nødvendig (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 30).

Slik man kan forstå dette er at det er lærerne i fellesskap som skal samarbeide om å videreutvikle sin profesjonsfaglige kompetanse, og at skolen er en lærende organisasjon der man spiller på hverandre, ut i fra de behov som finnes internt på skolen.

2.6 Organisasjonskultur

Når man nevner begrepet kultur vil mange kunne komme med ulike innspill. I store norske leksikon defineres kultur om noe som brukes i en rekke forskjellige sammenhenger med ulike betydninger. Vanligst er det å snakke om kultur i forbindelse med tanke-, kommunikasjons- og atferdsmønstre hos mennesker, og da i både vid og snever forstand (Schackt, 2019). Slik man kan forstå dette handler om det om at mennesker deler en forståelse av hva i et samfunn og i og rundt som er av betydning.

I arbeidslivet kan man snakke om organisasjonskultur, og Bang (2015) definerer organisasjonskultur slik: Organisasjonskultur er de sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene (Bang, 2011, s. 23). Hadde man stilt det spørsmålet på en arbeidsplass kunne man hørt «organisasjonskultur er måten vi gjør ting på her hos oss». Vi forstår likevel at begrepet organisasjonskultur er mer kompleks enn det, og at det handler om verdier, normer og virkelighetsoppfatninger blant medlemmene i en organisasjon (Bang, 2011, s. 23). Videre kan man ut fra definisjonen til Bang forstå at kulturen vokser frem gjennom interaksjon og samhandling mellom medlemmene, og at det vil, gjennom samhandling, utvikle seg delte oppfatninger av hvordan man bør oppføre seg, hva som er riktig eller viktig, og hva som er sant og usant (Bang, 2011, s. 23). Videre kan man ta utgangspunkt i skolekultur og definere det som de felles verdier som finnes i skolen og som legger rammer for læreres praksis (Jenssen & Nordahl, 2022).

Når kultur utvikles og endres gjennom interaksjon og samhandling, vil det være mulig å endre kulturen over tid. Man kan hevde at organisasjonens medlemmer vil ha store muligheter til å påvirke organisasjonens kultur (Bang, 2011, s. 142). De faktorene som man ser kan påvirke

organisasjonskulturen, kan deles inn i primære påvirkningsfaktorer, og sekundære påvirkningsfaktorer.

De primære påvirkningsfaktorene, som vi deler inn i seks, handler i stor grad om ledelsens betydning, og hvordan ledelsen kan være med på påvirke organisasjonskulturen. Den første faktoren handler om hva ledelsen retter oppmerksomheten sin mot, og hvordan de kommuniserer det de tror på, og hvilke områder av driften de er opptatt av. Andre faktor handler om hvordan de møter kriser og kritiske hendelser. Neste faktor går ut på hvordan ledere fordeler ressurser og setter opp budsjetter, noe som viser hva de tror på og verdsetter. Fjerde faktor er ledelsens synlige atferd, hvordan de omtaler sine kolleger, hvordan de kommuniserer og hva slags oppgaver de gjør. Nest siste faktor går på fordeling av belønning og status. Hvem stiger raskere i lønn, hvem får anerkjennelse for arbeidet sitt, hvem får kritikk, og hvordan blir det kommunisert hvem som gjør hva. Den siste faktoren handler om hvordan ledelsen rekrutterer medlemmer, forfremmer eller avskjediger (Bang, 2011, s. 80-82).

Slik jeg forstår disse seks faktorene viser det tydelig at organisasjonens ledelse har en viktig og essensiell rolle i det å utvikle og endre organisasjonskulturen. Det at ledelsen kommuniserer tydelig, har klare roller og rolleavklaringer, at ledelsen sier at ulike fagområder er av betydning, vil være med å påvirke andre medlemmer av organisasjonen til å være med på at dette er viktig.

Dette poengterer også Kunnskapsdepartementet i overordnet del, der de tydeliggjør ledelsens rolle inn i profesjonsfellesskapet. De sier at det profesjonelle samarbeidet er avhengig av god ledelse. Ledelsen skal legge til rette for utvikling av samarbeid, relasjoner, skal lede det pedagogiske utviklingsarbeidet og det faglige samarbeidet mellom lærere (Kunnskapsdepartementet, 2017).

De sekundære faktorene går ut på at det finnes mekanismer som forsterker påvirkningen på organisasjonskulturen. Disse handler om hvordan organisasjonen er utviklet og bygget opp, deres systemer og rutiner, riter og ritualer, utforming av de fysiske forholdene, historier om folk i organisasjonen og de formelle erklæringene om organisasjonens filosofi (Bang, 2011, s. 146 - 148). Disse faktorene, som ikke spiller direkte inn på det ledelsen kontrollerer, vil kanskje ikke påvirke like sterkt, men vil likevel være med på å forsterke kulturen og de rammen som ligger rundt.

For å endre en organisasjonskultur finnes det flere metoder en kan bruke som innfallsport. Man ser en kultur man ønsker å endre eller starte, og finner ut av hvordan man kan best mulig løse

utfordringene. Bang (2011) presenterer fire endringsprinsipper som man kan bruke når man ønsker å endre kulturen: fokusert oppmerksomhet, handlingsprinsippet, forsterkningsprinsippet og rollemodellprinsippet. Jeg velger å kun fokusere på den siste, da dette er det som ligger nærmest funksjonen til lærerspesialisten. Det kunne likevel vært interessant å diskutere de tre andre prinsippene opp mot ordningen, men på bakgrunn av oppgavens omfang blir de ikke tatt med.

Gjennom hele livet har mennesker idoler, idealer eller rollemodeller. Vi møter mennesker vi ser opp til, og endrer oss til å gjøre som de gjør, fordi de gjør noe som vi beundrer eller identifiserer oss med. Det kan være foreldre, venner, kollegaer eller kjente personligheter. De har egenskaper eller gjør bestemte handlinger som vi ønsker å imitere og adaptere.

I skolen kan man si at ledere, som rektor og avdelingsledere, er rollemodeller. Det handler mye om deres makt, og at de har en uformell status i et personalet, kun i kraft av den stillingen de innehar (Bang, 2011, s. 166). Noen i et personale kan ha større verdi enn andre, og deres handlinger vil ha en påvirkningskraft fordi de kanskje innehar en statusgivende posisjon. Bang (2011) skriver i stor grad om ledere av en organisasjon, men jeg velger å overføre dette til lærerspesialistfunksjonen, da jeg mener at dette er sammenlignbart.

Lærerspesialistrollen er en rollemodell for kollegaene i skolen. Deres væremåte og deres posisjon, skal være med på å endre kultur ved å vise hvordan man kan praktisere de verdier, normer eller praksiser i skolen. Hvis den som er lærerspesialist får holde på over tid for å endre eller utvikle kulturen, vil organisasjonen oppleve at de får ny giv og at tiltakene som blir satt til verks utgjør noe positivt for både lærere og elever. Skal lærerspesialisten få muligheten til å endre noe av kulturen, må det settes av tid, og man må ha fokus på å holde på helt til endringene har blitt en del av organisasjonens vaner (Bang, 2011, s. 168-169).

2.7 Skolen som lærende organisasjon og et profesjonelt læringsfellesskap

Garvin (2000) definerte en lærende organisasjon som en organisasjon som er dyktig på å skape, tilegne seg, prege, overføre og beholde kunnskap, med et mål om å skape ny kunnskap og innsikt i et tema (Garvin, 2000, s. 11). Profesjonsfaglig utvikling for lærere defineres ved at man tar i bruk formelle og uformelle læringsmuligheter, som utvider læreres faglige kompetanse, som kunnskap, tro, motivasjon og evne til selvregulering (Richter et al., 2011).

Formelle læringsmuligheter er definert som strukturerte læringsmiljøer med en spesifikk læreplan, som for eksempel pålagte kurs og workshops. I skolen brukes både hel- og halvdagskurs, hvor man får opplæring innenfor et tema eller et område, som man så skal ta tilbake til skolen (Richter et al., 2011). I motsetning vil ikke uformelle læringsmuligheter for eksempel følge en læreplan. Dette kan for eksempel basere seg på at man leser faglitteratur, observasjoner i klasserommet, mentoraktiviteter eller møter i nettverk og seksjoner. Dette er som regel ikke obligatorisk (Richter et al., 2011). En viktig forskjell er at lærere ikke er mottakere av kunnskap, men de organiserer læringsprosessen selv og ser selv hva de har behov for.

Skolens kultur for profesjonalisering og kompetanseheving varierer fra skole til skole, og studier viser at lærere som deltar i profesjonelle læringsfellesskap er mer opptatt av elevsentrert undervisning hvor det legges mer vekt på elevenes mestring, enn å være opptatt av undervisningens gjennomføring (Jenssen & Nordahl, 2022). Videre viser forskning gjort fra 2000 – 2003 at skoler som har en kollektivt orientert skolekultur, hadde mer endringsvillige lærere (Jenssen & Nordahl, 2022).

Profesjonelle læringsfellesskap er et begrep som sier noe om de ulike prosesser og kjennetegn det er ved organisasjonen, som i dette tilfelle er skolen. Profesjonelle læringsfellesskap kan forstås som en pågående prosess hvor lærere jobber kollektivt for å oppnå bedre resultater for elevene. Det gir muligheter for kollektiv kunnskapstilegnelse, og det overføres kunnskap på tvers i organisasjonen. De profesjonelle læringsfellesskapene som regnes som sterke er de hvor alle lærere på skolen har et forpliktende ansvar overfor alle elever, også de man selv ikke underviser (Jenssen & Nordahl, 2022). Ved å involvere seg i sine kollegers utfordringer erkjenner man at engasjementet har en verdi for både elevens læring, lærerens profesjonstilfredshet, samt skolens kollektive kompetanse (Jenssen & Nordahl, 2022). Det er her klart at tett samarbeid mellom lærere, og det å tro på at man gjennom samarbeid kan oppnå best mulig undervisning og læring for elevene, gjør at man oppnår et sterkt læringsfellesskap.

Det å jobbe sammen i et sterkt læringsfellesskap gjør at man sammen kan utvikle kollektiv mestringstro, *collective teacher efficacy*, at man sammen har tro på at man kan løfte elevene man jobber sammen rundt. Dette øker også sannsynligheten for at man som lærere har mer engasjement, har større innsats, prøver ut nye metoder og tilrettelegger undervisningen, og har mer positive forventninger til elevene (Jenssen & Nordahl, 2022).

Tidligere har man snakket mer om læreres individuelle tro på egen mestring, *self efficacy* eller *teacher efficacy* (Donohoo, 2018). Skolen som et profesjonelt læringsfellesskap har gått fra at lærere har tro på egen mestring på bakgrunn av det man tidligere har erfart, til å være et fellesskap basert på kollektiv mestringstro, hvor man sammen ser på hvordan man kan øke elevenes læring og mestring. Dette gjenspeiles også i overordnet del i Kunnskapsløftet 2020 hvor det tydelig står at fellesskapet skal reflektere over verdivalg, utviklingsbehov, og blant annet bruke forskning som grunnlag for tiltak inn i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skoler som har sterk kollektiv mestringstro har ulike kjennetegn. I en litteraturgjennomgang av Donohoo (2018) kommer det frem at skoler som har sterk mestringstro oppnår flere fordeler, både blant lærere, men også mellom lærere og elever. Lærere som jobber på skoler med høy grad av kollektiv mestringstro hadde høyere forventninger og hadde mer fokus på akademiske prestasjoner. De var mer åpne for nye ideer, tok flere sjanser og hadde flere lærere som ledere (Donohoo, 2018). Videre så man at lærerne ved disse skolene hadde bedre forhold med elevene og opplevde mindre atferdsproblematikk. Kollektiv mestringstro bidro til positivitet blant lærere, og det viste seg å være forbundet med mer arbeidsglede og mindre stress i arbeidshverdagen (Donohoo, 2018).

Februar 2023 ble det publisert en ny studie som viser hvor vanskelig det kan være å lede kollektive læringsprosesser. Her trekkes det fram hvor viktig skoleleder er for at skolen og lærerne skal nå målene sine. Sølvik og Roland trekker fram at det blir et gap mellom teori og praksis, og det manglet ofte konkrete og presise beskrivelser på fenomener som oppstår i klasserommet (Læringsmiljøsenderet, 2023). De sier videre at skoleledelsen har en sentral rolle når det gjelder å legge til rette for kollektiv profesjonell læring blant lærere. Det at skoleleder er transparent på veien mot målet, og at man sammen med personalet lager en implementeringsplan: oppgaver, tidslinjer, og hvem som har ansvaret, gjør at ledelsen i større grad kan motivere ansattes læring og engasjement (Læringsmiljøsenderet, 2023).

Når det gjelder lærerspesialisten og deres arbeid på skoler, så viser det seg i litteraturgjennomgangen, at på skoler med sterk kollektiv mestringstro, er det mer ustrakt bruk av lærerspesialister (teacher leadership), fordi lærerne deler en følelse av kollektiv effektivitet. Videre viser studien at bruk av lærerspesialister, lærerledere, er en av fordelene som kommer som følge av lærernes felles oppfatning om at man kan påvirke elevenes resultater (Donohoo, 2018).

Slik jeg forstår begrepet teacher leadership kan det sammenlignes med lærerspesialisten. Det er lærere som deler av sin ekspertise og kunnskap innenfor et fag eller fagområde (Meyer, 2019). Skoler med sterk grad av kollektiv mestringstro vil i større grad benytte seg av lærerspesialisten som en viktig faktor inn i det profesjonelle læringsfellesskapet. Videre kan man trekke inn de skoler hvor ledelsen er gode på å lede kollektive læringsprosesser også er de som i større grad benytter seg av lærerspesialisten.

2.7.1 Utvikling av lærende organisasjoner

Peter Senge, beskrevet i boken «Leiing av endringsarbeid i skulen» av Ertesvåg, har utviklet fem dimensjoner for hvordan man kan styrke arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Han definerer en lærende organisasjon som en organisasjon der personer utvikler kapasiteten de har for å skape det resultatet som de ønsker, der nye tankemønstre blir til, og der personer lærer å se helheten sammen (Ertesvåg, 2012, s. 58). Skolen må ha klare strukturer som kan fremme læring, og det må være tydelige organiserte virksomheter innad i personalet, som for eksempel teamsamarbeid. Når vi vet hvor viktig kollektiv mestringstro er for utvikling av personalet og skolen, så er det å legge til rette for det å utvikle en kollektiv kultur, noe av det viktigste en kan gjøre (Ertesvåg, 2012, s. 58). Det å være en lærende organisasjon, er ifølge Senge, en som har læring som øker kapasiteten til å skape. De som skiller lærende organisasjoner fra mer tradisjonelle organisasjoner, er at de mestrer fem grunnleggende disipliner: personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, teamlæring og systemtenkning (Ertesvåg, 2012, s. 60-67).

Den første dimensjonen handler om personlig mestring. Ut fra det kan vi dele det inn i to underliggende kategorier: en kartlegging for hva som er viktig for oss og det andre går på hvordan vi skal se på vår nåværende virkelighet (Senge & Lillebø, 1999, s. 147). De med høy grad av personlig mestring lever i en «kontinuerlig tilstand av læring» og føler aldri at de blir ferdig utlært. Dette er en prosess en aldri blir ferdig med. Det handler om å utvikle en personlig visjon, gjenkjenne våre egne evner eller mangel på det (Ertesvåg, 2012, s. 64).

Mentale modeller, som er den andre dimensjonen til Senge, innebærer at organisasjonen lærer nye ferdigheter og tar i bruk disse slik at det blir en del av den dagligdagse praksisen (Senge & Lillebø, 1999, s. 191). Det starter med å vende blikket vårt innover og at vi ser hvilke modeller som er mest effektive for organisasjonen å utvikle (Ertesvåg, 2012, s. 65).

Den tredje dimensjon går ut på at man i organisasjonen har et felles bilde av framtiden, en felles visjon, og at man har klare mål som er kjent for alle i organisasjonen (Ertesvåg, 2012, s. 65). Senge sier at den enkleste formen av felles visjon er at organisasjonen stiller seg spørsmålet «hva ønsker vi å skape?», og som gir organisasjonen en fellesskapsfølelse, fokus og energi (Senge & Lillebø, 1999, s. 212).

Teamlæring, den fjerde dimensjonen, er ikke noe nytt i skolen i dag. I en moderne organisasjon er teamlæring sentralt. Organisasjoner eller skoler som strever med endringsarbeidet, er preget av et individfokuset læringskultur (Ertesvåg, 2012, s. 66). Når man jobber i team, og man klarer å få til god læring, ser man at disse teamene ikke bare produserer gode resultater, men medlemmene vokser også raskere enn hva de ville gjort ellers (Ertesvåg, 2012, s. 66).

Den femte disiplinen handler om at de fem disiplinene blir utviklet i et samspill. Derfor er systemtenkning den femte disiplinen, fordi det handler om at den integrerer de ulike disiplinene og smelter de sammen til en blanding av teori og praksis (Ertesvåg, 2012, s. 67). På denne måten sikrer man at de ulike disiplinene blir stående for seg selv, men blir en del av hverandre og av organisasjonen. Om en organisasjon klarer å ta i bruk disse disiplinene, vil det gi gode forutsetninger for å lykkes med endring. Endring er ikke noe som starter eller slutter på et visst tidspunkt, men noe som skjer kontinuerlig. Disse disiplinene vil hjelpe lærende organisasjoner med å se hvor man er, hvor man vil, og hva man har å jobbe med (Ertesvåg, 2012, s. 68).

2.8 Kollegaveiledning som metode for kompetanseutvikling

Veiledning er en kjent arbeidsform innad på mange skoler. Veiledning av studenter og nyutdannede i skolen finnes i faste former. En slik arbeidsform hvor det er en erfaren lærer og en novise kan kalles for en asymmetrisk dyade. Den formen vi kaller kollegaveiledning er av symmetrisk form, og bygger på at man er jevnbyrdige og har lik status (Vere Midthassel, 2003). Her er lærer en form for veisøker og kollegene er veiledere, som skal hjelpe andre med deres problem eller utfordring.

Lærerspesialisten skulle bruke sin fag- og analysekompetanse til å drive skoleutvikling, og styrke det profesjonelle fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Videre konkretiserer de det med at lærerspesialisten kan ta initiativ til å gjennomføre skolebasert kompetanseutvikling og kollegaveiledning (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Da en som har funksjonen som lærerspesialist på arbeidsplassen vil ha en ekstra kompetanse innenfor et fagområde, vil han eller hun fungere som veileder i dette tilfelle, og de andre lærerne i personalet vil være veisøkere. Hvis man tar utgangspunkt i en utfordring som lærerne ved de ulike skolene har, vil lærerspesialisten hjelpe dem med å få økt kunnskap og innsikt (Vere Midthassel, 2003).

En kan tenke seg at det å møte en med funksjonen lærerspesialist *kan* skape et asymmetrisk forhold mellom deltagerne i veiledningen, og at refleksjonen som veiledningen baserer seg på, kan bli utfordrende å få frem, da man ikke lenger er jevnbyrdige. I en arbeidshverdag snakker man om læreres autonomi og deres evne til å selv kontrollere deres behov for kompetanseheving, og på den andre siden trekker man inn personalets felles visjon for hva slags behov de har. Lærerspesialisten kan komme inn i midten av begge, eller på utsiden av en av dem. Her må skolens personale være med på at lærerspesialisten er et viktig ledd i å øke personalets kollektive mestringsfølelse, og at kollegaveiledning kan være en metode og arbeidsform for å få til akkurat dette.

3 Metode

3.1 Valg av metode

Jeg har som skrevet i kapittel 1 valgt en kvalitativ tilnærming for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Intensjonen bak oppgaven er å forstå og beskrive hvordan lærerspesialister i profesjonsfaglig digital kompetanse har oppfattet, gjennomført og utøvet sin funksjon. Innenfor den kvalitative forskningsmetoden er hovedformålet å beskrive og forstå «den andre» (Postholm et al., 2018, s. 95).

Bakgrunnen for valget av kvalitativ metode handler om at jeg ønsker å forstå det fenomenet lærerspesialist. Jeg er opptatt av at menneskene bak skal få fortelle sine historier, opplevelser, tanker og meninger. Brev, som blir nøyere forklart i kapittel 3.4, er en metode hvor man stiller forholdsvis åpne spørsmål som respondentene kan svare fritt på. Det stilles ingen krav til stilistiske ferdigheter eller lengde, men det gir den som svarer et stort spillerom i hvordan man ønsker å svare på spørsmålet. Dette var for meg en vesentlig grunn til hvorfor jeg valgte kvalitativ tilnærming og brev som metode.

En viktig del at forskningsarbeid er å ta stilling til hvilken metodisk tilnærming man skal velge. Hvilke metoder er mest hensiktsmessig å bruke med tanke på problemstillingen? Forskeren må tenke over hva det man skal undersøke skal omfatte, og hvilke metoder som gir relevant informasjon (Thagaard, 2018, s. 53-54).

Et hvert forskningsarbeid preges gjerne av enten kvantitative og/eller kvalitative metoder. Kvalitative metoder blir karakterisert som at man som forsker søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved bruk av for eksempel intervju, observasjon eller analyser av tekster og visuelle uttrykksformer. Det handler om å fremheve prosesser og meninger som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens (Thagaard, 2018, s. 15). Videre kan man si at kvalitativ metode handler om å vise til de kvalitetene ved de sosiale fenomener som vi studerer (Thagaard, 2018, s. 15).

Kvantitative metoder baserer seg i større grad på metoder som krever større avstand. Problemstillingene er rettet mer mot statistiske generaliseringer, og kan være strukturert som observasjon eller spørreundersøkelser, noe som skaper en distanse mellom forsker og deltaker (Thagaard, 2018, s. 16).

Kvalitativ forskningsmetode er ikke strukturert i form av spørreundersøkelser eller spørreskjemaer, men er en forskning hvor man er opptatt av å beskrive, forstå eller tolke menneskets erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 15). I denne oppgaven vil «den andre» være lærerspesialister i profesjonsfaglig digital kompetanse.

Ønsket med oppgaven er å samle inn data i form av ord, som skal forklare mennesker handlinger og meningsskaping i deres kontekst (Postholm et al., 2018, s. 113). Til det vil det være aktuelt å bruke en liten N-studie for å få svar på de overordnede spørsmålene. I motsetning til casestudie som baserer seg på at sannheten er kontekstuell, og man ikke kan løsrive funnene fra konteksten, vil en liten N-studie fokusere på et lite antall enheter hvor fenomenet settes i sentrum. Man har likevel en antagelse om at det er noe som går igjen på tvers av kontekster, og at det finnes en virkelighet som kan utspille seg, forstås, praktiseres og anvendes på ulike skoler (Postholm et al., 2018, s. 75).

3.2. Metodisk tilnærming

All forskning er fortolkende, og en forsker må bearbeide og tolke et datamateriale. Når vi som forskere jobber tett med tekster som datamateriale, jobber vi innenfor den filosofiske forståelsen av verden, ifølge Gadamer (Høgheim, 2020, s. 169). Å jobbe med et tekstmateriale, og bruke det som utgangspunkt for forståelse av verden, kalles hermeneutikk.

Fenomenologi er i skillet mellom en retning, metode, en stil og en tenkemåte (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 281). Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann (2020) forklarer at fenomenologi kommer av det greske ordet *phainomenon* som betyr «det som viser seg», og *logos* som betyr «lære» (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 281). Videre sier de at en av grunntankene bak fenomenologien er at den menneskelige bevissthet alltid er intensjonell. Det er gjennom intensjonen at vi kan få tilgang til ulike fenomener, og at vi kan undersøke hvordan disse fenomenene kommer til uttrykk (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 284).

Når man trekker fenomenologien inn i kvalitativ forskning er det mer et begrep som sier noe om at man har en interesse i å forstå sosiale fenomener ut fra ulike aktørers perspektiv og deres antagelser (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 294). Brinkmann og Tanggaard (2020) presenterer en metode hvor forskeren gjennom fire trinn bruker fenomenologien som metode. Første trinn handler om at man som forsker får en konkret beskrivelse av et fenomen, og at man prøver å unngå å trekke inn sine egne forhåndstanker, og dermed i størst mulig grad er åpen for andre tanker og ideer. Videre

skal man dele opp datamaterialet i meningsenheter, for eksempel gjennom en form for dokumentanalyse. Tredje trinn handler om at man skal gjøre om meningsenheter til ulike kategorier, som beskriver fenomenet. Til slutt, på fjerde trinn, kan forskeren si noe om det generelle i oppfatningen av fenomenet, på bakgrunn av det datamaterialet som er samlet inn (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 295).

3.3 Valg av informanter

I kvalitative studier representerer utvalget personer. Det er som oftest snakk om et begrenset antall personer eller enheter, og siden en del av metoden er en liten N-studie, vil det si rundt 10 personer, slik at forskeren kan gå i dybden på hver enhet (Jacobsen, 2005, s. 93). Når utvalget er såpass lite, er det viktig at vi som forskere anvender en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen og forskningsspørsmålene, slik at analysen av dataen kan gi en forståelse av de fenomener vi skal studere (Thagaard, 2018, s. 54).

I denne oppgaven er det gjort et strategisk utvalg. Thagaard (2018) beskriver dette som et utvalg hvor man systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i henhold til problemstillingen. De kvalifikasjonene som styrer utvalget i denne forskningen er at alle deltakere har gjennomført utdanning i lærerspesialist i profesjonsfaglig digital kompetanse, og har i tillegg hatt denne funksjonen på sin arbeidsplass. I og med at utvalget er spesielt valgt for å svare på problemstillingen, er det viktig å ha i bakhodet at utvalget ikke er representativt for en populasjon (Thagaard, 2018, s. 55).

Videre blir det brukt tilgjengelighetsutvalg for å rekruttere respondenter til undersøkelsen. Forskeren henvender seg til potensielle deltakere og gir informasjon om forskningsprosjektet. De som er interessert i å delta kan kontakte personen som representerer forskningen. Deltakerne som blir kontaktet representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling (Thagaard, 2018, s. 56). utfordringer knyttet til å velge respondenter basert på et tilgjengelighetsutvalg kan være at de som er villige til å svare på undersøkelsen, kan være de som i større grad føler at de behersker sin situasjon, og dermed ikke ser på det som et problem at en forsker får innsyn i denne. De som ikke føler at de mestrer sin livssituasjon, her ment arbeidssituasjon, kan være mer utfordrende å få til å delta. Det er viktig at man diskuterer denne skjevheten og hvordan dette kan påvirke de konklusjoner man kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 57).

I og med at det ble brukt et tilgjengelighetsutvalg for å få respondenter til å svare på brevene, ble det sendt ut en forespørsel på to grupper på Facebook. En for de som tok utdanningen som lærerspesialist fra 2018 – 2020, og en for de som tok utdanningen i 2019 – 2021. I den første gruppen er det 21 medlemmer, og i den andre er det 34 medlemmer. Melding med informasjon om prosjektet og hva jeg var ute etter ble lagt ut 8. desember 2022. Her ble det informert om av svarfristen var 22. desember 2022. I tillegg ble det også sendt en mail med samme forespørsel til en kollega som jobber i samme kommune, som hadde tatt lærerspesialistutdanningen i 2019 – 2021. I første omgang var det ingen som svarte. Etter en ukes tid, den 16. desember 2022 ble det sendt en ny oppfordring med å delta. Her var det heller ikke noe respons. De som svarte på innleggene forklarte at selv om de har hatt utdanningen, så hadde de ikke innehatt funksjonen, verken underveis i utdanningsløpet, eller i etterkant.

Det viste seg at det ikke var så lett å få respondenter til å begynne med. Derfor ble det tatt direkte kontakt med medlemmene i de to respektive gruppene. 20. desember 2022 ble det sendt ut meldinger til de som ikke hadde svart allerede at de ikke hadde innehatt funksjonen. Det ble sendt ut meldinger til 31 personer direkte via Facebook. Av disse var det 8 som ikke svarte, og av de som svarte var det 11 som ikke hadde hatt funksjonen og dermed ikke passet inn i kriteriene som var gitt. 12 svarte og sa de hadde hatt funksjonen, og av disse har 8 svart på brev. Innsamlingen av brev ble gjort i desember 2022 og januar 2023 via det digitale verktøyet Nettskjema fra Universitetet i Oslo. Respondentenes svar er tilfeldig nummeret, med nummer fra 1 – 8. Dette for å synliggjøre hvem som har svart hva, og for å sikre respondentenes anonymitet.

3.4 Innsamling av data

Som en kvalitativ tilnærming vil innsamling av data foregå gjennom brevmetoden. Dette er en metode som ikke er særlig utforsket, men ble introdusert av Gunnar Berg rundt tusenårsskiftet. I etterkant har det blitt en mer anvendt metode, og har vært brukt i flere masteroppgaver og i større studier. Brevmetoden kan beskrives som en mellomting mellom spørreskjema og intervju (Sjøbakken, 2017).

Selve brevmetoden kan sammenlignes med lærerloggen, og det kan tenkes at den innehar noe av de samme utfordringene (Sjøbakken, 2017). Logg kommer opprinnelig fra den marine verden, hvor skipslogg er aktivt brukt, men er her overført til å handle om lærere og læreres hverdag. Sjøbakken (2017) presenterer en studie som viser at lærerloggen er mer pålitelige enn data fra årlige

spørreundersøkelser, og at disse kan samle inn data som omtrent tilsvarer det en observatør vil se (Sjøbakken, 2017).

Videre vil en kunne argumentere for at brevmetoden inngår i en slags narrativt studie. Calndindin og Connelly sier at narrativet i narrative studier kan være både fenomenet og metoden. I tillegg kan narrative studier ta mange former, og det kan være at forskeren samler fortellinger som lærere presenterer gjennom en kunstnerisk forestilling (Postholm et al., 2018, s. 78). Narrativer kan bringe frem folks erfaringer, og kan også si noe om deres identitet og hvordan de oppfatter seg selv (Postholm et al., 2018, s. 78). Brevene som respondentene skal skrive vil bringe frem deres erfaringer, og si noe om hvordan de oppfatter seg og sin rolle som lærerspesialist.

Berg (1999) presenterer noen fordeler med brevmetoden i forhold til åpent intervju. Utvalget er lettere å håndtere, fordi flere kan være med, metoden er lett å administrere, og flere grupper kan bidra inn i arbeidet med forståelsen av fenomenet (Sjøbakken, 2017). En av ulempene som blir nevnt er blant annet at det ikke er mulig å stille oppfølgingsspørsmål som man kan gjøre i et intervju. I tillegg nevnes det en begrensning i og med at brevmetoden stiller store krav til stilistiske evner og ferdigheter hos de som skal formulere seg (Sjøbakken, 2017).

Det ble stilt fire spørsmål til alle respondentene som de svarte på digitalt via nettskjema, og alle fikk de samme. De spørsmålene som ble stilt var:

- Gi en kort beskrivelse av din arbeidshverdag, undervisningsfag, timer til funksjonen som lærerspesialist og kort beskrivelse av skolen du jobber på.
- Hva kjennetegner ditt arbeid som lærerspesialist i profesjonsfaglig digital kompetanse?
- Hvilke faktorer har vært styrkende i ditt arbeid som lærerspesialist?
- Hvilke faktorer har vært hemmende i din praksis som lærerspesialist?

Spørsmålene baserer seg i stor grad på problemstilling og forskningsspørsmål som oppgaven stiller. Forskningsspørsmålet som handler om styrkende og hemmende faktorer i arbeidet ble delt i to for å gjøre det lettere for respondentene å svare på begge deler, og ikke bare det ene. Det gjør at jeg som forsker fikk de som svarte til å reflektere over om det var faktorer som både styrket og hemmet dem i arbeidet, og dermed kunne få et mer nyansert svar. I og med at brevene ble samlet gjennom et digitalt nettskjema, var det enklere for respondentene å svare når det passet dem, og det var også lettere for dem å redigere og fylle ut svar underveis hvis det var behov for det.

3.5 Kvalitativ dataanalyse

Hensikten med kvalitativ analysemetode er å sortere datamaterialet som er samlet inn, for å kunne gjøre dette forståelig. Det kan handle om å lete etter et mønster, slik at man kan samle inn materialet i ulike kategorier i ulike tema. En av fordelene med brevmetoden er at dataanalysen kan starte raskt, i og med at man ikke har behov for å behandle det først. Målet med analysen som blir gjort er å samle sammen biter som til sammen skal danne et bilde av det som forskeren prøver å finne svar på (Postholm et al., 2018, s. 140).

Prosessen vil ha en abduktiv tilnærming, som er en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode. Abduksjon har som utgangspunkt at all vitenskapelig tenking starter med observasjoner (Postholm et al., 2018, s. 102). Abduksjon er en kontinuerlig veksling mellom induktiv og deduktiv tilnærming.

I en induktiv tilnærming går forskere fra empiri til teori. Som forsker er det viktig å gå inn i datamaterialet med et åpent sinn, systematisere og strukturere, før man deretter kan gå inn og danne teorier på bakgrunn av det man har kategorisert. I en deduktiv tilnærming tar man utgangspunkt i teorien som danner en hypotese, før man bekrefter dette gjennom empiri (Postholm et al., 2018, s. 103).

Det kan være vanskelig å kun ha en induktiv eller deduktiv tilnærming, fordi det er umulig å bare forholde seg til teori, fordi den som oftest kommer fra et utgangspunkt som forskeren har interesse i å finne ut av. I og med at forskeren vil ha med seg sin egen subjektive og individuelle teori inn i forskningen, vil den aldri være helt objektiv og induktiv. Som forsker må man være bevisst sin egen subjektivitet, selv om det kan være vanskelig (Postholm et al., 2018, s. 101-102).

Innholdsanalyse er en analytisk tilnærming som har som mål å tolke innholdet i tekstdata gjennom systematisk koding og kategorisering av temaer og mønstre (Høgheim, 2020, s. 202). For å kunne tolke dataen og kategorisere den, må man først bli godt kjent med den. Ved å lese tekstmaterialet mange ganger vil man som forsker etter hvert kunne se tydelige mønstre og sammenhenger mellom de brevene som er skrevet. En metode for å kunne bli godt kjent med tekstene er at når man leser så skriver man stikkord, antakelser eller tanker som man senere kan jobbe ut fra. Dette er en tidkrevende prosess, men den er nødvendig for videre arbeid (Høgheim, 2020, s. 204).

Andre steg i innholdsanalysen er selve kodingen. Her skal man merke ulike deler av materialet og knytte det opp mot et ord eller et begrepet. Det kan for eksempel være snakk om koder som ressurser, tid eller støtte, eller det kan være snakk om lignende situasjoner, erfaringer eller følelser som kommer til syne i datamaterialet. Forskeren skal redusere dataen ved å plassere den innenfor ulike koder, og dermed redusere det til meningsbærende deler (Høgheim, 2020, s. 204).

Innenfor hermeneutisk fenomenologi snakker man om tematisk analyse, som vil være gjeldende utover innholdsanalysen. Van Manen poengterer at det er en kompleks og kreativ prosess å analysere livserfaringer, og at man som forsker kan bruke tre tilnærminger for å analysere datamaterialet man sitter med (Postholm et al., 2018, s. 161). For det første må forskeren lese hele teksten og utforme en setning som dekker meningsinnholdet. Videre vil forskeren lese teksten flere ganger for å finne hva som er viktig og hvilke setninger som gir uttrykk for fenomenet eller erfaringene som er beskrevet. Til sist skal forskeren spørre seg om enkelte setninger eller en rekke setninger kan uttrykke fenomenet eller de erfaringene som beskrives (Postholm et al., 2018, s. 162). Forskeren prøver å identifisere tematiske uttrykk, uttalelser eller narrative paragrafer som får frem meninger knyttet til erfaringen (Postholm et al., 2018, s. 162).

Det er kombinasjonen av de to tilnærmingene, induktiv og deduktiv, som vil danne utgangspunktet for tematisk analyse. På den ene siden vil temaene som man finner i datamaterialet være dannet i bakgrunnen av problemstillingen om hva som kjennetegner lærerspesialisten i profesjonsfaglig digital kompetanse, og på den andre side vil de bli dannet med grunnlag i de mønstrene som man identifiserer gjennom brevene som er skrevet av respondentene (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 138).

3.5.1 Analyseprosessen

I denne delen vil det redegjøres for hvordan analysen av brevene har foregått og hvilke avveielser som ble tatt i prosessen. Jeg velger å bruke begrepet kategorier når jeg beskriver de meningsdelene og mønstre som går igjen, basert på Høgheim (2020) sin definisjon av innholdsanalyse.

For å starte arbeidet med å systematisere innholdet i brevene i kategorier leste jeg brevene nøye, og flere ganger. På denne måten fikk jeg et godt grep om innholdet, og jeg startet arbeidet med å tenke over hvilke kategorier jeg kunne dele inn svarene i. Det at spørsmålene baserer seg så tydelig på problemstillingen og forskningsspørsmålene gjorde at noen av de overordnede kategoriene var noe gitt, men likevel skulle det defineres i enda større grad og innholdet sorteres inn i de ulike. Jeg så

etter funn som kunne bekrefte det teoretiske rammeverket, men jeg så også etter funn som kunne være sjeldne og spesielle, og ikke bare det som kanskje var forventet og mest «typisk». Man kan si at analysearbeidet er tett knyttet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Videre er det slik at via nettskjema, nettstedet der brevene er samlet inn, kan vise respondentenes svar på ulike måter. Man kan enten se brevet alene, men man kan også se de ulike svarene under hvert spørsmål samtidig. Det gjorde det lettere når man begynte å få en idé om hvilke funn som var gjentakende, at man kunne se svarene på samme spørsmål under hverandre.

Innholdsanalyse defineres blant annet på følgende måte: «Involves establishing categories and systematic linkages between them, and then counting the number of instances when those categories are used in a particular item of text» (Krumsvik, 2014, s. 145). I dette tilfelle er det ikke gjort en konkret telling, men det er sett på hva slags mønstre som går igjen. Brevene ble skrevet ut og gjennom notater og fargekoder i margin på disse, ble det markert ulike stikkord som senere kunne fungere som kategorier: tid, ledelsen, kolleger, arbeidsoppgaver, rolleavklaring

Når det etter hvert ble gjort et arbeid med å se brevene som en helhet, og etter nøye gjennomlesing ved å se på notater gjort i margin på brevene, ble det delt inn i underkategorier basert på spørsmålene fra brevene: sentrale oppgaver, styrkende faktorer og hemmende faktorer. Når det var gjort, ble innholdet i brevene kategorisert inn i ulike kategorier innenfor hovedområdene. Disse kategoriene som kom opp i flere av brevene har til slutt blitt koblet sammen der det er naturlig, og disse danner grunnlaget for analysen og drøftingen.

3.6 Forskerens validitet, relabilitet og generalisering

Som i alle forskningsmetoder er det viktig å sikre validitet og reliabilitet. Validitet handler om å sette på prøve det vi måler, hvor stabile og troverdige resultatene våre er, og de konklusjoner vi gjør på bakgrunn av funnene (Brekke & Tiller, 2013, s. 122). Reliabilitet handler om pålitelighet, og om hvorvidt vi kan stole på at undersøkelsen er presis (Brekke & Tiller, 2013, s. 147). Når man snakker om generalisering handler det om man som forsker kan trekke linjene og si at resultatet vil gjelde for alle som innehar samme funksjon. Gomm, Hammersley og Foster sier at «Den eneste generaliseringen er: Det finnes ingen generalisering.» (Brekke & Tiller, 2013, s. 184). Slik jeg forstår sitatet skal man som forsker være forsiktig med å generalisere og sette to streker under svaret.

Som forsker er det viktig at jeg reflekterer over den forskningen som gjøres gjennom hele perioden. Hvilke begrensninger har forskningen min? Hvordan kan jeg ha påvirket de endelige resultatene gjennom måten jeg har gjennomført forskningen på? (Postholm et al., 2018, s. 222). Når datamaterialet er samlet inn og man skal starte analysen, må forskeren hele tiden være transparent i måten man jobber på. Dette er for å vise om jeg som forsker egentlig har grunnlag for å trekke de konklusjoner som jeg gjør gjennom datamaterialet som har kommet inn. Validitet kan man også kalle for gyldighet, og dette kan man igjen dele inn i to: indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet går ut på om de konklusjonene man har kommet fram til, er gyldige for det som er studert. Viser datamaterialet at vi har samlet inn det vi sier? Videre handler indre gyldighet om årsak- virkning. Når jeg som forsker viser til et funn og trekker en konklusjon, hvor sikker er jeg på at det er en årsak til, og ikke en virkning av? (Postholm et al., 2018, s. 223). Ytre gyldighet handler på den andre siden om de resultatene vi har funnet, og de funnene vi gjør, om i hvor stor grad man kan trekke slutninger om at resultatet kan overføres til andre funksjoner eller andre skoler.

Reliabilitet eller pålitelighet har blitt forklart som om man kan reprodusere de forskningsresultater på et senere tidspunkt. I et kvalitativt studie vil det være utfordrende å gjenskape akkurat det som kom fram første gang, fordi forskeren, forskningsfeltet og menneskene som deltar i studien, vil avtegne seg annerledes fra gang til gang. Forskeren vil, uavhengig av hvor godt man prøver, komme med sin subjektive og individuelle teori (Postholm et al., 2018, s. 223 - 224). For at forskeren skal kunne vise undersøkelsens pålitelighet krever det at forskeren reflekterer over hvordan han eller hun kan ha påvirket resultatet, og at man som forsker gjør prosessen synlig, slik at andre kan reflektere over den.

En måte å synliggjøre prosessen er at man i samtale med andre som er interesserte i forskningen, kan snakke om gjennomføringen for å vise alle sider av saken. I denne forskningen er det viktig å synliggjøre relasjonen mellom forsker og forskningsdeltakere. Denne forskningen baserer seg på respons fra de som jeg har studert sammen med, og som har hatt samme funksjon som meg inn i skolen. Her er det flere elementer som kan påvirke reliabiliteten, og det er viktig at jeg som forsker er åpen om relasjonen og hvordan den har vært. Da kan leseren selv avgjøre troverdigheten. Likevel er det vesentlig å tenke på at brevene som respondentene har skrevet er anonyme, og jeg har dermed ingen forutsetninger for å finne ut av hvem som har skrevet hva. Dette kan være med på skape mer troverdige funn.

Videre er det viktig å beskrive konteksten bak forskningen. Er det noe der som kan ha påvirket resultatet? Det kan være at situasjoner rundt fenomenet som skal undersøkes er under debatt, eller at gjøres endringer knyttet til det (Postholm et al., 2018). Dermed kan det være andre elementer som påvirker svarene respondentene kommer med, som er viktig å ta i betraktning. Som skrevet i innledningen ble funksjonen lærerspesialist utviklet i løpet av skoleåret 2021/2022. Dette er noe man skal ha i bakhodet når man leser de funnene som er gjort, i og med at dette kan ha hatt innvirkning inn på hvordan funksjonen har blitt utøvet det siste skoleåret, og hva slags syn man har på hele bildet.

Generalisering eller overførbarhet går ut på i hvor stor grad funnene fra forskningsprosjektet kan overføres til andre kontekster, som ikke er studert (Postholm et al., 2018, s. 238). Er det slik at funnene er såpass generelle, at de vil gjelde for alle som har innehatt funksjonen lærerspesialist, samme hva slags fagfelt de har jobbet med? I en kvalitativt studie vil generaliseringen handle mest om hvorvidt funnene og svarene kan kjennes igjen av andre. Vil andre lærerspesialister, i for eksempel kunst og håndverk, kjenne seg igjen i det lærerspesialister i profesjonsfaglig digital kompetanse sier? Dette er det vi kaller naturalistisk generalisering (Postholm et al., 2018, s. 238). Forskeren må gjennom sin analyse vise til leseren hvordan forskningen er gjennomført, og være transparent på hvordan arbeidet er gjennomført.

Oppsummert handler validitet, reliabilitet og generalisering om forskningens kvalitet og om forskeren legger til rette for åpenhet og redegjørelse for de valg som er tatt gjennom prosessen.

3.7 Forskerrollen

I et hvert forskningsprosjekt må forskeren reflektere over sin egen rolle, og hvordan hun inngår i relasjonen med det som forskes på (Postholm et al., 2018, s. 133). Det er flere forhold forskeren kan velge sin rolle ut fra: hensikten med forskningen, teoretisk ståsted, forskerens bakgrunn og utgangspunkt, og personlighet og verdier (Postholm et al., 2018, s. 133).

I dette forskningsprosjektet er hensikten med forskningen å undersøke hva som kjennetegner lærerspesialisten i PfdK. I og med at jeg har gjennomført utdanningen, og hatt funksjonen selv, er det viktig at jeg som forsker er bevisst de eventuelle forutinntatte holdninger og tanker jeg sitter med når jeg leser brevene fra respondentene. Min forskerrolle er ikke helt objektiv, i og med at jeg

sitter med erfaring fra funksjonen selv, og dermed har noen tanker og holdninger om funksjonen allerede. Det at jeg som forsker kan være forutinntatt, kan være til ulempe for studiet.

Det finnes også allerede forskning som går på lærerspesialistfunksjonen som helhet, som er noe som er med inn i forskningen. Resultatene vil enten bekrefte det som allerede er funnet, eller vise andre sider av rollen i forhold til det som allerede har kommet frem. Det er derfor viktig for innholdsanalysen at jeg diskuterer med veileder og andre medstudenter, slik at jeg på den måten kan sikre mest mulig objektiv tilnærming til materialet.

Det at jeg har samme utdanning og hatt lignende arbeidsoppgaver som respondentene, kan også være en fordel. Jeg kjenner til utdanningen, eventuelle utfordringer, og fordi jeg har samme kjennskap, så kan respondentene føle at de ikke nødvendigvis skriver til en forsker, men en kjentmann. Det kan gjøre at respondentene ønsker å bidra inn i forskningsprosjektet, fordi det omhandler *oss*.

Jeg velger å kritisere min egen forskning og forskerrolle fordi jeg ikke har gjennomført det som kalles for respondentvalidering. I Krumsvik (2014) blir respondentvalidering definert som at det handler om å ta ens funn tilbake til subjektene som er studert, for å se om de kan verifisere de funnene som er gjort. Da gir forskeren dem mulighet til å korrigere eventuelle misforståelser eller misoppfatninger (Krumsvik, 2014, s. 157).

3.8 Etiske retningslinjer

I all vitenskapelig virksomhet stilles det krav til at forskerne forholder seg etiske prinsipper. Vi som forskere må hele tiden være bevisste hvordan vi presenterer forskningsresultatene, og hvordan vi presenterer andres forskning (Thagaard, 2018, s. 20-21).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora som skal hjelpe forskeren med å fremme fri, god og forsvarlig forskning (NESH, 2021, s. 5). De presiserer videre at forskningsetikk skal ivareta menneskeverdet gjennom tre bærende prinsipper: respekt, beskyttelse og rettferdighet. Disse skal være med på å sikre at forskningen gjennomføres på forsvarlig vis (NESH, 2021, s. 5).

Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør og NSD (Nasjonalt senter for forskningsdata) er et nytt forvaltningsorgan etablert av Kunnskapsdepartementet januar 2022 (NSD, u.å). Når man i et forskningsprosjekt skal behandle personopplysninger, skal prosjektet meldes til NSD. Dette vil hjelpe deg som forsker å få en kontroll på om forskningen din ivaretar behandling av personopplysninger, og om prosjektet er i tråd med lovverket (NSD, u.å). Søknad med informasjon om prosjektet ble sendt til NSD 28.10.22, og ble godkjent 17.11.22 (se vedlegg 1).

En viktig del av forskningen er å ivareta respondentenes sikkerhet. De skal hele tiden være informert på hva de deltar i og på og de skal gi uttrykt samtykke til å delta. NESH presiserer at samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart (NESH, 2021, s. 18). De som deltar skal ikke føle et press på å delta, og de skal ønske å bidra av egen interesse. Det er også viktig at de som deltar føler at det er lett å trekke tilbake deres samtykke om det er ønskelig. Det er derfor svarene er anonymisert og respondentene har fått hvert sitt nummer.

I forkant av datainnsamlingen ble det sendt ut et informasjonsskriv med informasjon om hva prosjektet går ut på, hvem som står bak, og hva som skal samles inn av informasjon. Dette ble sendt ut til de deltagerne som var aktuelle for forskningen gjennom et strategisk utvalg. Der er det også informert om at opplysninger som kan komme frem i deres brev, vil bli anonymisert i oppgaven. I informasjonsskrivet står det også om hva som var ønsket av deltakelsen, og hvor lenge deres besvarelser ville bli lagret.

I dette forskningsprosjektet ble det samlet inn skriftlige beretninger fra respondentene. Her ble det brukt nettskjema, som er en løsning fra Universitetet i Oslo. Dette er et verktøy for å samle inn data og for å gjennomføre undersøkelser, og dette verktøyet ivaretar personvernet og beskytter deltakerne (UiO, 2022). Her er det blant annet vist til databehandleravtalen som Universitetet i Sørøst-Norge har underskrevet, og hvor lenge persondata lagres. I og med at det ikke skal behandles sensitive personopplysninger, var det ikke behov for å få respondentene til å signere med for eksempel BANK ID. Om en respondent ønsker å trekke tilbake samtykke, blir det tydelig informert om, i både informasjonsskriv og i selve nettskjemaet, at de tar kontakt med student eller veileder.

4 Presentasjon og analyse av funn

Funnene fra lærerspesialistenes brev er delt inn tre hovedkategorier: sentrale oppgaver, styrkende faktorer og hemmende faktorer. Disse er igjen delt inn i underkategorier basert på funnene som er gjort.

Respondentenes svar er anonymisert i enda større grad ved å tilfeldig nummerere dem fra 1 – 8. Slik ivaretar man tar respondentene, og man kan lettere kjenne igjen hvis de ønsker å få informasjon om hvilke sitater som er tatt med fra deres brev. Oversikten over hvem som har hvilket nummer, er det kun jeg som forsker som innehar.

4.1 Beskrivelse av informanter

Av de åtte respondentene har alle tidligere hatt funksjonen som lærerspesialist i kortere eller lengre perioder. De fleste hadde kombinasjonen med lønn og nedsatt tid, men en hadde kun lønn. I dag er det flere som ikke har funksjonen lærerspesialist, men har en funksjon som ressurslærer i IKT. En av respondentene har ikke jobb på skole, men er ansatt i kommunen som ressursperson i IKT på heltid.

Fem av respondentene, 1, 3, 4, 7 og 8, har funksjon som lærerspesialist eller ressurslærer i dag. Deres stilling har en delvis prosentdel avsatt til funksjonen, enten 20% eller 40%. Noen har også nedsatt tid, og da er det 2 eller 3 timer i uken som er vanlig ved en 100% stilling ved skolen.

Tre av respondentene, 2, 5 og 6, har en delt stilling, hvor deler av stillingen er på skolenivå, mens resten er på et kommunalt nivå.

4.2 Sentrale oppgaver

4.2.1 Kompetanseutvikling hos lærere

Den arbeidsoppgaven som lærerspesialisten i PfDK nevner først er kompetanseutvikling blant et personale. I dette arbeidet ligger det blant annet ledelse av utviklingstid, både i faste former, og i mer flytende former. Deler av det som har blitt gjort for å heve den digitale kompetansen blant lærerne har gått ut på at lærerspesialisten har modellert, veiledet lærere, og lært opp personalet i

ulike digitale verktøy. En av respondentene sier at opplæring i for eksempel verktøyet OneNote og ulike applikasjoner på iPad har en del av det arbeidet.

Noe som kommer frem i brevene er at det varierer veldig hvor stor plass de får på de ulike skolene. Fra å ha hatt mye tid og mange muligheter til å lede det digitale utviklingsarbeidet, til at det nå reduseres. Som en respondent skriver:

«Jeg leder arbeidet på skolen med felles refleksjoner rundt digital praksis. Gjennomfører noe vi kaller for Digikvart. Det startet som 15 minutter hver uke der vi løftet frem og drøftet digitale utfordringer sammen i kollegiet. Dette kunne være deling av tips, nettsteder, god praksis, ikke så god praksis osv. Dette er nå redusert til 15 minutter av vår fellestid ca. hver 3.uke.» (Respondent 1).

Det samme skriver en av de andre, at når det kommer til å lede utviklingstid så, «opplevde at vi fikk et par ganger av fellestida i starten av skoleåret, og så ble det ikke mer av det.» (Respondent 4). De av lærerspesialistene som har en kombinert stilling som lærerspesialist og IKT-veileder i kommunen, opplever at deres ekspertise ikke blir spurt etter når det gjelder opplæring av hele personalet. Som en av dem sier: «Basert på en ståstedsanalyse om læreres ikt-ferdigheter (TET-SAT) ¹som alle lærere i kommunen tok, burde lærerne spørre mye mer... Spesielt rundt koding som er en kompetanse som veldig få har.» (Respondent 5).

Svarene her kan tyde på at lærerspesialisten opplever bruken av dem inn i de fastsatte tidene som er lagt til skoleutvikling og kompetanseutvikling blant lærerne, ikke blir nyttiggjort godt nok. Hos alle startet det bra, med en del tid satt av til digital kompetanseheving blant lærerne, men at man så at behovet ikke var like stort etter hvert. Det er som en av respondentene avslutter med at «etter hvert er det mange som kan mye hos oss, og behovet har ikke vært like stort for å ha felles kursing.» (Respondent 4).

4.2.2. Modellering og undervisning

En arbeidsoppgave som flere av lærerspesialistene har hatt, da de hadde funksjonen, var at de ble brukt inn i klasserommet for å modellere bruken av ulike læringsverktøy. Et område innenfor

¹ Et kartleggingsverktøy for å måle digital pedagogisk kompetanse hos lærere (Abbiati, Azzolini, Balanskat, Piazzalunga, Rettore & Schizzerotto 2018).

profesjonsfaglig digital kompetanse som går igjen hos de aller fleste handler om dette med programmering og koding. «I tillegg hjelper jeg til når lærere skal jobbe med programmering i klasserommet, fordi det er en del usikre på hos oss.» (Respondent 2).

Andre emner som lærerspesialisten har jobbet med i klasserommet, med elever og lærere, har handlet om modellering av ulike læringsverktøy, som for eksempel verktøy knyttet opp mot spesialundervisning.

«Jeg lager en del videoer der jeg tar skjermopptak og forklarer hvordan ting gjøres. Slike videoer har jeg laget til lærerne på voksenopplæringa, og både disse videoene og flere jeg har laget senere, er lagt ut på OneNote til klassene slik at elever med dysleksi kan se hvordan hjelpemidler brukes, og lærerne kan se dem om de trenger en repetisjon.» (Respondent 4).

Samtlige lærerspesialister forteller at de tilbyr sin kompetanse ut i klasserommene og lærerne, men at dette ikke alltid blir utnyttet. «Slik situasjonen er i dag uten undervisning, er jeg på tilbudssiden ut i personalet og tilbyr meg å komme inn i klassene og kjøre opplegg om de føler de ikke har kompetansen selv (...).» (Respondent 5). De har hele tiden et åpent tilbud om veiledning og støtte i kollegaenes digitale hverdag, og er tydelig åpne for innspill og ønsker. Selv om dette er noe som blir tilbudt fra lærerspesialisten, så fremkommer det av svarene at det er sjeldent at enkeltlærere tar kontakt om de har noe de lurer på eller trenger veiledning om. Stort sett er arbeidet med modellering i klasserommet basert på en overordnet plan om opplæring, og ikke fordi at lærere har ønsket opplæring på eget initiativ.

4.2.3. Arbeid på kommunenivå

Flere av lærerspesialistene svarer at de også har stillinger på kommunalt nivå. Flere har blant annet en viss prosentdel av stillingen sin som IKT-veileder eller lærerspesialist i kommunen. Der er arbeidsoppgavene sammensatt, men ofte handler det om veiledning ut til skolene og samarbeid med andre IKT-lærere eller lærerspesialister.

«På kommunenivå har jeg fra jeg begynte i funksjonen som lærerspesialist drevet ikt-nettverk for barneskole og ungdomsskole. Der samles ikt-lærerne fra skolene og får litt input

som de skal ta med tilbake til skolene. I tillegg er det også en arena for spørsmål fra skolene. I ikt-nettverk møter også representant fra skoleeier, ikt-avd., og PPT.» (Respondent 2).

To av respondentene har en minimum 20% stilling i kommunen, og jobbet med profesjonsfaglig digital kompetanse inn mot alle skoler i kommunen. Der har ikke funksjonen nødvendigvis vært definert som lærerspesialist, men heller som digital ressurspedagog. En annen av respondentene har hatt en 40% stilling i kommunen og drevet med digital kompetanse. Alle de som har hatt en kommunal rolle i tillegg til funksjonen som lærerspesialist på skolene, har fortsatt med dette etter at funksjonen ble avsluttet høsten 2022.

Arbeidet som er gjort på kommunenivå har handlet vært innenfor flere områder, og det har vært brukt både som rådgiver inn mot kommunen på et overordnet nivå med planer og rutiner for hvordan skolene skal jobbe med IKT. En av respondentene forteller om arbeidet som er gjort med pilotering av «Skolesec» som er et forprosjekt som skal vurdere, prøve ut og evaluere ulike innsatser og tiltak som har som mål å styrke innrammingen og sikringen av det digitale læringsmiljøet til elever (KS, 2020).

«Det arbeidet avdekket mellom annet at vi manglet en god struktur for ROS og DPIA for digitale læremiddel som blir brukt i skolen. Min 20% stilling om PFDK i kommunen handler nå om å bidra til å bygge denne strukturen, og sikre sammenheng mellom kommunen sitt Sikkerhetsråd og praksisfeltet.» (Respondent 2).

Ved å jobbe på et kommunalt nivå i tillegg, har de med lærerspesialistfunksjonen også fått jobbet med større oppgaver og prosjekter, og man har kunnet drive med nettverk med andre ressurslærere innenfor IKT.

«Har og gjort dette på eit kommunalt plan som digital ressurspedagog og det har gitt meg ein mulighet til å få sett igang litt større satsingar, sidan eg har hatt mulighet til å sjonglere litt med tiden og har kunnet bruke den kommunale tiden. Ting har blitt gjort på flere skoler og eg har gjennomført kommunale initiativ som lærarspesialist.» (Respondent 6).

Det har også vært konkret arbeid med opplæring av ulike programmer og veiledning ut på skolene ved behov. Et eksempel på dette er at en av respondentene forteller om at personen har hatt opplæring for alle lærere på barneskolen i vurdering av digitale læremidler. På denne måten har

lærere med kunnskapen, ressursene og utdanning som lærerspesialist i profesjonsfaglig digital kompetanse blitt brukt av flere lærere og ut på flere skoler, og flere har fått utbytte av deres kunnskap.

4.3 Styrkende faktorer

4.3.1 Støtte fra ledelsen og kommunen

Flere av lærerspesialistene sier at ledelsens støtte er en styrkende faktor. Det kommer frem i respondentenes svar at ledelsen har vært den som har gitt dem tid til å gjennomføre arbeidet og gitt dem ressursene til å gjennomføre de arbeidsoppgaver som ligger i funksjonen.

«Støttende ledelse, som har trua på at eg kan bidra med noko positivt og gir meg ressurser i form av tid på pu² og utstyr til å teste ut ting.» (Respondent 6).

Flere peker også på det samarbeidet som er med skoleeier, som er de som sitter med ansvaret for oppvekst i kommunen, som en styrkende faktor for deres praksis. «Jeg har hatt godt samarbeid med skoleeier, og det oppleves som en styrke.» (Respondent 2). Det at skoleeier ser på funksjonen som en ressurs, gjør at det gis mer tyngde til lærerspesialisten.

Det at ledelsen, og kanskje særlig rektor, er involvert i arbeidet, gjør det lettere for lærerspesialisten å gjennomføre arbeidet. «Det merkes også at det å ha en rektor som tar tak i arbeidet, og er involvert i både planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeidet er en styrke.» (Respondent 4). En av de andre respondentene kommenterer noe av det samme: «Rektor prioriterer og fokuserer på lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Han legger virkelig til rette for og utfordrer personalet til å prøve nye ting sammen med elevene». (Respondent 8).

Det er tydelig at ledelsens støtte, om det er virksomhetsleder eller skoleeier, gjør at lærerspesialisten opplever det som en styrkende faktor. Så kan det oppleves som en utfordring hvis det er slik som samme lærerspesialist som har sitatet over, sier at «Det er absolutt en styrkende faktor, men det gjør også at han gjør mye av arbeidet jeg kanskje kunne vært en del av».

² Tid avsatt til profesjonsutvikling på skolene.

4.3.2 Samarbeid med andre lærerspesialister

Samarbeid og støtte fra ledelsen nevnes som en viktig faktor. Det gjør også støtte og samarbeid med andre lærerspesialister. Det å samarbeide med andre som har samme utdanning, samme funksjon, og samme forventninger til arbeidsoppgaver som deg, er en styrkende faktor i arbeidet for lærerspesialisten.

Det er ikke alle som har samarbeidet med andre lærerspesialister, men har heller samarbeidet med andre ressurslærere innenfor profesjonsfaglig digital kompetanse innad på skolen og i kommunen. Det løftes som like styrkende. «Det har vært styrkende å ha noen å samarbeide med. På egen skole har det vært en ressurslærer som jeg har samarbeidet med» (Respondent 4). Det at man slipper å være alene om utfordringene, planleggingen og gjennomføringen, trekkes frem som en stor fordel.

«Jeg har satt pris på de jevnlige møtene med andre lærerspesialister, og skulle ønske at vi kunne tatt dette arbeidet videre. Det var nyttig å lære av de andre hvordan de utførte rollen sin. I disse møtene var både lærerspesialist og ledelsen representert. Det var tydelig å se at de skolene som hadde flere lærerspesialister hadde kommet lengre i dette arbeidet.» (Respondent 8).

Her trekkes det frem viktigheten av å være flere som samarbeidet om samme prosjekt og utviklingsarbeid, og at respondenten erfarer at de som har flere som jobber mot samme mål, kommer lengre i arbeidet på egen skole.

Videre trekkes samarbeidet som har vært mellom lærerspesialister, blant de som har studert sammen, frem som en styrkende faktor. «Samlingane med andre studenter og dei gode diskusjonane rundt praksis i skulen har vore styrkande og støttande.» (Respondent 6).

Møteplassen man hadde som studenter blir også nevnt når lærerspesialisten skal trekke frem styrkende faktorer. «Samtaler med medstudenter på fysiske samlinger vil jeg også løfte frem som en styrke i egen praksis, fordi det har gitt input om hvordan andre kommuner løser utfordringer som vi står i.» (Respondent 2).

Selv om man ikke nødvendigvis møtes i regi av et studie nå lenger, så nevnes facebookgrupper som en arena hvor det samarbeides og løftes aktuelle problemstillinger. «(...) og fikk et nettverk med

kollegaer rundt omkring i landet. Vi har fortsatt en FB-gruppe, og av og til deles det noe der fortsatt.» (Respondent 1).

Det at man samarbeider med andre som har liknende funksjon som lærerspesialisten, løftes frem av samtlige som et viktig ledd i utviklingsarbeidet, og noe som gjør at man står mer stødig i sitt eget arbeid.

4.3.3 Faglig trygghet

Samarbeidet med andre lærerspesialister er som nevnt en styrkende faktor i arbeidet med profesjonfaglige digital kompetanse. Det at man er flere som har samme bakgrunn og kompetanse innenfor fagområdet, gjør at man føler på en mer trygghet i arbeidet. Samtlige lærerspesialister som har respondert på brevene har gjennomgått en toårig videreutdanning ved Høgskulen på Vestlandet og Universitetet i Sørøst-Norge. Dette studiet har gitt lærerspesialistene kunnskap om kompetanse, kunnskap og ferdigheter på flere områder innenfor PfdK.

Studiet trekkes frem som en styrkende faktor hos flere av respondentene. Ikke bare studiet i seg selv, men også det at de der fikk møte andre i samme situasjon som dem. «Jeg opplevde studiet som svært nyttig. På tross av pandemi fikk jeg med meg tips og triks som kan brukes i hverdagen både som lærer og IKT-veileder.» (Respondent 8).

En annen av respondentene trekker frem studiet som sin største styrkende faktor. «Da tenker jeg både på kompetanse om PfdK, men også kompetanse i å finne og lese nyere forskning. Dette er særlig viktig om PfdK fordi det skjer så mye og så fort i digitaliseringen av skolen.» (Respondent 2).

Det trekkes også frem det at studiet har lagt opp til erfaringsdeling og refleksjon rundt praksis som noe styrkende i arbeidet. «Samlingane med andre studenter og dei gode diskusjonane rundt praksis i skulen har vore styrkande og støttande.» (Respondent 6).

4.3.4 Positive kolleger

Et siste funn som går igjen som en styrkende faktor i lærerspesialistens praksis, er at flere trekker frem positive og støttende kolleger som en viktig del av deres arbeid. Det at kollegaene er positive

til deres mandat, til deres rolle og villige til å være med på utvikling og endring, trekkes frem som viktig for at lærerspesialisten skal få utøvet sine arbeidsoppgaver. Det at man har «positive kollegaer som er lærevillige også inne digital kompetanse» (Respondent 7), er viktig for arbeidet.

Skoler hvor personalet har høy kompetanse innenfor området profesjonsfaglig digital kompetanse blir nevnt hos to av respondentene. Det at flere har etter- eller videreutdanning innenfor fagområdet, gjør at de som lærerspesialister stort sett opplever mer støtte og positive tilbakemeldinger fra kollegaer. «Høgt kompetansenivå i personalet. 2/3 av personalet tok 30 studiepoeng Pfdk det første året eg gjekk på lærarspesialist. Det gjorde noko med generell vilje til å gjere noko innan it.» (Respondent 6).

På den andre siden kan det oppleves som mer utfordrende å gjennomføre det arbeidet man har tenkt som lærerspesialist, nettopp fordi at mange i personalet har et høyt kompetansenivå innenfor Pfdk. «(...) men den høye profesjonsfaglige digitale kompetansen i personalet gjør at min rolle som IKT-veileder eller lærerspesialist blir mindre viktig.» (Respondent 8). Så selv om det at man har kolleger som har kompetanse innenfor faget, og det i utgangspunktet oppleves som en styrkende faktor, kan det være utfordrende å få frem sin rolle, da man kan føle seg unyttig.

4.4 Hemmende faktorer

4.4.1 Ledelsens fravær

Når det gjelder de faktorene som oppleves som hemmende for arbeidet for lærerspesialisten, så er ledelsens rolle en av de faktorene som blir nevnt flest ganger. Det at ledelsen står i bresjen ut mot personalet og tydeliggjør hva lærerspesialisten skal gjøre og hva den skal brukes til, fremstår som viktig hos flere av respondentene. Når det ikke gjøres, oppleves det som hemmende.

En stabil ledelse er også en faktor for lærerspesialisten. Når det er utskiftninger, særlig av rektorer, må rollen etableres på nytt, og det oppleves som utfordrende. Som en av respondentene sier: «Ledelse endret seg. De hadde ikke vert med i hele digitaliseringsprosessen i kommunen/på skolen.» (Respondent 6). Videre utdypes samme lærerspesialist:

«Fleire skifte i rektorar på skulen dei siste to åra av funksjonen har vore litt hemmande, med det at du må etablere rollen for ledelsen på ny.» (Respondent 6)

Det viser behovet for en stabil ledelse som har mulighet til å følge opp arbeidet som lærerspesialisten gjør, og viser hvor viktig det samarbeidet mellom skolens ledelse og lærerspesialisten er for det arbeidet som skal gjøres.

Videre kommer det også frem i funnene at ledelsen må stå i bresjen for arbeidet lærerspesialisten gjør. Når ikke skolens ledelse står foran, så nevnes det som en hemmende faktor. «Lite forankring hos ledelsen.» (Respondent 5). Dette gjør at lite blir satt i system, og at de ikke føler at de har en fast arena å spille på.

Ledelsens manglende IKT-kompetanse trekkes også frem som en hemmende faktor. Det at ledelsen har interesse, erfaring og kunnskaper innenfor fagområdet ville vært styrkende, men når dette ikke er tilstede, opplever lærerspesialistene det som mer utfordrende å skulle samarbeide og få hjelp og tilrettelegginger. I et av brevene skriver respondenten at «Ikke alle rektorer har god nok ikt-kompetanse, hverken på teknisk eller pedagogisk nivå, til å utnytte/tilrettelegge rollen.» (Respondent 6). Det samsvarer med det en av de andre lærerspesialistene trekker frem som en hemmende faktor:

«Svak kompetanse hos ledelsen på min skole opplever jeg som hemmende i min praksis. Det krever mye med arbeid å få rom og støtte til arbeid med PfdK når ledelsen har lite kompetanse om PfdK selv.» (Respondent 2)

Dette bekrefter at ledelsens støtte og kompetanse innenfor fagområdet er viktig for lærerspesialisten.

4.4.2 Rolleavklaringer, forventninger og misforståelser

Det at man ikke har avklarte roller når man jobber som lærerspesialist trekkes frem som utfordrende. Funnene viser at det skaper en del misforståelser hos kolleger i hva slags arbeidsoppgaver man egentlig har. Gjennom brevene kommer det frem at flere av kollegaene til lærerspesialistene har en idé om at lærerspesialisten er en som *fikser* PCer, iPader og andre digitale «duppedingser». «Veldig mange lærere tror at en lærerspesialist er en teknisk ikt-fikser og det tar endel tid vekk.» (Respondent 6)

Videre trekkes det frem, at hvis ledelsen har mangelfull forståelse av hva profesjonsfaglig digital kompetanse er, så er det hemmende i lærerspesialistens arbeid. En sier «For noen (få) måtte jeg være «EDB-terapeut»: støtte og lytte til deres frustrasjon rundt ting de ikke ville eller fikk til.» (Respondent 3)

En annen av respondentene trekker frem dette med at når skolens valgte utviklingsområder dreier seg noe vekk fra profesjonsfaglige digital kompetanse, så har lærere og ledelsen en tanke om at lærerspesialisten kan brukes uansett, fordi personen har kompetanse om utviklingsarbeid og profesjonsfaglig skoleutvikling.

«Noe som kan være en hemmende faktor er at som lærerspesialist har jeg blitt sett på som en «potet», en som skal kunne noe om alt innen utviklingsarbeid, selv om utdanninga bare gjelder PfdK.» (Respondent 4)

Tydelige arbeidsoppgaver er viktig for lærerspesialistene, og funnen viser at lærerspesialister som ikke helt vet hva de skal gjøre, opplever det som hemmende. Dette gjelder de rammene som er satt av Utdanningsdirektoratet, at de er flere og oppleves som litt ulne, men også at ledelsen ikke har gitt dem tydelige oppgaver og forventninger knyttet til det arbeidet som skal gjøres. «Jeg opplever at det er litt utydelig hva som forventes av meg som IKT-veileder eller lærerspesialist.» (Respondent 8)

Det at føringene fra Utdanningsdirektoratet ikke er så klare og tydelige, er en hemmende faktor. Det at ledelsen og lærerspesialisten har uklare retningslinjer å forholde seg til, hemmer dem i det arbeidet som skal gjøres. «Uklare retningslinjer for hva en lærerspesialist skal gjøre av arbeidsoppgaver, vanskelig for ledelsen ved skolen å få en oversikt.» (Respondent 7). Det blir da veldig opp til den enkelte skole og/eller kommune over hva det er behov for, og da oppleves det ikke like lett å knytte det opp mot PfdK. «På egen skole har det vært hemmende at det har vært lite forutsigbart hva som skulle være oppgaven min (...)» (Respondent 4)

Avslutningsvis kan man si det at ikke bare uklare roller, forventninger og eventuelle misforståelser til rollen er hemmende faktorer, men dette kan også gjøre at kolleger får en mer negativ innstilling til lærerspesialistene.

«(...) slik at når det er enkelte kolleger som har negative holdninger til utviklingsarbeidet er det noe som jeg tar til meg i litt for sterk grad. Det er også noe som hemmer meg i jobben min, fordi det gjør at jeg kan miste litt lysten på å ha funksjonen i det hele tatt.»

(Respondent 4)

4.4.3 Manglende tid

Et siste gjennomgående funn i brevene fra lærerspesialistene er dette med tid. Nok tid til å gjennomføre de oppgavene man har gjort, nok tid til å forberede seg, nok tid til å lese seg opp på nyeste forskning, nok tid til å gjennomføre utviklingsarbeid er eksempler på det flere av lærerspesialistene trekker frem.

I løpet av et skoleår er det mange områder man skal jobbe med i tiden som er satt av profesjonsfaglig skoleutvikling, og det knives ofte om tiden. «Presset på pu-tid har vært hemmende med det at ikke alle er positive til å bruke tiden, når det er veldig mange andre initiativ som vil ha tid» skriver respondent 6. Dette viser utfordringen med at tiden som skal brukes til skoleutvikling allerede er knapp, og når det en gang settes av tid til å jobbe med profesjonsfaglig digital kompetanse, så kan lærerspesialisten møte motstand, fordi ledelsen og personalet ønsker å jobbe med andre områder.

Det at man får tid til å starte opp, gjennomføre, og fullføre et utviklingsprosjekt er noe som blir nevnt i brevene. Videre nevnes det at man mangler tid til å sette seg inn i det som er nytt, og tid til å utvikle seg selv som lærerspesialist; «Å tru at ein lærarspesialist skal få mykje til på 0,6 t nedsatt er utopisk i mine auge» (Respondent 6). Dette kommer også frem i andre brev, at den tiden som er avsatt til å jobbe med funksjonen, er for liten når det kommer til å gjøre en god og grundig nok jobb med de områdene man skal ha fokus på. Når i tillegg tiden til å jobbe med funksjonen reduseres, blir det mye mindre tid til å lede utviklingsprosjekter.

4.5 Oppsummering

Som en oppsummering på de funnene som er gjort i respondentenes brev, er de systematisert i en tabell som viser hvilke funn det er innenfor de ulike områdene. Funnene danner utgangspunktet for drøftingen.

Modell 4.1 Sammenhengen mellom brevspørsmål, hovedkategorier og underkategorier.

Sentrale oppgaver	Styrkende faktorer	Hemmende faktorer
<ul style="list-style-type: none">- Kompetanseutvikling- Modellering- Undervisning- Ansatt i kommunen	<ul style="list-style-type: none">- Ledelsens støtte- Samarbeid med andre ressurslærere eller lærerspesialister- Faglig trygghet, utdanning- Positive/støttende kolleger	<ul style="list-style-type: none">- Ledelsens fravær- Rolleavklaringer- Misforståelser- Tid- Uklare forventninger

5 Drøfting

På bakgrunn av de funnene som er gjort basert på brevene fra lærerspesialistene, velger jeg å koble sammen noen av kategoriene. Dette er gjort av flere grunner. Hovedårsaken er fordi flere av funnene henger sammen, og viser både styrkende og hemmende sider ved lærerspesialistens arbeid, og dermed er det naturlig å se dem opp mot hverandre. I tillegg er ikke oppgavens omfang stor nok til å utforske og drøfte alle områder. For å tydeliggjøre sammenhengen viser jeg det satt opp i en tabell, basert på områdene fra funnene.

Modell 5.1 Sammenhenger mellom brevspørsmål, hovedkategorier og underkategorier.

Sentrale oppgaver	Ledelsens støtte og fravær	Positive kolleger
Tid til kompetanseheving og samarbeid	Ledelsens støtte	Støttende kolleger
Modellering og veiledning	Ledelsens fravær	
Samarbeid med lærerspesialister og ressurslærere	Tid	
	Rolleavklaringer	

I lys av forskningsspørsmålene har jeg sammenfattet funnene fra lærerspesialistenes brev i tre deler: 1) tid til kompetanseheving og samarbeid, 2) ledelsens støtte og fravær, og 3) positive kolleger. Det første området, tid til kompetanseheving og samarbeid, er et svar på det første forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner dine oppgaver som lærerspesialist i PfdK?* De to andre delene, ledelsens støtte og fravær, og positive kolleger, vil svare på det andre forskningsspørsmålet: *hvilke faktorer har vært styrkende eller hemmende i din praksis?*

5.1 Sentrale oppgaver

5.1.1 Tid til kompetanseheving og samarbeid

I brevene fra respondentene så nevnes ulike sentrale oppgaver knyttet til lærerspesialistfunksjonen; kompetanseheving, modellering, samarbeid, undervisning, og kommunalt arbeid. Jeg velger å først trekke frem tid til kompetanseheving og samarbeid, da dette kommer fram i alle respondentenes brev: «Det å ha nok tid til å kunne gjennomføre jobben. Det å lede fellesmøter krever tid, og det å veilede kollegaer krever også tid.» (Respondent 1).

I samsvar med Utdanningsdirektoratets tanker om hva lærerspesialisten skal ha som oppgave, så nevnes det å gjennomføre kompetanseheving på egen skole som en sentral arbeidsoppgave hos lærerspesialisten. Dette er det samme som förstelärare i Sverige hadde som oppgave da det ble startet i 2013, det samme hadde ordningen med advanced skills teacher i England og Australia, og det samme hadde ressurslærerne i prosjektet «Ungdomstrinn i Utvikling» i 2012.

De arbeidsoppgavene som lærerspesialisten konkretiserer som kompetanseheving i brevene er blant annet at de holder i skolens avsatte tid til profesjonsutvikling, modellering i bruk av ulike digitale verktøy og veiledning av lærere. Slik jeg leser brevene fra lærerspesialistene, så handler dette om at de får en plass i personalet og at de ses på som viktige i skolens utviklingsprosjekter. Det ser man på de skoler som har høy grad av kollektiv mestringstro. De har høyere forventninger, har mer fokus på akademiske prestasjoner, er åpne for nye ideer og har flere lærere som ledere (Donohoo, 2018). De skolene som har høy grad av kollektiv mestringstro bruker også lærerspesialisten mer aktivt, fordi lærerne på skolen deler følelsen av dette er viktig for skolens profesjonelle læringsfellesskap.

Likevel ser man av funnen at bruken av lærerspesialisten og hvor mye plass og tid man får, er varierende. Det kan tyde på at det blir satt av mindre og mindre tid til profesjonsfaglig digital kompetanseheving, hvis det ikke står på agendaen. Lærerspesialisten som hadde ansvaret for skolens «Digikvart» hver uke på skolens fellestid, har nå kun 15 minutter hver 3.uke i stedet. Andre lærerspesialister sier det samme. «...vi fikk et par ganger av fellestida i starten av skoleåret, og så ble det ikke mer av det.» (Respondent 4). Dette kan handle om flere ting. I en skole er det mange ting som skal få plass, og selv om man gjerne skulle ønske at man fikk plass til alle temaer i løpet av et skoleår, må det prioriteres. Kanskje ikke PFDK prioriteres akkurat dette året. På den andre siden kan det handle om at kollegiet har fått god nok kompetanse innenfor området til at det er tilfredsstillende, og at det dermed overføres fra en kollektiv kompetanseheving til en mer individuell kompetanseheving. Dette gjøres når lærerne selv har tid, interesse og mulighet. Hvis man i organisasjonen har gjennomført kompetanseheving innenfor dette fagområdet, kan man ha oppnådd det målet som organisasjonen har satt (Ertesvåg, 2012, s. 65). Da går man videre til neste og behovet for kursing er ikke like stort.

5.1.2 Modellering og kollegaveiledning

Andre sentrale arbeidsoppgaver som lærerspesialistene har hatt er modellering og undervisning. De går inn i klasserommet og veileder lærere i hvordan å bruke ulike læringsverktøy. I brevene nevnes programmer som OneNote, digitale verktøy knyttet til lese- og skrivevansker, og hvordan jobbe med programmering som fagområde. Lærerspesialisten kan komme inn som en veileder der lærerne selv ønsker hjelp og råd, som man ser at de gjør. «... jeg hjelper når lærerne skal jobbe med programmering, for der er en del usikre.» (Respondent 2).

Det at lærerspesialisten er kjent for kollegiet, og ikke er en som kommer utenfra, kan være en styrke i det å drive med kollegaveiledning og undervisning av kollegaer. Sluttrapporten etter Ungdomstrinn i Utvikling viser at ressurslæreren hadde betydning for lærernes læring, fordi det var en person som de hadde tette relasjoner med, som det var trygt å spørre om hjelp, og som kunne komme med oppmuntringer til å prøve ut ulike verktøy. Det er ingen grunn til å tro at det ikke er det samme med lærerspesialisten.

Brevene lærerspesialistene skriver viser at de er på tilbudssiden og ønsker å bidra mer enn det de kanskje får gjort, «(...) tilbyr meg å komme inn i klassene og kjøre opplegg om de føler de ikke har kompetansen selv (...)» (Respondent 5). Det bekreftes av andre som sier at lærerne på skolen burde spørre mer, for undersøkelser som de har gjort tyder på at de hadde hatt behov for hjelpen, men at de ikke spør. Hva er det som gjør at lærerne ikke spør lærerspesialisten om hjelp, hvis behovet er der?

Delrapporten gjort av NIFU i 2017 peker på at lærerne sier at ordningen med lærerspesialist ikke dekker deres behov for økt kompetanse eller faglig støtte (Seland et al., 2017). Selv om denne rapporten er gjort etter den første runden med lærerspesialister i norsk og realfag, kan det være en likhet i at lærere ikke har behov for ressursen i profesjonsfaglig digital kompetanse. I motsetning viser sluttrapporten fra 2021 at kollegene var positive til ordningen og mente at det var et godt tilskudd for skoleutvikling, men at de ikke helt visste hva de skulle bruke lærerspesialisten til og at de hadde fått for lite informasjon fra skolens ledelse (Lødding, Pedersen, Lillebø, et al., 2021).

På en side står lærernes autonomi sterkt, mens på den andre siden er det en forventning om en kollektiv profesjonalisering og kompetanseheving. Lærerspesialistene kan bare gjøre så mye, som å tilby sin kompetanse og kunnskap, men lærerne må stå i andre enden og ta imot. Lærerne har et individuelt ansvar for å utvikle sin profesjonsfaglige digitale kompetanse, og man har som

profesjonsutøver rett til å ta egne avgjørelser uten innblanding fra andre (Kunnskapsdepartementet, 2017), (Utdanningsdirektoratet, 2019). Profesjonskunnskap er noe man som lærer hele tiden har ansvaret for å holde vedlike, men læreren kan selv være med å vurdere hva som er viktig når og dermed vil lærerspesialisten finne seg i å stå på utsiden. De ser at behovet er der, men når det ikke blir etterspurt, må de akseptere at tilbudet ikke blir møtt.

5.1.3 Samarbeid med andre

En siste sentral arbeidsoppgave som er verdt å drøfte basert på funnene, handler om tid til samarbeid. Det kan være seg med andre lærerspesialister, ressurslærere eller i en gruppe på skolen. Flere av lærerspesialistene har hatt en delt funksjon, som har vært delt mellom arbeid på sin skole og arbeidsplass, men også i kommunen. Der har de hatt arbeidsoppgaver som retter seg ut mot andre skoler i området og kommunen, som blant annet veiledning og drevet nettverk for andre IKT-lærere i kommunen. Selv om Utdanningsdirektoratet i invitasjonen til lærerspesialistordningen skrev at dette ikke skulle bli en administrativ funksjon, er det interessant å se at det faktisk er flere som har en kombinert stilling, hvor deler er en administrativ rolle, som for eksempel digital ressurspedagog inn i kommunen.

Samarbeidet med andre ressurslærere, IKT-lærere og lærerspesialister trekkes fram som noe positivt blant respondentene. Som en av respondentene sier: «Det har vært styrkende å ha noen å samarbeide med». I skolebasert kompetanseutvikling, som lærerspesialisten kan ha en viktig rolle i, er det å jobbe i nettverk med andre lærere et ledd i det å utvikle profesjonsfaglige kompetanser. Bjørnsrud (2015) trekker fram at det å utvikle en delingskultur, med individuell og kollektiv læring, er nødvendige forutsetninger for skolebasert kompetanseutvikling (Bjørnsrud, 2015, s. 19). Lærerspesialisten skal ha et særlig ansvar inn mot faglig oppdatering, av seg selv og andre, og det å jobbe i nettverk med andre, skaper en større faglig trygghet.

Der lærerspesialisten møter andre i nettverk, blir det et eget læringsfellesskap som sammen jobber mot et konkret mål, og her har de ulike funksjoner. De skal veilede andre lærere som jobber med profesjonsfaglig digital kompetanse, men også konstruere kompetanse i samarbeid med andre som har samme funksjon, da dette er med å heve nivået. Dette samspillet mellom deltakerne i et slikt nettverk, og denne delingskulturen som finnes, er en vesentlig del av organisasjonslæring, som skolebasert kompetanseutvikling handler om (Bjørnsrud, 2015, s. 15).

Ikke bare nevner lærerspesialistene samarbeid med andre på skolen eller i kommunen som noe positivt, men også det samarbeidet som man har med de man møtte på studiet, blir også trukket fram som noe særlig positivt. Det nevnes spesielt som en styrkende faktor, da dette har gjort dem tryggere og at de har stått mer stødig i det arbeidet som har blitt gjort i etterkant. «Samtaler med medstudenter på fysiske samlinger vil jeg også løfte fram som en styrke i egen praksis (...).» (Respondent 2). Dette bekreftes av andre som mener det samme. «Samlingane med andre studenter og dei gode diskusjonane rundt praksis i skulen har vore styrkande og støttande.» (Respondent 6).

Samarbeidet med andre lærerspesialister, og særlig de man kjenner gjennom studiet, er en styrke inn mot det arbeidet som senere skal gjøres. Man kan si at den kulturen som vokser fram mellom medlemmene i en studiegruppe som dette, skapes ved samhandling og sammen skaper de en oppfatning av hva som er riktig eller viktig, og hva man bør gjøre (Bang, 2011, s. 23). Når lærerspesialistene gjennomgår en slik opplæring, en formell læringsmulighet, kommer de med kunnskap som de skal ta tilbake til skolen. Da har man i samtale med andre lærerspesialister snakket om hva skolene har behov for, og man kan i større grad skape de uformelle læringsmulighetene på egen skole, fordi man har den kompetansen og tryggheten i ryggen.

Gjennom et studie, slik som lærerspesialistutdanningen, møter man mennesker som har samme interesser og etter hvert ferdigheter som deg. Studiet i seg selv blir en liten organisasjon, og et profesjonelt læringsfellesskap. Det at man får muligheten til å jobbe sammen i et slikt læringsfellesskap, og kollektivt bygge kompetanse, gjør at man etter hvert øker sin egen mestringstro – *self efficacy*. Det at man får muligheten til å samarbeide med andre som har samme funksjon, samme arbeidsoppgaver og samme utfordringer, og får muligheten til å diskutere og få innspill til løsningen, gjør at man blir tryggere på seg selv i sin egen rolle som lærerspesialist. Og selv om utdanningen er ferdig, trekkes den tryggheten fram av lærerspesialistene som noe verdifullt og styrkende. «Vi har fortsatt en FB-gruppe, og av og til deles det noe der fortsatt» (Respondent 1).

5.2 Ledelsens støtte og fravær

Da ordningen med lærerspesialisten ble innført, og i invitasjonen til piloteringen, ble det foreslått fra Utdanningsdirektoratet at lærerspesialisten kunne gjennomføre blant annet skolebasert vurdering, gjennomføre kompetanseheving og kollegaveiledning, lede faglige prosjekter og bidra til utviklingsarbeid. Utdanningsdirektoratet gjør det tydelig at det er skoleleder sitt ansvar å sørge for at det er en plan for det arbeidet som skal gjennomføres, og at det skal være kjent for resten av

personalet hva slags rolle lærerspesialisten har og at det er lagt til rette for at lærerspesialisten skal få utøvet sine arbeidsoppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Brevene som lærerspesialistene har skrevet viser at ledelsen spiller en stor rolle i deres gjennomføring av arbeidet. De funnene som kommer fram viser at ledelsen har mye å si for hvordan de oppfatter sitt mandat, men også hvordan resten av personalet oppfatter hva slags funksjon lærerspesialisten har på skolen.

5.2.1 Ledelsens støtte

York-Barr og Duke nevner i sin litteraturgjennomgang fra 2004 at roller og relasjoner er en styrkende faktor som er viktige for at lærerspesialisten skal lykkes; at ledelsen støtter og oppmuntrer, men også er med på å avklare den rollen og den funksjonen som lærerspesialisten skal fylle (York-Barr & Duke, 2004, s. 270 - 271). Dette bekreftes i funnene Lønnum og Kringstad gjorde i 2021 da de så på lærerspesialister i norsk. Der kom det fram at når ledelsen er positiv og har klare forventninger, vil det smitte over på andre i personalet (Lønnum & Kringstad, 2021).

Brevene som lærerspesialister i PfdK har skrevet, viser det samme. Når ledelsen har gitt dem tid og ressurser til å gjennomføre arbeidsoppgavene, har det vært en styrkende faktor. Som respondent 6 skriver: «støttende ledelse, som har trua på at eg kan bidra med noko positivt og gir meg ressurser av form av tid på pu og utstyr til å teste ting», viser tydelig at en støttende ledelse er viktig for lærerspesialisten.

Den kollektive legitimeringen som ledelsen gjør at det tydelig bygges opp under lærerspesialistens rolle og mandat, noe som viser de andre i personalet at personen er viktig for deres arbeid med profesjonsfaglig kompetanseheving. Selv om skolen i dag i stor grad er preget av lærernes autonomi, ser man at Utdanningsdirektoratet også tydeliggjør at det å forvalte vår kunnskap som lærere, også skjer i samarbeid med andre. Det å kunne bruke lærerspesialisten inn som en ressurs på skolen for å heve kompetansen hos lærere, er skoleleder sitt ansvar, og det kan være et viktig ledd i utvikling av læreres læring (Postholm, 2012). Som Utdanningsdirektoratet sier videre: gode enkeltlærere er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å skape en god skole (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 30).

Med en støttende ledelse, som har en tydelig og klar forventning til lærerspesialisten, handler det også om at ledelsen er inne og sier noe om hva slags arbeidsoppgaver man skal ha.

Lærerspesialistfunksjonen innebærer blant annet at man skal jobbe med profesjonalisering innenfra, i og med at man aktivt jobber med å drive skoleutvikling, blant annet i samarbeid med skolens ledelse (Vasseljen & Postholm, 2020, s. 513). Mange lærerspesialister er motiverte og ønsker å drive skoleutvikling gjennom å formidle sin kompetanse og kunnskap, og dermed øke det hos andre i personalet. En måte ledelsen legger til rette for at lærerspesialisten får vært med å drevet skoleutvikling er blant annet gjennom det en av respondentene kaller for «Digikvart». «Det startet som 15 minutter hver uke der vi løftet frem og drøftet digitale utfordringer sammen i kollegiet. Dette kunne være deling av tips, nettsteder, god praksis, ikke så god praksis osv.» (Respondent 1). Her er det tydelig at ledelsen har prioritert at det er lærerspesialisten som får gjennomføre dette arbeidet, noe som er med på å både legitimere det arbeidet lærerspesialisten gjør, men også som et ledd i å framheve dens rolle i personalet.

I en skolekultur er det ledelsen som har et viktig ansvar i å påvirke denne. Bang (Bang, 2011) snakker om de seks primære påvirkningsfaktorene, hvorav den tredje faktoren handler om hvordan ledelsen fordeler ressurser, som igjen viser hva de tror på og verdsetter. Videre handler fjerde faktor om hvordan ledelsen synlige atferd, hvordan de omtaler sine ansatte og hvordan de kommuniserer dette ut mot resten av de ansatte (Bang, 2011, s. 80-82).

Dette kommer også fram i brevene til lærerspesialistene. Et godt profesjonsfellesskap er avhengig av ledelsens rolle og involvering, og det at ledelsen åpent er involvert i det arbeidet de skal gjøre, viser utad at det er viktig og at det er noe som alle skal være med på. Dette framheves av en av respondentene som skriver at en styrkende faktor i sin rolle har vært at «rektor prioriterer og fokuserer på lærerens profesjonfaglige digitale kompetanse. Han legger virkelig til rette for og utfordrer personalet til å prøve ut nye ting sammen med elevene.» (Respondent 8). Slik jeg tolker denne lærerspesialisten er rektor klar på at det fagfeltet som denne personen har kompetanse innenfor er viktig, og dermed får denne personen en sentral rolle ut i personalet. Her framstår rektor som en som er opptatt av det profesjonelle læringsfellesskapet, hvor lærerne sammen skal jobbe for å oppnå bedre resultater for elevene.

Det at ledelsen er med å legitimere lærerspesialistens funksjon, rolle og mandat, er sentralt for at det skal oppleves som en styrkende faktor.

5.2.2 Ledelsens fravær

Når ledelsen ikke er tydelig og står i front, er det fra lærerspesialistene sin side, en hemmende faktor. «Svak kompetanse hos ledelsen på min skole opplever jeg som hemmende i min praksis.» (Respondent 6). Det er skoleleder som har ansvaret for at skolen jobber med profesjonsfaglig utvikling og at man jobber med kollektiv læringsutvikling, og når man ikke utnytter det potensialet som ligger i lærerspesialistens potensiale og kompetanse, så kan det oppleves som utfordrende hos dem som har funksjonen. Når ledelsen er fraværende er det flere ting som blir borte på veien: rolleavklaring og forventninger til det arbeidet som skal gjøres, hva slags arbeidsoppgaver som er forventet og tid til gjennomføring av det arbeidet.

Utdanningsdirektoratet presiserte da lærerspesialistfunksjonen ble introdusert, at det er skoleleder som har ansvaret for at funksjonen ikke skal bli en administrativ ressurs, men en ressurs som skal være kjent for resten av personalet, på den måten at alle vet hva mandatet er, og at det er lagt til rette for at vedkommende får gjennomført skoleutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 6). Det innebærer tid og mulighet til akkurat det.

Med en ledelse som er fraværende peker lærerspesialistene på at de ikke vet hva deres rolle er. Det handler om at de ikke har noen som sammen med dem kan følge opp det arbeidet som gjøres, og som viser hvor viktig det er at ledelsen står i front sammen med dem og sammen hjelper dem med å gjennomføre blant annet faglige prosjekter og utviklingsarbeid.

Utfordringene til lærerspesialistene er flere, men ledelsens rolle er en sentral del av disse utfordringene. York-Barr trekker dette fram allerede i sin litteraturgjennomgang av teacher leadership fra 2004. Hvis rektor ikke kommuniserer med lærerspesialisten om deres rolle, vil det påvirke negativt (York-Barr & Duke, 2004, s. 269). Når man ser på organisasjonskultur og faktorer som påvirker der, ser man at en viktig faktor er nettopp ledelsens synlige atferd. Som nevnt over i kapitlet om ledelsens støtte, så kan dette slå begge veier. Er ikke ledelsen synlig i sin beskrivelse av lærerspesialisten og hva slags mandat denne funksjonen har, så vil det ha en negativ påvirkning inn på skolens kultur. Lønnum og Kringstad får også samme resultat i sin studie av lærerspesialister i norsk, som i denne studien av lærerspesialister i PFDK: flere av respondentene finner rollen sin uavklart og opplever uklare føringer fra ledelsen (Lønnum & Kringstad, 2021).

Det at skolens ledelse preges av mye utskiftninger nevnes også at lærerspesialistene som en hemmende faktor. Når det er flere skifte i rektorer på en skole over kort tid, gjør det at man må

etablere rollen på nytt og da får man ikke den kontinuiteten som man hadde hatt behov for. Stabil ledelse er viktig for mange funksjoner på en skole, men i denne sammenheng oppleves det som utfordrende fordi «de hadde ikke vært med i hele digitaliseringsprosessen i kommunen/på skolen.» (Respondent 3).

Et annet aspekt ved det er hvis ledelsen ikke har gode nok ferdigheter og kunnskaper om fagområdet selv, og dermed ikke kan samarbeide og hjelpe lærerspesialisten i det arbeidet som skal gjøres, så trekkes det fram som en hemmende faktor. En av lærerspesialistene påpeker at «ikke alle rektorer har god nok ikt-kompetanse, (...), til å utnytte/tilrettelegge for rollen.» (Respondent 6).

Sluttrapporten fra NIFU gjort i 2021 viser at det er ikke bare lærerspesialistene som opplever det som utfordrende å legge til rette for at det skal fungere på skolene. Rektorer sier også at det er utfordringer knyttet til blant annet rolleavklaringer, tid og hvilke arbeidsoppgaver som skal prioriteres (Lødding, Pedersen, Bergene, et al., 2021, s. 90). Når det er utfordringer knyttet til hva slags rolle lærerspesialisten skal ha, så vil det også gi ringvirkninger, og det blir også misforståelser hos kollegaer som ikke har forstått hva funksjonen lærerspesialist innebærer. Det tyder på at kanskje rektorer ikke har god nok kunnskap om hva funksjonen innebærer, når det ikke kommer tydelig nok ut til resten av skolens personale, særlig når dette er skoleleders ansvar, og ikke lærerspesialisten.

Tydelige arbeidsoppgaver er viktige for lærerspesialisten, og Utdanningsdirektoratet nevner flere eksempler på hva funksjonen kan innebære. Det er likevel skolelederens ansvar at dette blir satt ut i praksis. Når dette er uklart, at det utydelige forventninger til de arbeidsoppgavene som skal gjøres, blir det vanskelig for lærerspesialisten å vite hvor man skal bidra; «Lite forankring hos ledelsen.» (Respondent 5). Studiet gjennomført av Læringsmiljøsenderet viser at skoleleder som ønsker å bidra til kollektiv profesjonell læring blant lærerne må være tydelige på hvem som har hvilke oppgaver og hvem som har hvilket ansvar (Læringsmiljøsenderet, 2023). Hvis det skal være slik at lærerspesialisten skal brukes for å gi dyktige lærere ansvar og flere oppgaver, slik som tanken var bak advanced skills teachers i England og Australia, og lærerspesialisten i Norge, må skoleleder være tydelig på hva slags ansvar og oppgaver disse har. Det å bruke lærerspesialisten som en formell læringsmulighet inn i et profesjonelt læringsfellesskap, vil kunne være med å utvide lærerens faglige kompetanse, men da må lærerspesialisten bli prioritert og ha tydelige og klare retningslinjer. Uklare forventninger til arbeidsoppgaver, oppleves som hemmende hos

lærerspesialistene. «På egen skole har det vært hemmende at det har vært lite forutsigbart hva som skulle være oppgaven min (...)» (Respondent 4).

Et siste viktig element ved ledelsens fravær er at det da ikke gis nok tid til lærerspesialistene for at de skal få gjennomført de arbeidsoppgavene de skal gjøre. Tiden de får til å jobbe med det de skal, som skoleutvikling, er for liten til å gjøre en god nok jobb. «Å tru at ein lærarspesialist skal få mykje til på 0,6 t nedsatt er utopisk i mine auge.» (Respondent 6). Dette kommer også fram i rapporten til NIFU, at ikke bare lærerspesialister trekker fram for lite avsatt tid til oppgavene, men også rektorer sier at det er uenigheter knyttet til tidsbruk (Lødding, Pedersen, Lillebø, et al., 2021, s. 90-95).

Skal man klare å utvikle skolen som en lærende organisasjon, ifølge Senge, må det være klart hva slags strukturer man har for å fremme læring, med tydelig organiserte virksomheter i personalet, som for eksempel lærerspesialistens rolle og oppgaver (Ertesvåg, 2012). I tillegg vet vi at kollektiv mestringstro er viktig for utvikling av personalet og skolen. Skoleleder må legge til rette for det å utvikle en kollektiv kultur, som det å gi lærerspesialisten tid, både til å gjennomføre sine oppgaver, men også få tid til å befeste sin rolle innad på skolen.

5.3 Positive kolleger

Et siste gjennomgående funn i brevene fra lærerspesialistene som en styrkende faktor var at de opplevde at de hadde positive og støttende kolleger rundt seg. De bruker ord som positive, støttende og lærevillige i sin beskrivelse av kollegene de jobber med. Dette kan tyde på at flere av lærerspesialistene jobber på skoler som har et sterkt læringsfellesskap, hvor man har lærere som har høyt engasjement, stor innsats, som tør å prøve ut nye metoder og måter å tilrettelegge undervisningen på, og som har positive forventninger til elevene (Jenssen & Nordahl, 2022). Dette kan også tyde på at lærerspesialistene jobber på skoler med høy grad av kollektiv mestringstro, da disse skolene har en mer utstrakt bruk av lærere med slik funksjon (Donohoo, 2018).

Da Bjørnsrud og Nilsen (2021) e-postintervjuet lærerspesialiststudenter i PfdK under nedstengningen i 2020 var dette en av de tingene som ble trukket fram: at mange av kollegaene hadde et stort behov for veiledning av hvordan å gjennomføre digital undervisning, og at lærerspesialistene fikk en meget stor rolle i å drive utviklingsarbeid for personalet i denne perioden. En av lærerspesialistene omtaler seg selv som «rockestjerne», noe som er et godt uttrykk for det massive oppsvinget i popularitet og det sjokket som kom med det (Bjørnsrud et al., 2021, s. 223).

En av dimensjonene som Peter Senge trekker fram for hvordan man kan styrke og utvikle en lærende organisasjon, handler om dette med teamarbeid, og at man ser viktigheten av det å jobbe i team, hvor alle medlemmer har hver sin styrke og sin rolle (Ertesvåg, 2012, s. 66). Når man har kolleger som det lærerspesialistene her trekker fram, så viser det at dette er skoler som mest sannsynlig ser nytten av teamlæring. Dette ser man York-Barr og Duke trekker fram som et område som påvirker *teacher leadership*; lærerspesialisten. De har funnet ut at en skolekultur hvor man er vant til å jobbe i team, er mer positive til lærerspesialisten, enn skoler hvor man er vant til å jobbe alene (York-Barr & Duke, 2004, s. 269). Det handler i utgangspunktet om at man som skole har en kultur for at man har fokus på læring og reflekterende praksis, som igjen påvirker lærerspesialistens arbeid (York-Barr & Duke, 2004, s. 270). Hvis det allerede er en forventning om at man samarbeider og deler, og lærerspesialisten blir sett på som en rollemodell, vil dette gjør at de som innehar denne funksjonen føle seg mer positivt tatt imot.

Prinsippet om rollemodeller er også noe som Bang trekker fram når man jobber med endring av organisasjonskultur. Det at man har mennesker som man ser opp til og som gjør noe som vi beundrer eller identifiserer oss med, som har egenskaper og handlinger vi ønsker å herme etter, kan være noe man kan bruke når man ønsker å endre på organisasjonens kultur (Bang, 2011, s. 166). Lærerspesialisten kan ha en påvirkningskraft fordi den innehar kompetanse og kunnskap som lærerne ved skolen ønsker, og dermed blir funksjonen sett på som noe positivt, og lærerspesialisten blir sett på som en rollemodell.

Videre ser man at erfaringene med ressurslærere etter satsningen Ungdomstrinn i Utvikling viser at lærere var positive til ressurslæreren, da det var en de hadde tett relasjon med som de kunne spørre om hjelp fra og en de kunne få faglige innspill av (Postholm et al., 2017 s. 247). Dette samsvarer med funn fra sluttrapporten NIFU gjorde i 2021, som viser at mange av kollegene er positive til ordningen og at de opplever det som et positivt tilskudd når man jobber med skoleutvikling (Lødding, Pedersen, Lillebø, et al., 2021, s. 94).

Avslutningsvis kan man si at det oppleves som en styrke for lærerspesialisten i deres arbeid at de har positive kolleger som er støttende og oppmuntrende. Når de kommer med tilbud om hjelp, veiledning og modellering, så er det med en viten om at det blir møtt positivt. Så er utfordringen for dem at lærere må takke ja, og som en lærerspesialist sier om sine kolleger: «(...) burde lærerne spørre mye mer (...)» (Respondent 5).

6 Avslutning

6.1 Oppsummering av funn

Denne masteroppgaven har sett på hvordan lærerspesialisten i profesjonsfaglig digital kompetanse har arbeidet. For å begrense og kunne gå i dybden på temaet, valgte jeg ut en problemstilling og to forskningsspørsmål. Disse tre spørsmålene har vært gjennomgående i hele oppgaven, og var også de som ble stilt lærerspesialistene i brevene som de svarte på gjennom nettskjema. Jeg vil svare på de to forskningsspørsmålene først, før jeg gir et svar på problemstillingen. Jeg har gjort noen funn i den empirien jeg har samlet inn, men et gir på ingen måte et entydig svar på hvordan alle lærerspesialister i profesjonsfaglig digital kompetanse har arbeidet mens de hadde funksjonen. I denne oppgaven får jeg belyst hvordan et utvalg lærerspesialister har arbeidet, og hva slags faktorer som har vært styrkende eller hemmende i deres praksis.

Det første forskningsspørsmålet var: «Hva kjennetegner dine arbeidsoppgaver som lærerspesialist i PfdK?» Det som lærerspesialistene trekker fram er at de har jobbet med kompetanseutvikling, modellering, undervisning og at de har jobbet på et kommunalt nivå. Med kompetanseutvikling sier lærerspesialistene at de har jobbet med å lære andre lærere hvordan de bruker ulike digitale verktøy, hvordan de bruker disse verktøyene i klasserom, og at de har laget opplæringsvideoer som kan brukes hvis lærere står fast. I sluttrapporten som NIFU gjorde av piloteringen av lærerspesialistordningen 2021, svarer over 30% at de planlegger eller gjennomfører utviklingsprosjekt i det satsningsområdet de har (Lødding, Pedersen, Lillebø, et al., 2021, s. 47). Dette med kompetanseheving, modellering og undervisning er også noe som Utdanningsdirektoratet presenterte som aktuelle arbeidsoppgaver da de kom med invitasjonen til piloteringen. Det er grunn til å tro at dette har vært noe som skolene og lærerspesialistene har tatt utgangspunkt i, når de har sett på hva slags arbeidsoppgaver som er aktuelle i funksjonen.

Det andre forskningsspørsmålet var: «Hvilke faktorer har vært styrkende eller hemmende i din praksis?» Det første funnet som er tydeligst å se hos alle respondenter handler om ledelsens rolle og rolleavklaring. Det at ledelsen har en viktig rolle inn i arbeidet til lærerspesialisten kommer fram på ulike måter: rolleavklaring, tid, forventninger og eventuelle misforståelser. Når man snakker om skolen som en organisasjon, ser man at ledelsen har en viktig rolle inn i utviklingen og påvirkningen av skolekulturen (Bang, 2011, s. 80). Det at de har en tydelig kommunikasjon ut mot resten av personalet, at de er opptatt av vise hva de tror på og verdsetter, og i tillegg til at de kommuniserer hva slags rolle og arbeidsoppgaver hver funksjon har, er sentrale områder i hvordan

ledelsen kan påvirke organisasjonskulturen (Bang, 2011, s. 80-82). Dette bekrefter de svar som lærerspesialister gir på både faktorer som er styrkende og hemmende. Hvis ledelsen er klar på hva som er forventet, oppleves det som en styrkende faktor. Om ledelsen er fraværende og ikke er tydelig overfor lærerspesialisten og resten av personalet om hva som er lærerspesialistens rolle, så trekkes det fram som en hemmende faktor.

Dette med rolleavklaring, som også trekkes fram som et viktig område i lærerspesialistens arbeid som en svekkende faktor, vises også i sluttrapporten fra 2021. Omtrent halvparten av lærerspesialistene som svarte på undersøkelsen sier at de kan påvirke sine egne ansvars- og arbeidsoppgaver. Videre sier bare 30% at ansvarsområdene og arbeidsoppgavene er klart definert (Lødding, Pedersen, Lillebø, et al., 2021, s. 57). Funn fra brevene viser at det har vært utfordrende dette med at ledelsen ikke tydelig har forklart og formidlet forventninger og arbeidsoppgaver til lærerspesialistene. Skoleledelsen viser interesse, men er ikke tydelige nok på hva som forventes, og har ikke en plan for arbeidet som skal gjøres.

Lærerspesialistene trekker også fram tid som en faktor som kan være hemmende i deres praksis. Sluttrapporten til NIFU sier at lærerspesialister i PfdK i gjennomsnitt jobber 4 timer i uka, så sier lærerspesialistene som har svart på disse brevene at den tiden de har fått avsatt er veldig sprikende (Lødding, Pedersen, Lillebø, et al., 2021). Noen hadde en del tid til å begynne med, men så har dette blitt mindre av etter hvert. Det kan handle om at digitaliseringen i skolen har kommet lenger, og at det ikke er et like stort behov for lærerspesialister i digital kompetanse lenger, eller at man ikke har mulighet til å sette av tid til det i like stor grad som tidligere.

Til slutt trekkes kollegene fram som en styrkende faktor i deres arbeid. Det at man som lærerspesialist har kollegaer som oppmuntrer, støtter og viser at den jobben man gjør er viktig, er noe som settes pris på. I sluttrapporten sier over 50% av de spurte lærerspesialistene at kollegaer utenfor deres fagområde støttet dem i rollen. Hvis derimot kollegaene var i samme fagområde, sier 65% av dem at kollegaene støttet dem. De lærerspesialister som har svart her er tydelige på at om lærerne på den skolen man jobber på er lærevillige i fagområdet, så oppleves det som en styrkende faktor.

6.2 Konklusjon

Avslutningsvis vil jeg nå prøve å besvare min problemstillingen: «Hvilke kjennetegn har lærerspesialisten i arbeidet med profesjonsfaglig digital kompetanse?». Gjennom mine funn kommer det fram at lærerspesialisten har flere kjennetegn i arbeidet med PfdK.

Det første kjennetegnet jeg vil trekke fram handler om at lærerspesialisten har et ønske om et tett samarbeid med skolens ledelse. De ønsker at ledelsen er tydelige på deres rolle og hva som forventes av dem. Når rektor viser interesse for det arbeidet som skal gjøres, så er det styrkende og positivt for lærerspesialistene.

Det andre kjennetegnet handler om at lærerspesialistene trenger nok tid og mulighet til det arbeidet som skal gjøres. Flere av respondentene skrev i brevene at de manglet både tid og mulighet til å utøve sine oppgaver. Den tiden de får til rådighet må dekke det at de skal forberede utviklingsprosjekter, forberede veiledningsøkter og å holde seg oppdatert på nyere faglig kunnskap. Videre handler kjennetegnet også om at de må få mulighet til å gjennomføre utviklingsprosjekter. Lærerspesialistens arbeid med profesjonsfaglig digital kompetanse kjennetegnes ved at de ønsker muligheten til å utøve sine arbeidsoppgaver, og da må de få den muligheten til det, ved at de for eksempel får plass i skolens utviklingstid.

Det tredje og siste kjennetegnet jeg vil trekke fram, går ut på at lærerspesialistene kjennetegnes ved at de aktivt jobber med skoleutvikling og kompetanseheving. De er på tilbudssiden og vil gjerne bidra inn i det profesjonelle læringsfellesskapet. I personalet jobber de med å heve kompetansen til de andre lærere, styrke dem i deres digitale kompetanse, og veilede lærere om det er noe de strever med.

6.3 Avsluttende kommentar og veien videre

Det å se på hvordan lærerspesialister i profesjonsfaglig digital kompetanse har arbeidet i de årene de har hatt funksjonen, har vært spennende, lærerikt og spennende. Da jeg gikk inn i arbeidet med oppgaven hadde jeg en antagelse om hva jeg kom til å finne ut av, men jeg er overrasket over at jeg har funnet ut at lærerspesialistene har jobbet så variert, men likevel sitter med mange av de samme erfaringer, kunnskap og refleksjoner.

Dersom jeg skulle arbeidet videre med denne oppgaven ville det vært naturlig å hente inn flere brev fra flere lærerspesialister. I tillegg ville det vært interessant å gjennomføre intervjuer for å få svar som utdyper og viser flere sider av lærerspesialistens arbeid. I tillegg ville det vært interessant å sett på om funnene i denne oppgaven hadde samsvart med funn fra lærerspesialister fra andre fagområder.

7 Kilder

Abbiati, G., Azzolini, D., Balanskat, A., Piazzalunga, D., Rettore, E. & Schizzerotto, A. (2018).
MENTEP

Gjennomføringsrapport Sammendrag av resultatene fra feltforsøkene: Effekten av Technology Enhanced Teaching Self-Assessment Tool (TET-SAT).

<http://mentep.eun.org/documents/2390578/3607295/NO++Norwegian/2f142d6b-f09d-4cf1-be16-f849794ab764>

Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur* (4. utg. utg.). Universitetsforl.

Bjørnsrud, H. (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling : organisasjonslæring for delingskultur*. Gyldendal akademisk.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2022). *Tidlig innsats : - i en skole for alle?* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Bjørnsrud, H., Nilsen, S. & Bjørnsrud, H. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20) : om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til* (1. utgave. utg.). Gyldendal.

Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforl.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. udg. utg.). Hans Reitzel.

Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of educational change*, 19(3), 323-345.
<https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>

Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal akademisk.

Fuller, C., Goodwyn, A. & Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: professional identity and status. *Teachers and teaching, theory and practice*, 19(4), 463-474.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770228>

Garvin, D. A. (2000). *Learning in action : a guide to putting the learning organization to work*. Harvard Business School Press.

Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

Ingvarson, L. (2009). Developing and rewarding excellent teachers: the Scottish Chartered Teacher Scheme. *Professional development in education*, 35(3), 451-468.
<https://doi.org/10.1080/19415250903016707>

- Ingvarson, L. (2010). Recognising accomplished teachers in Australia : where have we been? Where are we heading? *The Australian journal of education*, 54(1), 46-71.
<https://doi.org/10.1177/000494411005400105>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. utg.). Høyskoleforl.
- Jenssen, M. M. F. & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8144>
- Korpås, T. (2020). *Lederhjørnet: Lærerspesialistordningen*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/lederhjørnet-larerspesialistordningen/>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Fagbokforl.
- KS. (2020, 14.10.2020). *Hva er SkoleSec?* KS.
<https://www.ks.no/fagomrader/digitalisering/felleslosninger/skolesec/om-skolesec/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet - På lag med kunnskapsskolen*
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.*
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Lorentzen, V., Hoem, T. F. & Kringstad, T. (2018). Videreutdanning til lærerspesialist - Om å bli profet i eget land. *Bedre skole*, 2/2017.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/videreutdanning-til-larerspesialist-om-a-bli-profet-i-eget-land/>
- Læringsmiljøseneteret. (2022). *Skolekultur*. Universitetet i Stavanger
<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/skolekultur#/>
- Læringsmiljøseneteret. (2023). *Hvordan få til kollektiv profesjonell læring blant lærere?* Universitetet i Stavanger. https://www.uis.no/nb/forskning/hvordan-fa-til-kollektiv-profesjonell-laering-blant-laerere?fbclid=IwAR11p7SNJ_PA3NtGQxHzIKJ4M3R4VFOS_smK3OqBqcvg88CuCWjN-J-0YZ7Q
- Lødding, B., Pedersen, C., Bergene, A. C., Lillebø, O. S. & Vika, K. S. (2021). Lærerspesialistutdanningene belyst av fagansvarlige, lærere og skoleledere: Delrapport fra evalueringen av lærerspesialistordningen.

- Lødding, B., Pedersen, C., Lillebø, O. S., Bergene, A. C. & Vika, K. S. (2021). Sluttrapport fra evalueringen av pilotering av lærerspesialistordningen.
- Lønnum, M. & Kringstad, T. (2021). Hvilke forhold påvirker lærerspesialistens arbeid? En nærstudie av 25 logger skrevet av lærere på videreutdanning for lærerspesialister i norsk. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 15(2), 19-35. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2549>
- Meld. St. 28 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. nr. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet.
- Meyer, D. (2019). What Is Teacher Leadership? <https://www.elmhurst.edu/blog/teacher-leadership/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- NSD. (u.å). *Om NSD - Norsk senter for forskningsdata*. Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademisk forl.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V. & Wæge, K. (2013). *En Gavepakke til ungdomstrinnet? : en undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling* (Bd. 4). Akademika.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G. & Irgens, E. J. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn_i_utvikling_ntnu_sluttrapport_desember_2017.pdf
- Regjeringen. (2015). *Invitasjon til å delta i pilotering av funksjon som lærerspesialist*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3fa859ce534342a091b8e3ac29402098/invitasjon-til-a-delta-i-pilotering-av-funksjon-som-larerspesialist-l---.pdf>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and teacher education*, 27(1), 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>

- Sagdahl, M. S. (2019, 25.6.2019). autonomi (filosofi). I M. S. Sagdahl (Red.), *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/autonomi - filosofi>
- Schackt, J. (2019). kultur. I <https://snl.no/kultur>
- Seland, I., Caspersen, J., Markussen, E. & Sandsør, A. M. J. (2017). Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag.
- Senge, P. M. & Lillebø, A. (1999). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforl.
- Sjøbakken, O. J. (2017). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. I. Oplandske Bokforlag.
- Skolenes landsforbund. (2018). Bruk lærerspesialist-penger på tidlig innsats. <https://skoleneslandsforbund.no/bruk-laererspesialist-penger-pa-tidlig-innsats/>
- Skolenes landsforbund. (2021). *Skrot ordningen med lærerspesialister*. <https://skoleneslandsforbund.no/skrot-ordningen-med-laererspesialister-2/>
- Store norske leksikon. (2020, 24.01.2020). Brev (litteratur). I. <https://snl.no/brev - litteratur>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- UiO. (2022, 20.05.2022). *Personvern og vilkår for bruk av Nettskjema*. Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/personvern/tos.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Ungdomstrinn i utvikling (UiU) 2012-2017 – sluttrapport*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling-uiu-2012-2017--sluttrapport/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). Funksjon som lærerspesialist. <https://www.udir.no/under-arbeid/martin/larerspesialister/funksjon-som-larerspesialist/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK). <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Vasseljen, N. A. & Postholm, M. B. (2020). *Aksjonsforskning i Norge, volum 2 : Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch19>
- Vere Midthassel, U. (2003). Kollegaveiledning – er det verd å bruke tid på? *Norsk pedagogisk tidskrift*, 87(3-4), 168-174. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2003-03-04-08>
- Wølner, T. A., Kverndokken, K., Moe, M., Siljan, H. & Landslaget for, n. (2020). *101 digitale grep : en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership?: Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.
<https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
341758	Standard	17.11.2022

Prosjekttittel

Master i profesjonsfaglig digital kompetanse - Lærerspesialist i PfdK

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Halvor Inge Bjørnsrud

Student

Susanne Marie Holthe Andreassen

Prosjektperiode

01.01.2022 - 30.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.12.2023.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til respondenter

Vil du delta i forskningsprosjektet «Lærerspesialisten i profesjonsfaglig digital kompetanse»

Dette er et spørsmål til deg som har gjennomført utdanningen lærerspesialist i profesjonsfaglig digital kompetanse om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å beskrive hva som kjennetegner lærerspesialisten i profesjonsfaglig digital kompetanse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hva som kjennetegner lærerspesialisten i profesjonsfaglig digital kompetanse (PfDK). Utdanningen lærerspesialist i PfDK ble startet høsten 2018 og ble avsluttet i 2022. De som har gjennomført denne utdanningen har bare hatt funksjonen i 2 år, fra 2020 til 2022. Jeg ønsker å undersøke om det er noen fellestrekk mellom arbeidsoppgavene som man har gjort, og til slutt kunne si noe om hva som kjennetegner funksjonen.

Masteroppgaven vil ha et omfang på 60 – 70 sider. Problemstillingen er:

Hvilke kjennetegn har lærerspesialisten i arbeidet med profesjonsfaglig digital kompetanse?

Videre er det to forskningsspørsmål:

3. Hva kjennetegner dine oppgaver som lærerspesialist i PfDK?
4. Hvilke faktorer har vært styrkende eller hemmende i din praksis?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål fordi du har gjennomført utdanningen «Lærerspesialist i profesjonsfaglig digital kompetanse» ved Universitetet i Sørøst-Norge og Høgskulen på Vestlandet med oppstart i 2019, og dermed hatt muligheten til å innehatt funksjonen som lærerspesialist før funksjonen ble tatt bort skoleåret 2022-2023. Alle som var studenter i det respektive kullet blir spurt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som skal benyttes er en kvalitativ metode kalt brevmetoden. Metoden går ut på at du som respondent skriver et åpent brev basert på spørsmål. Du kan skrive fritt. Du bes om å svare på 4

spørsmål, hvor du kan skrive lengre svar. *Det er ønskelig at du skriver omtrent 1/2 side på hvert svar.*

Opplysningene vil registreres digitalt.

Spørsmål som du vil bli bedt om å svare på er blant annet hva som har kjennetegnet arbeidet ditt som lærerspesialist i profesjonsfaglig digital kompetanse, og hvilke faktorer som har vært styrkende eller hemmende i din praksis.

Du vil også bli bedt om å oppgi opplysninger om hvor lenge du har hatt funksjonen som lærerspesialist, hvor lenge du har jobbet som lærer, din utdanning, og en kort beskrivelse av skolen du arbeider ved (antall elever, lærere, område). Skolens navn og andre stedsnavn skal anonymiseres.

Det er ønskelig at du svarer innen 22.12.22, med tanke på framdriftsplanen til oppgaven.

Det er frivillig å delta

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

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, arbeidsplassen eller kommune ved at du svarer på dette, da alt vil anonymiseres.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til opplysningene dine er student og veileder.
- Dine kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som vil lagres adskilt fra øvrige data, slik at ingen kan kjenne igjen deg og ditt svar.
- Leverandør av databehandler er Universitetet i Oslo (nettskjema)

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Datamaterialet slettes ved årsskiftet 2023/2024.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Universitetet i Sørøst-Norge ved Halvor Inge Bjørnsrud (Halvor.Bjornsrud@usn.no)*
- *Student Susanne Marie Holthe Andreassen (Susanne.Marie.Holthe.Andreassen@asker.kommune.no)*
- Vårt personvernombud: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Halvor Inge Bjørnsrud

Veileder

Susanne Marie Holthe Andreassen

Student

Vedlegg 3: Nettskjema sendt til respondenter



Lærerspesialisten i profesjonsfaglig digital kompetanse

Formålet med studien

Formålet med denne studien er å se på hva som kjennetegner lærerspesialisten i profesjonsfaglig digital kompetanse (PFDK). Utdanningen ble opprettet som et samarbeid mellom Universitetet i Sørøst-Norge og Høgskulen på Vestlandet høsten 2018. Skoleåret 2022/2023 ble hele lærerspesialistordningen avsluttet av Kunnskapsdepartementet.

Hensikten med å delta er at du som lærerspesialist får sagt noe om hvordan du har arbeidet med funksjonen, hva som har vært dine arbeidsoppgaver og hva som har vært styrkende eller hemmende i din praksis.

Hva samtykker du til?

Du samtykker til at sitater og informasjon fra ditt brev kan brukes direkte inn i oppgaven. Dine opplysninger blir anonymisert. Du kan når som helst trekke tilbake ditt samtykke, eller kontakte student eller veileder for informasjon.

E-postadresse

Samtykker du til deltagelse i prosjektet?

Ja

Nei / jeg vil trekke tilbake mitt samtykke

Dersom du ikke ønsker å bli med i prosjektet og ikke har samtykket tidligere, kan du lukke din nettleser.

Om du har samtykket tidligere og ønsker å trekke tilbake ditt samtykke, må du ta kontakt med student eller veileder.

Din arbeidshverdag

Beskriv kort din utdanning, arbeidsplass og skole.

Hvor mange timer har du hatt til å jobbe med PFDK? Hva slags ordning har du hatt (lønn, lønn+nedsatt tid, bare nedsatt tid).

NB! Dette blir anonymisert i oppgaven.

Hva kjennetegner arbeidet ditt som lærerspesialist i profesjonsfaglig digitale kompetanse?

Hvilke faktorer har vært styrkende i din praksis som lærerspesialist?

Hvilke faktorer har vært hemmende i din praksis som lærerspesialist?