

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5021

Navn: Trine Soleng Nedregård

Kandidatnummer: 517

---

## Nye karriereveier for lærere:

- **Ressurslærere som ledere av endringsarbeid**

New career pathways for teachers:

- Teacher leaders leading organizational change
- 

Dato: 13.05.2023

Totalt antall sider: 69

## **Forord**

Dette masterarbeidet handler om endring, utvikling og forberedelser til en ukjent fremtid.

Jeg har gjort mye etter at jeg forlot Nord universitet som ferdig utdannet adjunkt. Jeg har vært forskningsassistent og hundekjører i Alaska, miljøterapeut og fagkoordinator på institusjon, jobbet på sykehjem og på klatresenter. Og nå har jeg gjort comeback som lærer. Lite av dette hadde jeg greid å forutse da jeg gikk ut døra med vitnemålet i hånda.

Jeg liker å komme inn som ny på en arbeidsplass. Finne ut av rutiner og systemer og observere samspillet mellom de som jobber der. Hvordan fungerer ledelsen? Hvem tar den uformelle ledelsen? Hvem er endringsdriverne her? Til tross for store forskjeller, har alle stedene jeg har vært til felles at det utspiller seg ulike former for påvirkningsprosesser mellom menneskene. Jeg har sett arbeidstakere gå fra å være kollegaer til å få ekstra ansvar, eller rykke opp i lederstilling. Av og til har det vært uproblematisk, av og til ikke. Min erfaring er likevel at dynamikken i kollegiet endres når noen får nye roller. Disse uformelle feltarbeidene landet temavalget for oppgaven.

Tusen takk til lærerspesialistene som fortalte engasjert om både opp- og nedturer som frontløpere for nye karriereveier i Norge. Jeg håper at deres erfaringer kan komme til nytte for andre.

I forsøket på å knekke den akademiske koden har jeg prøvd, feilet, justert, prøvd igjen og lært. Og jeg har fått masse hjelp.

Takk til mine medstudenter. I retrospekt kan jeg se at da vi plagdes som verst, hadde vi det også mest gøy!

Jeg var heldig og fikk Bente Forsbakk som veileder. Vi har hatt mange diskusjoner og samtaler innenfor temaet, men også utenfor. Bente forsto at å stille spørsmål og diskutere, hjalp meg i perioder der jeg var forvirret, tvilte eller sto fast. Du ga meg den hjelpen jeg trengte. Tusen takk.

Takk til Wenche Rønning og forskningsgruppa «Læring i interaksjon på ulike læringsarenaer». Jeg har lært mye av å få innblikk i deres arbeid, og de reddet meg ut av et kaninhull i analysefasen.

Takk til Marit Honerød Hoveid som jevnlig har vært innom og vist vei. Takk til David, venner og familie. Og takk til mine foreldre, som har vasket språk og rettet kommafeil i to år.

Trine

## Sammendrag

Konteksten til denne masteroppgaven er forslaget om et nytt system for karriereveier, der lærere med videreutdanning er tenkt å ha en sentral funksjon i forbindelse med ledelse av endringsarbeid og utvikling i skolene (NOU 2022:13). Bakgrunnen for forslaget er at det i fremtiden vil stilles store krav til skolenes omstillingsevne. Disse karriereveiene har likheter med lærerspesialistordningen, som ble introdusert som et pilotprosjekt av Høyre-regjeringen i 2014 (Kunnskapsdepartementet, 2014). Det lå en forventning i ordningen om at lærerspesialistene skulle fylle rollene både som kollega, og som ledere av endringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2021). Til tross for satsningen fra politisk hold, er det behov for mer kunnskap om hvordan endrede lærer- og lederfunksjoner skaper ulike vilkår for skoleutvikling (Helstad & Mausestaden, 2019).

Hensikten med mitt masterarbeid er å bidra til økt innsikt i ressurslærerfunksjoners ledelsesdimensjon, gjennom å undersøke problemstillingen: *Hvordan beskriver ressurslærere sine erfaringer som ledere av endringsarbeid?* Jeg bruker ressurslærerbegrepet som et paraplybegrep for et overordnet fenomen: lærere som får tildelt ledelsesoppgaver og ledelsesansvar. Empirien min er skapt ut fra semi-strukturerte intervjuer med fire lærerspesialister. Alle har profesjonsfaglig digital kompetanse som sitt spesialiserte fagfelt. Lærerspesialistordningen er i dag avvirket, men funn fra denne studien kan være overførbare til lignende ressurslærerfunksjoner og karriereveier i skolen.

Ressurslærerne beskriver sine erfaringer som ledere av endringsarbeid som preget av organisatoriske og strukturelle forhold. Om funksjonen var tilknyttet skole- eller kommunenivå, hadde betydning for hvorvidt ressurslærerne fikk mulighet til å utøve innflytelse blant lærerne og ledelsen. Dialogen mellom ledelsen og ressurslærerne løftes opp som betydningsfull når ressurslærerfunksjoner skal innføres, samt at innføringen blir en del av den helhetlige strategien for utviklingsarbeidet til hver enkelt skole. En etablert ledelseskultur med et distribuert syn på ledelse, ser ut til å være en viktig faktor for at ressurslærere skal få legitimitet som ledere av endringsarbeid. Å endre en ledelseskultur kun gjennom å innføre ressurslærerfunksjoner alene, ser ut til å være vanskelig. Det krever at skoleledelsen ser behovet og nytteverdien i at ressurslærere får økt påvirkningskraft i forbindelse med endringsarbeid. Dette masterarbeidet belyser hvordan ressurslærerfunksjoners organisatoriske tilknytning og innføringen av slike funksjoner kan påvirke ressurslærere som ledere av endringsarbeid.

## Abstract

The context of this master's thesis is the proposal for a new career pathway system in Norway, that aims to empower specialized teachers to take leading roles in driving change and development within schools (NOU 2022:13). The rationale for the proposal is that school's capacity for change will be increasingly demanded in the future. The suggested career pathways share similarities to the teacher specialist scheme, which was introduced as a pilot project by the national government in 2014 (Kunnskapsdepartementet, 2014). The teacher specialists were expected to fill the roles of both colleagues and leaders of organizational change (Utdanningsdirektoratet, 2021). Despite the political investment, there is a need for more knowledge about how new teacher- and leadership roles generate different conditions for school development (Helstad & Mausestagen, 2019, p. 25). The purpose of this master's thesis is to contribute to increased insight, by investigating the research question: *How do teacher leaders describe their experiences as leaders of organizational change?* I use the term 'teacher leader' ('ressurslærer' in Norwegian) as a collective term for a broader phenomenon: teachers who are entrusted leadership tasks and responsibilities. My empirical data is generated from semi-structured interviews with four teacher specialists with 'professional digital competence' as their specialized field. The teacher specialist scheme has since been discontinued, but findings from this study can be transferable to similar teacher leader functions in schools.

The teacher leaders describe their experiences as leaders of organizational change as being shaped by organizational factors and structural facilitation. The level in the organization at which the function was linked, had an impact on whether teacher leaders were able to exercise influence among peers and management. The implementation of such functions highlights the importance of dialogue between management and teacher leaders, as well as making the introduction of teacher leaders a part of the overall strategy for the development work of each school. An established leadership culture with a distributed view of leadership appears to be an important factor for teacher leaders to gain legitimacy as leaders of organizational change. Changing a leadership culture solely through the introduction of teacher leader functions seems to be difficult. It requires a commitment from school management to empower teachers to take a more active part in the process of change. This master thesis sheds light on how organizational affiliation and implementation of teacher leader functions can influence their ability to lead organizational change.

## Innholdsfortegnelse

<b>1 Bakgrunn og temavalg</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problemstilling .....	3
1.2 Begrepsavklaring .....	4
1.2.1 Karrierevei .....	4
1.2.2 Ressurslærer .....	4
1.2.3 Ledelse .....	4
1.2.4 Endringsarbeid .....	5
1.3 Oppgavens struktur .....	5
<b>2 Kunnskapsgrunnlag</b> .....	<b>6</b>
2.1 Ledelse av endringsarbeid .....	7
2.1.1 Ressurslærere som endringsledere i skolen .....	8
2.1.2 Endring og profesjonalisering .....	9
2.1.3 Politiske initiativer og lokale behov .....	11
2.3 Distribuert ledelse .....	12
2.3.1 Ledelse, følgere og situasjon .....	13
2.3.2 Distribuert ledelse som oppgavefordeling .....	14
2.3.3 Distribuert ledelse som påvirkning .....	15
2.4 Tidligere forskning på ressurslærere .....	16
2.4.1 Organisering av ressurslærerfunksjoner .....	17
2.4.2 Implementering av ressurslærerfunksjoner .....	18
2.4.3 Ressurslærere som ledere .....	19
2.5 Oppsummering av kunnskapsgrunnlag .....	21
<b>3 Metode</b> .....	<b>23</b>
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger .....	23
3.1.1 Konstruktivistisk epistemologi .....	23
3.1.2 Fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv .....	24
3.2 Forforståelse og kunnskapsgrunnlag .....	25
3.3 Problemstillingens betydning for valg av forskningsdesign .....	25
3.4 Bakgrunn for utvalg .....	26
3.5 Intervju .....	28
3.6 Analyse av empiri .....	28
3.7 Forskningens kvalitet .....	32
3.7.1 Forskerrollen .....	32
3.7.2 Generaliserbarhet .....	33
3.7.3 Forskningsetikk .....	34
<b>4 Resultat</b> .....	<b>34</b>
4.1 Organisering av lærerspesialistfunksjonene .....	35

4.1.1 På skolenivå og på kommunenivå.....	35
4.1.2 Kollega og leder av endringsarbeid: hybrid funksjon .....	36
4.1.3 Samarbeid med ledelsen .....	38
4.2 Lokal implementering av lærerspesialistfunksjonen .....	41
4.2.1 Ledelsens involvering i utdanningen .....	41
4.2.2 Samsvar mellom lærerspesialistutdanningen og lærerspesialistfunksjonen .....	42
4.2.3 Dialog med ledelsen om utformingen av funksjonen .....	43
4.3 Lærerspesialistene som ledere .....	45
4.3.1 Opplevelse av lederrolle .....	45
4.3.2 Ledelsesoppgaver.....	46
4.3.3 Tillit og forventninger fra ledelsen .....	47
4.4 Oppsummering av resultat.....	48
<b>5 Drøfting .....</b>	<b>50</b>
5.1 Betydningen av ressurslærerfunksjonenes organisering.....	50
5.1.1 Organiseringens betydning for utnyttelse av hybriditet .....	51
5.1.2 Påvirkningsprosesser mellom situasjon, ledelsen og lærerne .....	52
5.1.3 Ledelsens strukturelle tilrettelegging for påvirkning.....	54
5.2 Ressurslærerfunksjonene: politisk initiert, lokalt implementert.....	56
5.2.1 Mellom ovenfra-initiativ og nedenfra-initiativ: Videreutdanning .....	56
5.2.2 Fra politisk intensjon til praksis: Ledelsens betydning .....	58
5.2.3 Implementering av ressurslærerfunksjonene: Ledelseskultur .....	59
5.3 Ressurslærerne som ledere av endringsarbeid.....	61
5.3.1 Legitimitet som leder gjennom kunnskapsspesialisering.....	61
5.3.2 Leder gjennom mandat og ledelsesoppgaver.....	63
5.3.3 Tillit og forventninger – profesjonalitet og ledelse .....	63
<b>6 Oppsummering og avsluttende kommentarer .....</b>	<b>64</b>
6.1 Oppsummering og konklusjon .....	65
6.2 Implikasjoner for nye karriereveier .....	67
6.3 (Karriere)veien videre .....	68
<b>7 Litteraturliste.....</b>	<b>70</b>
<b>8 Vedlegg .....</b>	<b>76</b>
8.1 NSD-godkjenning.....	76
8.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	79
8.3 Intervjuguide.....	82
8.4 Eksempel på koding og kategorisering.....	83
8.5 Etterord .....	84

# 1 Bakgrunn og temavalg

*Tomorrow belongs to those who can hear it coming.*

- David Bowie

Med dette sitatet innleder utvalget for etter- og videreutdanning for barnehage og skole sin utredning: *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole* (NOU 2022:13). Utvalget foreslår fire nye karriereveier som vil gi lærere mulighet for spesialisering og ansvar for lærings- og utviklingsprosesser i kollegiet.

Ambisjonen deres er at dette vil bidra til å fremme læring og danning hos elevene.

Denne masteroppgaven er resultatet av et toårig masterløp i tilpasset opplæring ved Nord universitet. Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen, som innebærer at opplæring skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringsloven, 1998). Min fordypning har vært i profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK). PfdK som fagområde er relativt nytt. Det er ikke like håndfast eller enkelt å gripe som de andre, godt etablerte fagene. PfdK er en sammensatt og dynamisk kompetanse, på tvers av fag. Teknologien endrer måten vi lærer på, og dermed også læringsaktivitetene. Teknologien påvirker samhandling, kommunikasjon, verdier og holdninger. Det er med andre ord gjennomgripende for både utdanningsoppdraget og dannelsesoppdraget til skolen. Utvikling av digital kompetanse er en livslang prosess, som foregår i klasserommet, på lærerværelset og hjemme.

I læringsutbyttebeskrivelsen til Nord universitet for studiet Master i tilpasset opplæring, kommer det tydelig frem at studentene er tenkt å ha en ressurslærerfunksjon i forbindelse med endrings- og læringsprosesser i skolen (Nord universitet, 2023). Slike ressurslærerfunksjoner er et eksempel på nye karriereveier for lærere. Nye karriereveier er en av mange faktorer som kan påvirke i hvilken grad elever opplever sin opplæring som tilpasset. Dette kan forklares gjennom metaforen «den pedagogiske verdikjeden» (Paulsen, 2022, s. 398). Han bruker metaforen til å vise at det helt fra politisk nivå til lærerens klasseromspraksis er en kompleks sammenheng mellom skolens ledelse, lærere, elever og alle som er involvert i måten skolen drives på. Disse aktørene er gjensidig avhengige av hverandre for å oppnå felles mål (Paulsen, 2022), og har direkte eller indirekte påvirkning på elevenes læring og læringsutbytte (Meidell & Edvardsen, 2020, s. 297). Med andre ord vil nye karriereveier være med på å påvirke

skolenes arbeid mot målet om at hver enkelt elev får tilpasset og tilfredsstillende utbytte av sin opplæring.

Nye karriereveier kan ifølge Møller (2019) kobles til politiske og ideologiske endringer og fremveksten av New Public Management. Dette innebærer en styringslogikk i retning av mer markedsorientering og konkurranse. Et eksempel er hvordan store undersøkelser og målinger av elevenes faglige resultater, er blitt brukt for å sammenligne og plassere land i forhold til hverandre. Denne utviklingen har ført til at vi i dag har et evalueringssamfunn med mye ekstern kontroll (Møller, 2019). I dette makropolitiske landskapet ble Lærerspesialistordningen introdusert av Høyre-regjeringen som en del av Lærerløftet i 2014 (Kunnskapsdepartementet, 2014). I Lærerløftet ble det trukket frem utfordringer knyttet til norske elevers sprikende resultater på nasjonale prøver, og at de presterte «omtrent som gjennomsnittet». Regjeringen mente at lærerne var nøkkelen til å møte disse utfordringene. Dyktig ledelse og et sterkt profesjonsfellesskap blir trukket frem som viktig for at lærerne skulle kunne gjøre en best mulig jobb. Målet ble derfor å gjøre «gode lærere enda bedre, og gjøre læreryrket mer attraktivt» (Kunnskapsdepartementet, 2014), gjennom eksempelvis å stille krav til undervisningskompetanse i diverse fag, og omgjøre grunnskolelærerutdanningen til en masterutdanning. I tillegg ville Høyre-regjeringen utvikle nye karriereveier for lærere som ønsket profesjonell videreutvikling uten å gå over i administrative stillinger. Dette resulterte i at Lærerspesialistordningen i 2015 ble lansert som et pilotprosjekt. Det lå en forventning i ordningen om at lærerspesialistene skulle ha en ressurslærerfunksjon. Dette innebar at de skulle fylle rollene både som kollega og ledere av utviklingsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2021). Etter hvert som ambisjonsnivået vokste, ble ordningen utvidet. Antallet spesialister økte, og flere fag ble inkludert. Etter regjeringsskiftet i 2021 fikk ordningen derimot en brå slutt. Funksjonen ble utfaset våren 2022, men med lovnad om at den nye regjeringen ville utarbeide lignende ordninger for karriereveier i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I september 2022, leverte utvalget for etter- og videreutdanning for barnehage og skole sin utredning (NOU 2022:13). På grunn av at det stilles store krav til omstillingsevnen til skolene i fremtiden, trekker utvalget spesielt frem å styrke den profesjonsfaglige digitale kompetansen til de ansatte. Videre anbefaler utvalget å innføre nye karriereveier for lærere, der lærerne med videreutdanning er tenkt å ha en sentral funksjon i forbindelse med ledelse av endringsarbeid i skolene. Disse karriereveiene har likheter med lærerspesialistordningen.



Til tross for satsningen fra politisk hold, er det relativt lite forskning som er gjort på lignende typer nye lederfunksjoner i skolene i Norden. Det er behov for mer kunnskap om hvordan endrede lærer- og lederfunksjoner skaper ulike vilkår for skoleutvikling (Helstad & Mausestaden, 2019, s. 25). I Norge består bidragene i all hovedsak av NIFUs evaluering av lærerspesialistordningen (Lødding et al., 2021; Seland et al., 2017) og Lorentzens (2021) doktorgradsavhandling om lærerspesialistens rolle i skolen og profesjonen. Deler av datainnsamlingen fra den siste evalueringen (Lødding et al., 2021) ble utført under, eller kort tid etter, koronapandemien, noe som kan ha påvirket lærerspesialistenes oppgaver i forbindelse med utviklingsarbeid og kollektive prosesser. Lorentzen (2021) innhentet sin empiri mens lærerspesialistordningen fortsatt var i startfasen. Hun rettet oppmerksomheten mot den kunnskapsmessige spesialiseringen disse lærerne hadde, og vektla i mindre grad ledelsesaspektet ved slike funksjoner. Hensikten med mitt masterarbeid er å bidra til økt innsikt i denne type lærer- og lederfunksjoner, gjennom å gjøre et dypdykk i lærerspesialistfunksjonens ledelsesdimensjon.

Empirien min er skapt ut fra lærerspesialistordningen, som i dag er avvirket. Funn fra denne studien retter seg likevel mot et overordnet fenomen: lærere som får tildelt ledelsesoppgaver og ledelsesansvar. Funnene kan derfor være overførbare til lignende karriereveier og ressurslærerfunksjoner i skolen. Videre kommer jeg til å bruke begrepet «ressurslærer» istedenfor «lærerspesialist».

### ***1.1 Problemstilling***

I mitt masterprosjekt søker jeg svar på følgende problemstilling:

#### **Hvordan beskriver ressurslærere sine erfaringer som ledere av endringsarbeid?**

Problemstillingen vil besvares ved hjelp av kvalitative intervjuer av fire ressurslærere som er utdannet lærerspesialister i PFDK, og som har hatt funksjon som lærerspesialist i sin kommune.

## ***1.2 Begrepsavklaring***

Under defineres sentrale begreper i dette masterarbeidet.

### *1.2.1 Karrierevei*

Karrierebegrepet assosieres ofte med progresjon i jobben, i betydningen økt inntekt, og/eller status (Abrahamsen, 2008). Karriereveier har tradisjonelt vært forstått som karrierestiger, det vil si at det er knyttet til vertikal mobilitet, der man forflytter seg opp i hierarkiske nivå. Ifølge Abrahamsen (2008) kan karriereveier også forstås som horisontal mobilitet, der man forflytter seg mellom jobber på samme nivå. En ressurslærerfunksjon er å anse som en horisontal karrierevei (Helstad & Mausethagen, 2019, s. 15). I motsetning til vertikale karriereveier er ikke ressurslærere formelle ledere, selv om de kanskje har fått ansvar for å lede skolens utvikling innenfor sitt fagområde. En ressurslærer er med andre ord på likt nivå med de andre lærerne i organisasjonen.

### *1.2.2 Ressurslærer*

I min empiri er lærerspesialistene definerte som ressurslærere innenfor fagområdet PfdK. Når jeg bruker begrepet ressurslærer, er det som en paraplybetegnelse som viser til det overordnede fenomenet som studeres: lærere som får tildelt ledelsesoppgaver og ledelsesansvar. Å være ressurslærer er ingen offisiell stillingstittel, men på flere skoler har de brukt tittelen i forbindelse med lærere som har fått en funksjon i forbindelse med å lede utviklingsarbeid (NOU 2022:13). En ressurslærer har ofte en særskilt kompetanse innenfor et fagspesifikt område, og har et ledelsesansvar i forbindelse med fagutvikling. Dermed representerer ressurslærere både en rolledifferensiering og en kunnskapsspesialisering innenfor lærerprofesjonen (Lorentzen, 2019). Dette skiller en ressurslærer fra for eksempel en teamleder, som i større grad har et administrativt ledelsesansvar. I den internasjonale litteraturen refereres slike lærerroller gjerne som «teacher leaders» eller «hybrid teachers». Disse lærerne har en hybrid funksjon. De har ansvar for ledelsesoppgaver i tillegg til å være vanlig lærer (Wenner & Campbell, 2017), og har dermed innflytelse på både sine kollegaer og ledelsen (York-Barr & Duke, 2004).

### *1.2.3 Ledelse*

I forskningslitteraturen er det vanskelig på finne en entydig definisjon på ledelse. Ifølge Dons et al. (2020) fremstilles ledelse i litteraturen som både et relasjonelt og et prosessuelt fenomen. Det kan bety at mennesker ledes mot noe, mot en retning, et sted eller et resultat.

For eksempel beskriver Leithwood og Louis (2012) ledelse som noe som har to funksjoner: å gi retning til arbeidet og å utøve innflytelse. Sørhaug (1996) trekker i tillegg frem at ledelse dreier seg om å kontrollere forholdet mellom innsiden og utsiden i en organisasjon. Jeg forstår dermed ledelse som utøvelse av innflytelse – både mellom mennesker, men også i avgjørelsesprosesser. Med denne forståelsen, kan alle i en organisasjon prinsipielt utøve ledelse. Når jeg omtaler ressurslærere som ledere, er det basert på denne forståelsen, selv om det er vanlig å knytte ledelse til de som har et formelt ledelsesansvar.

I likhet med informantene og litteraturen, kommer jeg i tillegg til å vise til «ledelsen». Det vil da være snakk om gruppen med formelle ledelsesposisjoner i organisasjonen, for eksempel skoleledelsen eller kommuneledelsen.

#### *1.2.4 Endringsarbeid*

Forståelsen jeg legger i begrepet «endringsarbeid» har jeg hentet fra Robinsons (2018, s. 23) enkle definisjon: «prosessen der et team, en organisasjon eller et system, går fra én tilstand til en annen». Endringsbegrepet blir problematisert av Robinson (2018), fordi hun mener at endring ikke er synonymt med forbedring. Ikke alle endringer er gode endringer. Jeg velger likevel å bruke begrepet «endring», selv om jeg like gjerne kunne brukt «forbedring», «forandring» eller «utvikling». Årsaken til det, er at ledere i skolen gjerne blir omtalt som endringsagenter (Paulsen & Aas, 2022, s. 24). Dette gjelder også lærerspesialistene, som var uformelle ledere. I NIFU's sluttrapport om lærerspesialistutdanningen (Lødding et al., 2021, s. 18) omtales lærerspesialistenes funksjon som «jevnbryrdige i et lærer-profesjonsfelleskap og som endringsagenter med autoritativ ekspertise». Jeg velger å ikke problematisere bruken av begrepet. Jeg kommer til å veksle mellom «endring» og «utvikling». I denne sammenhengen ser jeg på disse som synonyme.

#### *1.3 Oppgavens struktur*

Denne masteroppgaven er strukturert gjennom seks kapitler. Kapittel 1 har som mål å kontekstualisere masterprosjektet, redegjøre for problemstilling og struktur. I kapittel 2 presenterer jeg kunnskapsgrunnlaget jeg har valgt å benytte for å belyse problemstillingen, og som ligger til grunn for analysen og drøftingen av min empiri. I det tredje kapittelet beskrives metoden, hvordan empirien ble skapt og analysert. Her drøftes faktorer som påvirker kvaliteten på undersøkelsen, for eksempel spørsmål om min egen rolle og generaliserbarhet. I resultatkapittelet presenterer jeg mine funn. Funnene er strukturert med utgangspunkt i

temaene som ble dannet gjennom fortolkningen og analysen av empirien. Det vil si: 1. organisering av ressurslærerfunksjonene 2. implementering av ressurslærerfunksjonene og 3. ressurslærerne som ledere. Drøftingskapittelet er delt inn på tilsvarende måte. Til sist kommer oppsummering og avsluttende kommentarer, samt implikasjoner for nye karriereveier og tanker om veien videre.

## **2 Kunnskapsgrunnlag**

I dette kapittelet presenterer jeg kunnskapsgrunnlaget som dette masterprosjektet bygger på. Det stilles store krav til skolenes omstillingsevne i fremtiden. Nye karriereveier for lærere er anbefalt både som et grep for å imøtekomme kravet om å være i kontinuerlig utvikling for å ruste barn og unge til å møte et samfunn i stadig endring (NOU 2022:13). Jeg vil derfor starte med å ta for meg sentrale teoretiske perspektiver om ledelse av endringsarbeid. Jeg vil bevege meg fra det generelle, til å rette oppmerksomheten mot litteratur som omhandler ressurslærere som endringsledere i skolen spesielt. Fremveksten av nye karriereveier kan ses på som et resultat av et større profesjonaliseringsprosjekt i den norske skolen (Helstad & Mausethagen, 2019). Endring og profesjonalisering kan ses på som et samspill mellom politiske endringsinitiativ og lokale endringsinitiativ - fra lærerne selv (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). I lys av endringsledelse som teoretisk perspektiv og innføringen av nye lærer- og lederfunksjoner, vil jeg derfor trekke inn litteratur om profesjonalisering og lokal oversettelse av styringssignaler og utdanningspolitikk. Lærere med ressursfunksjoner som får delegert ledelsesoppgaver, kan være et konkret eksempel på distribuert ledelse (Harris & Muijs, 2005). I forhold til endringsledelse har distribuert ledelse et mer analytisk perspektiv, som vil muliggjøre en analyse av ressurslærernes lederfunksjon. Jeg vil derfor ta for meg litteratur om distribuert ledelse som perspektiv og analytisk verktøy. Til sist vil jeg redegjøre for tidligere forskning som er gjort på ressurslærerfunksjoner. Sammen vil dette kunnskapsgrunnlaget gi en inngang til å kunne analysere og drøfte ressurslærernes erfaringer som ledere av endringsarbeid.

## ***2.1 Ledelse av endringsarbeid***

De politiske utviklingstrekkene med økte krav og forventninger til skolers utvikling, betyr at ledere på ulike nivåer, er blitt gitt et økt ansvar for å lede og drive endringsarbeid (Helstad & Mausestagen, 2019, s. 14). Dette er ressurslærere et eksempel på. Jeg vil nå se nærmere på ledelse av endringsarbeid og de prosessene som gjør seg gjeldende i skoleutvikling.

For å undersøke konseptet endringsledelse er det sentralt å trekke frem at forståelsen har endret seg. I de siste tiårene har organisasjonsteori gått fra å bygge på en forståelse om at strukturer er varige og stabile, til en forståelse om at organisasjoner er i kontinuerlig endring (Klev & Levin, 2021). Det vil si at mens man tidligere tenkte at en endringsprosess hadde en start og en begynnelse, handler endringsledelse nå om å lede organisasjoner som stadig er i omstilling.

Ved å slå sammen definisjonene av begrepene 'ledelse' og 'endringsarbeid', som er redegjort for i kapittel 1, kan man si at ledelse av endringsarbeid handler om å gi retning og utøve innflytelse (Dons et al., 2020; Leithwood & Louis, 2012), mens man som team og organisasjon går fra en tilstand til en annen (Robinson et al., 2008, s. 23). Videre kan man utdype denne definisjonen gjennom Klev og Levins (2021) forståelse av endringsledelse. De argumenterer for at essensen i endringsledelse er å lede læringsprosesser, forme arenaer for læring, involvere mennesker og skape felles forståelse for utfordringer og muligheter. Dette gjør de formelle, individuelle lederne mindre synlig, men ikke mindre viktig. Hargreaves og Shirley (2012) hevder at endring uten ledelse har null sjanse for langsiktig suksess.

Paulsen og Aas (2022, s. 28) har i sin gjennomgang av forskningslitteratur om skoleledelse, funnet fellestrekk som viser at endring krever en stor grad av samhandling ledere imellom og mellom ledere og lærere. Dette støttes av Halvorsen (2012, s. 84), som mener at om vi skal forstå ledelse må man studere samspillet mellom formelle ledere og de som ikke har formelle lederposisjoner skole. Ressurslærere er et eksempel på uformelle ledere. For at skoler skal øke sin omstillingsevne, viser Harris og Muijs (2005) til litteratur om skoleutvikling som peker i retning av at potensialet øker når også lærere får ansvar og mulighet til å lede. Klev og Levin (2021) legger vekt på at ledelse av endringsprosesser innebærer en tydelighet rundt roller, ressurser og beslutningsprosesser. Det må med andre ord avklares hvem som skal ha ansvar for hva, hvilke ressurser skolen har tilgjengelig, hvordan skal de brukes og hvem som skal få mulighet til å ta avgjørelser.

Ut fra disse forståelsene av endringsledelse, er ikke ledelse lenger noe man knytter utelukkende til en individuell leder, for eksempel rektor. Endringsledelse handler i større grad om samhandlingen mellom ledelsen og lærerne. Å lede endringsarbeid forstår jeg da som å tilrettelegge for påvirkning, samarbeid og læring mellom menneskene i en organisasjon. Det er denne forståelsen jeg legger til grunn for ledelse av endringsarbeid i min undersøkelse.

### *2.1.1 Ressurslærere som endringsledere i skolen*

I mitt masterarbeid er det ressurslærere det rettes søkelys mot. Dette er et eksempel på «lærere som leder», en ledelsesmodell som innebærer at lærere får mulighet til å lede endringsprosesser i skolen (Harris & Muijs, 2005). Økonomiske og politiske krefter er med på å skape en forventning og et press om at skoler skal være i kontinuerlig endring og utvikling. Tanken om at de som er nærmest klasserommet er de som kan iverksette endringer lokalt, har ført til en utvidelse av lederroller (Harris & Muijs, 2005, s. 16). Ressurslærere har en hybrid rolle, der de både leder inne i klasserommet og utenfor. De er en del av både lærerkollegiet og ledelsen, og har dermed innflytelse i endringsprosesser på flere nivå (Harris & Muijs, 2005). Lærerspesialister var et eksempel på lærere med en slik hybrid funksjon. Det lå en forventning i ordningen om at lærerspesialistene skulle fylle rollene både som kollega og som leder av endringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2021). Siden de selv deltok i utviklingsarbeid, kunne de kjenne utfordringer på kroppen og lettere se muligheter (NOU 2022:13). Dette skulle bidra til å gi legitimitet og opplevelse av likeverdighet og troverdighet i kollegiet (Lorentzen, 2021). Den hybride funksjonen blir altså presentert som en styrke.

Hvilke ansvarsområder og oppgaver lærere med en ressursfunksjon har i skolene vil være forskjellig, basert på hva den enkelte skole har behov for, og hvilken spesialisert kompetanse ressurslæreren har (Harris & Muijs, 2005). Til tross for at oppgavene kan være ulike, peker Harris og Muijs (2005, s. 63) likevel på viktige dimensjoner som må være til stede for å støtte ressurslærere. En dimensjon handler om at det må avsettes tid for ressurslæreroppagene, profesjonell utvikling og samarbeid. En annen dimensjon er at rektor må involvere ressurslærerne i avgjørelsesprosesser og i utviklingsarbeidet på skolen. Harris og Muijs (2005) hevder at ved å gi ressurslærere denne støtten, har de potensial til å bidra i skoleutvikling som varer.

Basert på denne litteraturen ser det ut til at ressurslærere i skolen, gjennom sin hybride funksjon, kan få innflytelse i endringsprosesser på flere nivå i skolen. Hvordan slike lærerfunksjoner utøves i praksis er ulikt fra skole til skole. Tilrettelegging og støtte fra rektor ser ut til å være avgjørende for å kunne utnytte potensialet som ligger i ressurslærerfunksjoner i forbindelse med ledelse av endringsarbeid.

### *2.1.2 Endring og profesjonalisering*

Det skiftende landskapet i skolen, med nye karriereveier og endrede lærer- og lederfunksjoner, kan ses som en del av et større profesjonaliseringsprosjekt (Helstad & Mausehagen, 2019; Møller, 2019). Et av formålene med for eksempel lærerspesialistordningen var nettopp å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det kan se ut til at innføringen av ressurslærerfunksjoner er et forsøk på å styrke endringsarbeid «nedenfra og opp» i skolene.

Profesjonalisme handler ifølge Evetts (2013) om at en yrkesgruppe har et eksklusivt eierskap til kompetanse og kunnskap. For læreres del handler denne kompetansen og kunnskapen for eksempel om fagdidaktikk og pedagogikk, som skiller lærere fra ufaglærte (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Det politiske fellesskapet har tillit til at en profesjon, i kraft av sin kunnskap og kompetanse, vil kunne ivareta oppgaver av allmenn interesse (Molander & Terum, 2008, s. 20). Fokuset på økt kvalitet og profesjonalitet i skolen ser ut til å ha generert et vedvarende behov for endring, som har ført til en jevn strøm av sentrale politiske initiativer og reformer rettet mot skolen (Gunnulfsen, 2019). Herunder kommer også etter- og videreutdanning, og krav til undervisningskompetanse i fag. Dette kan ifølge Irgens (2021, s. 327) brukes som et virkemiddel for å påvirke profesjonene, og forstås som profesjonalisering ovenfra. Det innebærer å styrke kvaliteten på profesjonsutøvelsen, så vel som å kontrollere profesjonene. I likhet med Irgens (2021) hevder også Evetts (2013) at profesjonalisme som et normativt verdisystem og ideologi i stadig større grad er blitt brukt som en diskurs i moderne organisasjoner som en mekanisme for å fasilitere praksisendring. For eksempel er profesjonalitet blitt et populært begrep å bruke for å fremme interesser og oppfatninger av «den gode læreren» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

Profesjonalisme handler ikke bare om styring og regulering. Evetts (2013) vektlegger også at profesjonalisme handler om kollegialt samarbeid og støtte, i motsetning til en hierarkisk, konkurrerende eller kontrollerende ledelse. Hun skiller mellom profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra. Mens profesjonalisering ovenfra først og fremst handler om

myndighetenes og arbeidsgivers styring og regulering av profesjonsutøvernes arbeid, handler profesjonalisering innenfra i større grad om at yrkesgruppen selv søker å løfte seg mot profesjonsstatus og etablere autonomi i yrkesutøvelsen (Evetts, 2003). Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) hevder at et kjernepunkt ved lærernes profesjonalitet er autonomi og utøvelse av profesjonelt skjønn. Det handler om å kontrollere sentrale deler av arbeidet selv, og at man kan gi faglige begrunnelser for valgene man gjør. Delegering av slik skjønnsmyndighet er basert på tillit.

Ifølge Helstad og Mausestagen (2019) kan vi i norsk kontekst si at profesjonalisering ovenfra i mange sammenhenger innebærer en nødvendig og ønsket støtte til profesjonaliseringsprosesser innenfra. Med andre ord forventes profesjonaliseringsbestrebelsler ovenfra å føre til styrket profesjonalisering innenfra. Ekspertgruppa om lærerrollens (2016, s. 207) perspektiv er at forholdet mellom profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra ikke er et spørsmål om enten eller. For eksempel vil det være styring ovenfra når det etableres formelle strukturer for å legge til rette for samarbeid mellom lærere. Alle profesjoner vil befinne seg i et kontinuerlig samspill mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Helstad og Mausestagen (2019) forklarer samspillet mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra på denne måten: nasjonale og lokale satsninger blir rammet inn som et forsøk på å styrke og utvikle kunnskapsgrunnlaget og kunnskapsarbeidet i skolen. Skoleutvikling blir gjerne iverksatt på nasjonalt nivå med mål om å skulle føre til endringer på skolen og i klasserommet, som en «ovenfra og ned»-strategi. Samtidig skjer det mye skoleutvikling på initiativ fra lærerne selv, en «nedenfra og opp»-strategi. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) understreker i denne sammenhengen betydningen av at lærere i fellesskap driver skoleutvikling i samarbeid med skoleledelsen, og på denne måten er i konstruktiv dialog med krav og forventninger som kommer utenfra. Det er lite forskning på samspillet mellom ovenfra-initiativ og nedenfra-initiativ som skjer på den enkelte skole (Helstad & Mausestagen, 2019, s. 18). Det kan se ut som at ressurslærere med sin hybride funksjon er tenkt å spille en sentral rolle i forbindelse med profesjonaliseringsprosjektet i den norske skolen, gjennom å fungere som et bindeledd mellom lærerne og skoleledelsen.



### *2.1.3 Politiske initiativer og lokale behov*

Endring og profesjonalisering kan ses på som et samspill mellom politiske endringsinitiativ og lokale endringsinitiativ (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Dette samspillet finner vi igjen i Sørhaugs (1996) forståelse av ledelse. Han mener at ledelse dreier seg om å kontrollere forholdet mellom innsiden og utsiden i en organisasjon. I skolen kan det bety å oversette nasjonale og regionale styringssignaler til praksis, på den enkelte skole (Dons et al., 2020). Lærerspesialistordningen er et eksempel på et initiativ som kom ovenfra, fra nasjonale politikere og utdanningsmyndighetene, der lærerspesialisten skulle spille en nøkkelrolle i å styrke det lokale utviklingsarbeidet på den enkelte skole (Utdanningsdirektoratet, 2021). Veien fra et politisk vedtak til at en slik ressurslærerfunksjon er iverksatt på den enkelte skole er lang. Det er dermed interessant å se på litteratur som sier noe hva som skjer med utdanningspolitiske endringsinitiativ i prosessen fra vedtak til det er oversatt og innført lokalt.

Den norske nasjonale styringen kan forklares gjennom for eksempel at lærerutdanningene ikke er de som bestemmer hva lærerkandidater skal kunne etter endt utdanning. De nasjonale rammeplanene, som institusjonene er forpliktet til å følge, angir detaljerte læringsutbyttebeskrivelser (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). For eksempel kommer det frem i læringsutbyttebeskrivelsen til Master i tilpasset opplæring med fordypning i PfdK ved Nord universitet, at studentene er tenkt å ha en ressurslærerfunksjon ved endt utdanning (Nord universitet, 2023). Slike læringsutbyttebeskrivelser er ifølge Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) viktige, fordi de er et virkemiddel for å oppnå nasjonal standard på yrkesutøverne. Slik jeg forstår dette kan disse læringsutbyttebeskrivelsene da oppfattes som essensielle verktøy når for nye karriereveier som politisk initiativ skal innføres og operasjonaliseres i praksisfeltet.

På skolenivå påpeker Møller (2019) at både rektorer, mellomledere, uformelle ledere og lærere kan betraktes som iverksettere av offentlig utdanningspolitikk, gjennom at de er gitt et mandat av politiske myndigheter gjennom sin profesjon. Formelle ledere har likevel i kraft av sin posisjon et særlig ansvar for å sikre at skolen utvikler seg i trå med overordnede mål (Møller, 2019), som for eksempel reformer og politiske initiativer. Dermed står skoleledelsen midt i spenningsfeltet mellom det nasjonale styringslandskapet, politiske initiativer og den lokale konteksten. Dette er ingen enkel oppgave. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 95) beskriver utfordringene som «desentraliseringens paradoks»: myndighetene desentraliserer oppgaver og ansvar til den enkelte skole, slik at skolene har mulighet til å tilpasse det til egne

behov. Samtidig brukes verktøy og tiltak for å «sikre» at skolene gjør det som er tenkt. Dette kan forklares med uro for at for mye lokal styring skal lede til økt ulikhet.

Ball (2012) fastslår at de ulike skolenes lokale kontekst må tas på alvor når man skal forsøke å forstå hvordan og hvorfor politiske initiativer blir håndtert forskjellig. Ball (2012) hevder for eksempel at reforminitiativer sjeldent sier noe konkret om hvordan reformene skal «gjøres», men hver enkelt skole må fortolke reformen, forhandle den om og oversette den til praksis. Politiske initiativer må derfor ses i sammenheng med skoleorganisasjonens kontekst og historikk (Ball, 2012). Når det fra politisk hold legges opp til at lærere skal få utvidede ressursfunksjoner, forutsetter det, slik jeg forstår Balls perspektiv, at man på den enkelte skole får en felles forståelse for hvordan en slik funksjon skal utøves i praksis.

Ut fra disse perspektivene kan det se ut som at læringsutbyttebeskrivelser fungerer som essensielle verktøy for å påvirke at politiske initiativ, som for eksempel ressurslærerfunksjoner, blir innført slik som det er tenkt. Disse teoretiske perspektivene på samspillet mellom ovenfra-initiativ og nedenfra-initiativ er relevant både i forbindelse med innføring av nye karriereveier, men også ledelse av endringsarbeid generelt. Begge deler handler om å tilpasse politiske endringsinitiativ til lokale behov, gjennom at nasjonale og regionale styringssignaler oversettes til praksis.

### ***2.3 Distribuert ledelse***

I mitt masterarbeid undersøker jeg ressurslæreres erfaringer som ledere av endringsarbeid. Mens endringsledelse refererer til prosessen der en organisasjon går fra en tilstand til en annen (Klev & Levin, 2021; Robinson, 2018), er distribuert ledelse et perspektiv og et syn på ledelse som noe som kan deles (Spillane, 2005). Distribuert ledelse har også en mer analytisk tilnærming, som vil muliggjøre en analyse av ressurslærerne i min studies lederfunksjon. Derfor vil jeg nå redegjøre for sentral litteratur om distribuert ledelse både som ledelsesperspektiv og som analytisk verktøy.

Distribuert lederskap handler om å løfte frem leder- og kunnskapskompetansen i hele organisasjonen (Harris & Muijs, 2005, s. 28). Som nevnt har det i Norge de seneste årene vært utviklingstendenser mot økt spesialisering av lærere, for eksempel gjennom utviklingen av spesialiserte ressurslærerfunksjoner. Dette påvirker skoleledelsen i en mer distribuert retning, fordi det må legges til rette for at høyt kvalifiserte lærere får delt, utnyttet og utviklet sin kompetanse (Dons et al., 2020). Harris og Muijs (2005, s. 14) beskriver distribuert lederskap

på en enkel måte: lærere får mulighet til å lede og ta ansvar for ulike utviklingsområder på skolen. Å distribuere betyr å fordele (Robinson et al., 2008). Ressurslærere har ikke et formelt ledelsesansvar, men de har fått tildelt ledelsesoppgaver i forbindelse med utviklingsarbeid. Ressurslærere kan med denne forståelsen ses på som et konkret eksempel på hvordan ledelse kan utøves i et distribuert perspektiv.

Ifølge Møller (2019, s. 200) er en risiko ved at lærere får ledelsesansvar at rektor distanserer seg fra skolens sentrale utviklingsarbeid. Distribuert ledelse betyr ikke at den formelle ledelsesstrukturen fjernes eller er overflødig, men at det er en sterk relasjon mellom de formelle lederne og de uformelle lederne (Møller, 2019), som for eksempel rektor og ressurslærerne. Ifølge Harris og Muijs (2005, s. 33) må derfor rektor være villig til å delegerer dette ansvaret og legge til rette for distribuert lederskap.

Klev og Levin (2021) retter i mindre grad søkelyset mot enkeltpersoner i sin forståelse av distribuert ledelse. De vektlegger samhandlingen og den prosessen som skjer mellom ledere og medarbeidere. Distribuert ledelse er blitt presentert som en strategi for å lykkes med å innfri offentlige forventninger og krav, med «tettere på skolens praksis», nærmest som et mantra (Møller, 2019). Det bygger på at når skoleledelsen er nærmere kjernevirksomheten i større grad enn tidligere, er potensialet for å styrke læringen i skolen som organisasjon større (Postholm & Rokkenes, 2012).

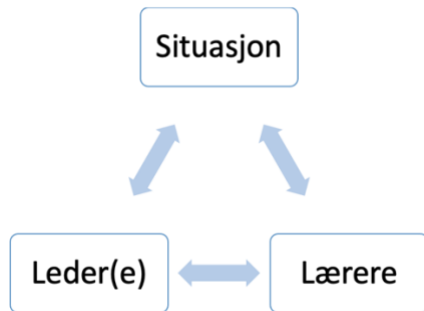
Distribuert ledelse som perspektiv handler altså om at ledelse er noe som kan deles mellom formelle og uformelle ledere, og samhandlingen mellom dem. I mitt prosjekt vil dette ledelsesperspektivet innebære at jeg retter oppmerksomheten mot ressurslærernes beskrivelser av samarbeidsprosessene med skoleledelsen og hvordan ledelse utøves på deres skole.

### *2.3.1 Ledelse, følgere og situasjon*

Spillane (2005) er en sentral forsker innenfor distribuert lederskap. Han hevder at i tillegg til at ledelse handler om samhandlingen mellom lederne og medarbeiderne, er ledelse også et produkt av interaksjonen mellom mennesker og situasjon. Med 'situasjon' mener han de strukturelle og kontekstuelle faktorene, for eksempel verktøy, rutiner og strukturer i en organisasjon. Spillane (2005) definerer distribuert ledelse som et praksissystem som omfatter samlingen av gjensidig samhandlende komponenter: ledelse, følgere og situasjon. Han mener at disse må forstås samlet, fordi systemet er mer enn bare summen av de ulike komponentene. Distribuert ledelse er ifølge Spillane (2005) ikke en bruksanvisning på hvordan man konkret

skal bedrive skoleledelse, men et analytisk verktøy som kan brukes når man vurderer og tenker på skoleledelse. I modellen under har jeg illustrert Spillanes (2005) forståelse av distribuert ledelse som praksissystem og analytisk verktøy. Jeg bruker benevnelsen ‘lærere’ istedenfor ‘følgere’.

Modell 1: Illustrasjon inspirert av Spillanes (2005) forståelse av distribuert ledelse som analytisk verktøy



Modellen illustrerer den gjensidige sammenhengen mellom de strukturelle og kontekstuelle forholdene (situasjon), ledelsen og lærerne.

Med blant annet denne forståelsen av distribuert ledelse bakteppe, fant Robinson et al. (2008) to hovedperspektiver i sin forskning på distribuert ledelse: oppgavefordeling og mulighetene for påvirkning.

### 2.3.2 Distribuert ledelse som oppgavefordeling

Spillanes (2005) definisjon av distribuert ledelse som interaksjonen mellom ledelse, følgere og situasjon, handler om å fordele oppgaver mellom disse tre komponentene. Slik anses ledelse som samhandling mellom mennesker, i en bestemt sammenheng, for å utføre spesifikke oppgaver (Spillane et al., 2004). Det kreves dermed en ledelseskultur og en erkjennelse av at ledelsesoppgaver kan utføres av både formelle og uformelle ledere.

Distribuert ledelse som oppgavefordeling handler om mer enn å bare fordele ledelsesoppgaver, det innbefatter også et sosialt aspekt. For at et distribuert perspektiv på ledelse skal fungere, krever det ifølge Harris og Muijs (2005, s. 14) en høy grad av tillit. Når ledelsen deler ledelsesansvar og ledelsesoppgaver med ressurslærerne, setter de seg selv i en sårbar situasjon, der de blir gjensidig avhengige av hverandre (Harris & Muijs, 2005). Ifølge Sørhaug (1996, s. 23) er alltid tillitsforhold paradoksale, fordi de består i gjensidige forventninger til noe som ennå ikke er realisert. Tilliten eksisterer dermed kun i kraft av forventningene. Med bakgrunn i dette paradokset kan man si at tillit uten forventninger ikke

er mulig. Min forståelse av dette paradokset er at når ledelsen delegerer ledelsesoppgaver, følger det også med forventninger og tillit til at ledelsesoppgavene blir gjort, slik at man når felles mål.

I forbindelse med mitt masterprosjekt vil dette hovedperspektivet handle om å undersøke hvordan ledelsen og ressurslærerne samhandler og fordeler ledelsesoppgaver mellom seg i bestemte sammenhenger.

### *2.3.3 Distribuert ledelse som påvirkning*

Robinson et al. (2008) hevder at en utfordring med å kun definere distribuert ledelse som oppgavefordeling, er at summen av oppgaver som blir utført ikke fanger hele ideen om at ledere, følgere og situasjon er gjensidig avhengige av hverandre. Ledelse er mer enn å delegerer ledelsesoppgaver, det handler også om påvirkning (Robinson et al., 2008).

Påvirkning innebærer en innflytelsesprosess som endrer hvordan mennesker tenker og handler (Robinson et al., 2008). Robinson et al. (2008, s. 249) forklarer dette gjennom følgende eksempel: hvis oppgavene er utført, men følgerne verken har endret handlingene sine eller måten å tenke på, kan man strengt tatt ikke kalle det ledelse. Med et ensidig fokus på oppgavefordeling mister man påvirkningsmønstrene og de mellommenneskelige prosessene som foregår mellom de tre komponentene.

I forbindelse med disse påvirkningsprosessene mellom komponentene, vektlegger Spillane (2005) situasjonskomponenten. Det handler om å lage strukturer for påvirkning i organisasjonen. Disse strukturene kan for eksempel være rutiner for samarbeid og faste møtepunkt mellom ledelsen og følgerne. Robinson et al. (2008) fremhever også at det er kritisk at de formelle lederne lager arenaer som gjør det mulig for andre både å påvirke de tre komponentene, men også å påvirke beslutningsprosesser.

Robinson et al. (2008) konkluderer med at distribuert lederskap som oppgavefordeling og som påvirkning ikke er motsetninger, men mener at litteraturen ofte vektlegger oppgavefordeling i større grad enn påvirkning. Med bakgrunn i dette hovedperspektivet på distribuerte ledelse vil det være vesentlig i mitt masterprosjekt å rette blikket utover ressurslærerne som ledere av endringsarbeid isolert. Det vil være sentralt å undersøke påvirkningsprosessene mellom de strukturelle og kontekstuelle faktorene (situasjon), ledelsen og lærerne.

## *2.4 Tidligere forskning på ressurslærere*

Basert på de teoretiske perspektivene på ledelse og endringsarbeid som er presentert over, er det interessant å se videre på forskning som er gjort tidligere på lærere med ressurslærerfunksjon. Den tidligere forskningen tar for seg faktorer som påvirker, hindrer eller støtter ressurslærernes arbeid. Med bakgrunn i masterprosjektets avgrensning, er særlig faktorene som dreier seg om hvordan funksjonen er organisert og implementert på skolene, samt ressurslærere som ledere relevante. Jeg har derfor valgt å rette oppmerksomheten mot disse. Formålet er å løfte frem hva som preger forskningen på ressurslærere og hvordan de nevnte faktorene former deres funksjon som ledere av endringsarbeid.

I søkene etter relevant litteratur om ressurslærere fant jeg mest internasjonal forskning ved å bruke begrepene ‘teacher leadership’, ‘teacher leader’ eller ‘hybrid teacher leadership’. Teacher leadership defineres i forskningen som en prosess der lærere, individuelt eller kollektivt, har innflytelse på sine kollegaer og ledelsen med et mål om å forbedre undervisningspraksis og at elevene skal lære mer (York-Barr & Duke, 2004). Det kan være lærere som tar ansvar for ledelsesoppgaver i tillegg til å være vanlig lærer (Wenner & Campbell, 2017). Ettersom dette er sammenfallende med det overordnede fenomenet som studeres i mitt prosjekt, oversetter jeg begrepet ‘teacher leadership’ til ‘ressurslærere’.

Den mest kjente litteraturgjennomgangen om ressurslærere ble utført av York-Barr og Duke allerede i 2004 (Nguyen et al., 2019). I ettertid har Wenner og Campbell (2017) og Nguyen et al. (2019) gjort det samme. Til sammen er det med andre ord litteraturgjennomganger av empiriske studier utført fra 1980 til 2017. De fleste studiene i disse litteraturgjennomgangene er kvalitative småskalaundersøkelser og er utført i vestlige land, som for eksempel USA og Storbritannia. I tillegg presenterer jeg funn fra noen mindre studier fra Washington og Florida.

Det er ikke like mye forskning som er gjort i Norden, men Sveriges førstelærerordning er relevant å se på. I Norge er NIFUs rapporter (Lødding et al., 2021; Seland et al., 2017) om lærerspesialistordningen og Lorentzens (2021) doktorgradsavhandling sentral. I tillegg fant jeg en relevant masteroppgave (Thengs, 2021).

#### *2.4.1 Organisering av ressurslærerfunksjoner*

Når det gjelder slike funksjoners organisatoriske tilknytning, omhandler mesteparten av den tidligere forskningen jeg har funnet ressurslærerfunksjoner på skolenivå, det vil si på samme nivå som resten av lærerne. Dette kan forklares gjennom hvordan funksjonen er definert, som en hybrid funksjon plassert mellom skoleledelsen og lærerne (Nguyen et al., 2019; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Dette kan ha gjort at ressurslærere på kommunenivå ble gjemt i litteraturgjennomgangen litteratursøk. En annen årsak kan være at forskningsbidragene i stor grad retter oppmerksomheten mot skoleinterne forhold som styrker og hemmer ressurslærernes arbeid, mens kontekstuelle forhold på organisasjons- og profesjonsnivå i mindre grad er vektlagt. Lorentzen (2021) vektla kontekstuelle forhold, men hennes utvalg var lærerspesialister på skolenivå. I NIFUs rapporter (Lødding et al., 2021; Seland et al., 2017) var også intervjuutvalget lærerspesialister på skolenivå. Det fremkommer ikke om lærerspesialistene i spørreundersøkelsene var tilknyttet skole-, kommune- eller fylkeskommunenivå. I Alvungers (2015) forskning på førstelærerordningen i Sverige, var det imidlertid enkelte tilfeller der førstelærerne var tilknyttet distriktsnivået. Disse var dermed plassert i et slags mellomsystem, i et nivå over sine lærerkollegaer. Førstelærerne på distriktsnivå opplevde ofte vanskeligheter med å finne sin posisjon i organisasjonen. Det ble beskrevet at de følte seg som en «satellitt», adskilt fra resten av ledelsesstrukturen.

På lik linje med ressurslærerne i de internasjonale studiene (Nguyen et al., 2019; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004), var tanken ifølge Alvunger (2015), at førstelærerne gjennom sin hybride funksjon skulle fungere som en megler og link mellom skoleledelsen og lærerkollegaene. Dermed skulle de bidra til at skoleutvikling skjedde nedenfra og opp, istedenfor ovenfra og ned. Førstelærerne rapporterte om at det manglet arenaer for endringsarbeid og at det var vanskelig å etablere møteplasser for samarbeid med ledelsen og lærerne. De ønsket å lage strukturer for samarbeid, men etterlyste støtte fra rektor. Dette er sammenfallende med funn fra York-Barr og Duke's (2004) litteraturgjennomgang, som viste at det var viktig at rektor støttet ressurslærerne med å skape slike strukturer. Ifølge dem kunne disse strukturene i tillegg bidra til positiv effekt på organisatoriske aspekter som kunne føre til økt kultur for læring blant lærerne, demokratiske prosesser på skolen og økt forpliktelse til utviklingsarbeid.

Enkelte studier trekker frem praktiske og strukturelle problemstillinger ved å ha en hybrid funksjon, fordi det var vanskelig å balansere klasseromsarbeidet med ledelsesoppgavene. Et eksempel er en casestudie fra Washington (Bagley & Margolis, 2018), der de undersøkte hvorfor 'hybrid teacher leadership' (HTL) ikke hadde fungert som forventet. Det kom blant annet frem at høy stressbelastning var en av faktorene. De hybride lærerne hadde vanskeligheter med å balansere den vanlige lærerjobben med HTL-oppgavene, uten at summen ble mer enn en fulltidsjobb. Dette kom også frem i Wenner og Campbells (2017) litteraturgjennomgang, der ressurslærerne opplevde stress og utfordringer knyttet til mangel på tid.

I Norge kom det frem gjennom NIFUs rapporter (Lødding et al., 2021; Seland et al., 2017) at lærerspesialistenes tidsressurs, som var forbeholdt lærerspesialistarbeid, ble oftest brukt til å oppdatere og utvikle egen kompetanse. Oppgaver rettet mot kolleger ble ikke gjort like hyppig. Lorentzen (2021) hadde lignende funn, som viste at lærerspesialistene ikke hadde behov for at de andre lærerne skulle vite om arbeidet deres, og at de i stor grad utførte samme oppgaver som de hadde før de fikk lærerspesialistrollen. Samlet kan det tyde på at lærerspesialistordningen i mindre grad enn det var tenkt bidro til skolens kollektive utvikling.

#### *2.4.2 Implementering av ressurslærerfunksjoner*

Selv om man i Norge kunne få funksjon som lærerspesialist uten å være lærerspesialistutdannet, var lærerspesialistutdanningen en betydningsfull del av ordningen (Lødding et al., 2021) og implementeringen av den. I NIFUs sluttrapport (Lødding et al., 2021) kom det frem at de fleste opplevde god overenstemmelse mellom utdannelsen og lærerspesialistfunksjonen. I tilfeller der det var svak overenstemmelse var skoleeier avventende- eller hadde en negativ holdning til å opprette funksjonen.

En vesentlig forskjell mellom for eksempel førstelærerordningen og lærerspesialistordningen, var at førstelærere ble utnevnt basert på at de var erfarne og anerkjente lærere, ikke på bakgrunn av utdanning. Ifølge Alvunger (2015) ble det rapportert om jantelovsmentalitet og sjalusi blant førstelærernes kolleger. Også Grimm (2020) hadde funn som omhandlet motstand fra kolleger, som ikke så på førstelærerne som ledere. Selv om det ikke kom frem direkte motstand mot lærerspesialistene (Lødding et al., 2021; Seland et al., 2017), kan man se antydninger til mangel på legitimitet i forskningen. Det var for eksempel ifølge NIFUs rapporter (Lødding et al., 2021; Seland et al., 2017) behov for å forankre lærerspesialistordningen i selve lærerprofesjonen, gjennom større klarhet og konkretisering



rundt lærerspesialistrollen. Lignende funn kom frem i masteroppgaven til Thengs (2021), der han intervjuet rektorer, lærerspesialister og lærere: det var behov for mer forutsigbare rammer, for eksempel spørsmålet om hva som kreves for å bli lærerspesialist og hvordan en slik stilling formelt blir ivaretatt.

I den tidligere nevnte case-studien fra Washington (Bagley & Margolis, 2018), var det vanskelig å trekke slutninger for hvorfor ordningen ikke hadde fungert som intendert, fordi det var vanskelig å samle inn meningsfull data. Dette ble forklart med at ordningen ikke var tilstrekkelig operasjonalisert og implementert. Dette ledet Bagley og Margolis (2018) til å hevde at slike lærerfunksjoner må tilpasses lokalt, basert på de ulike skolenes behov og prioriteringer. Konklusjonen deres var at det er vanskelig å lage en standardisert ordning som skal fungere for alle skoler. Det kom frem lignende konklusjon i de større litteraturgjennomgangene. York-Barr og Duke (2004) hevder for eksempel at en forutsetning for at slike ordninger skal fungere, er at lærerne og rektor på hver enkelt skole må delta i prosessen med utformingen av en slik funksjon. Ifølge dem må funksjonen formes basert på de lokale, kontekstspesifikke behovene på hver skole. Basert på funnene i sin litteraturgjennomgang, mente York-Barr og Duke (2004) at implementeringen av slike lærerfunksjoner bør foregå slik: skolene må først sette tydelige utviklingsmål, og disse bør danne grunnlag for hvilke materielle og menneskelige ressurser som trengs for å nå disse målene. Herunder kommer ressurslærerfunksjonen. Med andre ord mente de at ressurslærerne bør ses på som en del av den helhetlige strategien for skolens utviklingsarbeid. Dette støttes av litteraturen (f.eks. Harris & Muijs, 2005). Som nevnt står rektor midt i spenningsfeltet mellom politiske initiativer og den lokale konteksten (Møller, 2019). Rektor på den enkelte skole har en viktig rolle for å legge til rette for en slik dialog (Robinson et al., 2008; Spillane, 2005). Dette indikerer at skoleledelsen har en avgjørende rolle i forbindelse med implementering av ressurslærerfunksjoner.

#### *2.4.3 Ressurslærere som ledere*

I litteraturgjennomgangen til Nguyen et al. (2019) kommer det frem at ledelseskultur og rektors syn på ledelse er avgjørende for at ressurslærere skal lykkes som ledere. For eksempel at rektor har en tro på at ledelse er noe som kan deles. Ifølge Grimm (2020) var ledelseskultur et aspekt som var glemt i implementeringen av førstelærerordningen i Sverige. Hun hevder at dette kan ha begrenset utviklingen og legitimeringen av førstelærerordningen. Alvungers (2015) argumenterte noen år tidligere for at introduksjonen av førstelærerordningen på sikt

ville tvinge rektorer til å få et mer distribuert perspektiv på ledelse og utfordre ledelseskulturen på skolene. Fem år etterpå hevdet likevel Grimm (2020) at førstelærerne ikke hadde utfordret ledelseskulturen, på grunn av førstelærernes horisontale lederstil. Det vil si at de prøvde å inspirere og legge til rette for læring uten å styre de andre lærerne eller bestemme hva de skulle gjøre. Grimm (2020) hevdet videre at ledelseskulturen, de likhetsorienterte normene og lærernes behov for autonomi avviste behovet for veiledning fra førstelærerne. Mens ledelsen så på førstelærerne som ledere, gjorde ikke kollegaene det. Hun beskriver det som en elefant i rommet og at det førte til at førstelærerne prøvde å gjemme både seg selv og kompetansen sin. Grimm (2020) argumenterte derfor for at førstelærerne ikke hadde en lederrolle, slik intensjonen opprinnelig var.

I forbindelse med ressurslærernes styrker som ledere trakk flertallet av de internasjonale studiene frem en lignende forståelse av ledelse som kan sammenlignes med det Grimm (2020) betegner som horisontal ledelse. Det er derfor interessant at Grimm (2020) problematiserte dette. I litteraturgjennomgangen til Nguyen et al. (2019) beskrev de at ledelse, i forbindelse med ressurslærerfunksjoner, ikke handlet om kontroll, orden eller struktur, men om å påvirke utviklingsprosessene på ulike nivå. Dette kunne for eksempel være å skape tillit til kollegaene og legge til rette for samarbeid mellom lærerne. De internasjonale litteraturgjennomgangene (Nguyen et al., 2019; York-Barr & Duke, 2004) trakk frem skoler med en kultur og et syn på lederskap som noe som ikke er knyttet til formelle ledere alene, men noe som kan fordeles mellom mange individer. Disse skolene hadde enklere for å godta ordninger der lærere får ledelsesansvar. En skolekultur med et tradisjonelt hierarkisk syn på rektor som den som utøver lederskap, kan gjøre det utfordrende å delegerer ledelsesoppgaver til lærere (Nguyen et al., 2019; York-Barr & Duke, 2004). En tungt ovenfra-og-ned, rigid og lite gjennomslukt ledelseskultur viste seg i flere studier å bli oppfattet som et hinder for at ressurslærerne kunne lykkes (Nguyen et al., 2019). Et eksempel er fra en studie fra Florida (Alexandrou et al., 2020), der det kom frem at ressurslærerne opplevde den hierarkiske strukturen i skolen som vanskelig, i form av at de ikke hadde mandat til å ta beslutninger. Dermed kunne endringsprosesser stoppe opp på grunn av manglende støtte fra ledelsen eller beslutningstakerne. Denne tidligere forskningen, sett i sammenheng med litteraturen om distribuert ledelse (Harris & Muijs, 2005; Robinson et al., 2008; Spillane, 2005), kan tyde på at en horisontal lederstil i utgangspunktet ikke er en hindring for ressurslærere som ledere av endringsarbeid, men at de er avhengig av at det er en ledelseskultur og et syn på lederskap i organisasjonen som noe som kan deles.

I likhet med skolekulturen i Sverige har den norske skolen også vært preget av likhetsorienterte normer. For eksempel kom det frem funn fra Lorentzens (2021) forskning på de norske lærerspesialistene, at lærerne trakk frem normer om autonomi som ikke bør forstyrres og at ingen blander seg inn i deres undervisningspraksis. Selv om lærerspesialistutdannelsen var en vesentlig del av ordningen, tonet rektorene i Lorentzens (2021) studie ned de faglige og kunnskapsmessige sidene ved deres funksjon, og vektla heller de relasjonelle og sosiale sidene. Lærerspesialistene vegret seg for å ta for stor plass i kollegiet, og opplevde usikkerhet rundt eget kunnskapsarbeid og organisatorisk forankring. Denne usikkerheten gjorde at de i stor grad reproduiserte etablerte praksiser, istedenfor å utfordre. Likevel tydet Lorentzens (2021) funn på at lærere i større grad enn før aksepterte at noen lærere fikk ansvar for enkelte områder. Lærerne synes det var greit – så lenge det kom fellesskapet til gode. Denne utviklingen kan åpne for spørsmålene om det er en kulturendring på gang i den norske skolen når det gjelder ledelseskultur. Lorentzen (2021) hevder at denne kulturendringen neppe kan skyldes inntreden av ressurslærerfunksjoner alene, men at det er sammenfallende med utviklingstendenser innenfor læreryrket de siste årene. Sett i sammenheng med den internasjonale forskningen, ser det likevel ut til at en slik kulturendring vil kunne få stor betydning for at ressurslærere skal lykkes som ledere av endringsarbeid.

### ***2.5 Oppsummering av kunnskapsgrunnlag***

Forståelsen jeg legger til grunn for ledelse av endringsarbeid er at det handler om tilrettelegging for påvirkning, samarbeid og læring mellom menneskene i en organisasjon (Klev & Levin, 2021; Leithwood & Louis, 2012). I mitt masterprosjekt retter jeg søkelys mot ressurslærere som ledere av endringsarbeid spesielt. Basert på litteraturen ser det ut til at ressurslærere, gjennom sin hybride funksjon, har potensial til å utøve innflytelse i endringsprosesser på flere nivå i skolen.

Nye karriereveier og ressurslærerfunksjoner kan ses som en del av et større profesjonaliseringsprosjekt (Helstad & Mausestagen, 2019; Møller, 2019). Profesjonalisering og fokus på økt kvalitet i skolen ser ut til å ha generert et vedvarende behov for endring (Gunnulfson, 2019). Ut fra litteratur om profesjonalisering og implementering av politiske endringsinitiativ, handler også ledelse av endringsarbeid om å tilpasse og oversette nasjonale styringssignaler til lokale behov. I den forbindelse vektlegges betydningen av at lærere i fellesskap driver skoleutvikling i samarbeid med skoleledelsen. På denne måten kan det skapes en konstruktiv dialog mellom krav og forventninger som kommer utenfra, og lokale

behov. Det kan se ut som at ressurslærere med sin hybride funksjon er tenkt å spille en sentral rolle i denne sammenhengen, gjennom å fungere som et bindeledd mellom lærerne og skoleledelsen.

En annen tanke bak ressurslærerfunksjoner, er at de som er nærmest klasserommet er de som kan iverksette endringer lokalt (Harris & Muijs, 2005). Når ressurslærere får ansvar for å lede endringsarbeid kan det være et konkret eksempel på distribuert lederskap. Mens endringsledelse refererer til prosessen der en organisasjon går fra en tilstand til en annen (Klev & Levin, 2021; Robinson, 2018), er distribuert ledelse et perspektiv og et syn på ledelse som noe som kan deles (Spillane, 2005). Distribuert ledelse har også en mer analytisk tilnærming, som kan danne grunnlag for analyse og drøfting av ressurslærernes lederfunksjon i denne studien. Basert på litteraturen om distribuert ledelse som perspektiv og analytisk verktøy, vil det være vesentlig i mitt masterprosjekt å undersøke hvordan ledelsen og ressurslærerne samhandler og fordeler ledelsesoppgaver mellom seg i bestemte sammenhenger, og påvirkningsprosessene mellom ledelsen, lærerne og de strukturelle og kontekstuelle faktorene i organisasjonen.

Utvalget av tidligere forskning som omhandler ressurslærerfunksjoner, tar for seg faktorer som påvirker, hindrer eller støtter ressurslærernes arbeid. Faktorene jeg har valgt å løfte frem dreier seg primært om hvordan funksjonen er organisert og implementert på skolene. I tillegg har jeg rettet oppmerksomheten mot ressurslærere som ledere. Når det gjelder organisering, omhandler det meste av tidligere forskning ressurslærere på skolenivå. Et unntak er enkelte førstelærere i Sverige, som var tilknyttet distriktsnivået. Disse ble beskrevet som en «satellitt», adskilt fra resten av ledelsesstrukturen. Felles for den internasjonale forskningen er at den hybride funksjonen blir trukket frem som en styrke hos ressurslærerne, for eksempel fordi de på denne måten blir link mellom skoleledelsen og lærerkollegaene. Likevel viser det seg i noen studier at nettopp denne hybriditeten kan skape praktiske problemstillinger, fordi det kan bli vanskelig å balansere det vanlige klasseromsarbeidet med ressurslæreroppgavene. Utfordringer knyttet til tidsressurs kom også frem i evalueringen av lærerspesialistordningen. Lærerspesialistene brukte lite tid på skoleutvikling. I likhet med litteraturen, viste funn fra tidligere forskning som omhandlet implementering av ressurslærerfunksjoner, at utformingen av en slik funksjon bør være basert på behovene til den enkelte skole. Basert på gjennomgangen av tidligere forskning, ser det ut til å være avgjørende for utnyttelsen av potensialet i ressurslærerfunksjoner, at ledelseskulturen på skolen er preget av et distribuert

syn på ledelse fra før. Forskning gjort i Norge tyder på at lærere i større grad enn før aksepterer at noen lærere får ansvar for enkelte områder. Denne utviklingen kan åpne for spørsmål om synet på ledelse i de norske skolene er begynt å bli mer distribuert.

### **3 Metode**

I dette kapitlet redegjør jeg for mine metodiske valg som er gjort for å forstå og skape mening gjennom ressurslærernes beskriver av sine erfaringer som ledere av endringsarbeid. Jeg velger å strukturere kapitlet gjennom å starte med de store spørsmålene og det vitenskapsteoretiske grunnlaget for mine metodiske valg. Deretter vil jeg ta for meg det mer konkrete: forskningsdesign, bakgrunn for utvalg, intervju og hvordan det empiriske materialet ble analysert. Forskningens kvalitet, troverdighet og etiske spørsmål blir implisitt reflektert rundt i disse kapitlene, men jeg sammenfatter dette på en mer tydelig måte til slutt.

#### ***3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger***

Som det kommer frem i problemstillingen, ønsker jeg å utforske ressurslæreres subjektive erfaringer som ledere av endringsarbeid. Jeg har med andre ord vært interessert i å innhente informasjon om ressurslærernes virkelighet, gjennom deres beskrivelser av sine erfaringer. Her kommer mitt vitenskapsteoretiske ståsted til syne, fordi problemstillingen sier noe om min oppfatning av virkeligheten og hvordan jeg kan få tilgang på den.

##### ***3.1.1 Konstruktivistisk epistemologi***

I mitt masterprosjekt har jeg vært ute etter å få frem lærernes perspektiv, og gjennom deres beskrivelser få økt forståelse for deres erfaringer som ledere for endringsarbeid. Oppmerksomheten min ble da rettet mot informantenes oppfattede virkelighet, ikke først og fremst den faktiske virkeligheten. For å forstå ressurslærernes fortolkning av virkeligheten, var jeg avhengig av nærhet til informantene, sånn at jeg kunne få innsikt i hvordan de så verden. Dermed inngikk jeg i en relasjon med dem, noe som førte til at jeg kunne påvirke resultatet, for eksempel gjennom min tilstedeværelse, opptreden og min fortolkning. På denne måten ble oppfatningen av verden konstruert i interaksjonen mellom meg og informantene. Dette viser at jeg er innenfor en konstruktivistisk tilnærming, der det ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 61) ikke er mulig å studere virkeligheten direkte, men man kan studere menneskers forståelse og fortolkning av virkeligheten.

### *3.1.2 Fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv*

Å forstå utvikling av kunnskap med en slik konstruktivistisk tilnærming, omtales i noen sammenhenger som hermeneutisk. Jacobsen (2022, s. 31) knytter disse begrepene sammen i forbindelse med den felles oppfatningen om at kunnskap blir konstruert gjennom en rekke fortolkninger fra ulike mennesker. I dette masterprosjektet har jeg forsøkt å finne mening gjennom ressurslærernes beskrivelse av sine erfaringer som ledere av endringsarbeid. Jeg hadde en rekke forkunnskaper og forventninger med meg inn i forskningsprosessen. Jeg hadde med meg en kulturelt utformet virkelighetsforståelse av livet i skolen, i tillegg til min personlige historie. Jeg har hatt en lignende funksjon tidligere, der jeg var leder for utviklingsarbeid på en institusjon. Mine erfaringer fra utdanning og arbeidsliv har påvirket måten jeg fortolket både teori og empiri.

Min vitenskapsteoretiske tilnærming har inneholdt en kombinasjon av elementer fra både fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv, og kan betegnes som fenomenologisk-hermeneutisk. Ifølge Lindseth og Norberg (2004) er forskjellen mellom fenomenologisk-hermeneutisk forskning og ren fenomenologi eller hermeneutikk, at fenomenologisk forskning leter etter mening intuitivt, uten at det er «forurensset» av egen fortolkning. Ren hermeneutisk forskning handler om fortolkning av tekst som ikke skal overskrive tekstens mening, ved å åpne opp for viktige trekk ved vår livsverden. Fenomenologisk-hermeneutisk forskning derimot, starter med et forsøk på å sette ord på en livserfaring. Ordene skrives ned og omgjøres til tekst. Deretter leter man etter den essensielle meningen i livserfaringene, ved å studere og fortolke teksten. I dette prosjektet vil det si at informantene satte ord på sine erfaringer som ledere av endringsarbeid. Gjennom transkripsjon gjorde jeg disse erfaringene om til tekst. I analysefasen fortolket jeg teksten og forsøkte å finne mening i informantenes livserfaringer. Med et fenomenologisk-hermeneutisk ståsted har jeg vært opptatt av min egen deltakelse og påvirkning av fenomenets mening etter hvert som det utvikler seg (Lindseth & Norberg, 2004). Mitt masterarbeid er inspirert av et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv, fordi jeg har hatt en erkjennelse og bevissthet rundt min egen deltakelse og forståelse i forskningsprosessen. Denne forståelsen forandret seg i prosessen med å utvikle kunnskap. I den videre redegjørelsen av mine metodiske valg kommer det frem at elementer fra hermeneutikk og fenomenologi får ulik grad av vektlegging i de ulike fasene av forskningsprosessen.

### ***3.2 Forforståelse og kunnskapsgrunnlag***

Min forforståelse var med på å bestemme hvilken problemstilling jeg valgte, og hvilken teori jeg oppsøkte. En grunntanke i hermeneutikken er at vår forforståelse viser retning i våre undersøkelser, og uten den ville vi ikke visst hva vi skulle rette vår oppmerksomhet mot (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Min forforståelse er for eksempel mine egne erfaringer fra arbeidslivet som leder av utviklingsarbeid. Jeg opplevde det som utfordrende å ha ledelsesansvar, uten å ha et klart mandat eller en formell rolle som leder. Dette påvirket min interesse for distribuert ledelse og ressurslærere som ledere av endringsarbeid. Jeg fant forskning som tydet på at det å innta slike funksjoner ikke er uproblematisk og at det kan utfordre likhetsidealer i skolen (Grimm, 2020; York-Barr & Duke, 2004). Dette ga teoretiske perspektiver på mine egne erfaringer og støttet opp om min forforståelse. I de undersøkelsene som er gjort i Norge, derimot, viste det seg at lærere i større grad enn før aksepterer at noen lærere får ansvar for enkelte områder, noe som tyder på en kulturendring (Lorentzen, 2021). Heller ingen av mine informanter hadde hatt spesielt store relasjonelle utfordringer knyttet til ledelsesoppgavene de har fått ansvar for. Dette er et eksempel på hvordan min forståelse ble utfordret og har forandret seg i prosessen.

Norsk og internasjonal forskning om lærerspesialister og lignende ressurslærerfunksjoner ble inspirasjon og la grunnlag for mitt masterprosjekt. Den tidlige forskningen hjalp meg også å klargjøre hva jeg ville undersøke og på hvilken måte. En slik teoretisk forankring var dermed nødvendig i designfasen, samtidig som jeg måtte innlemme mer teori etter hvert som studien utviklet seg (Hatch, 2002, s. 40). På denne måten ble ny kunnskap til i dialog med annen forskning. Jeg kommer tilbake til dette når jeg redegjør for hvordan jeg har analysert det empiriske materialet.

### ***3.3 Problemstillingens betydning for valg av forskningsdesign***

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted, forforståelse og kunnskapsgrunnlag var gjensidig avhengige av hverandre, og påvirket mitt valg av problemstilling. Valg av design og metoder er igjen i stor grad avhengig av problemstillingen (Hatch, 2002, s. 40). Ulike design vektlegger ulike ting og vil derfor belyse ulike sider av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 85). Min problemstilling er, ifølge Jacobsen (2022, s. 66) å regne som en eksplorerende problemstilling, fordi jeg ønsker å få frem mange nyanser og gå i dybden rundt dette temaet. Med en eksplorerende problemstilling havnet jeg innenfor en kvalitativ tilnærming. Det vil si at jeg har konsentrert meg om noen få enheter og innhentet informasjon om virkeligheten

gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Ut fra et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv søkte jeg innsikt i et fenomen i et levd liv – gjennom informantenes erfaringer. Jeg valgte derfor intervju som metode, fordi det egner seg godt til å få frem enkeltindividers tolkning av et fenomen (Jacobsen, 2022, s. 163).

Jeg intervjuet fire ressurslærere fra fire forskjellige skoler med mål om at de til sammen ville gi meg en rikere beskrivelse av fenomenet. Studier der man trekker ut et lite antall enheter fra forskjellige kontekster på denne måten, medfører ifølge Jacobsen (2002, s. 116) at man setter søkelys på et avgrenset fenomen, som belyses fra ulike ståsteder. Problemstillingen, og dermed også forskningsdesignet, belyser derfor bredden av fenomenet, ved å undersøke ressurslærere fra forskjellige kommuners erfaringer som ledere av endringsarbeid.

Jacobsen (2022, 74) fremhever at i valg av problemstilling, avgrenser man samtidig hva man skal fokusere på. Når jeg avgrenset min problemstilling, definerte jeg samtidig noe bort. For eksempel valgte jeg bort ressurslærernes faktiske handlinger: Hvordan de leder endringsarbeid i praksis. Da jeg spurte etter ressurslærernes erfaringer, kunne jeg bare forholde meg til deres uttalelser, oppfatninger og forestillinger. Jeg har ikke hatt mulighet til å kontrollere om det som ble sagt stemte overens med hva de faktisk gjør. Med et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv er det ifølge Lindseth og Norberg (2004) imidlertid informantenes subjektive livsverden som står i fokus for forskningen. Disse oppfatningene kan ikke betraktes som usanne eller feil, kun gjenstand for fortolkning med mål om å finne mening.

### ***3.4 Bakgrunn for utvalg***

For å kunne svare på problemstillingen måtte jeg vurdere hvor mange informanter jeg trengte, og jeg måtte vurdere hvem som kunne gi meg den informasjonen jeg lette etter. Når jeg ønsket en rik og dynamisk forståelse av informantenes konstruksjon av virkeligheten, betyr det at jeg måtte bruke et metodisk design som var avgrenset til et mindre antall informanter.

Vurderingen om hvor mange informanter jeg trengte var basert på målet med studien. Med et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv er målet å skape mening i informantenes beskrivelser av sine erfaringer som ledere av endringsarbeid. Resultatet kan hjelpe oss selv og andre i å få innsikt og se verden på en annen måte (Lindseth & Norberg, 2004). Jeg ønsket derfor å belyse ulike sider av fenomenet. Da måtte jeg ha nok informanter, samtidig som



omfanget av masteroppgaven var en begrensende faktor. Utvalget mitt består av fire ressurslærere som til sammen bidro med ulike perspektiv på samme fenomen.

Utvalgskriteriene mine er basert på rådene til Postholm og Jacobsen (2018, s. 118). De mener at informantene bør ha så likt utgangspunkt som mulig, dersom essensen som beskrives skal ha betydning for lignende kontekstuelle situasjoner. Deres råd er derfor at informantene bør være valgt ut fra samme kriterier, og at de har erfaringer fra samme kontekst.

Utvalgskriteriene mine ble derfor: 1) informanter som er utdannet lærerspesialister i PfdK og 2) som har hatt funksjon som lærerspesialist. Jeg ønsket at informantene skulle ha lærerspesialistutdanning, fordi det vil bety at de har relativt likt faglig utgangspunkt. Ettersom læringsutbyttebeskrivelsene fra lærerspesialistutdanningene i PfdK på de forskjellige høyskolene og universitetene er ulike, valgte jeg å bruke informanter som ble uteksaminert fra samme universitet. Jeg valgte lærerspesialister i fagområdet PfdK fordi, sammenlignet med andre fagområder, var disse i særlig grad tenkt å ha en sentral rolle i forbindelse med endrings- og læringsprosesser i skolen. Et siste kriterium var at alle informantene skulle jobbe i grunnskolen. Dette var på grunn av at det er relativt store strukturelle forskjeller på måten videregående skoler og grunnskoler drives, og dermed antakelig også måten lærerspesialistfunksjonen er blitt organisert.

Informantene ble valgt med bakgrunn i disse kriteriene og har på denne måten relativt likt utgangspunkt og erfaring fra lignende kontekst. Likevel belyser hver og en av dem forskjellige sider ved lærerspesialistfunksjonen. Noen jobber på små, fådelte skoler, andre på store skoler med mange parallellklasser. To av dem inngår i en digitaliseringsgruppe for hele kommunen, mens de to andre inngår i utviklingsgruppa på sin skole, sammen med skoleledelsen. De fleste har hatt funksjon som lærerspesialist over ett eller flere år, mens én har hatt funksjonen i kort tid. Informantene bor spredt i landet og i kommuner med ulik størrelse, noe som også kan ha betydning for deres erfaringer som ledere av endringsarbeid. Informantenes forskjellige utgangspunkt får frem at fenomenet kan variere i form og omfang og belyser dermed variasjonen i ett og samme fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75). Mitt masterprosjekt viser spennvidden i det jeg har studert.

### **3.5 Intervju**

Jeg skal nå redegjøre for gjennomføringen av intervjuene. Jeg utførte alle intervjuene digitalt, via Teams. De fleste intervjuene ble gjort i arbeidstiden, det vil si at det var viktig å ikke overskride den avtalte tiden intervjuet skal ta. Dette gjorde at jeg mistet den uformelle samtalen som man ofte får, før og etter intervju som blir utført ansikt til ansikt. Jeg opplevde likevel at det ble etablert tillit og åpenhet tidlig i intervjusituasjonen. Jeg tror det kan handle om at de første spørsmålene mine handlet om «ufarlige» ting, som for eksempel hvor stor skole de jobbet på, og hvor lenge de har jobbet som lærer. Jeg opplevde god flyt i tre av fire intervju. En av informantene derimot, svarte svært kort på spørsmålene i første halvdel av intervjuet. Når det gjelder intervju, er ofte pålitelighet knyttet til for eksempel ledende spørsmål eller ordvalg som kan påvirke svarene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I intervjuet med informanten som svarte kort, måtte jeg være påpasselig på å ikke stille ledende spørsmål, og gi henne tid til å komme med mer utdypende svar.

Jeg valgte å bruke semi-strukturert intervjuguide, der jeg hadde forberedt en del spørsmål på forhånd. Spørsmålene i intervjuguiden var basert på min forkunnskap og på det kunnskapsgrunnlaget jeg hadde i forkant av intervjuene. Likevel var jeg åpen for at informantene introduserte tema som jeg ikke hadde tenkt på på forhånd, eller at jeg stilte spørsmål som ikke var planlagt. Slik pendlet jeg mellom en deduksjon og induksjon. Med en slik abduktiv tilnærming ble forskningen en kontinuerlig problemløsende prosess, der kunnskap ble til gjennom å lete etter forklaringer i både teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Den nye informasjonen jeg fikk gjennom intervjuene, ledet med andre ord til nye spørsmål som jeg forsøkte å finne svar på ved hjelp av teori.

### **3.6 Analyse av empiri**

Jeg har vekslet mellom teori og empiri i mitt forsøk på å skape mening ut fra ressurslærernes beskrivelse av sine erfaringer som ledere for endringsarbeid. Denne kontinuerlig problemløsende prosessen, gjorde seg gjeldende allerede i intervjusituasjonen, men spesielt i sorteringen og reduseringen av det ferdig transkriberte intervjumaterialet.

Intervjuguiden var delt inn i tema, basert på den tidligere forskningen og det jeg anså som interessant teori tidlig i prosessen. Temaene jeg avgrenset studien med på dette tidspunktet var 'relasjoner', 'skolens kultur' og 'skolens strukturelle forhold'. Dette var tre faktorer som så ut til å muliggjøre eller hindre ressurslæreres arbeid som ledere av endringsarbeid. Som i

alle semi-strukturerte intervju, foregår det en kontinuerlig analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Da jeg forsøkte å gripe tak i det informantene sa underveis i intervjuene, for så å stille oppfølgingsspørsmål, var det en form for umiddelbar analyse. For eksempel kom det frem gjennom intervjuene at lærerspesialistfunksjonen hadde blitt organisert på en annen måte enn det jeg var forberedt på. Dermed handlet mine oppfølgingsspørsmål i stor grad om strukturelle forhold. På et tidspunkt i prosessen så jeg at de tre forhåndsdefinerte temaene ikke lenger hjalp meg å orientere meg i materialet eller finne mønstre. Videre skal jeg forklare hvordan nye temaer ble formet.

Jeg tok opptak av Teams-intervjuene. Gjennom transkripsjon gjorde jeg ressurslærernes beskrivelser av sine erfaringer om til tekst. Jeg forsøkte å fortolke og finne mening bak teksten gjennom å sortere og redusere det empiriske materialet. I den innledende sorteringen lagde jeg koder som var tett forbundet med informantenes egne beskrivelser, for eksempel «dialog med leder om utforming av funksjonen». Kodene la jeg inn i en tabell, og kopierte inn utsagnene fra hver informant som omhandlet dette. Slik kunne jeg enkelt sammenligne informantenes beskrivelser av dialogen med ledelsen om utformingen av sin funksjon. I vedlegg 8.4 ligger eksempel på hvordan jeg sorterte det empiriske materialet ut fra koder og kategorier i tabellen.

Mens kodingen hjalp meg å redusere teksten og sortere i mindre, meningsbærende enheter, gikk analyseprosessen inn i en mer hermeneutisk fase under kategoriseringen. Her tolket og konseptualiserte jeg innholdet i teksten, basert på mine forkunnskaper, litteraturen og tidligere forskning. Abstraksjonsnivået økte ved å skape teoretiske kategorier, for eksempel 'hybriditet' eller 'lokal implementering'. Sorteringen ga mulighet for å orientere meg i tekstmaterialet og sette de ulike delene i en sammenheng (Rennstam & Wästerfors, 2015). Likevel var materialet fortsatt stort og uhandterlig, og jeg måtte redusere det gjennom å velge ut hvilke kategorier jeg ville rette søkelys mot. Dette handlet altså om å bestemme hvilken innfallsvinkel jeg skulle ha, og hvilke deler av materialet jeg skulle velge bort.

Valg av innfallsvinkel ble klargjørende da jeg skulle plassere det kategoriserte det empiriske materialet inn under de forhåndsdefinerte temaene. Da oppdaget jeg empiri og kategorier som ikke passet inn. Jeg innså også at jeg ubevisst hadde organisert de opprinnelige temaene i en hierarkisk rekkefølge:

1. Relasjoner
2. Skolekultur
3. Skolens strukturelle forhold

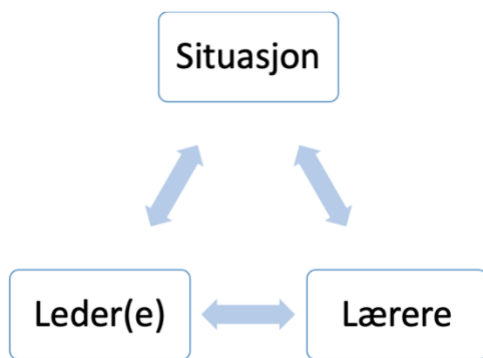
Det vil si: tidlig i prosessen trodde jeg, basert på tidligere forskning, at jeg kom til å finne relasjonelle utfordringer med ressurslærerfunksjonen, og at dette dermed kom til å bli temaet som ble mest vektlagt. Det viste seg at ingen av informantene var spesielt opptatt av dette, rett og slett fordi de ikke hadde hatt relasjonelle utfordringer knyttet til sine kollegaer eller ledere. Det var heller de strukturelle forholdene, måten funksjonen var organisert og implementert på som tok mest plass. Jeg bestemte meg for å formulere nye temaer, basert på kategoriene som omhandlet de strukturelle og kontekstuelle forholdene. Jeg valgte disse kategoriene først og fremst på bakgrunn av den umiddelbare analysen jeg hadde gjort i intervjusituasjonen, der jeg ble overrasket over forskjellene i måten funksjonene var organisert. Oppfølgingsspørsmålene mine, som avvek fra intervjuguiden, handlet i stor grad om organiseringen og utformingen av funksjonen. Chermaz (2006, sitert i Rennstam & Wästerfors, 2005) hevder at idealet når man reduserer er nettopp dette: å velge det som problematiserer den opprinnelige forståelsen og som utvikler nye spørsmål. For eksempel var organisering og utforming av lærerspesialistfunksjonen ikke et område som ble problematisert i NIFUs sluttrapporter om lærerspesialistordningen (Lødding et al., 2021, Seland et al., 2017). Hvorfor ikke? Jeg begynte tidlig å se et mønster i materialet som handlet om organiseringen av funksjonen, ledelsens involvering i implementeringen av lærerspesialistfunksjonen og lærerspesialistenes opplevelse av det å ha en lederrolle. Nye spørsmål gjorde at jeg gikk tilbake til bøkene for å finne litteratur om for eksempel profesjonalisering og lokal implementering av politiske initiativ. Da jeg endret innfallsvinkel og tema, ble dermed det meste av teorien som gikk på relasjonelle forhold ikke like relevant lenger. De tre temaene jeg endte opp med, var dannet på bakgrunn av empirien fra intervjuene, og var dermed mer induktive enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt.

De tre nye temaene ble som følger:

- Organisering av ressurslærerfunksjonen
- Lokal implementering av ressurslærerfunksjonen
- Ressurslærerne som ledere

Etter dette leste jeg den grunnleggende teorien om endringsledelse og distribuert ledelse med nye øyne. Spesielt Spillanes (2005) forståelse av distribuert ledelse som praksissystem og analytisk verktøy, fungerte som en slags «analyseoptikk» i fortolkningen av informantenes beskrivelse av sin lederrolle, på tvers av de ulike temaene. Jeg utarbeidet en illustrasjon inspirert av hans forståelse, som ble en hjelp i analysen av informantenes lederfunksjon.

*Modell 1: Illustrasjon inspirert av Spillanes (2005) forståelse av distribuert ledelse som analytisk verktøy*



Modellen illustrerer den gjensidige sammenhengen mellom de strukturelle og kontekstuelle forholdene (situasjon), ledelsen og lærerne.

Endringen i tema og bruk av teori er et eksempel på hvordan analysen har vært en abduktiv og hermeneutisk prosess gjennom at jeg stadig reformulerte teorien i møte med ny informasjon. Jeg har vekslet mellom del og helhet, frem og tilbake, og bevegde meg i en hermeneutisk, sirkulær bevegelse, frem og tilbake mellom tekst, analyse og teori, jfr. «den hermeneutiske spiral» (Gilje & Grimen, 1993). Jeg har oppdaget nye ting i det empiriske materialet, som har gjort at jeg måtte endre analyse – og motsatt. Ifølge Lindseth og Norberg (2004) er det dette fenomenologisk-hermeneutisk metode handler om.

### *3.7 Forskningens kvalitet*

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) har denne typen forskning i liten grad som mål å avdekke en fullstendig og universell sannhet, dermed kan ikke forskningens kvalitet være utelukkende basert på resultatet jeg er kommet frem til. Forskningens kvalitet må derfor bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert og hvordan kunnskapen går i dialog med annen forskning.

Jeg har redegjort for vitenskapsteoretisk ståsted, forforståelse, kunnskapsgrunnlag og metodiske valg. Videre redegjorde jeg for hvordan jeg har analysert det empiriske materialet, noe som er spesielt viktig i forbindelse med vurdering av validitet og hvorvidt det er samsvar mellom virkeligheten og denne studiens virkelighet (Jacobsen, 2022, s. 240). Om funnene i min fenomenologisk-hermeneutiske undersøkelse er valid, avhenger av om jeg har funnet en mening bak livserfaringene, som kan belyse den situasjonen som jeg ønsker å forstå (Lindseth & Norberg, 2004). Dette handler om den hermeneutiske, sirkulære bevegelsen mellom del og helhet, tekst og analyse, som jeg har vært inne på, spesielt i analysekapitlet. Å gjøre forskningsprosessen synlig er et helt sentralt element i vurdering av kvaliteten på kvalitativ forskning (Jacobsen, 2022, s. 260). Hvorvidt jeg har klart å gjøre mine metodiske valg eksplisitt er dermed avgjørende for den samlede kvaliteten på forskningsprosjektet. Ved å gi andre innsyn i min bakgrunn, hvordan jeg har tenkt og hva som er gjort, gir det andre mulighet til å vurdere om de stoler på metodene som er benyttet.

#### *3.7.1 Forskerrollen*

Postholm (2005, s. 127) omtaler forskeren som et «forskingsinstrument», det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Derfor har jeg presentert mine egne subjektive erfaringer og opplevelser, mitt vitenskapsteoretiske ståsted og kunnskapsgrunnlaget jeg entret forskningsfeltet med. Videre har jeg vært inne på mine yrkeserfaringer, og knyttet valg av tema og problemstilling i lys av disse. Det dreier seg om å synliggjøre min egen subjektivitet, bli bevisst min egen forforståelse og klargjøre den for meg selv og andre. Ifølge Postholm (2005, s. 127) er dette viktig, fordi det har påvirket hvordan jeg har analysert og tolket empirimaterialet. En åpenhet rundt min rolle er dermed sentralt i vurderingen av reliabilitet og kvaliteten på forskningen.

Det er et viktig etisk prinsipp å reflektere over min egen rolle, og det er også et viktig metodisk prinsipp å reflektere over hvordan jeg inngår i relasjon til de som det forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) vil

mennesker i en relasjon tilpasse det de sier til hverandre. Dette kan være på bakgrunn av forhold som for eksempel at jeg, som intervjuer, er kvinne, 30 år, hva jeg hadde på meg, stemmebruk osv. I kapittel 3.5 reflekterte jeg rundt bruken av digitalt intervju og hvordan det påvirket relasjonen, og hvordan jeg håndterte en informant som formulerte seg i korthet. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) er det umulig å kontrollere for alle mulige forhold, men at man heller bør være åpen om hvordan man opplevde relasjonen, slik at leseren selv kan vurdere hvor troverdig forskningen virker. Det har jeg forsøkt å gjøre.

### *3.7.2 Generaliserbarhet*

Dersom jeg har greid å gjøre de metodiske valgene mine eksplisitt, og greid å finne mening bak informantenes livserfaringer på en måte som vurderes som rimelig pålitelige, gjenstår spørsmålet om resultatene kan overføres til andre kontekster. Det er da snakk om hvorvidt funnene er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I kvalitativ forskning kan generalisering handle om at de som leser det som er skrevet og analysert, kan kjenne seg igjen i funnene (Krumsvik, 2019). For eksempel er empirien min skapt ut fra Lærerspesialistordningen, som i dag avviklet. Lærerspesialistene er likevel kun et eksempel på et overordnet fenomen: lærere som får tildelt ledelsesoppgaver og ledelsesansvar. Mine funn kan derfor være gjenkjennbar i forbindelse med lignende karriereveier og ressurslærerfunksjoner i skolen, ikke bare lærerspesialister.

Informantene i studien hadde både likheter og ulikheter i sin oppfatning av virkeligheten. Måten jeg har foretatt utvalget på, gjør at jeg har argumentert for at min studie belyser ulike sider av fenomenet. Jeg har forsøkt å finne universalitet, med bakgrunn i Lindseth og Norbergs (2004) argument om at resultatet av fenomenologisk-hermeneutisk forskning ikke er generalisering, men at både forskeren og andre skal få ny innsikt og se verden i et nytt perspektiv. Jeg har ikke hatt et mål om å finne én fundamental sannhet som skal gjelde for alle, men jeg har lett etter mulige meninger i en kontinuerlig fortolkende prosess. Dette masterprosjektet kan dermed bidra med økt innsikt i ulike perspektiver og fortolkninger av ressurslæreres erfaringer som ledere av endringsarbeid. Denne innsikten kan ha nytteverdi for andre som kan kjenne seg igjen.

### 3.7.3 Forskningsetikk

I masterprosjektet har ulike etiske avveielser og vurderinger blitt foretatt. Disse har handlet om de tre grunnleggende kravene knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på som danner utgangspunkt for forskningsetikken i Norge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Det ene kravet handler om privatliv og personvern. Jeg har behandlet alminnelige kategorier av personopplysninger, og har dermed meldeplikt til NSD. Søknaden er godkjent og ligger vedlagt. For å sikre konfidensialitet har opptak og materiale med personopplysninger blitt lagret og sikret i henhold til Nord universitets retningslinjer. Særlig en av informantene uttalte seg om sin ledelse på en måte som kunne anses som uheldig om det skulle spores tilbake til han, noe som var viktig å ta hensyn til. Dette hensynet har jeg forsøkt ivarettatt ved å ekskludere mindre viktige detaljer om for eksempel arbeidssted og kommune, i tillegg til at informantene er anonymisert i oppgaven. Det andre kravet handler om informert samtykke. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ligger vedlagt. Disse dokumentene har informantene lest, og de har skrevet under på samtykket. På denne måten har jeg sikret at informantene har fått informasjon og at de deltar frivillig. Det tredje kravet handler om å at informantene blir korrekt gjengitt. I den grad det er mulig, i en fortolkende studie, har jeg forsøkt å gjengi sitater fullstendig og knyttet til den sammenhengen de ble sagt.

## 4 Resultat

Jeg har tidligere i oppgaven brukt begrepet «ressurslærer» som en paraplybetegnelse på lærere som får tildelt ledelsesoppgaver og ledelsesansvar. Lærerspesialister er et eksempel på en ressurslærerfunksjon. Spesielt for dette kapittelet er at jeg i større grad bruker lærerspesialistbegrepet, fordi dette var den offisielle stillingstittelen informantene hadde, og det er dermed også det begrepet de selv bruker. Jeg omtaler informantene videre som hhv. Lærerspesialist 1, 2, 3 og 4. Alle de fire informantene var utdannet lærerspesialister i PFDK. De var uteksaminert fra samme universitet.

Hovedfunnene blir presentert og strukturert ut fra tre tema som belyser ulike sider ved ressurslærernes funksjon som ledere av endringsarbeid. Temaene er som følger:

- Organisering av lærerspesialistfunksjonen
- Lokal implementering av lærerspesialistfunksjonen
- Lærerspesialistene som ledere



Jeg velger å presentere funnene på en deskriptiv måte. Jeg løfter materialet opp på et mer overordnet og analytisk nivå i drøftingskapitlet.

#### 4.1 Organisering av lærerspesialistfunksjonene

Etter endt utdanning fikk de fire informantene lærerspesialistfunksjoner som var organisert på ulik måte. Innenfor dette temaet har jeg tre hovedfunn:

1. Informantene opplevde at deres funksjon hadde ulik tilknytning; på kommunenivå eller skolenivå.
2. Alle informantene hadde vanlig jobb som lærer, men redusert undervisningstid, og avsatt tid til lærerspesialistoppgaver.
3. Informantene på skolenivå beskrev et tett samarbeid med rektor og skoleledelsen, mens lærerspesialistene på kommunenivå hadde mest kontakt med oppvekstleder i kommunen.

##### 4.1.1 På skolenivå og på kommunenivå

Tabell 1 viser en presentasjon av informantene og en oversikt over organiseringen av lærerspesialistfunksjonene.

Tabell 1: Oversikt over informantene og organisering av lærerspesialistfunksjonene

	Lærerspesialist 1	Lærerspesialist 2	Lærerspesialist 3	Lærerspesialist 4
<b>Lærerstilling</b>	Faglærer ungdomsskole	Faglærer fådelt skole	Kontaktlærer ungdomsskole	Faglærer fådelt skole
<b>Lærerspesialist-funksjon</b>	Lærerspesialist 2021-2022 (10-50% stilling)	Lærerspesialist fra 2019-2022 (10% stilling)	Lærerspesialist 2019-2022 (40% stilling)	Var ferdigutdannet lærerspesialist etter at ordningen var avsluttet.  Leder for digitaliseringsgruppe august 2022-d.d (20% stilling)
<b>Nærmeste leder</b>	Oppvekstleder	Rektor	Rektor	Oppvekstleder
<b>Organisering av lærerspesialist-funksjonen</b>	Kommunenivå: Digitaliseringsgruppe - Tre lærerspesialister i PFDK	Skolenivå: Utviklingsgruppe - Inspektør - Rektor - To lærerspesialister i hhv. PFDK og matematikk	Skolenivå: Utviklingsgruppe - Assisterende rektor - Tre lærerspesialister i hhv. PFDK, matematikk og norsk.	Kommunenivå: Digitaliseringsgruppe - Leder: lærerspesialist i PFDK - Fire dataansvarlige fra hver enhet
<b>Hovedoppgaver</b>	Lage en digital kompetanse-plan for skolene i kommunen  Opprette samlingsarena for IKT-ressursene på skolene i kommunen	Ledelse av skolens utviklingsarbeid	Ledelse av skolens utviklingsarbeid	Lage årsplaner for digital kompetanse for skolene i kommunen

Det som kommer frem i tabell 1 er at lærerspesialistfunksjonene ble tilknyttet organisasjonen på enten skolenivå eller kommunenivå. Funksjonen til Lærerspesialist 2 og 3 var tilknyttet skolenivået, på samme skole som de var lærer. De satt i utviklingsgruppa sammen med ledelsen og andre lærerspesialister. Lærerspesialist 1 og 4 var tilknyttet én skole i sin vanlige lærerstilling, men delstillingen som lærerspesialist var organisert på kommunenivå. I kommunen til Lærerspesialist 1 ble det dannet et team med tre lærerspesialister i PfdK. Etter hvert lagde de en samlingsarena for IKT-ressursene fra alle skolene. Funksjonen til Lærerspesialist 4 ble organisert på en lignende måte som Lærerspesialist 1. En forskjell var at hun var den eneste lærerspesialisten. Hun var leder for digitaliseringsgruppe i kommunen sammen med én dataansvarlig fra hver skoleenhet.

#### *4.1.2 Kollega og leder av endringsarbeid: hybrid funksjon*

Alle informantene hadde avsatt tid til lærerspesialistoppgaver, og hadde dermed redusert undervisningstid i sin vanlige jobb som lærer. Det vil si at alle lærerspesialistfunksjonene var organisert som en hybrid funksjon. Informantene trekker i ulik grad frem fordeler med denne hybriditeten i forbindelse med lærerspesialistoppgaver rettet mot lærerne.

Lærerspesialist 2 trekker frem fordelene i forbindelse med «å få med seg lærerne» på endringsarbeid. Hun forklarer det slik:

*Jeg tenker jo sånn som det var tenkt for lærerspesialistene, at man er på gulvet sammen med lærerne og har litt følere ute, hva som på en måte er vanskelig. Og ja.. jeg vet ikke.. at de selv på en måte får sette litt ord på hva det er de jeg synes jeg er problematisk da. Og så kan man på en måte jobbe ut ifra det.* Lærerspesialist 2

Gjennom sin rolle som både kollega og lærerspesialist kunne hun altså tilpasse utviklingsarbeidet ut fra hva hun så lærerne hadde behov for. Lærerspesialist 3 legger også vekt på fordelene med å ha funksjon som link mellom de ansatte og ledelsen:

*Det blir jo et tettere link til de ansatte, istedenfor at bare ledelsen alltid skal lede. Da tenker jeg at det å ha med seg noen fra de ansatte, er jo et nydelig bindeledd, der det er rom for det.* Lærerspesialist 3

I dette utdraget løfter Lærerspesialist 3 frem at når hun og de andre lærerspesialistene fikk mulighet til å lede, fungerte de som et bindeledd mellom ledelsen og lærerne. Hun forteller videre at det å være i en slik mellomposisjon gjorde at de kunne «infiltrere litt». «Det er jo

noe med å finne hvor det trykker hos lærerne, de holder på å jobbe seg i hjel, hvordan kan vi hjelpe dem å ikke gjøre det.» Hun trekker også frem fordelene med å være vanlig lærer og kollega, for eksempel da utviklingsgruppa lagde gruppearbeid for lærerne i utviklingstiden:

*Det var jo noen som syns det var vanskelig, men så lagde vi grupper hvor vi visste at vi hadde noen sånne 'ja-folk' (ler), som kunne dra litt og være litt sånn... Og jeg gjorde noen avtaler på forhånd og sa «jeg vet at du er litt for, nå må du hjelpe meg å være positiv, for nå skal vi ha ei gruppe som er litt negative, vi må prøve å ha fokus på positive». Lærerspesialist 3*

Her kommer det frem at Lærerspesialist 3 og de andre i utviklingsgruppa påvirket prosessen gjennom å tilrettelegge, snakke med lærerne og fordele dem i grupper ut fra sin kjennskap til dem som kolleger.

Begge informantene på skolenivå forteller om endringsarbeid som var direkte rettet mot lærerne i sin lærerspesialistfunksjon, og at dette var timeplanfestet. Veiledning, ledelse av planleggingstid og faggrupper er eksempler. Lærerspesialist 3 forteller om dette slik:

*Det er avsatt tid og det er satt i timeplanen, sånn som vi har andre økt onsdag, da vet vi at da er det møte i VFL (les: 'Vurdering for læring'), det er timeplanlagt (...)  
Faggruppene kommer i tillegg. Lærerspesialist 3*

Her kommer altså frem at skolen har faste strukturer for samarbeid mellom lærerne og felles arbeid med utviklingsprosjekter.

Lærerspesialist 4 sin funksjon var organisert på kommunenivå. Hun forteller ikke om noen faste møtepunkt med lærerne, men sier hun føler at hun har mandatet deres med seg. Hun forklarer dette med at det er en liten kommune.

*Jeg vet hva de tenker og mener og føler om de her tingene. (...) Med flere folk på de ulike enhetene, hadde det vært vanskelig å ha fokus på deres tanke og deres mening i det, for det hadde vært vanskeligere... Det ville ta mye mer tid å hente inn det på forhånd. Lærerspesialist 4*

Her kommer det i større grad frem hva Lærerspesialist 4 mener med 'mandat' fra lærerne. Hun knytter det til å vite hva de mener ettersom hun kjenner dem, og ha deres meninger med i

arbeidet til digitaliseringsgruppa. Hun forteller i tillegg at representantene fra hver enhet i digitaliseringsgruppa snakket med lærerne og hentet inn tilbakemeldinger.

Lærerspesialist 1 hadde faste møtepunkt med de andre lærerspesialistene i kommunen og IKT-ressursene fra hver skole, men forteller ikke om noen faste møtepunkt med lærerne. Han sier tydelig at han er sikker på at lærerne ikke har merket at det hadde vært lærerspesialister i kommunen. Han begrunner det slik:

*For alt det arbeidet vi gjorde, det var veldig teoretisk basert. Eller, det var jo basert på at vi på en måte veiledet fagstaben innenfor IKT da, kan du si, fra de forskjellige skolene. Veiledningsarbeidet vårt gikk ikke ut i klasserommene, eller ut til lærerne.*

Lærerspesialist 1

I dette sitatet blir det tydelig at digitaliseringsgruppas arbeid i liten grad var rettet mot lærerne. Digitaliseringsgruppa hadde som hovedoppgave å lage en plan for kommunens arbeid med digital kompetanse. Lærerspesialist 1 forteller at denne planen foreløpig ikke hadde nådd ut til lærerne, men tanken var at lærerne skulle få oppgaver og mulighet til å komme med innsigelser og gjøre endringer. Målet med det var at lærerne skulle få eierskap til den. Han avslutter med: «Det har i hvert fall vært et ønske fra meg».

Det som kommer frem i disse empiriske utdragene er at informantenes hybride funksjon ble utnyttet i ulik grad i forbindelse med endringsarbeid som var direkte rettet mot lærerne. Spesielt informantene på skolenivå trekker frem fordelene med både å være kollega og å være lærerspesialist i forbindelse med å få lærerne «med seg». Gjennom å være bindeledd mellom ledelsen og lærerne, kunne de tilpasse utviklingsarbeidet ut fra hva lærerne hadde behov for. Som en del av sin lærerspesialistfunksjon forteller informantene på skolenivå om faste strukturer for samarbeid med lærerne og felles arbeid med utviklingsprosjekter. Informantene på kommunenivå forteller ikke om noen faste møtepunkt med lærerne.

#### *4.1.3 Samarbeid med ledelsen*

Informantene på skolenivå beskrev et tett samarbeid med rektor og skoleledelsen. De var en del av utviklingsgruppa på skolen, sammen med ledelsen og andre lærerspesialister. De hadde faste møter hver uke og en klar arbeidsfordeling i forbindelse med for eksempel ledelse av utviklingstiden på skolen. Lærerspesialist 2 sa at hun følte at de ble en del av ledelsen. Hun

forteller at rektor var nytilsatt og «ikke så inne på dette med skoleutvikling». Hun forklarer hvordan dette påvirket hennes lederfunksjon:

*Jeg følte at det ble litt naturlig at vi på en måte gikk litt inn og tok litt over den der biten der, for å på en måte få det i gang (...) det kan være for at de selv var så usikker, at de synes det var litt deilig at vi bare kom og gjorde det, fordi at de selv ikke helt visste hvordan de skulle gripe tak i det på det tidspunktet. Lærerspesialist 2*

Selv om Lærerspesialist 2 i dette sitatet beskriver ledelsen som usikker og at hun og den andre lærerspesialisten tok ansvar for utviklingsarbeidet, hadde de fortsatt et tett samarbeid med rektor og de andre i utviklingsgruppa.

Lærerspesialist 3 beskrev også hyppig samhandling med ledelsen. Hun opplevde relasjonen mellom ledelsen og lærerne i utviklingsgruppa var jevnbyrdig. Hun følte ikke at ledelsen hadde en sterkere rolle enn dem. Det var takhøyde for å være uenig og rom for diskusjoner. Samtidig vektlegger hun at utviklingsarbeid må forankres i ledelsen, fordi: «hvis ledelsen er middels engasjert. Da... Ja, da blir det vanskelig». Hun mener at det må sendes tydelige signaler fra ledelsen om at dette er viktig: «Det er alltid litt større signaler fra sende de (les: ledelsen), enn oss... Egentlig.» Hun understreker betydningen av tett samarbeid med ledelsen på denne måten: «de må delta aktivt inn på en eller annen måte, det må de, hvis ikke så... ja, da tror jeg ikke du har så mye». Hun sier flere ganger at utviklingsarbeid må forankres i ledelsen.

Informantene på kommunenivå forteller lite om samarbeid med rektor eller skoleledelse, men oppga oppvekstleder i kommunen som sin nærmeste leder og den de hadde tette kontakt med i sin lærerspesialistfunksjon. Lærerspesialist 4 hadde møte med han hver onsdag for at han skulle: «holde tråden i hvor langt vi er kommet, og eventuelle behov». Lederne på enhetene hadde innsyn i referater, men var ikke aktivt med i møtene. Hun beskriver samarbeidet med oppvekstleder og enhetsleder slik:

*Sånn at det er jo egentlig, så føler jeg jo at det er det mandatet, og den forventningen han (les: oppvekstleder) har, som styrer hele greien. De andre lederne (les: rektorene) har ikke egentlig stilt noen spørsmålstegn med det, de har bare godtatt at dette må vi gjøre. Lærerspesialist 4*

I dette empiriske utdraget kommer det frem at mandatet og forventningene til digitaliseringsgruppa kom fra oppvekstsjefen, ikke fra enhetslederne.

For Lærerspesialist 1 var det ikke like tydelige mandat og forventninger fra oppvekstleder:

*Det var ingen helt som visste hva som var mandatet vårt. Ikke vi selv heller egentlig. Og det er vel egentlig litt sånn gjennomgående tema, i denne kommunen i hvert fall, at vi har ingen arbeidsinstruks. (...) Vi maste oss til noen møter med oppvekstsjef. Hun hadde sine tanker og vi var egentlig litt sånn enig, men ofte så blir jo sånne møter litt sånn vas. Altså man er har masse gode tanker og så har man mye gode ideer og så skal man sette det ut i liv, og så bare faller alt i fisk. Så etter 3-4 måneder, da hadde vi bestemt oss for at vi skal hvert fall ha noen møter vi 3 (les: lærerspesialistene), så vi møttes en gang i uka og diskuterte litt og planla. Lærerspesialist 1*

Her kommer det frem at Lærerspesialist 1 og de to andre lærerspesialistene i digitaliseringsgruppa forsøkte å få i gang en dialog med oppvekstleder om utformingen av funksjonen, uten at det førte til noe konkret. Digitaliseringsgruppa bestemte seg for å møtes en gang i uka uten oppvekstleder. Når det gjaldt samarbeid med rektorene på de ulike skolene i kommunen, forteller han at de var positive, men at det var lærerspesialistene som måtte «dra det». «Det kommer nok av den her gjennomgående usikkerheten (...) så vi møter egentlig bare positivitet og et ønske om at vi skal være synlige, og på en måte informere litt om hva vi gjør». Han sier ellers lite om samarbeid med rektorene.

Gjennom disse utdragene kommer det altså frem et tett samarbeid mellom informantene på skolenivå og skoleledelsen. Informantene på kommunenivå forteller lite om samarbeid med skoleledelsen, men de forteller om kontakt og møtepunkt med oppvekstleder i kommunen.

## **4.2 Lokal implementering av lærerspesialistfunksjonen**

Lærerspesialistordningen var et politisk initiativ og ble innført på et nasjonalt nivå. Lærerspesialistutdanninger ble opprettet på ulike høyskoler og universiteter i landet. Veien derfra til hver enkelt lærerspesialistfunksjon var konkretisert og innført i praksisfeltet var lang. Derfor ønsket jeg å få informasjon fra informantene om hvordan denne implementeringsprosessen foregikk lokalt. Her fikk jeg tre hovedfunn:

1. Ledelsen var involvert i to av de fire informantenes lærerspesialistutdanning. De to andre tok utdanningen på eget initiativ.
2. Tre av fire informanter opplevde stor grad av samsvar mellom lærerspesialistutdanningen og lærerspesialistfunksjonen.
3. De samme tre informantene hadde tett dialog med leder om utformingen av lærerspesialistfunksjonen.

### *4.2.1 Ledelsens involvering i utdanningen*

Lærerspesialist 1 og 2 startet på lærerspesialistutdanningen fordi de var personlig motivert for det, uten at ledelsen var involvert. Lærerspesialist 1 hadde en stilling som IKT-ansvarlig på skolen. Arbeidet hadde bestått av det han omtaler som «vaktmesteroppdrag», og han ønsket dermed mer pedagogiske aspekter inn i denne jobben. Lærerspesialist 2 ønsket å utdanne seg fordi hun synes skoleutvikling var gøy, og fordi hun ønsket å motivere og inspirere kollegaene sine, spesielt innenfor det digitale.

Ledelsen var involvert i lærerspesialistutdanningen til Lærerspesialist 3 og 4. For lærerspesialist 4 var det oppvekstsjefen som var opptatt av å få «det digitale på plass» i kommunen, og dermed godkjente og støttet søknaden hennes om lærerspesialistutdanning.

For lærerspesialist 3 var utdanningen initiert av rektor:

*Altså, han kjenner meg jo godt så han veit jo at jeg er veldig sånn... ja, brenner for digitale verktøy da. Så var det vel litt med å få på plass den kompetansen vi trengte (...). Så jeg tror han tenkte at det var en fin videreutvikling av det vi allerede var god på, men kanskje også det med å liksom få brukt det litt i... med tanke på... lærerspesialistrollen inneholder jo mye med ledelse i utdanninga, så liksom 'man leder personalet i endring', så det var vel litt det han tenkte å bruke meg til. Både i dette med 'Dysleksivennlig skole', men vi jobber også med 'Vurdering for læring' som*

*sånn utviklingsprosjekt nå, så det passa fint inn da, i begge deler, på en måte.*

### Lærerspesialist 3

Det som kommer frem her er at Lærerspesialist 3 trodde at rektor planla innføring av lærerspesialister som en del av planen for skolens utviklingsarbeid.

Informantene beskriver altså ulik grad av involvering fra ledelsen i forbindelse med utdanningen. For to informanter var ikke ledelsen involvert i det hele tatt. For de to andre ble utdanningen enten initiert eller godkjent av ledelsen som en del av skolen eller kommunens utviklingsarbeid.

#### *4.2.2 Samsvar mellom lærerspesialistutdanningen og lærerspesialistfunksjonen*

Tre av fire opplevde høy grad av samsvar mellom lærerspesialistutdanningen og lærerspesialistfunksjonen. Alle informantene trekker i denne forbindelse frem lærerspesialistutdanningens vektlegging av ledelse av endringsarbeid. Lærerspesialist 2 synes det var naturlig å lede utviklingstida på skolen, ettersom studiet gikk generelt på skoleutvikling:

*(...) det digitale og teknologi, ikke sant, det går på det med fremtidens skole liksom.*

*(...) Du vet, det her 21 century skills og alt det her. Det gikk på en måte rett inn der, så jeg tror kanskje det er derfor studiet ble så generelt. Så jeg følte at det (les: lede utviklingstida) var veldig greit å gå inn og gjøre. Lærerspesialist 2*

Her kommer opplevelsen av samsvar frem, når hun drar linjer mellom innholdet i PfdK-fordypningen på studiet og det å lede utviklingstiden som ferdig lærerspesialist.

Lærerspesialist 4 på sin side, forklarer opplevelsen av samsvar med at oppvekstleder tok utgangspunkt i det hun hadde lært på studiet, og brukte det som utgangspunkt for å definere hvordan kommunen kunne utnytte denne kompetansen.

Lærerspesialist 1 opplevde et stort sprik mellom lærerspesialistutdanningen og praksis. Han beskriver det som en «krasj i ambisjonsnivået fra universitetsnivå» og det som møtte han da han var ferdig utdannet. Spriket besto i at studiet inneholdt mye om ledelse- og endringsarbeid, mens dette var ikke noe han fikk mulighet til da han var ferdig utdannet. Han forklarer det slik:



*Jeg skjønnte jo at det var et ønske om at vi nok skulle ta et større ansvar, sånn sett, i forhold til hva som var pensum, og hvordan det var knyttet mye til endringsledelse. Men det er på en måte ikke den rollen som ledelsen her har sett for seg at vi skal ha.*  
Lærerspesialist 1

Lærerspesialist 1 beskriver her at ledelsen ikke hadde sett for seg at lærerspesialistene i kommunen skulle lede endringsarbeid, og at et gjennomgående problem var at de ikke visste hva de skulle bruke dem til.

I utdragene fra informantenes beskrivelse av hvordan de opplevde lærerspesialistutdanningen sammenlignet med praksis, kommer det frem at endringsledelse var en fremtredende del av utdanningen. Tre av fire opplevde samsvar mellom utdanningen og praksis, mens Lærerspesialist 1 opplevde stort sprik, ettersom han ikke fikk mulighet til å delta i endringsprosesser.

#### *4.2.3 Dialog med ledelsen om utformingen av funksjonen*

Lærerspesialist 2, 3 og 4 hadde tett dialog med sine ledere om utformingen av funksjonen. For eksempel forteller lærerspesialist 4:

*Nei, allerede ganske tidlig (les: i utdanningen), så var jo oppvekstsjefen inne, der vi begynte å, på en måte, drodle litt, eller hva jeg skal si, i forhold til hva ser vi for oss, hvordan må det, på en måte, være etterpå.* Lærerspesialist 4

Her kommer det frem at dialogen om utformingen av lærerspesialistfunksjonen begynte før hun var ferdig utdannet. Lærerspesialist 1, derimot, beskriver det å få funksjon som lærerspesialist som en kamp.

*Det var ingen i kommunen som visste hva det innebar (...) Så det jeg gjør, og det min kollega gjør, det gjør vi bare basert på hva vi mener er viktig å gjøre i forhold til læringsarbeidet for elevenes del. (...) de hadde egentlig ingen idé i det hele tatt, om hva det innebar, det å være lærerspesialist. Jeg fikk aldri helt grepet på det selv heller, det må jeg jo innrømme... (ler).* Lærerspesialist 1

I dette utdraget blir det tydelig at ledelsen ikke hadde klare forventninger eller arbeidsoppgaver til lærerspesialistene. Lærerspesialist 1 forteller at han brukte to år på å «mase og purre» på ledelsen for å finne ut hva mandatet skulle være, og for å få på plass en

slags arbeidsinstruks. Han forklarer dette med en utbredt usikkerhet rundt hva funksjonen skulle inneholde, hva som var forventet av skolene, og hva som var forventet av kommunen. Det løsnet etter hvert, da han og kollegaen fikk «mast» seg til noen møter med oppvekstsjefen i kommunen og de hadde fått søkt om midler og avsatt tid. Da begynte «ballen å rulle» og det ble dannet et team med lærerspesialistene i kommunen.

Lærerspesialist 1 forteller videre at han følte at det manglet en ramme rundt lærerspesialistordningen fra nasjonalt hold. En tydelig ramme for hva som forventes av lærerspesialister og at dette ble kommunisert til kommuneledelsen. Hans personlige opplevelse var at det ikke fungerer med åpne oppgaver fra nasjonalt nivå:

*Det er sikkert en god tanke bak, i forhold til kommuneøkonomi og sånn, men for den enkelte lærer som står i det, så blir det masse 'hassle' og styr. (...) For min del så gikk det jo bare fordi jeg maste i 2 år på at de skulle undersøke og finne ut av det. (...) hvis det hadde vært en tydeligere instruks på hvordan ting skulle gjøres hadde man kanskje sluppet akkurat den biten der da. Så slipper man også at folk tar en utdanning med ønske om å gjøre en forskjell, og så får de ikke lov å gjøre den forskjellen fordi kommunen ikke ser poenget i det. Lærerspesialist 1*

I denne beskrivelsen kommer det altså frem at det ikke var nok at lærerspesialistene som enkeltpersoner tok lærerspesialistutdanning og ønsket å bidra til endring i kommunen. For at det skal bli mulig løfter Lærerspesialist 1 frem at skoleeier må «se poenget i» involvere lærerspesialistene i endringsprosessene.

Det som kommer frem i de empiriske utdragene at tre informanter hadde tett dialog med leder om utformingen av lærerspesialistfunksjonen. Det interessante her er at det er de samme tre som opplevde samsvar mellom lærerspesialistutdanningen og praksis. Lærerspesialist 1 beskrev utformingen av lærerspesialistfunksjonen som en kamp. Han knytter dette til manglende rammer fra nasjonalt hold og at skoleeier ikke så nytteverdien i å involvere lærerspesialistene i endringsprosesser.

### ***4.3 Lærerspesialistene som ledere***

Informantene beskriver ulike opplevelser av sin lederrolle i forbindelse med endringsarbeid. Hovedfunnene i lærerspesialistenes beskrivelse av sine erfaringer som ledere er:

1. Tre av fire informanter opplevde at de hadde hatt en lederrolle. De knytter lederrollen til kunnskapsspesialisering, mandat og ledelsesoppgaver.
2. Lærerspesialistene fikk ulike ledelsesoppgaver. Informantene på kommunenivå fikk delegert konkrete ledelsesoppgaver i forbindelse med PFDK, mens de på skolenivå hadde mer flytende oppgaver knyttet til det generelle utviklingsarbeidet på skolen.
3. Alle informantene trekker frem tillit og forventninger fra ledelsen som viktig for å lykkes for å lykkes som leder av endringsarbeid.

#### *4.3.1 Opplevelse av lederrolle*

Tre informanter beskriver en opplevelse av å ha hatt en lederrolle. Dette er de samme tre informantene som følte samsvar mellom lærerspesialistutdanningen og praksis, og som hadde tett dialog med leder om utformingen av lærerspesialistfunksjonen.

Lærerspesialist 2 og 3 satt begge i utviklingsgruppa sammen med ledelsen og andre ressurslærere på skolen. Begge følte at de hadde en lederrolle. Lærerspesialist 3 beskriver det å innta en lederrolle som «helt naturlig»:

*Jeg tenker at når man tar en utdanning og lærer seg noe mer enn de andre har gjort, så er det naturlig at det kan læres videre, og da blir det jo en naturlig leder av det. Det er ikke det at du er så fordømt mye smartere, men du har bare kunnskap om et felt som du kan lede de andre i, da.* Lærerspesialist 3

I dette sitatet kobles lederrollen til kunnskapsspesialisering, når hun sier at det er naturlig å lede andre når man har mer kunnskap enn dem i et felt. Lærerspesialist 3 trodde at de fleste kollegene tenkte det samme, fordi de over år har hatt det sånn at mange lærere har hatt dobbeltroller. For eksempel hadde de lærerne med ekstra kompetanse i et fag vært de som ledet faggruppene. Hun forteller at skolen har drevet med systematisk jobbing med forskjellige utviklingsprosjekt, der ledelsen har lagd arbeidsgrupper som har fått ansvaret for å drive disse prosjektene.

Lærerspesialist 4 forteller at hun hadde gruet seg litt til å ha en lederrolle i begynnelsen, og lurt på om de andre i gruppa syntes det de skulle jobbe med var fornuftig bruk av tid. Dette hadde gått bra, og hun forklarer det med at de fikk et tydelig mandat fra oppvekstsjefen om hva som var deres oppdrag.

*Det jo egentlig ikke min mening direkte, det var jo mer det mandatet vi fikk, som gjorde det, så jeg har jo egentlig bare fulgt mandatet. Altså, vi har måttet fulgt mandatet, og det har gått veldig greit. Lærerspesialist 4*

Her knytter Lærerspesialist 4 sin lederrolle til mandatet fra oppvekstleder.

Lærerspesialist 2 forteller at rektor delegerte ledelsesoppgaver til ressurslærerne, for eksempel det å lede utviklingstiden på skolen: «Vi ble på en måte en litt sånn forlenget arm fra ledelsen, for å si det sånn, opp mot å jobbe nedover». Lærerspesialist 2 knytter her sin lederrolle opp mot lederoppgavene.

Lærerspesialist 1 skiller seg fra de tre andre. Han opplevde ikke å ha hatt en lederrolle i det hele tatt, og sier at han personlig ikke har vært opptatt av å ha det heller.

I de empiriske utdragene kommer det frem at tre av informantene følte at de hadde en lederrolle. Det er nok en gang interessant å merke seg at det er de samme tre informantene som opplevde samsvar mellom lærerspesialistutdanningen og praksis, og som hadde hatt tett dialog med leder om utformingen av lærerspesialistfunksjonen. Disse informantene knytter lederrollen til for eksempel det å ha mer kunnskap i et felt enn kollegaene, å få tildelt mandat og ledelsesoppgaver fra ledelsen.

#### *4.3.2 Ledelsesoppgaver*

Alle informantene fikk ulike ledelsesoppgaver. Lærerspesialistene på kommunenivå hadde konkrete oppgaver knyttet til PfdK. De skulle utarbeide en plan for skolene i kommunens arbeid med digital kompetanse, der de formulerte mål for hva elevene skulle lære seg på de ulike årstrinnene.

Informantene på skolenivå hadde mer flytende oppgaver knyttet det til generelle utviklingsarbeidet på skolen, selv om også de hadde PfdK som sin fordypning på lærerspesialistutdanningen. Deres lærerspesialistoppgaver var ikke direkte knyttet til det digitale. Lærerspesialist 2 hadde oppgaver som omfattet ledelse av utviklingstida, veiledning av de ansatte, kursledelse og å lage opplegg på planleggingsdager. Hun fortalte også at de ble

involvert i å legge planer og årshjul for utviklingsarbeidet til skolen. Det samme forteller Lærerspesialist 3 og uttrykker det slik: «Vi (les: utviklingsgruppa) har på en måte lagd det innholdet som de ansatte skulle gjøre i form av en progresjonsplan, når det gjaldt ‘Vurdering for læring’ da». Informantene på skolenivå hadde altså, i tillegg til selve gjennomføringen av utviklingsarbeid, også bidratt til å lage den overordnede planen for utviklingsarbeidet. De fikk på denne måten mulighet til å være med å påvirke beslutningsprosesser.

Det som kommer frem i lærerspesialistenes beskrivelser av sine ledelsesoppgaver er at informantene på kommunenivå fikk konkrete ledelsesoppgaver knyttet til PfdK.

Informantene på skolenivå hadde mer flytende oppgaver knyttet til organisering, planlegging og ledelse av skolens utviklingsarbeid.

#### *4.3.3 Tillit og forventninger fra ledelsen*

Tillit og forventninger fra ledelsen er tema som alle informantene nevnte som viktige i forbindelse med utøvelsen av sin lederfunksjon. Tre av informantene beskriver at ledelsen hadde tillit til dem, samtidig som de visste hva som var deres oppgaver og ansvar.

Lærerspesialist 4 hevder at dette er viktig for å lykkes, og uttrykker det slik:

*(...) at leder har tillit til at jeg gjør jobben så godt jeg kan, på en måte (..) og samtidig også at leder har forventninger til hva som skal gjøres, i den tiden, at det ligger noen føringer der. Lærerspesialist 4*

Her bruker Lærerspesialist 4 begrepene ‘tillit’ og ‘forventninger’ i tilknytning til hverandre. Det samme gjør alle informantene. Lærerspesialist 3 kjente andre lærerspesialister der de har fått mye tillit fra ledelsen, men lite forventninger. Lærerspesialist 1 forteller om akkurat dette: høy grad av tillit, men mangel på forventninger fra ledelsen. Han erfarte tilliten som både positiv og negativ. Han opplevde kun å bli møtt med positivitet fra ledelsen. Samtidig sa han at han følte at han kunne gått hjem uten at noen hadde oppdaget det. Arbeidsoppgavene hans var det han selv som utarbeidet, og presenterte for sine ledere som sa at «det var greit». Han knytter forventninger fra ledelsen til det å bli sett. Han beskriver et behov for både tillit og forventninger, og uttrykker det slik:

*Det er sikkert mange som synes det er fint med frihet, men jeg synes kombinasjonen av frihet og det å ha litt faste rammer, og vite hvert fall at vi har en overordnet idé om hva vi forventer av deg, alt du gjør utenom det er fint og flott, det syns jeg er greit og det savner jeg litt. Lærerspesialist 1*

I dette utdraget forteller Lærerspesialist 1 at han savnet forventninger fra ledelsen. Han sier gjentatte ganger gjennom intervjuet at forventninger og rammer var noe han hadde etterspurt, og at han følte på frustrasjon på grunn av mangelen dette. Han forteller at han syns det er synd at mangelen på forventninger, både til lærerspesialistene og fra nasjonalt hold til kommuneledelsen, gjorde at lærerspesialistressursene i hans kommune var bortkastet. Han legger til: «Vi hadde det hyggelig. Det er hyggelig å snakke sammen og diskutere hvordan man gjør ting, men det var ikke effektiv jobbing da.»

I de empiriske utdragene som er presentert over, blir tillit og forventninger fra ledelsen brukt i samme setning hos alle informantene. De beskriver begge deler som viktig for å kunne lykkes som ledere av endringsarbeid.

#### **4.4 Oppsummering av resultat**

Lærerspesialistfunksjonene var hovedsakelig organisert på to ulike måter: enten på skolenivå, eller på kommunenivå. Alle lærerspesialistfunksjonene var organisert som en hybrid funksjon, med redusert undervisningstid og avsatt tid til lærerspesialistoppgaver. Den hybride funksjonen ble utnyttet i ulik grad i forbindelse med endringsarbeid som var direkte rettet mot lærerne. Spesielt informantene på skolenivå trekker frem fordelene med både å være kollega og å være lærerspesialist i forbindelse med å få lærerne «med seg». Gjennom å være bindeledd mellom ledelsen og lærerne, kunne de tilpasse utviklingsarbeidet ut fra hva lærerne hadde behov for. Som en del av sin lærerspesialistfunksjon, forteller informantene på skolenivå om faste strukturer for samarbeid med lærerne og felles arbeid med utviklingsprosjekter. Informantene på kommunenivå forteller ikke om noen faste møtepunkt med lærerne. Når det gjaldt samarbeid med ledelsen, hadde informantene på skolenivå et tett samarbeid med skoleledelsen. Informantene på kommunenivå forteller lite om samarbeid med skoleledelsen, men de forteller om kontakt og møtepunkt med oppvekstleder i kommunen.

I forbindelse med den lokale implementeringen av lærerspesialistfunksjonen, undersøkte jeg hvordan informantene hadde opplevd forløpet fra de startet på lærerspesialistutdanningen til de fikk funksjon som lærerspesialist. For to av informantene ble utdanningen enten initiert eller godkjent av ledelsen som en del av skolen eller kommunens utviklingsarbeid. De to andre tok utdanningen på eget initiativ. Tre informanter opplevde samsvar mellom lærerspesialistutdanningen og lærerspesialistfunksjonen, noe de knytter til utdanningens vektlegging av endringsledelse. De samme tre hadde også tett dialog med leder om utformingen av funksjonen. Informanten som hadde utfordringer knyttet til utformingen av lærerspesialistfunksjonen, knytter dette til manglende rammer fra nasjonalt hold, og at skoleeier ikke så nytteverdien i å involvere lærerspesialistene i endringsprosesser.

De fleste informantene opplevde å ha hatt en lederrolle. Lederrollen knytter de til kunnskapsspesialisering, mandat og ledelsesoppgaver. Informantene på kommunenivå fikk tildelt konkrete oppgaver knyttet til kommunens utvikling innenfor PfdK, mens informantene på skolenivå satt i utviklingsgruppa med ledelsen og hadde mer flytende oppgaver i forbindelse med ledelse av det generelle utviklingsarbeidet på skolen. Alle informantene trekker frem tillit og forventninger fra ledelsen som viktig for å lykkes som ledere av endringsarbeid.

En informant skiller seg fra de tre andre. Lærerspesialist 1 tok lærerspesialistutdanningen på eget initiativ, uten at ledelsen var involvert. Han opplevde stort sprik mellom utdanningen og praksis, fordi han ikke fikk mulighet til å delta i endringsprosesser. Han hadde problemer med å få en dialog med ledelsen om utformingen av lærerspesialistfunksjonen, men funksjonen ble til slutt organisert på kommunenivå. Han følte ikke at han hadde hatt lederrolle. Han opplevde frustrasjon på grunn av mangel på forventninger fra ledelsen. Han beskriver lærerspesialistressursene i sin kommune som bortkastet.

## 5 Drøfting

I dette masterprosjektet ønsker jeg å undersøke ressurslæreres erfaringer som ledere for endringsarbeid. Å lede endringsarbeid forstår jeg som å tilrettelegge for påvirkning, samarbeid og læring mellom mennesker i en organisasjon. Det er denne forståelsen jeg har lagt til grunn i min undersøkelse. I dette kapittelet vil jeg søke etter svar på problemstillingen, gjennom å drøfte de empiriske funnene i lys av de teoretiske perspektivene og den tidligere forskningen fra kunnskapsgrunnlaget. Hovedfunnene danner grunnstammen i diskusjonen. Kapittelets struktur følger omtrent samme tematiske inndeling som resultatkapittelet. En forskjell er at ressurslærernes lederfunksjon drøftes gjennomgående, på tvers av temaene. Den tematiske inndelingen er som følger:

- Betydningen av ressurslærerfunksjonenes organisering
- Ressurslærerfunksjonene som politisk initiativ og lokal implementering
- Ressurslærerne som ledere av endringsarbeid

### *5.1 Betydningen av ressurslærerfunksjonenes organisering*

At informantenes ressurslærerfunksjon var organisert på forskjellig måte var et overraskende funn. Ulikhetene i organisering handlet blant annet om hvor i organisasjonen ressurslærerfunksjonen var tilknyttet. To av informantenes funksjon var tilknyttet kommunenivå, mens de to andre var tilknyttet skolenivået. Det meste av tidligere forskning retter søkelys på ressurslæreres funksjon på skolenivå. Forskningen omhandler i stor grad faktorer på den enkelte skole som kan påvirke ressurslærernes arbeid, for eksempel samarbeid med rektor og lærerkolleger (York-Barr & Duke, 2004; Wenner & Campbell, 2017; Nguyen et al., 2019). Jeg fant lite forskning om lignende hybride ressurslærerfunksjoner som var organisert på kommune- eller distriktsnivå. Dette tyder på at denne typen organisering av funksjonen ikke er like vanlig. Unntaket er enkelte førstelærere i Sverige som var tilknyttet distriktsnivået. Disse var dermed å anse som i en mellomposisjon, et nivå over sine lærerkolleger (Alvunger, 2015). Informantene i min studie på kommunenivå oppga oppvekstleder i kommunen som sin nærmeste leder. Til tross for at det lå en forventning i ordningen om at lærerspesialistene skulle fylle rollene både som kollega og ledere av endringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2021), kan man stille spørsmål om funksjonens organisering på kommunenivå kan betraktes som det Abrahamsen (2008) kaller for en vertikal karrierevei. Det betyr at informantene, uoffisielt, har forflyttet seg opp i hierarkisk nivå, over sine kollegaer.



Jeg vil nå drøfte disse ulike måtene å organisere funksjonen på. Først vil jeg diskutere hvilken betydning dette kan ha hatt for utnyttelsen av funksjonens hybriditet. Etersom ledelse handler om påvirkningsprosesser (Leithwood & Louis, 2012; Robinson et al., 2008; Spillane, 2005), vil jeg deretter ta for meg hvordan organiseringen og ledelsens tilrettelegging har gjort det mulig for påvirkning mellom ledelsen og lærerne.

### *5.1.1 Organiseringens betydning for utnyttelse av hybriditet*

Alle informantene hadde avsatt en bestemt mengde tid til lærerspesialistoppgaver, som innebar redusert undervisningstid i deres vanlige jobb som lærer. Dermed kan man si at de hadde en hybrid funksjon. Den klare delingen av stillingsprosent er i tråd med litteraturens vektlegging av at det avsettes tid til ressurslæreropp-gaver, som en viktig støtte for ressurslærerne (Harris & Muijs 2005, s. 63). Dette kan forklare at ingen av informantene snakket om utfordringer knyttet til mangel på tid, noe som står i kontrast til en del av den tidligere forskningen (Wenner & Campbell, 2017, Bagley & Margolis, 2018). Å avsette tid til ressurslæreropp-gaver, er en organisatorisk tilrettelegging som ser ut til å være en viktig faktor for å kunne utnytte fordelene ved en slik hybrid funksjon.

I og med at informantenes funksjon ble plassert på enten kommunenivå eller på skolenivå, er det interessant å drøfte hvordan dette kan ha påvirket utnyttelsen av hybriditeten. Den tidligere forskningen diskuterer ikke organisering av ressurslærerfunksjoner på kommunenivå, men det ser ut til at et av målene med innføringen av slike hybride funksjoner er at de skal fungere som en megler og link mellom skoleledelsen og lærerkollegaer (f.eks. Alvunger, 2015). Både litteraturen og den tidligere forskningen presenterer den hybride funksjonen som en styrke i forbindelse med endring og utvikling (Harris & Muijs, 2005; Lorentzen, 2021; York-Barr & Duke, 2004). Når ressurslærere får en slik hybrid lederfunksjon, kan det ses på som et konkret eksempel på distribuert lederskap. Ledelsen kommer på denne måten «tettere på skolens praksis» (Møller, 2019; Postholm & Rokkenes, 2012). Litteraturen om endringsledelse og distribuert ledelse vektla samhandling mellom ledere, og mellom ledere og lærere (Klev & Levin, 2021; Paulsen og Aas, 2022). Informantene som utøvde sin funksjon på kommunenivå, fortalte imidlertid lite om at de hadde direkte kontakt med sine kolleger eller andre lærere som en del av sine lærerspesialistoppgaver. Det er verdt å merke seg at Lærerspesialist 4 likevel følte at hun hadde mandatet fra lærerne med seg, selv om hennes funksjon var organisert på kommunenivå. Hun presiserte riktignok at det var fordi det var en liten kommune og at hun

derfor kjente lærerne og hadde oversikt over deres meninger og behov. Det var likevel representantene fra enhetene i digitaliseringsgruppa som hadde den formelle kontakten med lærerne og hentet inn tilbakemeldinger fra dem. Det kan derfor virke som at de hadde en mer fremtredende hybrid rolle enn Lærerspesialist 4.

Det at informantene på kommunenivå hadde lite kontakt med lærerne, er interessant å se i sammenheng med NIFUs rapporter (Lødding et al., 2021; Seland et al., 2017) som hadde funn som tydet på at lærerspesialistenes tidsressurs, ikke ble rettet mot kolleger like hyppig som andre oppgaver. Disse funnene står i stor kontrast til ressurslærerne på skolenivå i min studie, som beskrev størsteparten av sin tidsressurs som rettet mot kolleger, for eksempel gjennom ledelse av utviklingstida eller veiledning. Begge disse informantene fortalte at de tilpasset utviklingsarbeidet ut fra det de visste lærerne hadde behov for, eller at de delte inn grupper ut fra sin kjennskap til dem som kolleger. Dette tydet på at de brukte sin hybride funksjon som bindeledd mellom ledelsen og lærerne som en ressurs i ledelsen av endringsarbeidet. Det kan derfor se ut som at måten funksjonen var organisert på, gjorde at informantene på skolenivå i større grad fikk utnyttet styrkene med den hybride funksjon, slik det presenteres i litteraturen og den tidligere forskningen.

### *5.1.2 Påvirkningsprosesser mellom situasjon, ledelsen og lærerne*

Målet med hybride funksjoner er også at disse lærerne får mulighet til å påvirke endringsprosesser på flere nivå (Alvunger, 2015; Grimm, 2020; Harris & Muijs, 2005; York-Barr & Duke, 2004). Ledelse av endringsarbeid handler om å utøve innflytelse (Leithwood & Louis, 2012). Hvorvidt organiseringen av ressurslærerfunksjonen kan ha hatt betydning for informantenes erfaringer som ledere for endringsarbeid, vil jeg derfor i dette kapitlet drøfte gjennom å undersøke påvirkningsprosessene mellom situasjon, lederne og lærerne.

Påvirkningskraft går igjen i litteraturen om distribuert ledelse og den tidligere forskningen på ressurslærere som ledere (f.eks. Nguyen et al., 2021; Robinson et al., 2008).

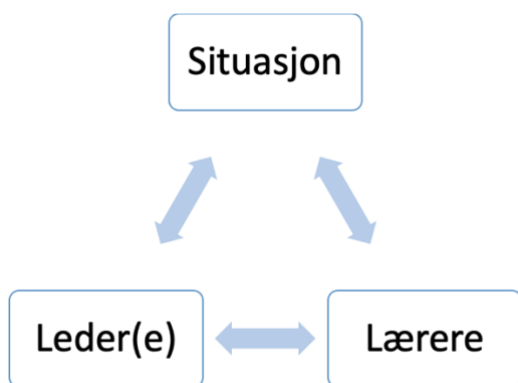
Påvirkningsprosessene mellom organiseringen av funksjonen, lederne og lærerne kan analyseres og drøftes ved å bruke Spillanes (2005) forståelse av distribuert ledelse som et praksissystem som omfatter samhandlingen mellom ledere, følgere og situasjon. Disse er gjensidig avhengige av hverandre. Ledelse handler i denne sammenhengen om påvirkningsmønstrene og de mellommenneskelige prosessene som foregår mellom de tre komponentene (Robinson et al., 2008). 'Situasjon' handler om de strukturelle og kontekstuelle forholdene (Spillane, 2005), i dette tilfellet vil det for eksempel handle om

ressurslærerfunksjonene var tilknyttet kommune- eller skolenivå. Informantenes muligheter for å utøve ledelse er, ut fra Spillanes (2005) forståelse, avhengig av om måten funksjonen var organisert på gjorde det mulig for dem å:

1. Påvirke og delta i beslutningsprosesser
2. Samarbeide med og påvirke ledelsen og lærerne

I modellen under har jeg illustrert den gjensidige sammenhengen mellom de tre komponentene. Jeg bruker benevnelsen ‘lærere’ istedenfor ‘følgere’.

*Modell 1: Illustrasjon inspirert av Spillanes (2005) forståelse av distribuert ledelse som analytisk verktøy*



Modellens mål er å illustrere Spillanes (2005) forståelse av ledelse som praksissystem og analytisk verktøy. Det handler om påvirkningsmønstrene mellom situasjon, lærerne og lederne som er gjensidig avhengige av hverandre. Påvirkning handler om en innflytelsesprosess som endrer hvordan mennesker tenker og handler (Robinson et al., 2008). Eksempelvis: Robinson et al. (2008, s. 249) hevder at om en lederoppgave er utført, men lærerne verken har endret handlingene sine eller måten å tenke på, kan man strengt tatt ikke kalle det ledelse. Jeg tar utgangspunkt i at det samme gjelder for ‘situasjon’. Hvis organiseringen av ressurslærerfunksjonen ikke legger til rette for å bli påvirket av- eller påvirke lærerne eller ledelsen, er spørsmålet om man kan kalle det ledelse.

Gjennom beskrivelsen av sine erfaringer gir informantene på skolenivå uttrykk for at de fikk mulighet til å påvirke både ledelsen og lærerne. De fortalte om mange strukturer for samarbeid, både mellom utviklingsgruppa og mellom utviklingsgruppa og lærerne. Slike strukturer er blant annet det Spillane (2005) legger i begrepet ‘situasjon’ som komponent i distribuert ledelse: at det skapes møtepunkt mellom ledelsen og lærerne. Lærerspesialist 4 forteller om tett kontakt og faste møtepunkt med oppvekstleder, men at rektorene på enhetene

ikke var «aktivt inne». Hun hadde også faste møtepunkt med representantene fra enhetene i digitaliseringsgruppa, men nevner ingen rutiner for samarbeid med enhetslederne eller lærerne. Det var bare et halvt år siden digitaliseringsgruppa var opprettet da intervjuet ble gjennomført, så arbeidet var bare i startfasen. Et spørsmål som likevel er verdt å belyse er om det vil være mulig å lede utviklingsarbeidet uten at det etter hvert skapes møtepunkt med enhetslederne. Med Spillanes (2005) forståelse av distribuert ledelse vil slike strukturer for samarbeid være nødvendig for å involvere og påvirke lederne på de ulike enhetene.

Mye tyder på at Lærerspesialist 1 i liten grad fikk mulighet til å påvirke lærerne eller ledelsen, selv om han fikk tildelt ledelsesoppgaver. Han fortalte lite om samarbeid med oppvekstleder, annet enn at de hadde møter i starten. Oppvekstleder eller andre formelle ledere var ikke en del av digitaliseringsgruppa som arbeidet med dette. Han fortalte at de hadde møtepunkt med IKT-ressursene på de ulike skolene i kommunen, men det var ikke faste samarbeidsstrukturer mellom digitaliseringsgruppa og lærerne. Han definerte arbeidet de hadde gjort som «teoretisk basert» og var overbevist om at lærerne i kommunen ikke hadde merket at det var lærerspesialister i kommunen. I likhet med førstelærerne på distriktsnivå i Alvungers (2015) studie, kan beskrivelsene til Lærerspesialist 1 tolkes som at han hadde vanskeligheter med å finne sin posisjon i organisasjonen. Måten han beskriver funksjonens tilknytning på kommunenivå, uten tett samhandling med formell ledelse, er sammenlignbar med førstelærernes oppfatning av seg selv som en «satellitt», adskilt fra resten av ledelsesstrukturen. Hvis man i tillegg ser på organiseringen av funksjonen hans i lys av Spillanes (2005) forståelse av distribuert ledelse, ser det ut til at komponenten 'situasjon' verken har lagt til rette for påvirkning av lærerne eller ledelsen. Et spørsmål å ta med seg i drøftingen videre er dermed om man kan kalle Lærerspesialist 1's funksjon for en lederfunksjon.

### *5.1.3 Ledelsens strukturelle tilrettelegging for påvirkning*

Basert på litteraturen og den tidligere forskningen ser det ut til at ledelsen har en nøkkelrolle for å legge til rette for at ressurslærerne får mulighet til å utøve innflytelse og påvirkning (F.eks. Robinson et al., 2008). For eksempel er begge dimensjonene som Harris og Muijs (2005, s. 63) hevder må være til stede for å støtte ressurslærerne, innenfor de formelle ledernes handlingsrom:

1. at det avsettes tid for ressurslæreropp-gaver, profesjonell utvikling og samarbeid
2. ressurslærerne blir involvert i avgjørelsesprosesser og i utviklingsarbeidet på skolen.

Dette handler om tilrettelegging av de strukturelle forholdene. Det at informantene på skolenivå var en del av utviklingsgruppa sammen med ledelsen, er et eksempel på hvordan ledelsen opprettet arenaer og strukturer i organisasjonen som muliggjorde samarbeid og påvirkning. Ledelsen må nødvendigvis også ha tilpasset informantenes timeplan, slik at de fikk mulighet til å delta på møtene i utviklingsgruppa og for å gjøre de andre utviklingsopp-gavene. Informantene fortalte også at de var med å lage den overordnede planen for skolens utviklingsarbeid. På denne måten tilrettela ledelsen for at ressurslærerne skulle få mulighet til å være med å påvirke beslutningsprosesser. Basert på forskningen fra Sverige, ville tilretteleggelsen av disse strukturelle forholdene antakeligvis vært vanskelig å få til uten ledelsen. Førstelærerne forsøkte for eksempel å lage arenaer for samarbeid uten å lykkes, på grunn av mangel på støtte fra rektorene (Alvunger, 2015). Dette er sammenfallende med funn fra York-Barr og Duke's (2004) litteraturgjennomgang, som viste at det var viktig at rektor støttet ressurslærerne med å skape slike strukturer. Å etablere formelle strukturer for samarbeid mellom lærere, handler om nødvendig støtte ovenfra til profesjonalisering innenfra (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Helstad & Mausethagen, 2019). Ledelsens strukturelle tilrettelegging for ressurslærerne på skolenivå, kan regnes som eksempel på at profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra ikke handler om enten-eller.

Nødvendig støtte ovenfra finner man igjen i litteraturen om endringsledelse og distribuert ledelse, der de formelle ledernes rolle fremheves. Selv om ledelsesopp-gaver og ledelsesansvar distribueres, betyr det ikke at den formelle ledelsesstrukturen er overflødig, men at det er en sterk relasjon mellom de formelle lederne og de uformelle lederne (Halvorsen, 2012; Klev & Levin, 2021; Møller, 2019; Paulsen & Aas, 2022). Selv om ressurslærerne på skolenivå fikk tildelt mange ledelsesopp-gaver og mye ansvar, beskriver de likevel ledelsen som involvert og samarbeidet som tett. Lærerspesialist 3 presiserte at det var viktig at utviklingsarbeidet forankres i ledelsen og at de er «aktivt inne». Dette støttes av Møller (2019, s. 2009) som er tydelig på det samme: selv om lærere får ledelsesansvar, er det viktig at ikke rektor distanserer seg fra skolens sentrale utviklingsarbeid. Hargreaves og Shirley (2012) går så langt som å si at endring uten ledelse har null sjanse for langsiktig suksess. Sett i sammenheng med Spillanes (2005) forståelse av distribuert ledelse som praksissystem, kan

dette tolkes som en indikasjon på at det ikke er nok at ledelsen tilrettelegger for påvirkning og samarbeid kun mellom ressurslærerne og lærerne, det må også skapes samarbeidsstrukturer mellom ledelsen og ressurslærerne og resten av lærerne. Ledelsens nøkkelrolle i forbindelse med ressurslærernes mulighet til å utøve innflytelse, kan ses på som konkrete eksempler på samspillet mellom profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra.

## ***5.2 Ressurslærerfunksjonene: politisk initiert, lokalt implementert***

Det er mange ledd mellom nye karriereveier som nasjonal satsning, til en ressurslærerfunksjon er konkretisert og innført i praksisfeltet. Påvirkning av lærerutdanningene og læringsutbyttebeskrivelsene på de ulike etter- og videreutdanningene ser ut til å brukes som essensielle verktøy når politiske initiativ skal realiseres (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Lærerspesialistutdanningene er et eksempel på dette. I forbindelse med den lokale implementeringen av lærerspesialistfunksjonene var det derfor interessant å undersøke hvordan informantene opplevde forløpet fra de startet på lærerspesialistutdanningen til de var ferdig utdannet og fikk funksjon som lærerspesialister. Jeg vil nå drøfte informantenes beskrivelser av denne implementeringsprosessen, først ved å rette søkelys på videreutdanningen, deretter ledelsens betydning, og til sist: ledelseskultur.

### *5.2.1 Mellom ovenfra-initiativ og nedenfra-initiativ: Videreutdanning*

Ledelsen var involvert da Lærerspesialist 3 og 4 søkte på lærerspesialistutdanningen. Disse to informantene opplevde i tillegg stor grad av samsvar mellom lærerspesialistutdanningen og praksis. Deres oppfatning var at det virket som at ledelsen så på videreutdanningen som et ledd i kommunen eller skolens eksisterende utviklingsarbeid. Dette er en måte å innføre ressurslærerfunksjoner på som støttes av tidligere forskning, der de fant at implementering av slike funksjoner bør være tilpasset skolens behov, prioriteringer og utviklingsmål (Bagley & Margolis, 2019; York-Barr & Duke, 2004). Spesielt informantene på skolenivå beskriver deres lederfunksjon som nært knyttet til skolens generelle utviklingsarbeid. Dette kan ses på som eksempel på hvordan deres ressurslærerfunksjon var en av mange brikker i prosessen for å nå skolens mål. Informantene beskrev en klar ansvarsfordeling i forbindelse med for eksempel ledelse av utviklingstida på skolen. Klev og Levin (2021) legger vekt på at ledelse av endringsprosesser innebærer en tydelighet rundt hvem som skal ha ansvar for hva, hvilke ressurser skolen har tilgjengelig, hvordan de skal brukes og hvem som skal få mulighet til å ta avgjørelser. Basert på dette og de tidligere studiene, kan det se ut til at innføringen av slike funksjoner bør være en del av den helhetlige strategien for skolens utviklingsarbeid, og at det

derfor kan være formålstjenlig å sette tydelige utviklingsmål før ressurslærerfunksjoner implementeres.

Dersom ledelsen begynte å forberede iverksettelsen av ressurslærerfunksjonen som en del av utviklingsarbeidet allerede før Lærerspesialist 3 og 4 var begynt på utdanningen, kan det indikere at den lokale utformingen av funksjonen startet allerede her. Hvorvidt dette er avgjørende kan diskuteres, ettersom også Lærerspesialist 2 opplevde samsvar mellom lærerspesialistutdanningen og praksis, selv om hun tok utdannelsen uten å involvere ledelsen. Dette kan peke mot at ledelsens involvering i utdanningen kanskje ikke var en vesentlig faktor for utformingen av funksjonen, men at det hadde større betydning at en dialog om utforming av funksjonen fant sted, uavhengig av tidspunkt.

Det at funksjonene til tre av informantene ble tilpasset kommunens- eller skolenes helhetlige utviklingsarbeid, kan ses på som et samspill mellom ovenfra-initiativ og nedenfra-initiativ; forholdet mellom innsiden og utsiden av organisasjonen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Helstad & Mausestagen, 2019; Sørhaug, 1996). Ettersom informantene opplevde samsvar mellom lærerspesialistutdanningen og praksis, kan ikke deres ressurslærerfunksjoner ha blitt utformet gjennom ensidig tilpasning ut fra skolens behov. Det må ha vært en dialog mellom innholdet i lærerspesialistutdanningen, som en del av de nasjonale føringene for ordningen, og måten funksjonen ble utformet lokalt. Lærerspesialist 4 uttrykker dette direkte: oppvekstleder tok utgangspunkt i det hun hadde lært på studiet, og brukte dette som grunnlag for å definere hvordan kommunen kunne utnytte denne kompetansen for å «få det digitale på plass».

Lærerspesialist 1 hadde vanskeligheter med å få i gang en slik dialog med ledelsen om utformingen av funksjonen. Han hadde tatt lærerspesialistutdanningen på eget initiativ, og opplevde stort sprik mellom lærerspesialistutdanningen og lærerspesialistfunksjonen han fikk. I lignende tilfeller der lærerspesialistene i NIFUs sluttrapport (Lødding et al., 2021) opplevde svak grad av samsvar mellom utdanning og funksjon, var skoleeier avventende- eller hadde en negativ holdning til å opprette funksjonen. Mangelen på respons fra ledelsen kan tyde på at dette var tilfellet for Lærerspesialist 1. Hans oppfatning av at ledelsen ikke hadde sett for seg at han skulle ha en funksjon i forbindelse med ledelse og endringsarbeid, og at de ikke visste hva de skulle bruke han til, antyder at en slik funksjon antakeligvis ikke passet inn i kommunens helhetlige strategi for utviklingsarbeid.

Drøftingen av mine funn knyttet til videreutdanningens betydning, indikerer at læringsutbyttebeskrivelsene hadde en viktig og formende funksjon i forbindelse med den lokale implementeringen av ressurslærerfunksjonene. Det informantene tilegnet seg av kompetanse i utdanningen dannet grunnlag for dialog om den lokale utformingen av funksjonen. Min empiri tyder på at ledelsens involvering i utdanningen ikke var like vesentlig for implementeringen som dialogen mellom ledelsen og ressurslærerne om utforming av funksjonen. Denne dialogen ser ut til å være vesentlig for at innføringen av ressurslærerfunksjoner skal bli en del av skolenes helhetlige strategi for utviklingsarbeid.

### *5.2.2 Fra politisk intensjon til praksis: Ledelsens betydning*

Møllers (2019) beskriver ledelsens posisjon som midt i spenningsfeltet mellom det nasjonale styringslandskapet, politiske initiativer og den lokale konteksten. Litteraturen og funnene fra den tidligere forskningen løfter de formelle ledernes viktige rolle i forbindelse med implementering av ressurslærerfunksjoner (Robinson et al., 2008; Spillane, 2005; York-Barr & Duke, 2004). Oppvekstleders måte å tilpasse kompetansen Lærerspesialist 4 hadde tilegnet seg på lærerspesialiststudiet til kommunens utviklingsmål, er et eksempel på hvordan han oversatte nasjonale styringssignaler til praksis (Dons et al., 2020). I tråd med litteraturen beskrev tre av fire informanter en tett dialog med sine ledere om utformingen av funksjonen.

Som det kommer frem i resultatkapittelet, skilte Lærerspesialist 1 seg ut fra de tre andre på mange områder. Han opplevde implementeringen av ressurslærerfunksjonen som en kamp, og beskrev en gjennomgående usikkerhet hos ledelsen rundt hva funksjonen skulle inneholde. Han knyttet denne kampen til manglende føringer fra nasjonalt hold om hvordan kommuneledelsen skulle ta i bruk funksjonen. Dette argumentet er sammenfallende med funn fra forskning på de norske lærerspesialistene, som viste at det var behov for større klarhet og konkretisering rundt lærerspesialistrollen (Lødding et al., 2021; Seland et al., 2017). Mangelen på organisatorisk forankring gjorde lærerspesialistene usikre (Lorentzen, 2021). Thengs (2021) hadde lignende funn i sin masteroppgave som pekte mot at det var behov for mer forutsigbare rammer rundt ordningen: for eksempel hva som kreves for å bli lærerspesialist og hvordan en slik stilling formelt blir ivaretatt.

Bagley og Margolis (2018) konkluderte imidlertid med at det er vanskelig å lage en standardisert ressurslærerordning som skal fungere for alle skoler. Lignende argument finnes i Balls (2012) forskning på politiske initiativer og reformer, der han viser til at den enkelte skole må fortolke disse om og oversette de til praksis. Da det fra politisk hold ble lagt opp til



at lærerspesialistfunksjoner skulle innføres i de norske skolene, forutsetter det, ut fra Balls perspektiv, at man på den enkelte skole må skape en felles forståelse for hvordan en slik funksjon skal utøves i praksis.

I prosessen med å skape en felles forståelse har ledelsen et spesielt ansvar for å legge til rette for dialog (Robinson et al., 2008; Spillane, 2005). Ifølge York-Barr og Duke (2004) er dette en forutsetning for at slike ordninger skal fungere. I Lærerspesialist 1's tilfelle var det lærerspesialistene selv som måtte «mase og purre» på ledelsen for å få i gang en dialog om hvordan lærerspesialistfunksjonen skulle utøves i sin kommune. Det at han knytter kampen i forbindelse med implementeringen av funksjonen til manglende rammer fra nasjonalt hold, kan diskuteres med utgangspunkt i selvmotsigelsen som desentralisering innebærer (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 95). Denne selvmotsigelsen består i at myndighetene desentraliserer oppgaver og ansvar til den enkelte skole, slik at skolene har mulighet til å tilpasse det til egne behov, samtidig som at det er forventet at skolene skal gjøre det som er tenkt. Selv om dette ikke er en enkel oppgave, støtter min empiri, litteraturen og den tidligere forskningen gjensidig opp under at den formelle ledelsen spiller en avgjørende rolle når ressurslærerfunksjoner som politiske initiativ blir innført i praksisfeltet.

### *5.2.3 Implementering av ressurslærerfunksjonene: Ledelseskultur*

Litteraturen og den tidligere forskningen fremhever at det er utslagsgivende for implementeringen av slike funksjoner, at skolekulturen er preget av et syn på ledelse og ledelsesoppgaver som noe som kan deles mellom formelle og uformelle ledere (Harris & Muijs, 2005; Nguyen et al., 2019; Spillane et al., 2004). Ettersom det ser ut til at de formelle lederne har en avgjørende rolle i forbindelse med tilrettelegging for ressurslærerfunksjoner, kan man reise spørsmålet om hvorvidt en distribuert ledelseskultur er «ovenfra-og-ned» eller «nedenfra-og-opp». Er det en form for lederskap som er avhengig av rektor og de formelle lederposisjonene, eller er det noe som kan utvikles gjennom at lærere tar ansvar for ledelse av endringsarbeid? Beskrivelsene av Lærerspesialist 1 sine erfaringer kan være med på å belyse dette spørsmålet. Han hadde et ønske om å gjøre en forskjell. Han og de andre lærerspesialistene tok ansvar for å få i gang en dialog om utformingen av lærerspesialistfunksjonen. Selv om de brukte mye tid og krefter på dette, sa han at de «ikke fikk lov å gjøre den forskjellen, fordi kommunen ikke ser poenget i det». Dette utsagnet har likheter med studien fra Florida (Alexandrou et al., 2020), der endringsprosessene stoppet opp fordi ressurslærerne ikke hadde mandat til å ta beslutninger og ikke fikk støtte fra ledelsen.

Informantene i studien fra Florida knyttet det opp mot en hierarkisk ledelseskultur. Flere litteraturgjennomganger pekte på nettopp dette. Et tradisjonelt ovenfra-og-ned hierarkisk syn på rektor som den som utøver lederskap, kan gjøre det utfordrende å delegere ledelsesoppgaver til lærere (Nguyen et al., 2019; York-Barr & Duke, 2004). Det kan være forskjellige grunner til at Lærerspesialist 1 opplevde manglende støtte fra ledelsen. Beskrivelsene hans indikerer likevel at det er vanskelig å drive endringsarbeid og endre en ledelseskultur «nedenfra-og-opp», uten støtte ovenfra. En slik fortolkning sammenfaller med funn fra de internasjonale litteraturgjennomgangene. For eksempel hadde skoler som allerede som utgangspunkt hadde en kultur og et syn på lederskap som noe som ikke bare var knyttet til formelle ledere, enklere for å godta ordninger der lærere fikk ledelsesansvar (Nguyen et al., 2019; York-Barr & Duke, 2004). Skolekulturen i Sverige var derimot preget av det motsatte. Alvunger (2015) trodde at innføringen av førstelærerordningen ville tvinge frem et mer distribuert syn på ledelse blant rektorene. Grimm (2020) slo noen år senere fast at det ikke hadde skjedd en endring. Ledelseskulturen var den samme, noe hun mente førte til at førstelærerne prøvde å gjemme både seg selv og kompetansen sin. Hun mente derfor man ikke kunne si at førstelærerne hadde en lederrolle. Denne forskningen og beskrivelsene til Lærerspesialist 1 tyder på at innføringen av ressurslærerfunksjoner ikke er nok for å endre en ledelseskultur.

Et forskningsbidrag som i noen grad bryter med denne antakelsen, er litteraturgjennomgangen til York-Barr & Duke (2004). De så at innføring av ressurslærerfunksjoner kunne bidra til en kulturendring, men at det var viktig at rektor skapte støttestrukturene for at det kunne skje. Et relevant eksempel på dette fra min empiri, er Lærerspesialist 3 som fortalte om en lang tradisjon på hennes skole for at de lærerne som hadde ekstra kompetanse i et fag, fikk ledelsesansvar. En slik oppgavedifferensiering som hun beskriver, står i motsetning til den tidligere likhetsorienterte normen i norske skoler. Lærerspesialist 3 omtalte å innta en slik lederrolle som «helt naturlig», og trodde de andre lærerne mente det samme. Tradisjonen hun beskriver indikerer at skolen hadde etablert støttestrukturer for at lærere med ledelsesansvar. Det peker mot en ledelseskultur med et syn på lederskap som noe som kan deles. Lorentzens (2021) forskning antyder at det er en kulturendring på gang, og at norske lærere i større grad enn før aksepterer at noen lærere får ansvar for enkelte områder. Likevel hevder Lorentzen (2021) at denne kulturendringen neppe kan skyldes inntreden av ressurslærerfunksjoner alene, fordi disse lærerne sjeldent utfordrer etablerte praksiser.

De empiriske eksemplene viser at distribuert ledelse både kan ses på som «ovenfra-og-ned» og «nedenfra-og-opp», fordi den ene ikke utelukker den andre. Dette kan settes i sammenheng med litteraturen om samspillet mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra (f.eks. Helstad & Mausethagen, 2019). Ifølge Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) er det ikke nok at lærerne ønsker profesjonalisering innenfra, fordi der kreves styring ovenfra for å etablere formelle strukturer for samarbeid. Profesjonalisering ovenfra vil dermed være en viktig støtte til profesjonaliseringsprosesser innenfra (Helstad & Mausethagen, 2019). Dette har betydning for implementeringen av ressurslærerfunksjoner, fordi det ser ut til å være nødvendig med et ønske ovenfra om økt profesjonalisering innenfra, gjennom å gi lærere økt påvirkningskraft i forbindelse med endringsarbeid. En allerede etablert ledelseskultur med et distribuert syn på ledelse kan dermed ses på som en støttende faktor for implementeringen av ressurslærerfunksjoner.

### ***5.3 Ressurslærerne som ledere av endringsarbeid***

Lærerspesialistordningen er et eksempel på et initiativ som kom ovenfra, fra nasjonale politikere og skolemyndighetene, der lærerspesialisten var tenkt å ha en nøkkelrolle for å styrke det lokale utviklingsarbeidet på den enkelte skole (Utdanningsdirektoratet, 2021). Med et distribuert perspektiv på ledelse, der man ikke ser på ledelse som knyttet til enkeltpersoner, har det vært vesentlig i de foregående kapitlene å rette blikket utover ressurslærerne som ledere isolert. Jeg har derfor drøftet måten ressurslærernes funksjon var organisert og hvordan funksjonen ble implementert lokalt. I dette kapitlet vil jeg i større grad rette oppmerksomheten mer spesifikt mot informantenes beskrivelser av å ha en lederrolle i forbindelse med endringsarbeid. Informantene knytter sin lederrolle til kunnskapsspesialisering, mandat og ledelsesoppgaver. De trekker de frem tillit og forventninger fra ledelsen som viktig for å lykkes som leder.

#### ***5.3.1 Legitimitet som leder gjennom kunnskapsspesialisering***

For å få funksjon som lærerspesialist forutsatte det at man hadde en spesialisert kunnskap innenfor sitt fagfelt. En av informantene knytter lederrollen til sin kunnskapsspesialisering, da hun beskrev det som «helt naturlig» å innta en lederrolle når hun har tatt en utdanning som gjorde at hun har mer kunnskap enn andre i et felt. Denne koblingen mellom lederrolle og kunnskapsspesialisering gjør også Harris og Muijs (2005), når de hevder at ansvarsområdene ressurslærerne får, bør være basert på deres spesialiserte kompetanse.

Endringsledelse handler i stor grad om nettopp kunnskapsarbeid. Essensen i endringsledelse er å lede læringsprosesser, forme arenaer for læring, involvere mennesker og skape felles forståelse for utfordringer og muligheter (Klev & Levin, 2021). Informantens beskrivelser av sine erfaringer som endringsleder tyder på at hun brukte sin kunnskap som en ressurs i dette arbeidet.

Hvorfor kunnskapsspesialisering ser ut til å påvirke hvorvidt ressurslærere opplever å ha en lederrolle, kan også ses i sammenheng med det økte søkelyset på profesjonalisme. Profesjonalisme henger tett sammen med kunnskap og kompetanseutvikling (Evetts, 2013; Irgens, 2021). Koblingen mellom lederrolle og kunnskapsspesialisering kan derfor handle om legitimitet i profesjonsfellesskapet. Et eksempel som kan bygge opp under dette, er førstelærernes kolleger som ikke så på dem som ledere (Grimm, 2020). En vesentlig forskjell mellom førstelærerordningen og lærerspesialistordningen, var at førstelærere ble utnevnt basert på at de var erfarne og anerkjente lærere, ikke på bakgrunn av utdanning. Hvis det er en sammenheng mellom det å innta en lederrolle og faglig spesialisering, kan det at utdanning ikke var et krav for å bli førstelærer, ha vært en faktor som påvirket kollegenes syn på dem som ledere. Dette kan være en indikasjon på at kunnskapsspesialisering er en faktor som påvirker opplevelsen av å ha legitimitet som leder, kanskje spesielt i land som Norge og Sverige, som har vært preget av en likhetsorientert skolekultur.

Som nevnt i forbindelse med implementeringen av funksjonen, fortalte Lærerspesialist 3 at skolen hadde tradisjon for at lærere med ekstra kompetanse i fag ledet utviklingsprosjekt. En slik måte å drive utviklingsarbeid på, støttes av litteraturen. Distribuert ledelse handler om å utnytte kunnskapskompetansen i organisasjonen på best mulig måte (Harris & Muijs, 2005, s. 28), og å legge til rette for at høyt kvalifiserte lærere får delt, utnyttet og utviklet sin kompetanse (Dons et al., 2020). I motsetning til informanten i denne studien, vegret lærerspesialistene i Lorentzens (2021) forskning seg for å ta for stor plass i kollegiet, blant annet på grunn av usikkerhet rundt eget kunnskapsarbeid - til tross for deres spesialisering. Dette kan forklares med at rektorene tonet ned de faglige og kunnskapsmessige sidene ved deres funksjon, og heller vektla sosiale sider. Det handler med andre ord antakeligvis ikke bare om den faglige spesialiseringen i seg selv, men også om at det blir lagt til rette for at ressurslærere får brukt kompetansen sin.

Kunnskapsspesialisering som faktor for at informanten opplevde at hun hadde hatt en lederrolle, kan forklares med det økte fokuset på profesjonalitet i den norske skolen, der kunnskapsspesialisering kan ha bidratt til legitimitet i kollegiet. Sett i sammenheng med den tidligere forskningen, ser det også ut til å ha hatt vesentlig betydning at skoleledelsen hadde lagt til rette for at hun fikk brukt og utnyttet sin kunnskap som leder av endringsarbeid.

### *5.3.2 Leder gjennom mandat og ledelsesoppgaver*

Lærerspesialist 4 brukte begrepet «mandat» flere ganger i forbindelse med det å være leder for digitaliseringsgruppa i kommunen. Hun fortalte at hun hadde en følelse av å ha «mandatet fra lærerne med seg». Hun knyttet videre lederrollen til at digitaliseringsgruppa fikk et tydelig mandat fra oppvekstlederen om hva som var deres oppdrag. Mandatbegrepet blir ofte brukt i sammenheng med demokratiske prosesser og politikk, samt i forbindelse med å få tildelt oppgaver eller fullmakt (Mandat, u.å.). Når Lærerspesialist 4 bruker mandatbegrepet i forbindelse med sin opplevelse av å ha en lederrolle, kan det tolkes som at hun knyttet dette til å være en slags representant på vegne av lærerne. Mandatet fra oppvekstleder kan handle om at digitaliseringsgruppa fikk tildelt, og dermed fullmakt, til å utføre ledelsesoppgaver.

Også Lærerspesialist 1 brukte mandatbegrepet. Han brukte det i forbindelse med mangel på arbeidsinstruks. Selv om de andre informantene ikke brukte begrepet 'mandat', beskrev de ledelsesoppgaver i forbindelse med opplevelsen av å ha en lederrolle. For eksempel knyttet Lærerspesialist 2 opplevelsen av å ha en lederrolle spesifikt til at rektor delegerte ledelsesoppgaver og at de av den grunn ble en «forlengt arm fra ledelsen». Denne sammenhengen mellom ledelsesoppgaver og lederrolle støttes av Spillane et al. (2004), som definerer ledelse som samhandling mellom mennesker, i en bestemt sammenheng, for å utføre spesifikke oppgaver.

### *5.3.3 Tillit og forventninger – profesjonalitet og ledelse*

Når informantene fikk tildelt ledelsesoppgaver fra ledelsen fulgte det, ifølge litteraturen, samtidig med både tillit og forventninger (Harris & Muijs, 2005; Sørhaug, 1996). Tillit og forventninger er tema som alle informantene nevnte som viktige i forbindelse med sin lederfunksjon. Tillit er en mellommenneskelig faktor som beskrives som et kjernepunkt i forbindelse med profesjonalitet og ledelse (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Nguyen et al., 2019). Fordeling av ledelsesoppgaver krever en høy grad av tillit fordi ledelsen og ressurslærerne blir gjensidig avhengige av hverandre (Harris & Muijs, 2005, s. 14). Tillit og

forventninger er også nært knyttet til profesjonalitet og autonomi (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Det handler om å kontrollere sentrale deler av arbeidet selv, samtidig som det ligger en forventning om å gi faglige begrunnelser for valgene man gjør. Delegering av slik skjønnsmyndighet er basert på tillit. Når informantene knytter ledelsesoppgaver til lederrollen, og hevder at tillit og forventninger fra ledelsen som viktig for å lykkes som lærer med ledelsesansvar, støttes det med andre ord av litteratur og den tidligere forskningen.

I kontrast med litteraturen og de andre informantene, opplevde ikke Lærerspesialist 1 å ha en lederrolle, selv om han fikk det som kan defineres som ledelsesoppgaver. Arbeidsoppgavene var det ressurslærerne selv som utarbeidet og presenterte for oppvekstleder som sa «det er greit». Han beskriver i denne forbindelsen en høy grad av tillit fra ledelsen. Dette utsagnet er interessant å drøfte i lys av Sørhaugs (1996, s. 23) fremstilling av tillitsforhold som paradoks: tillit eksisterer kun i kraft av forventninger. Basert på dette paradokset vil ledelsens tillit, som Lærerspesialist 1 beskriver, være avhengig av at ledelsen også hadde forventninger. I de empiriske utdragene fortalte han blant annet at han savnet forventninger og at han følte at han kunne gått hjem uten at noen oppdaget det. Basert på dette og hans lignende beskrivelser, for eksempel at ledelsen ikke visste hva de skulle bruke ressurslærerne til, kan det se ut til at ledelsen ikke hadde klare forventninger til deres funksjon. Basert på Sørhaugs (1996, s. 23) paradoks kan det dermed argumenteres for at Lærerspesialist 1 manglet tillit fra ledelsen. Ettersom tillit beskrives som et kjernepunkt i forbindelse med ledelse, kan dette ha vært en viktig faktor for hans manglende opplevelse av å ha hatt en lederrolle.

## **6 Oppsummering og avsluttende kommentarer**

Hensikten med mitt masterarbeid har vært å bidra til økt innsikt i ressurslærerfunksjoners ledelsesdimensjon, gjennom å undersøke problemstillingen: Hvordan beskriver ressurslærere sine erfaringer som ledere av endringsarbeid? I analysen og drøftingen av informantenes beskrivelser har jeg løftet frem følgende tre tema:

- Ressurslærerfunksjonenes organisering
- Implementeringen av ressurslærerfunksjonene
- Ressurslærerne som ledere av endringsarbeid

I dette kapittelet vil jeg oppsummere hovedfunnene og forsøke å besvare problemstillingen. Deretter vil jeg diskutere mulige implikasjoner for nye karriereveier og veien videre.

## **6.1 Oppsummering og konklusjon**

### *Organiseringen av ressurslærerfunksjonene*

Det var lagt organisatorisk til rette for at alle informantene skulle ha en hybrid funksjon. Ressurslærerfunksjonene var enten tilknyttet kommunenivå eller skolenivå. Denne organisatoriske forskjellen ser ut til å ha hatt betydning for deres erfaringer som ledere av endringsarbeid. Det kan det stilles spørsmålsteget ved om det å knytte slike funksjoner til kommunalt nivå kan betraktes som det Abrahamsen (2008) kaller for en vertikal karrierevei, noe som betyr forflytning opp i hierarkiske nivå. Drøftingen indikerer at dette kan ha hemmet utnyttelsen av ressurslærernes hybride funksjon som et bindeledd mellom skoleledelsen og lærerne. For eksempel hadde informantene på skolenivå flere faste møtepunkter med skoleledelsen og lærerne, enn det informantene på kommunenivå hadde. Med et distribuert perspektiv på ledelse ser det ut til å være avgjørende at den formelle ledelsen etablerer samarbeidsstrukturer og legger til rette for påvirkningsprosesser. Mine funn indikerer at organiseringen av ressurslærerfunksjonene hadde betydning for hvorvidt ressurslærerne fikk mulighet til å utøve innflytelse blant lærerne og ledelsen.

### *Implementeringen av ressurslærerfunksjonene*

I forbindelse med den lokale implementeringen av ressurslærerfunksjonen ser det ut til at videreutdanningen har vært en viktig og formende faktor. For informantene som opplevde samsvar mellom videreutdanningen og praksis, ser det ut til at funksjonen ble utformet i en dialog mellom innholdet i lærerspesialistutdanningen, som en del av de nasjonale føringene for ordningen, og skolens behov. Min empiri tyder på at ledelsens involvering i utdanningen ikke var like vesentlig for implementeringen som dialogen mellom ledelsen og ressurslærerne om utforming av funksjonen. Sett i sammenheng med den tidligere forskningen, ser det ut til at det viktigste er at innføringen av slike funksjoner blir en del av den helhetlige strategien for hver enkelt skoles utviklingsarbeid. Mine funn indikerer at støtte fra ledelsen og en distribuert ledelseskultur på skolen ser ut til å være en viktig faktor for implementeringen av ressurslærerfunksjoner. Det ser ut til å være vanskelig å endre en ledelseskultur kun gjennom innføring av ressurslærerfunksjoner alene. Eksempelene som er trukket frem viser at distribuert ledelse både kan ses på som en form for lederskap som er avhengig av rektor og formelle lederposisjoner, men også noe som kan utvikles gjennom at lærere får ansvar for ledelse av endringsarbeid. Det ene utelukker ikke det andre. Det ser likevel ut til å være nødvendig at den formelle ledelsen ser behovet og nytteverdien i innføringen av ressurslærerfunksjoner. Mine funn tyder på at en allerede etablert ledelseskultur med et distribuert syn på ledelse, ser

ut til å være en viktig og støttende faktor for at ressurslærere skal få legitimitet i kollegiet og påvirkningskraft som ledere av endringsarbeid.

### *Ressurslærerne som ledere*

Informantenes beskrivelser av sin lederrolle er knyttet til kunnskapsspesialisering, mandat og ledelsesoppgaver. Kunnskapsspesialisering kan ses i sammenheng med det økte søkelyset på profesjonalisering og kunnskapsutvikling, noe som kan påvirke opplevelsen av å ha legitimitet som leder. For at ressurslærerne skal få utnyttet sin kunnskapsspesialisering, forutsetter det at den formelle ledelsen løfter opp de faglige og kunnskapsmessige sidene ved deres funksjon, og legger til rette for at de får brukt sin spesialiserte kunnskap. At ledelsen har tillit til ressurslærerne, men også forventninger til hva som skal gjøres, ser ut til å være viktig for at ressurslærere skal lykkes som ledere av endringsarbeid.

### *Konklusjon*

De tre temaene som omhandler ressurslærerfunksjonenes organisering, implementering og ressurslærerne som ledere, har tidvis vært vanskelig å skille fra hverandre fordi de henger så tett sammen. Dette kommer spesielt til syne i drøftingskapittelet, der informantenes lederfunksjon drøftes på tvers av temaene. Spesielt beskrivelsene til Lærerspesialist 1 synliggjør sammenhengen mellom dem. Gjennom drøftingen kom det frem hvordan organiseringen og implementeringen av hans ressurslærerfunksjon har påvirket hans lederrolle, eller mangel på lederrolle. Måten funksjonen hans var organisert på, var i liten grad tilrettelagt for at han skulle få utøve innflytelse på lærer- eller ledernivå.

For å forsøke å svare på problemstillingen: Ressurslærernes beskrivelser av sine erfaringer som ledere av endringsarbeid er preget av hvordan funksjonens organisatoriske tilknytning og den strukturelle tilretteleggingen har gitt dem mulighet til å utøve innflytelse. Hvordan samarbeidet og dialogen med ledelsen har fungert er også gjennomgående i deres beskrivelser. Dette masterarbeidet har belyst at ressurslærerfunksjoners organisatoriske tilknytning og innføringen av slike funksjoner har påvirket ressurslærere som ledere av endringsarbeid.



## *6.2 Implikasjoner for nye karriereveier*

I denne masteroppgaven har jeg antydnet implikasjoner av studien, eksempelvis gjennom å drøfte mine funn i lys av litteratur om profesjonalisering og spenningsfeltet mellom politiske initiativ og lokale behov. Jeg vil nå utdype disse implikasjonene og trekke frem noen avsluttende bemerkninger.

Helstad og Mausethagen (2019) etterlyser mer empirisk kunnskap om hvordan endrede lærer- og lederfunksjoner skaper ulike vilkår for skoleutvikling. Mitt masterarbeid viser hvordan organisering av ressurslærerfunksjoner kan påvirke utnyttelsen av styrkene og potensialet som ligger i slike hybride funksjoner. Eksempelvis: hvis funksjonen blir organisert som en «satellitt», adskilt fra resten av ledelsesstrukturen, vil det redusere mulighetene for å utøve innflytelse i profesjonsfellesskapet. Ettersom en av intensjonene bak de nye karriereveiene er å gi dyktige og engasjerte lærere utviklingsmuligheter og motivasjon for å bli i yrket (NOU 2022:13), vil det være synd om slike naturlige endringsdrivere blir fjernet fra arenaer på skolen der de har mulighet til å påvirke sine kolleger, ledelsen - og ikke minst: elever. Funnene mine som omhandler hvordan organiseringen av funksjonene har fremmet eller hemmet ressurslærernes påvirkningskraft, er eksempel på at det vil være viktig å sette organisatorisk forankring av slike funksjoner på dagsorden ved innføring av et nytt system for karriereveier.

Fremveksten av nye karriereveier har flere formål: både å komme «tettere på skolens praksis» for å innfri offentlige forventninger og krav (Harris & Muijs, 2005; Møller, 2019), og å bidra til økt profesjonalisering innenfra (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; NOU 2022:13; Utdanningsdirektoratet, 2021). Disse lærerne havner dermed i et krysspess mellom forventningen om å innfri styringsinitiativ ovenfra, men også å skulle fungere som en motvekt, gjennom å stimulere til kritiske spørsmål og bidra til kompetanseutvikling innenfra. Skoleledelsen står i det samme krysspesset mellom forventningene ovenfra og ansvaret for å ivareta skolens lokale behov. En avgjørende forskjell er at dette er formelle ledere med beslutningsmyndighet, mens lærere med ressurslærerfunksjoner mangler beslutningsmyndighet. Dette masterarbeidet har vist at den formelle ledelsen ser ut til å fungere som en slags portvokter i forbindelse med innføring av nye karriereveier og ressurslærerfunksjoner i skolen. Dersom dette stemmer, er det ikke nok med et ønske fra enkeltlærere og fra politisk hold om økt profesjonalisering innenfra gjennom innføring av slike funksjoner. Så lenge de formelle lederne på skolenivå «ikke ser poenget i det» - for å

bruke samme ordlyd som Lærerspesialist 1 – vil det før eller siden føre til hindringer. Dersom det nye systemet for karriereveier blir realisert, vil det med andre ord være viktig å påvirke skoleledernivået, for at slike hybride funksjoner skal kunne utnyttes i størst mulig grad for å styrke profesjonsfellesskapet.

Resultatet mitt antyder at ressurslærerfunksjonene i ulik grad har vært forankret i lærerkollegiet. I både internasjonal forskning (York-Barr & Duke, 2004) og NIFUs sluttevaluering av lærerspesialistordningen (Lødding et al., 2021) kom det frem at det var ressurslærerne selv som opplevde størst nytte av funksjonen, ikke kollegene. Dersom nye karriereveier skal kunne bidra til økt profesjonalisering innenfra, må det nødvendigvis også være et ønske fra lærerprofesjonen om innføring av slike funksjoner. En betydningsfull forskjell mellom lærerspesialistordningen og forslaget om de nye karriereveiene, er at sistnevnte er tenkt å være partsforankret (NOU 2022:13). I tillegg til å involvere partene nasjonalt, bør lærerne på den enkelte skole delta i dialogen om utformingen av funksjonen. Ved innføring av nytt system for karriereveier blir det dermed en avveining mellom behovet for lokalt handlingsrom og støttestrukturer og rammer ovenfra. Mitt masterarbeid gir ingen fasit, men det gir eksempler på hvordan «desentraliseringens paradoks» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016) kan manifestere seg i praksis.

Hvis det nye systemet for karriereveier blir en realitet, kommer store ressurser til å bli brukt både nasjonalt, på skolenivå, og personlig for de som tar sats og utdanner seg. Mine funn viser at det ligger mye potensiale i ressurslærerfunksjoner. Funnene viser også at det er nødvendig med en erkjennelse av at det kreves mye støtte for at potensialet skal kunne utnyttes fullt ut og for at disse lærerne skal lykkes på sin karrierevei.

### **6.3 (Karriere)veien videre**

Arbeidet med dette prosjektet har avdekket flere spørsmål enn svar. Et interessant spørsmål er hvorvidt strukturer i organisasjonen og ledelseskultur har større betydning for styrking av profesjonsfellesskapet enn ressurslærerfunksjoner i seg selv. Det vil si om det er viktigere å rette søkelys mot å etablere rutiner og samarbeidsstrukturer mellom lærere og ledere generelt, enn å etablere ressurslærerfunksjoner spesifikt. Dette handler med andre ord om organisasjonskultur, som ligger utenfor min studie. Dette spørsmålet kan ses på både som en implikasjon og et forslag til videre forskning.

De nye karriereveiene blir presentert som en måte å beholde dyktige lærere og øke attraktiviteten i yrket. Er oppgavedifferensiering og tilleggsfunksjoner løsningen? Med lave søkertall til lærerutdanningene (Regjeringen, 2023) kan det ses på som hensiktsmessig å foreta større studier av «job satisfaction»: hvordan horisontale karriereveier kan bidra til rekruttering og å beholde lærere i yrket.

Samtidig handler de nye karriereveiene om mer enn karriere for den enkelte lærer. Det handler om å skape en god skole. Det største og viktigste spørsmålet, er om nye karriereveier for lærere vil bidra til å fremme læring og dannelse hos elevene. Gjennomgangen av tidligere forskning avdekket imidlertid et behov for forskning på mer varierte sider ved ressurslærerfunksjoner. For eksempel er det få studier som retter søkelys mot hvordan slike funksjoner påvirker elevene og deres læring direkte. Dette gjelder både internasjonalt og i Norge. Videre undersøkelser om hvordan nye karriereveier påvirker «den pedagogiske verdikjeden», og skolens arbeid mot målet om tilpasset opplæring til hver enkelt elev, anser jeg derfor som viktig. I denne forbindelse vil det være nødvendig med et større spekter av forskningsmetoder, da det som finnes stort sett baserer seg på småskala, kvalitative undersøkelser som er basert på enkle spørsmål som hva som støtter og hva som utfordrer ressurslærere.

Både den tidligere forskningen og formuleringene i forslaget om nye karriereveier (NOU 2022:13) er individorienterte. Ved å løfte blikket, kan karriereveiene innebære mer enn at enkeltpersoner får ledelsesoppgaver og tilleggsfunksjoner. Det kan handle om å skape en skolekultur som vektlegger deltakelse, medvirkning og felleskap. Med en verden som stadig er i endring og utvikling, er det nødvendig å forberede seg på det ukjente. Samtidig er det viktig å huske at skolens aktører også er med på å påvirke og forme det samfunnet som det utdannes for.

## 7 Litteraturliste

- Abrahamsen, B. (2008). Profesjoner og karrierer. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 333-347). Universitetsforlaget.
- Alexandrou, A., MacBeath, J., Poekert, P., & Alexandrou, L. (2020). The Promise, Rise and Fall of the Florida Teacher Leader Fellowship Programme. *Research in Post-Compulsory Education*, 25(2), 236–256.
- Alvunger, D. (2015). Towards new forms of educational leadership? The local implementation of förstelärare† in Swedish schools. *Nordic journal of studies in educational policy*, 2015(3), 30103. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30103>
- Bagley, S. S., & Margolis, J. (2018). The Emergence and Failure to Launch of Hybrid Teacher Leadership. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(1), 33–46.
- Ball, S. J. (2012). *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization: Vol. v. 32*. Routledge.
- Dons, C. F., Nilsen, N. O., & Skrøvset, S. (2020). Å lede innenfra. I C. F. Dons, N. O. Nilsen, & S. Skrøvset (red.), *Ledelse innenfra* (s. 13-21). Fagbokforlaget.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen - Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International sociology*, 18(2), 395-415. <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current sociology*, 61(5-6), 778-796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger, Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

- Grimm, F. (2020). The First Teacher as the Elephant in the Room -- Forgotten and Hidden Teacher Leadership Perspectives in Swedish Schools. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 454–483.
- Gunnulfsen, A. E. (2019). Ledelse, roller og makt i utviklingsarbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 71-89). Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring, og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 83-98). Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *Den fjerde vei: en inspirasjon til endring i skolen*. (E. Fredheim, Overs.). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 2009).
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Open University Press.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
- Helstad, K., & Mausethagen, S. (2019). Nye lærer- og lederroller - nye vilkår for skoleutvikling? I K. Helstad & S. Mausethagen (red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 13-25). Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon, En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Klev, R., & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis, endring og utvikling som samskapt læring* (3. utg.). Fagbokforlaget.

- Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik, L. Ø. Jones, & F. M. Røkenes (red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: på lag med kunnskapskolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Leithwood, K. A. & Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scand J Caring Sci*, 18(2), 145-153. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Lorentzen, M. (2019). Grenser og grensekryssing i lærerspecialisters arbeid. I K. Helstad & S. Mausehagen (red.), *Nye lærer - og lederroller i skolen* (s. 127-142). Universitetsforlaget.
- Lorentzen, M. (2021). *Like lærere leker best. Om lærerspecialistenes rolle i skolen og profesjonen*. [Doktorgradsavhandling]. OsloMet-Storbyuniversitetet
- Lødding, B., Pedersen, C., Lillebø, O. S., Bergene, A. C., & Vika, K. S. (2021). *Sluttrapport fra evalueringen av pilotering av lærerspecialistordningen*. (NIFU-rapport 2021:15). Nordisk institutt for studier av innovasjon (NIFU)
- Mandat. (u.å.). I Norsk Akademis Ordbok. Hentet 11. april 2023 fra <https://naob.no/ordbok/mandat>
- Meidell, M., & Edvardsen, M. (2020). Skoleeiers betydning for ledelse innenfra. I C. F. Dons, N. O. Nilsen, & S. Skrøvset (red.), *Ledelse innenfra* (s. 291-309). Fagbokforlaget.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-26). Universitetsforlaget.

- Møller, J. (2019). Nye leder- og lærerroller i skolen - konsekvenser for rektorrollen. I K. Helstad & S. Mausethagen (red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 185-200). Universitetsforlaget.
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A Review of the Empirical Research on Teacher Leadership (2003-2017): Evidence, Patterns and Implications. *Journal of educational administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Nord universitet (2023, 6. april). *Studieplan: Master i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk, yrkesdidaktikk eller profesjonsfaglig digital kompetanse*. <https://www.nord.no/no/student/studieplaner/2021h/sider/maspt.aspx>
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning, Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/?ch=1>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, J. M. (2022). Strategisk ledelse aktivert fra skoleeier. I M. Aas & J. M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (2. utg.). (s. 395-411). Fagbokforlaget
- Paulsen, J. M., & Aas, M. (2022). Å lede i fremtidens skole. I M. Aas & J. M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (2 utg.). (s. 21-37). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-50). Fagbokforlaget.

Regjeringen. (2023, 06.05.2023). *Flere velger økonomi og IKT – færre vil bli lærer*.  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-velger-okonomi-og-ikt-farre-vil-bli-larer/id2973297/>

Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie : om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.

Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of educational administration*, 46(2), 241-256.  
<https://doi.org/10.1108/09578230810863299>

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes : an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

Robinson, V. (2018). *Færre endringer - Mer utvikling*. Gyldendal Damm Akademisk.

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

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.  
<https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>

Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational forum (West Lafayette, Ind.)*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>



Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse, Makt og tillit i moderne organisering*. Universitetsforlaget.

Thengs, B. (2021). *Lærerspesialistordningen i skjæringspunktet mellom behov for statlig styring og lokale initiativ*. [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Funksjon som lærerspesialist*.

file:///Users/gjest/Downloads/funksjon-som-larerspesialist%20(2).pdf

Utdanningsdirektoratet. (2022, 28.01.2022). *Lærerspesialistordningen avvikles gradvis*.

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialistordningen-avvikles-gradvis/>

Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership:

A Review of the Literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171.

<https://doi.org/10.3102/0034654316653478>

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

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

## 8 Vedlegg

### 8.1 NSD-godkjenning

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

03.10.2022

### Referansenummer

197657

### Vurderingstype

Standard

### Dato

03.10.2022

### Prosjekttittel

Masteroppgave lærerspesialister

### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

### Prosjektansvarlig

Bente Forsbakk

### Student

Trine Soleng Nedregård

### Prosjektperiode

01.09.2022 - 31.05.2023

### 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 31.05.2023.

[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

### 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 (spørreskjemaleleverandør, 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/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-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!

## 8.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***Lærerspesialisters beskrivelse av sin praksis***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der jeg som masterstudent ved Nord Universitet skal undersøke hvordan lærerspesialister har opplevd praksis etter endt utdanning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Det utvikles stadig nye lærer- og lederroller i skolen. Lærerspesialistfunksjonen er en av dem. Problemstillingen i denne masteroppgaven er:

Hvordan har lærerspesialister i profesjonsfaglig digital kompetanse opplevd sin praksis – ett år etter endt utdanning.

Hvilke faktorer må være til stede for å kunne lykkes i en slik rolle?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget er trukket fra studenter som var ferdig utdannet lærerspesialister i profesjonsfaglig digital kompetanse i 2021.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å bli intervjuet via Teams. Varighet: 1 time. Det vil bli tatt videopptak av intervjuet. Intervjuet vil handle om din rolle som lærerspesialist.

### **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.

### **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.

- Veileder vil ha tilgang til opplysningene
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med kode og kommer ikke til å fremkomme i oppgaven. Navn på skole eller kommune kommer heller ikke til å komme frem.
- Videopptak blir lagret i Teams som er passordbeskyttet. Transkripsjon lagres også i passordbeskyttet sky.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes juli 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Videopptak vil slettes, men anonymisert transkripsjon av intervju vil beholdes på ubestemt tid for å kunne gjenbrukes til videre forskning.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet 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:

- Nord universitet ved student Trine Soleng Nedregård, [trine.s.nedregard@student,nord.no](mailto:trine.s.nedregard@student,nord.no), eller veileder Bente Forsbakk, [bente.forsbakk@nord.no](mailto:bente.forsbakk@nord.no)
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, [toril.i.kringen@nord.no](mailto:toril.i.kringen@nord.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Trine Soleng Nedregård/Bente Forsbakk  
(Forsker/veileder)

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærerspesialisters beskrivelse av sin praksis*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **8.3 Intervjuguide**

### **Bakgrunn**

- Utdanning
- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hvilket trinn jobber du på?
- Arbeidsoppgaver/roller i organisasjonen

### **Bakgrunn og motivasjon for funksjon som lærerspesialist**

- Hva som fikk deg til å ta lærerspesialistutdanningen?
- Hvordan fikk du funksjon som lærerspesialist?
- Hva ønsket du å oppnå i funksjonen som lærerspesialist?

### **Lærerspesialistfunksjonen og endringsarbeid**

- Fortell om din funksjon som lærerspesialist
- Dersom du skulle beskrive kunnskaper og kompetanse som du mener en lærerspesialist bør ha, hva tenker du da?
- Spesialistfunksjonen kan ses på som en slags lederrolle. Hvordan ser du på det?
- Om du skulle beskrive noe som du synes du har fått til, hva vil det være?
- Om du skulle sette ord på hva som har vært dine største utfordringer i funksjonen som lærerspesialist, hva vil du si da?
- Fortell om skolens kultur når det kommer til endrings- og utviklingsarbeid.

### **Samarbeid med ledelsen og lærerne**

- Kan du fortelle om samarbeid, støtte og rammer som ledelsen har gitt deg underveis i arbeidet som lærerspesialist?
- Si litt om lærerspesialisten som en del av profesjonsfellesskapet (samarbeid, aksept osv.).
- Hvordan kan man lykkes med å få lærerne med seg?
- Har du opplevd motstand fra de andre lærerne?
- Det er slutt på lærerspesialistordningen, hva tenker du om veien videre?

### **Avslutning**

Har du noe du har tenkt på som jeg ikke har spurt om?



## 8.4 Eksempel på koding og kategorisering

Tabell 2: Eksempel på koding

	Lærerspesialist 1	Lærerspesialist 2	Lærerspesialist 3	Lærerspesialist 4
Samarbeid med ledelse				
Ledelsens involvering i utdanningen				
Dialog med leder om utforming av lærerspesialistfunksjon				
Arbeidsoppgaver				
Tid/leseplikt				

Tabell 3: Eksempel på kategorisering

	Lærerspesialist 1	Lærerspesialist 2	Lærerspesialist 3	Lærerspesialist 4
<b>Organisering av lærerspesialistfunksjonen</b>				
Tid/leseplikt				
Oppgaver				
Samarbeid med ledelsen				
<b>Lokal implementering</b>				
Ledelsens involvering i utdanningen				
Dialog om utformingen av funksjonen				
<b>Lederrolle</b>				
Innflytelse på kolleger				
Opplevelse av tillit og forventninger fra ledelsen				

## **8.5 Etterord**

Mitt første ordentlige møte med forskningsarbeid var på en konkurranse- og forskningskennel i Alaska i 2017. I tillegg til stell og trening av hunder, samlet vi inn prøver som ble brukt til forskning på hundefôr. Kennelen var eid og drevet av forsker, veterinær og verdensmester i sprint, Arleigh Reynolds. Han hadde en analytisk og systematisk tilnærming til hundekjøringssporten.

Det var en måte å jobbe på som ga mening.

Arleigh var den første som foreslo at jeg studerte videre. På det tidspunktet hadde jeg ikke tid, jeg hadde startet på et hundekjøringseventyr.

Veien fra valp til voksen konkurransehund består av mange små trinn. Lek, oppdagelse, læring og trening. Systematisk, steg for steg. Forberedelser til alt de kan møte i en løpssituasjon. Et stort og utfordrende prosjekt, delt i mindre deler. Å bygge et konkurransespann krever prøving, feiling, justering, prøving og læring. En avhengighetsskapende og meningsfull spiral. Å konkurrere i de store løpene var ikke det endelige målet, det var en måling. Enten la de grunnlag for justering, eller så fungerte de som en bekreftelse på at valgene som var gjort var riktig.

Over en kaffekopp på Marit Honerød Hoveid og Halvor Hoveids terrasse i august 2021, løftet jeg blikket og oppdaget at slike spiraler finnes flere steder, ikke bare på fjellet bak dansende hunderumper. Vi diskuterte utdanningsfilosofi og læring, og de fortalte om sine forskningsprosjekt.

Dagen etter bladde jeg gjennom restplasser og søkte meg inn på master i tilpasset opplæring med fordypning i profesjonsfaglig digital kompetanse.

Det har vært to år i en meningsfull spiral.

Takk til Arleigh, Marit og Halvor