

Hvilke forhold påvirker lærerspesialistens arbeid? En nærstudie av 25 logger skrevet av lærere på videreutdanning for lærerspesialister i norsk

Trude Kringstad og Marthe Lønnum

SAMMENDRAG

Lærerspesialist er en ny rolle i skolen. Denne artikkelen tar utgangspunkt i 25 refleksjonslogger skrevet av lærere som tar videreutdanningsemnet *Lærerspesialist i norsk med vekt på lesing og skriving 1.–10. trinn* ved Universitetet i Stavanger (UiS). Gjennom systematisk å studere hva studentene rapporterer som forhold som kan sies å *fremme* og hvilke faktorer som kan *hemme* utøvelsen av funksjonen som lærerspesialist i skolen, setter artikkelen fokus på hvilke forutsetninger som bør være til stede for at lærerspesialistene skal kunne fungere som bidragsyttere i skolebasert kompetanseutvikling. Denne kunnskapen vil være relevant for mange aktører i skolesystemet, som lærerspesialistene selv, lærerspesialistenes kollegaer, skoleledere, skoleeiere samt lærere og forskere i universitets- og høyskolesektoren.

Nøkkelord: *lærerspesialist; kollektiv og individuell læring; skolebasert kompetanseutvikling og videreutdanning*

Trude Kringstad,
Norges teknisk-
naturvitenskapelige
universitet, NTNU,
e-post: Trude.Kringstad@ntnu.no

Marthe Lønnum,
Norges teknisk-
naturvitenskapelige
universitet, NTNU,
e-post: marthe.lonnum@ntnu.no

ABSTRACT

What conditions affect the work of the teacher specialist? A study of 25 logs written by in-service students at the teacher specialist training in Language Arts

The role of the teacher specialist is new to the Norwegian school system. This article draws on 25 reflection logs written by teacher students enrolled in the Norwegian language study program that focuses on reading and writing for teacher specialists at the University of Stavanger (UiS). By systematically studying what the students highlight as factors that potentially promote and inhibit the performance of the role of teacher specialist in school,

the article focuses on the prerequisites necessary to enable the teacher specialists to act as contributors in school-based competence development. This knowledge will be relevant to many actors in the school system, such as the teacher leaders themselves, the teacher leaders' colleagues, principals, local school authorities as well as teachers and researchers in the university and college sector.

Keywords: *teacher leader; collective and individual learning; school-based competence development; in-service teacher training*

Introduksjon

Denne artikkelen tematiserer lærerspesialistfunksjonen, som er en forholdsvis ny rolle i norsk skolekontekst. Bakgrunnen for etableringen av lærerspesialistfunksjonen i Norge finner vi i Meld. St. 11 (2008–2009) og i strategien *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014). Her argumenteres det for at flere faglige karriereveier i skolen kan gi dyktige lærere nye muligheter til profesjonell videreutvikling og bidra til å gjøre skolen til en mer attraktiv arbeidsplass. Med utgangspunkt i denne strategien ble det derfor høsten 2015 satt i gang en toårig prøveordning med funksjonsstillinger som lærerspesialister i realfag og norsk med særlig vekt på lese- og skriveopplæring i grunnskolen og i videregående skole. Siden har ordningen blitt utvidet, og den omfatter nå en rekke nye fagområder som begynneropplæring, profesjonsfaglig digital kompetanse, praktiske og estetiske fag og yrkesfag. Fra høsten 2021 vil ordningen omfatte 2300 stillinger, med mål om å nå 3000 stillinger innen 2023. Det er også opprettet flere lærerspesialiststudier som tilbyr en fordypning i fagene/fagområdene det er opprettet spesialiststillinger i – med et omfang på 60 studiepoeng. Noen av studiene kan inngå i en mastergrad, som for eksempel lærerspesialiststudiet i norsk med vekt på lese- og skriveopplæring ved Universitetet i Stavanger. For å kunne søke på lærerspesialiststillinger i skolen må søkeren ha godkjent lærerutdanning, minimum 60 studiepoeng i det aktuelle faget og minst fem års undervisningspraksis i faget/fagområdet som funksjonen eller utdanningen retter seg mot. For å søke lærerspesialiststudiene kreves minst tre års erfaring fra skolen. Det er altså *ikke* et krav å ha spesialistutdanning for å kunne søke en stilling som lærerspesialist.

Innføringen av lærerspesialister i Norge har vært gjenstand for diskusjon, og både enkeltlærere og lærerorganisasjonene har uttalt seg kritisk til funksjonen. Sentralt i diskusjonen blant enkeltlærere er spørsmålet om hvordan man kan bli utropt til spesialist uten å ha noen pedagogisk eller didaktisk lederstilling, og der det ikke stilles kvalifikasjonskrav til spesialistene ut over det nyutdannede lærere har når de kommer ut i skolen (Christiansen & Svendsen, 2018). Kritikken fra Utdanningsforbundet har blant annet handlet om at ordningen har vært dårlig forankret i profesjonen, at den står utenfor tariffavtalene, og at det er uklart hvordan en skal forstå hva som legges i spesialisttittelen. Utdanningsforbundet har også vært skeptisk til opptrappingen av satsingen og ment at utvidelsen har vært et uttrykk for en top-down-styring med for

lite vekt på profesjonalisering innenifra (Handal, 2018). Vi ser imidlertid en dreining mot at Utdanningsforbundet uttaler seg mer positivt til ordningen i takt med at ulike rapporter avdekker at sektoren ser ut til å være fornøyd med ordningen (Korpås, 2020).

Det finnes få empiriske studier som undersøker lærerspesialistfunksjonen i norsk skolekontekst. Vi har noen studier som undersøker beslektede roller som leseveilederrollen og ressurslærerrollen i *Ungdomstrinn i utvikling* (UiU) (se for eksempel Fjørtoft, 2016; Frost, 2010; Postholm et al., 2017), og de siste årene er det også og publisert et fåtall studier som mer spesifikt undersøker lærerspesialistrollen (Furu et al., 2020; Helstad & Abrahamsen, 2020; Helstad & Mausethagen, 2019; Lorentzen, 2019). I tillegg foreligger tre rapporter fra piloteringen av funksjonsstillingen og lærerspesialistutdanningene (Lødding et al., 2021; Seland et al., 2016, 2017). Til tross for disse bidragene vil vi hevde at vi trenger mer kunnskap om lærerspesialistrollen slik den utformes i Norge. I denne artikkelen presenterer vi derfor en studie som utforsker hvilke forhold som påvirker utøvelsen av rollen som lærerspesialist. Vi har undersøkt hva 25 studenter på videreutdanningen i norsk med vekt på lese- og skriveopplæring for lærerspesialister anser som hemmere og fremmere for utøvelsen av funksjonen. Formålet med studien er å utvikle kunnskap om hvilke forutsetninger lærerspesialiststudentene mener må være på plass for å kunne fungere i rollen som lærerspesialist. Denne kunnskapen mener vi vil være relevant for flere aktører i skole-systemet; lærerspesialistene selv, lærerspesialistenes kollegaer, skoleledere, skoleeiere samt lærere og forskere i universitets- og høyskolesektoren. Forskningsspørsmålene vi stiller er: Hvilke forhold rapporterer (25) lærerspesialiststudenter at fremmer og hemmer deres utøvelse av rollen som lærerspesialist?

Vi nærmer oss dette spørsmålet ved å studere lærerspesialiststudentenes ytringer i refleksjonslogger. Loggene studeres ved å ta i bruk en stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI-metoden) (se Tjora, 2021). Dette utdypes nærmere i metodedelen. Videre i artikkelen presenteres relevante teoretiske perspektiv for lærerspesialistrollen og forskning gjort på feltet, både i norsk og internasjonal kontekst.

Bakgrunn

De siste årene har vi sett en rekke nye og endrede lærer- og lederroller i skolen (Helstad & Mausethagen, 2019; Møller, 2019; Tronsmo, 2020), og lærerspesialistrollen er en av dem. Beskrivelser av rollen viser at den er tiltenkt mange ulike funksjoner. Lærerspesialisten skal fungere som mellomleder, endringsagent, kunnskapsleverandør, veileder osv. Lærerspesialisten skal være en mellomleder som bidrar i det kollektive utviklingsarbeidet ved skolen, samtidig som hun opplever gode, faglige utviklingsmuligheter og ønsker å fortsette å undervise (Utdanningsdirektoratet, 2021). Teori og forskning knyttet til organisasjonslæring og lærende organisasjoner fremhever at kollektiv læring handler om noe mer enn enkeltpersoners læring (Dahl et al., 2004). Profesjonelle læringsfelleskap bygger på antakelsen om at lærere

som samarbeider om elevers læring, oppnår mer i fellesskap enn om de jobber alene (Vescio et al., 2008). Skoler som lykkes med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap beskrives som kollektivt orienterte skoler som kjennetegnes av at lærerne er positivt innstilt til samarbeid, at de er utviklingsorienterte, og at rektor og lærerne i fellesskap greier å skape gode vilkår for elevenes læring (Dahl et al., 2004; Irgens, 2016; Robinson, 2014; Vestheim, 2018). Gjennom å være faglig oppdatert på teori, forskning og nye undervisningsmetoder innenfor sitt fagområde, er intensjonen at lærerspesialisten skal kunne fungere som en kunnskapsleder som bygger bro mellom teori og praksis og mellom ledelsen og de andre lærerne ved skolen. I sluttrapporten for evaluering av lærerspesialistpiloten i norsk og realfag (Seland et al., 2017) er et av hovedfunnene at lærerspesialistene arbeider med egen faglig oppdatering, og at i den grad de arbeider sammen med kollegaer, er det snakk om kollegaer innenfor eget fagfelt. Rapporten reiser spørsmål ved hvorvidt ordningen vil være i stand til å bidra til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Det siste er imidlertid et empirisk spørsmål som vi trenger forskning for å besvare.

Til tross for en del endrede lærer- og lederroller, der blant annet ledelsesoppgaver har blitt delegert på flere hender i skolen, understreker flere studier at rektor likevel har en nøkkelrolle for at skolebasert kompetanseutvikling skal kunne lykkes (se f.eks. Postholm et al., 2013, 2017; Robinson, 2014; York-Barr & Duke, 2004). Også nyere forskning på mellomlederrollen i skolen trekker frem rektors betydning. Abrahamsen og Aas (2019) hevder at mellomlederrollen utvikles i spennet mellom innflytelse, støtte og kontroll, og at mellomledernes handlingsrom defineres av rektors behov for kontroll på den ene siden og mellomledernes ønske om autonomi på den andre. Rektor må derfor tilrettelegge for beslutningsansvar og arbeide for å bygge likeverd og tilhørighet i skolens lederteam. Ved å styrke ledelsen på ulike nivå i organisasjonen, kan rektor også styrke sin egen lederrolle (Abrahamsen & Aas, 2019).

Tidligere forskning

I internasjonal sammenheng har ulike former for spesialiststillinger i skolen eksistert i mange år. Land som Storbritannia, Singapore, Australia og USA har i flere tiår prøvd ut ulike former for *teacher leadership*, og i Sverige har ordningen med førstelærer eksistert siden 2013. Begrunnelsene for opprettelsen av disse spesialiststillingene har vært de samme som ved etableringen av lærerspesialistfunksjonen her hjemme, og de har i hovedsak handlet om etablering av karriereveier for lærere og om spesialistenes rolle som endringsagenter og brobyggere i skolebasert kompetanseutvikling (Alvunger, 2016; Wenner & Campell, 2017; York-Barr & Duke, 2004).

I USA har man siden 1960-tallet ansatt lærere med spesialistkompetanse i lesing, og det finnes forholdsvis omfattende litteratur knyttet til «reading specialist» og «literacy coaches», både som forsknings- og praksisfelt (Bean, 2009; Bean et al., 2003). Rollen beskrives som kompleks, med mangefasetterte oppgaver som

spenner fra undervisning av enkeltelever som strever med lesing til veiledning av lærere og til å lede skolens utviklingsarbeid knyttet til lesing. I Norge har vi hatt en tilsvarende funksjon i *leserveilederrollen* (Fjørtoft, 2016; Frost, 2009). Som et ledd i å imøtekomme den komplekse rollen har det i flere av de nevnte landene blitt utarbeidet spesifikke standarder for spesialistrollene (se f.eks. Frost & Bean, 2006).

Fra 1980-årene vokste det videre frem et forskningsfelt i USA knyttet til ulike former for «teacher leadership». *Teacher leaders* deler sin ekspertise, og deres kompetanse kan komme i form av kunnskap og ferdigheter knyttet til spesifikke fag eller fagområder, spesifikke undervisningsferdigheter og/eller spesifikke lederegenskaper. Selv om den amerikanske og norske konteksten er forskjellig, finner vi det nyttig å dra veksler på kunnskap som er utviklet om lærerspesialistrollen i det amerikanske skolesystemet. York-Barr og Duke (2004) sammenfatter over 100 studier knyttet til teacher leadership foretatt i perioden 1980–2000. Selv om begrepet er svakt definert i litteraturen, er det likevel noen fellestrekk som kommer til syne i forskningsgjennomgangen; nemlig at *teacher leadership* innebærer at lærere, enten individuelt eller i fellesskap, påvirker kollegaer, rektorer og andre aktører i skolen for å utvikle og forbedre undervisningspraksis med mål om å forbedre elevenes læring (York-Barr & Duke, 2004). På bakgrunn av forskningsgjennomgangen identifiserer de tre begrunnelser for hvorfor *teacher leadership* kan virke positivt på skoleutvikling: Den første begrunnelsen knytter seg til fordelene ved å involvere lærere i skolens beslutningsprosesser for å styrke kollektiv forpliktelse til beslutninger. Den andre begrunnelsen knytter seg til lærernes ekspertise i nettopp det å undervise andre. Det er dette aspektet som kan gi «teacher leaders» legitimitet når de skal demonstrere og diskutere pedagogisk praksis med kollegaer som selv har pedagogisk utdanning og erfaring. Den tredje begrunnelsen knytter seg til behovet for å rekruttere, videreutvikle og beholde dyktige lærere i skolen (York-Barr & Duke, 2004). Forståelsen for hva *teacher leadership* innebærer, samt begrunnelsene for å ha en slik funksjon i skolen, samsvarer langt på vei med forståelsen av lærerspesialistrollen og begrunnelsene for å opprette denne funksjonen her hjemme (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Wenner og Campbell (2017) viderefører York-Barr og Dukes (2004) arbeid og gjør en liknende studie, der de sammenfatter 54 kvalitative småskalastudier i perioden 2004–2013. Wenner og Campbell (2017) bemerker at forskningsfeltet synes svakt forankret i teori, men at delegert ledelse etter hvert har sett ut til å bli en viktig teoretisk tilnærming. De omtaler *teacher leadership* som et paraplybegrep som referer til ulike typer arbeid, og de finner at det er liten enighet omkring hva som utgjør *teacher leaders*, og at det kompliserer at samme tittel ikke brukes på tvers av skolene. I litteraturgjennomgangen deres blir lærerspesialistene titulert som blant annet koordinatorene, veiledere, spesialister, leder-lærere, avdelingsledere og mentorlærere (vår oversettelse). Både York-Barr og Duke (2004) og Wenner og Campbell (2017) identifiserer omstendigheter som er med på å støtte eller hemme utøvelsen av *teacher leadership*. Disse omstendighetene knyttes til områdene *skolekultur*, *roller*

og relasjoner, strukturer, ekstern støtte og spesifikke egenskaper hos lærerspesialisten (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004).

Fairman og Mackenzie (2015) har på bakgrunn av intervjuer med 24 amerikanske *teacher leaders* spesifisert hvilke oppgaver en *teacher leader* kan ha. De hevder at disse oppgavene kan ses på som et kontinuum der lærerspesialisten først må oppdatere sin egen praksis gjennom å lese forskning, prøve ut nye metoder og reflektere over konsekvensene av disse metodene, før de retter oppmerksomheten mot det å veilede og støtte sine kollegaer. Forskerne hevder at bevegelsen fra ett trinn til et annet i dette kontinuumet er betinget av relasjonene mellom lærerspesialisten og kollegaene, og de trekker frem betydningen av et godt kollegialt klima som en viktig faktor for å kunne drive læringsledelse og skoleutvikling (Fairman & Mackenzie, 2015). Wenner og Campbell (2017) er i sin metastudie også opptatt av hvordan lærerspesialistene forberedes til rollen. I to av studiene finner de beskrivelser av masterprogram som blant annet vektlegger aksjonsforskning for utforskning og styrking av egen praksis og mappevurdering for å stimulere til engasjement i egenvurdering. Ifølge Wenner og Campbell (2017) bidrar disse studiene med å bygge kapasitet til å lede andre, nettopp gjennom at studentene utfordres til å reflektere over egne spørsmål og dilemma knyttet til læring og undervisning.

Flere studier har tematisert lærerspesialistens hybride rolle i spennet mellom å være en kollega og en som skal støtte kollegaer og lede utviklingsarbeid ved skolen. (Mangin & Stoelinga, 2011; Margolis, 2012; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Margolis (2012) bruker nettopp benevnelsen «hybrid teacher» om denne rollen, og understreker lærerspesialistens evne til bygge trygge samarbeidsforhold og selv fremstå som en god rollemodell, som sentralt for å bygge kollegaers selvtillit og komme i posisjon til å veilede sine kollegaer. Bell et al. (2011) trekker frem at lærere som slutter å undervise og går over i lederstillinger, ser ut til å miste troverdighet overfor dem som fortsatt står i klasserommet, mens lærerspesialister som selv står i de samme utfordringene som de andre lærerne ved skolen, i større grad opprettholder denne troverdigheten. York-Barr og Duke (2004) på sin side trekker frem at lærerspesialister kan oppleve stress og rollekonflikter når de både skal ha vanlige undervisningsoppgaver, være en del av kollegiet og samtidig ha lederoppgaver. Rollekonfliktene oppstår når kollegiale forhold, som i utgangspunktet var jevnbyrdige, får en mer hierarkisk karakter fordi en som *teacher leader* får tildelt lederoppgaver. Mangin og Stoelinga (2008) trekker frem at siden *teacher leaders* ikke er formelle ledere, er de helt avhengige av å ha tillit fra kollegaene sine for å kunne utføre den doble rollen. De hevder videre at denne tilliten først og fremst må bygges gjennom lærerspesialistens ekspertise. De viser til at de amerikanske lærerspesialistene, i sin streben etter å opparbeide seg tillit, toner ned ekspertrollen og langt på vei undergraver sin egen autoritet gjennom å posisjonere seg som kollega og likemann. Dette viser seg blant annet gjennom at lærerspesialistene unngår å gi kritikk. Mangin og Stoelinga (2008) hevder at en skolekultur som aksepterer kritikk, er en forutsetning for utvikling, og at lærerspesialistene derfor i større grad må innta en ekspertrolle der de våger å gi retning for sine kollegaer.

Postholm et al. (2017) beskriver på liknende vis ressurslærerrollen i *Ungdomstrinn i utvikling* (UiU) som «en dobbeltrolle mellom skolelederoppgaver og egen undervisningspraksis med sine lærerkollegaer» (s. 13). Tilsvarende hevder Hoem et al. (2017) at en definisjon på lærerspesialist i en norsk kontekst kan samsvare med det som i engelsk litteratur blir kalt «hybrid teacher leader» (Margolis, 2012), og at nettopp denne hybride rollen kan være en forutsetning for å lykkes som endringsagenter i skolen (Hoem et al., 2017). Det å drive undervisning og selv være tett på de utfordringene som kollegaene står i, ser altså ut til å være nødvendig for at lærerspesialistene skal opparbeide seg den legitimiteten de trenger for å utøve funksjonen. Tilsvarende fant man i UiU at ressurslærerne fungerte best i skoler der rollen var ivaretatt av en av skolens egne lærere. Faktorer som nærhet, relasjonsbygging og det at terskelen for å spørre om råd og veiledning var lav, ble trukket frem som mulige forklaringer på dette (Postholm et al., 2017).

I tillegg til Hoem et al. (2017) sin studie kjenner vi til noen få studier som ser spesifikt på lærerspesialistrollen i norsk kontekst. Furu et al. (2020) undersøker hvilket handlingsrom lærere i nye roller, som for eksempel lærerspesialisten, har til å oversette overordnede reformideer til praksis, og hvordan dette handlingsrommet kan påvirke utviklingen av lærerprofesjonen. Forfatterne hevder å se en tendens til at lærerspesialistene bruker sin ekspertise til å «selge inn» ferdige kompetansepakker (her strategien «Språkløyper») i kollegiet, og de stiller spørsmål ved hvor hensiktsmessig dette er for utviklingen av lærerprofesjonen og om lærerspesialistene på lengre sikt vil oppleve det som tilfredsstillende å primært skulle omsette andres ideer og planer. Forfatterne finner også at kompetanse i å oversette ideer er underkommunisert, både i overordnede ledd/etater/myndigheter og hos lærerne selv, og de mener disse funnene kan indikere at lærerne ser ut til å godta en økende nasjonal profesjonsstyring.

I en studie av lærerspesialister som deltok i pilotering av ordningen, undersøkte Lorentzen (2019) hva som kjennetegner lærerspesialistenes oppfattede grenser mellom egne og lærernes perspektiver på lærerspesialistrollen, og hvordan disse grensene kan brukes for å nyansere læreres perspektiv på spesialiserte lærere. Hun finner at lærerspesialistens kollegaer kan være positive til differensiering av oppgaver basert på spesialisering av kunnskap, men at denne aksepten for kunnskapsdifferensiering er betinget av at lærerne ikke opplever at deres autonomi og profesjonelle skjønn blir utfordret.

Helstad og Abrahamsen (2020) på sin side undersøker hvordan lærerspesialistrollen utvikles i skjæringspunktet mellom skolelederrollen og lærerrollen i en videregående skole. Funn fra denne studien viser at det knyttes stor usikkerhet til rollen, både for lærerspesialistene selv og for rektor og avdelingsledere som skal tilrettelegge for lærerspesialistenes arbeid. Til tross for at skolen har et sterkt lederteam, en rektor som baserer sin ledelse på tillit og involvering og lærere som ønsker å påta seg ansvar, oppleves likevel lærerspesialistrollen som utfordrende. Helstad og Abrahamsen konkluderer med at utvikling av nye lederroller som involverer et distribuert perspektiv, kan føre til en fremtidig endring av hvordan ledelse praktiseres i den videregående skolen.

Denne forskningsgjennomgangen viser at lærerspesialisten står i et spenn mellom ulike roller og forventninger, og flere av studiene tematiserer lærerspesialistens hybride rolle (Helstad & Abrahamsen, 2020; Helstad & Mausethagen, 2019; Hoem et al., 2017; Mangin & Stoelinga, 2008; Margolis, 2012).

Metode og forskningsdesign

Datainnsamling

Det empiriske materialet i undersøkelsen består av 25 refleksjonslogger skrevet av studenter ved lærerspesialiststudiet i norsk med vekt på lese- og skriveopplæring. Studiet er toårig, og loggene er skrevet av studenter som var inne i sitt første studieår. Loggskrivning er en mye brukt arbeidsmetode i studiet, og med logg forstår vi i denne sammenhengen relativt korte tekster med forholdsvis åpne og reflekterende skriveoppdrag som gir rom for å sette ord på erfaringer, der eksisterende forståelse og kunnskap struktureres eller restruktureres (Korthagen, 2001). Logg som forskningsmateriale kan gi forskeren innsikt i praktikerens praksiskunnskap (Dysthe et al., 2010; Tiller 2004). Refleksjonsloggene ble samlet inn på en av studiesamlingene, og loggspørsmålet som studentene skulle reflektere over, er inspirert av ett av de sju spørsmålene som metastudien til York-Barr og Duke (2004) stiller: «What conditions influence on teacher leadership?» Dette spørsmålet ble operasjonalisert til to delspørsmål som de skulle reflektere over i loggoppdraget: «Hva fremmer og hva hemmer din utøvelse av lærerspesialistfunksjonen?» Studentene er erfarne lærere med mange års erfaring fra klasserommet, og flere av dem har hatt funksjoner/roller i tilknytning til lesing, skriving og skolebasert kompetanseutvikling tidligere. 12 av studentene hadde allerede funksjonen som lærerspesialist, mens 13 av dem tok studiet for å kunne søke på fremtidige stillinger som lærerspesialister i skolen. Studentene som allerede hadde rollen som lærerspesialist, reflekterte på bakgrunn av erfaringer de hadde gjort seg i rollen, mens de andre studentene knyttet sine refleksjoner til antakelser basert på tidligere erfaringer med utviklingsarbeid i skolen. Loggtekstene ble ikke skrevet som en del av undervisningsopplegget på studiet og var utelukkende tenkt som datagrunnlag i denne studien. Studentenes ytringer kan likevel være preget av at de ble skrevet i en studiekontekst. Loggene utgjør tekster på ca. to A4-sider og er skrevet på begge målformene.

Databehandling

For å svare på forskningsspørsmålene har vi en kvalitativ tilnærming til det empiriske loggmaterialet (Postholm, 2010). Vi er to forskere som har samarbeidet om kodingen. «Et samarbeid om koding, kan bidra til kollektiv innsikt i et empirisk materiale og kan styrke kvaliteten på analysen» (Tjora, 2021, s. 256). De 25 loggene er skrevet på ulikt vis. De aller fleste har delt teksten inn i hemmere og fremmere, mens andre har skrevet en sammenhengende tekst uten denne todelingen. Noen har skrevet i

stikkordsform, men andres fremstilling er skrevet med en mer sammenhengende avsnittsstruktur. Vi har primært vært opptatt av å studere innholdet i studentenes logger, og er i denne sammenhengen ikke opptatt av studentenes evne til å reflektere. Analysen av loggene handler altså om et fortolkningsarbeid knyttet til essensen i studentenes ytringer (se f.eks. Postholm, 2010).

For å få en oversikt over mønstre i loggmaterialet valgte vi å benytte Tjora (2021) sin stegvise deduktiv-induktive SDI-metode i behandlingen av loggdataene: Vi startet med å generere empirinære koder fra det empiriske materialet. Deretter bearbeidet vi datamaterialet ved å systematisere de empiribaserte kodene i tematiske kodegrupper. Disse kodegruppene ble videreutviklet til tematiske kategorier som til slutt ble belyst gjennom forskning og teori på feltet (Tjora, 2021).

Studiens styrker og svakheter

En styrke ved studien er at denne undersøkelsen ser på hva lærerspesialiststudentene, som nettopp skal utøve funksjonen, rapporterer som omstendigheter som hemmer og fremmer jobben de skal gjøre. Et annet forhold ved studien som vi ønsker å fremheve, er at loggoppdraget som studentene fikk kun stilte et åpent spørsmål om hva studentene selv anså som hemmere og fremmere, noe vi anser som en styrke: Studentene skrev om akkurat de forholdene de opplever påvirker utøvelsen av funksjonen, uten at de var farget av andre forhåndsbestemte kriterier.

En svakhet ved studien er imidlertid at det kun er studentenes oppfatninger slik de greier å formulere dem i skrift vi får tilgang til. Loggtekstene representerer ikke virkeligheten, og det ville kanskje også ha styrket studien dersom vi også hadde gjennomført for eksempel intervjuer med studentene. Et rikere forskningsdesign kunne gitt oss et mer nyansert bilde av lærerspesialiststudentenes oppfatninger (Postholm, 2010). Vi kunne selvsagt også intervjuet rektorer og kollegaer ved skolene der lærerspesialistene jobber, slik at vi hadde fått belyst lærerspesialistfunksjonen fra flere perspektiv (jf. studien til Helstad & Abrahamsen, 2020), men vår primærinteresse omhandler lærerspesialistens perspektiv. En svakhet i den anledning, er at det bare er halvparten av studentene som innehar funksjonen som lærerspesialist, og halvparten reflekterer dermed over utfordringer og muligheter som de ikke direkte kjenner på kroppen. På den annen side har flere av dem det gjelder hatt rollen som for eksempel leseveileder eller ressurslærer tidligere. Vi mener at selv om forskningsdesignet har svakheter, er det mulig å hente kunnskap fra denne studien som kan bidra til litteraturen om lærerspesialistrollen i norske skoler.

Analyse og resultat

Etter den første genereringen av empirinære koder satt vi med 230 koder. Disse ble grovsortert i henholdsvis 145 hemmere og 85 fremmere. For å kunne se mønstre i materialet leste vi gjennom de empirinære kodene og merket oss ord som ble nevnt gjentatte ganger: ledelse, leder, rektor, kollegaer, studiet, forskningsbasert kunnskap,

faglig tyngde, tydelig/utydelig rolle, tid og tilrettelegging. Ytringene med disse stikkordene ble deretter fargemarkert og dannet utgangspunkt for en gruppering av de empirinære kodene i tematiske kodegrupper. Dette arbeidet førte til at fem tematiske kategorier kom til syne i materialet vårt: rolleforståelse, ledelsens innflytelse, kollegaenes innflytelse, rammefaktorenes innflytelse og betydningen av ekstern støtte. De tematiske kategoriene er delvis sammenfallende med de omstendighetene som meta-studiene til York-Barr & Duke (2004) og Wenner & Campbell (2017) fremholder som sentrale for utøvelsen av lærerspesialistrollen. Forhold knyttet til de fem tematiske kategoriene beskrives i studentenes logger som både hemmende og fremmende for lærerspesialistens arbeid. Vi vil presentere hvordan informantene beskriver disse forholdene, før vi drøfter noen dilemma knyttet til utøvelsen av lærerspesialistfunksjonen, sett i lys av både teori og empiri.

Rolleforståelse

Lærerspesialistrollen er en forholdsvis ny rolle i skolen, og det kan synes som om mange av studentene finner den uavklart, og at det påvirker rolleutøvelsen i negativ grad. Utydelige føringer, uklare arbeidsoppgaver og en «veien blir til mens vi går»-holdning rapporteres som utilfredsstillende. I motsatt ende av skalaen finner vi ytringer som handler om en tydelig og definert rolle, der forventningene er avklart og der det er forventninger om at lærerspesialisten fyller en forhåndsdefinert en rolle, der hun får dele av kunnskapen sin og har innflytelse i utviklingsarbeidet.

Ledelsens innflytelse

Mange av de empirinære kodene handler om forhold knyttet til ledelsen. Lærerspesialiststudentene fremhever ledere som er engasjerte, som ser på dem som en ressurs og som støtter og legger til rette for at de skal ha en naturlig plass i ledelsen av skolens utviklingsarbeid. Ved å framsnakke og beskytte lærerspesialisten, og gjennom å tydeliggjøre rolleforventninger og hva slags oppgaver lærerspesialisten skal ha, kan rektor bidra til å støtte opp om lærerspesialistens arbeid. Når informantene skal beskrive hvilke ledere som har en negativ påvirkning på deres utøvelse av rollen, fremheves ledere som viser lite engasjement og interesse for arbeidet de skal gjøre, mangel på anerkjennelse, uklare forventninger og ledere som ikke «slipper til» lærerspesialisten i det skolebaserte kompetansehevingsarbeidet.

Kollegaenes innflytelse

Kodene som faller innunder kategorien «kollegaenes innflytelse» handler både om hvordan relasjonelle forhold mellom lærerspesialisten og kollegaene påvirker rolleutøvelsen og om hvordan kollegaene påvirker arbeidet de skal gjøre. Lærerspesialiststudentene trekker frem at kollegaer som er endringsvillige, som vil samarbeide og som viser dem tillit og respekt, påvirker arbeidet de skal gjøre i positiv

retning. Motsatt beskrives kollegaer som ikke anerkjenner funksjonen og som «synes det er tull at en lærer skal lede utviklingsarbeid», som hemmende for utøvelsen av funksjonen. Her finner vi negativt ladede ord og fraser i materialet, som for eksempel «skepsis til ekspertrollen», «jantelov» og «frykt». Et annet forhold dreier seg om at kollegaene ikke har et opplevd behov for endring, eller at det hersker en utviklings-trøtthet i personalet. Flere av lærerspesialiststudentene beskriver kollegaer som yter motstand mot utviklingsarbeid og det å prøve ut noe nytt som lærerspesialisten initierer, særlig dersom de må bruke tid ut over felles møtetid. Gode relasjoner innad i organisasjonen, både kollegialt og til ledelsen, ser med andre ord ut til å være sentrale forutsetninger for at lærerspesialistene skal kunne bidra til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i skolen.

Rammefaktorenes innflytelse

Loggmaterialet viser at forhold som omhandler rammefaktorer påvirker lærerspesialistens arbeid. Tid, eller mangel på tid, er en særlig fremhevet faktor i så måte. Det ser ut til å være viktig for både lærerspesialistene og kollegaene deres at de får bruke av felles møtetid eller at det settes av tid for alle til å drive med utviklingsarbeid. Det må være gode rutiner og handlingsplaner ved skolen, og lærerspesialiststudentene skriver også at de trenger tid til å lese faglitteratur/teori, til å sette seg inn i nye undervisningsmetoder og tid og ro til å dele erfaringene de gjør seg. For mange konkurrerende satsingsområder ved skolen, mangel på ressurser i form av tid og lite struktur, beskrives som hemmende for utøvelsen av funksjonen. Noen av studentene løfter også frem at det blir mindre tid til å utføre lærerspesialistjobben mens de studerer og dermed jobber i redusert stilling, og noen reiser spørsmål ved om de derfor burde ha forventet med å gå inn i stillingen til de er ferdig med studiet.

Betydningen av ekstern støtte

I den siste kategorien, betydningen av ekstern støtte, finner vi empirinære koder som handler om lærerspesialiststudiet, deltakelse i nettverk og samarbeid med andre lærerspesialister. Informantene trekker frem studiet som en viktig arena for tilgang til forskningsbasert kunnskap og at studiet gir «faglig tyngde» inn i stillingen som lærerspesialist. Noen trekker frem at «som fersk lærerspesialist er det godt å lene seg på lene seg på erfaringer i studiet», mens andre uttrykker verdien av å kunne dele erfaringer med andre i samme situasjon. Å dele erfaringer med andre i samme situasjon og å få mulighet til å diskutere relevante problemstillinger med disse, ser altså ut til å være viktig for å bli trygg i rollen. Relevant tilgang til forskningsbasert kunnskap, både om fagområdet og om utviklingsarbeid i skolen, ser ut til å støtte lærerspesialisten i arbeidet. Noen stiller imidlertid spørsmål ved om studiet gir nok støtte til rollen, og trekker frem at lite kunnskap om hvordan organisasjoner lærer, og at en kan for lite om coaching og veiledning, som utfordrende for utøvelsen av rollen. Våre analyser av datamaterialet viser særlig tre områder hvor det uavklarte ved rollen fremstår

som faktorer som henholdsvis fremmer og/eller hemmer lærerspesialistfunksjonen: Vi ser at lærerspesialisten står i et spenn mellom rollen som ekspert og likemann, mellom det å inneha autonomi kontra behovet for tilrettelegging og rolleavklaring fra leder, og mellom behovet for individuell kompetanseheving og samtidig skulle bidra inn i det kollektive utviklingsarbeidet.

Oppsummerende drøfting

Gjennom de siste årene har det vært en omfattende satsing på kompetanseutvikling i skolen, noe som også har ført til fremveksten av nye roller og ansvarsområder både på lærer- og ledernivå (se f.eks. Tronsmo, 2020). Lærerspesialistrollen er fortsatt i støpeskjea i den norske skolekonteksten, og i denne artikkelen har vi referert fra en studie som bidrar med kunnskap om hvilke forhold som ser ut til å influere på lærerspesialistens arbeid, sett fra 25 lærerspesialiststudenters perspektiv. Forhold som omhandler rolleforståelse, innflytelse fra ledelsen og kollegaene samt ramme-faktorer og ekstern støtte, rapporteres som henholdsvis hemmende eller frem-mende for utøvelsen av lærerspesialistrollen. Å kjenne til at disse forholdene kan påvirke lærerspesialistens arbeid, vil være viktig kunnskap for alle aktører i skolens organisasjonskart. I forskningslitteraturen beskrives lærerspesialistrollen ofte som «hybrid», og det uavklarte ved rollen kom også til syne på særlig tre områder i vårt datamateriale.

Ekspert kontra likemann

For det første ser vi et spenn mellom rollen som ekspert og likemann der lærerspesia-listen får legitimitet i kraft av å være likemann, samtidig som hun skal opptre i rollen som ekspert for å komme i posisjon til å utfordre og gi hard feedback.

Ulike studier peker på utfordringen som ligger i at lærerspesialisten opererer i spennet mellom rollen som spesialist og rollen som likemann (Lorentzen, 2019; Mangin & Stoelinga, 2011; Margolis, 2012), og det er viktig å være oppmerksom på at det kan oppstå rollekonflikter når kollegiale forhold som i utgangspunktet var jevn-byrdige får en mer hierarkisk karakter (York-Barr & Duke, 2004). Diskusjonen rundt hva som skal til for å kunne titulere seg med en spesialisttittel bør derfor tas på alvor. Når det ikke kreves formell kompetanse ut over det nyutdannede lærere bringer med seg inn skolen, blir legitimeringsjobben ekstra utfordrende – og viktig.

Studien vår viser at lærerspesialistens kollegaer spiller en sentral rolle for utø-velsen og legitimeringen, og at relasjonell tillit mellom lærerspesialist og kollegaer oppleves som viktig. Vi har vist til tidligere og pågående diskusjoner omkring spesia-listfunksjonen og ekspertrollen, både nasjonalt og internasjonalt, og hvordan skolens tradisjonelle egalitære maktstrukturer blir utfordret når nye roller kommer inn i sko-len (Helstad & Mausestagen, 2019; Mangin & Stoelinga, 2008). Vi vet at både selve spesialisttittelen og lønnsøkning har skapt diskusjoner i både i dagspresse og sosiale

medier her hjemme, og vi har loggdata som beskriver at lærerspesialiststudentene som allerede innehar funksjonen som lærerspesialist blir utfordret av kollegaer som yter motstand mot både ekspertrollen og at det skolebaserte utviklingsarbeidet skal ledes av en lærer.

I materialet vårt ser vi flere refleksjoner knyttet til egen kapasitet til å lede utviklingsarbeid. Wenner & Campbell (2017) viser til spesifikke egenskaper hos lærerspesialisten som kan virke positivt eller negativt inn på arbeidet, for eksempel knyttet til manglende faglig selvtillit eller tro på egne evner til å lede utviklingsarbeidet. Materialet vårt belyser dette perspektivet kun fra lærerspesialistenes side, men vi har refleksjoner knyttet til lærerspesialistens dårlige formidlingsevne, usikkerhet omkring egen rollefungering og veiledningskompetanse som hemmende for utøvelsen av rollen. Dette tyder på at å bygge lærerspesialistens selvtillit også er en viktig forutsetning for at lærerspesialisten skal kunne utøve godt lederskap.

Rolleavklaringer i det skolebaserte utviklingsarbeidet

For det andre fremhever både analysene våre og forskningsgjennomgangen at det er et uavklart forhold mellom rektors rolle som leder i det skolebaserte utviklingsarbeidet og mellomlederposisjonen lærerspesialisten befinner seg i. Lærerspesialisten får sin autoritet i kraft av å være en faglig ressursperson som er oppdatert på nyere forskning og fagdidaktikk innen sitt fagområde, men denne autoriteten utfordres gjerne i en egalitær skolekultur (Mangin & Stoeliga, 2008). Derfor er lærerspesialisten avhengig av at rektor er tydelig på hvilken beslutningsmyndighet lærerspesialisten skal ha (Abrahamsen & Aas, 2019; Postholm et al., 2017).

Materialet vårt viser at flere av informantene etterlyser rolleavklaringer og hva de skal bidra med i det skolebaserte arbeidet. Det er imidlertid viktig at rolleavklaringen ikke går på bekostning av lærerspesialistens handlingsrom. Furu et al. (2020) viser at det kan eksistere en noe smal forståelse for hva lærerspesialistrollen kan innebære, ettersom lærerspesialistens arbeid i deres studie først og fremst gikk ut på å oversette såkalte «pakker» fra den nasjonale strategien «Språkløyper». Å orientere seg i mangfoldet av ulike ressurser som tilbys til skolebasert kompetanseheving og gjøre kvalifiserte valg i bruk av disse, kan være en viktig oppgave for lærerspesialisten. Slik vi kjenner til lærerspesialistenes arbeid, vil imidlertid det lokale handlingsrommet og den enkelte lærerspesialistens oversettelsesjobb variere mye, og i motsetning til det Furu et al. finner i sin studie (2020), uttrykker våre informanter at lærerspesialistrollen ikke er så avklart. De stiller nettopp spørsmål ved om en for definert rolle med lite handlingsrom vil bli lite tilfredsstillende over tid, og om en slik avgrenset rolle vil kunne føre til at lærerspesialisten går lei og slutter i jobben, stikk i strid med intensjonen om å gi gode lærere en alternativ karrierevei og samtidig sørge for at viktig kompetanse beholdes i skolen.

Vi har vist til internasjonale studier som tematiserer «reading specialist», «literacy coaches» og «teacher leaders», der det har blitt utviklet detaljerte standarder eller

kriterier for hva en spesialistrolle innebærer eller hvilke kvaliteter en ser etter hos en spesialist (se f.eks. Frost & Bean, 2006). Vi tror likevel ikke at slike felles, detaljerte beskrivelser av ekspertrollen og kompetanser lærerspesialisten skal ha, er veien å gå. Skole-Norge er langstrakt, og vi har studier som viser at skolene i ulik grad har lyktes med det kollektive utviklingsarbeidet (se f.eks. Postholm, et al., 2013, 2017; Vestheim, 2018). Vi vet også at de ulike fylkene og kommunene i ulik grad har tatt i bruk funksjonen lærerspesialist, og vi vet at kommunene organiserer denne funksjonen ulikt. Funnene fra vårt materiale viser at det er stor variasjon i måten lærerspesialistene arbeider, og i hvilken grad de opererer i team eller er mer overlatt til seg selv.

Analysene våre viser også at rektor har en nøkkelrolle når det gjelder å gi legitimitet og handlingsrom for lærerspesialisten. Rektor ser ut til å være en viktig aktør i arbeidet med å definere rollen som lærerspesialisten skal ha, gjennom blant annet å legge til rette for gode samarbeidsstrukturer og å sette av nok tid til å utføre jobben. Robinson (2014) er opptatt av kompleksiteten i det å være rektor, og at rektor må knytte til seg personer som kan støtte ham i de mange oppgavene som skal løses. Slik kan vi si at rektor og lærerspesialisten er gjensidig avhengige av hverandre. I samarbeid med rektor har lærerspesialisten et særskilt ansvar for å utvikle læringskulturen ved skolen, men hun er avhengig av ha kollegiet med seg for å lykkes med oppgaven innenfor rammene av funksjonen.

Individuell kontra kollektiv læring

For det tredje viser gjennomgangen at lærerspesialisten opererer i spennet mellom individuell og kollektiv læring. Lærerspesialisten er gjerne en lærer med god, faglig kompetanse, og gode lærere er viktige for å utvikle skolen. Den enkelte læreren er medlem av en skolekultur som igjen virker inn på enkeltlærerens praksis, i positiv eller negativ forstand. Den enkelte lærers arbeid må derfor forstås i relasjon til hele kollegiets kollektive skolebaserte arbeid med å utvikle felles mål, løsninger, rutiner og prinsipper. Det betyr at lærerspesialisten ikke kan skape en kollektivt orientert skole alene, og at perspektivene på organisasjonslæring bidrar til å problematisere lærerspesialistfunksjonen (Dahl et al., 2004; Irgens, 2014, 2016).

Lærerspesialisten kan utfordres av behovet for egen kunnskapsutvikling på den ene siden og forventninger om å bidra i det skolebaserte utviklingsarbeidet på den andre. Studier som undersøker hvordan lærerspesialisten forberedes til rollen, fremhever at lærerspesialisten må gis rom for å rette blikket mot egen praksis for å kunne komme i posisjon til å veilede og utfordre andre, og at denne posisjonen videre er avhengig av kollegiale forhold ved skolen (Fairman & Mackenzie, 2015; Hoem et al., 2017; Wenner & Campbell, 2017). I materialet vårt finner vi refleksjoner som handler om at kollegaer bruker lærerspesialisten som et orakel på den ene siden og lærerspesialistens krav til seg selv om å holde seg oppdatert på nyere forskning og til å tørre å være utprøvende i egen praksis på den andre siden.

I lærerspesialiststudiet i norsk med vekt på lesing og skriving, som våre informanter er hentet fra, vektlegges det nettopp at studentene er aktive deltakere i sin egen kunnskapsutvikling. Oppøvelse av forskerblikk på egen praksis står sentralt. Studiet legger opp til at studentene skal *utforske* faglitteratur og egen praksis, og de skal *dele* sine forståelser og refleksjoner med hverandre. Gjennom å legge til rette for at studentene stiller kritiske spørsmål til egen undervisning, og der de setter i gang aksjoner hvor de utforsker nye handlingsalternativ og samler dokumentasjon på elevenes læring, er intensjonen at de på lengre sikt vil kunne bli i stand til å *støtte* og *utfordre* sine kollegaer.

Avslutningsvis vil vi understreke kompleksiteten i lærerspesialistrollen. Lærerspesialisten forventes å fylle en rolle som både er mangefasettert og uavklart. Kanskje er det nettopp det uavklarte spennet i rollen som gjør at lærerspesialisten kan lykkes med å være en positiv bidragsyter i det skolebaserte utviklingsarbeidet, samtidig som hun skal fortsette å gjøre karriere i klasserommet? (se også Hoem et al., 2017). Dette er en liten studie, og det vil være behov for forskning i større skala for å validere funnene våre og for å utvikle mer kunnskap om hvilke omstendigheter som påvirker lærerspesialistfunksjonen i den norske skolekonteksten.

Referanser

- Abrahamsen, H. & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Fagbokforlaget.
- Alvunger, D. (2016). Vocational teachers taking the lead: VET teachers and the career services for teachers reform in Sweden. I *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 6(1), 32–42. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.166132>
- Bean, R. M. (2009). *The reading specialists: Leadership for the classroom, school, and community* (2. utg.). Guilford Press.
- Bean R. M., Swan, A. L. & Knaub, R. (2003). Reading specialists in schools with exemplary reading programs: Functional, versatile, and prepared. *The Reading Teacher*, 56(5), 446–455.
- Bell, J., Thacker, T. & Schargel, F. P. (2011). *Schools where teachers lead: What successful leaders do?* Eye on Education.
- Christiansen, A. & Svendsen, B. (2018). *La lærerne bestemme hva lærerspesialistrollen skal være*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kronikk-pedagogiske-fag/la-laererne-bestemme-hva-laererspesialistrollen-skal-vaere/1267273>
- Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse: Evaluering av satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skriving i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Fairman, J. C. & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61–87.
- Fjørtoft, H. (2016). Leseveiledere i grunnskolen. Vurderingens rolle i tverrfaglig samarbeid. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen* (s. 123–138). Universitetsforlaget.

- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen. Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Cappelen Damm.
- Frost, S. & Bean, R. (2006). *Qualifications for literacy coaches: Achieving the gold standard*. Literacy Coaching Clearinghouse. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530335.pdf>
- Furu, E. M., Skrøvset, S., & Slettbakk, Åse. (2020). Lærere i nye roller som oversettere: Hvilket handlingsrom har de for utvikling? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3), 1–16. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2206>
- Handal, S. (2018). *Lederhjørnet: Uklok opptrapping*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/uklok-opptrapping/>
- 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. 13–28). Universitetsforlaget.
- Helstad, K. & Abrahamsen, H. (2020). Leadership in upper secondary school: Exploring new roles when teachers are leaders. I *Re-centering the critical potential of Nordic school leadership research. Fundamental, but often forgotten perspectives*. Springer.
- Hoem, T. F, Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2017). Videreutdanning til lærerspesialist. Om å bli profet i eget land. *Bedre skole* 2017(4), 65–70.
- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I M. B. Postholm & T. Tiller (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk*, (s. 8–13). Cappelen Damm.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Korpås, T. (2020). *Lederhjørnet: Lærerspesialistordningen*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/lederhjørnet-larerspesialistordningen/>
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen. Strategi*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Lorentzen, M. (2019). Grenser og grensekryssing i lærerspesialisters arbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 127–143). Universitetsforlaget.
- Lødding, B., Pedersen, C., Bergene, A. C., Lillebø, O. S. & Vika, K. S. (2021). *Lærerspesialistutdanningene belyst av fagansvarlige, lærere og skoleledere. Delrapport fra evalueringen av lærerspesialistordningen*. (NIFU-rapport 2021:8). https://khrono.no/files/2021/04/16/nifurapport2021-8_larerspesialist.pdf
- Mangin, M. M. & Stoelinga S. R. (2008). Teacher leadership: What it is and why it matters. I M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Red.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (s. 1–9). Teachers College Press.
- Mangin, M. & Stoelinga, S. R. (2011). Peer? Expert? *Journal of Staff Development*, 32(3), 48–52.
- Margolis, J. (2012). Hybrid teacher leaders and the new professional development ecology. *Professional Development in Education*, 38(2), 291–315.
- 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. 185–203). Universitetsforlaget.

- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 136–147). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/rapport-pilot-sku.pdf>
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G. & Irgens E. J. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling – en mulighetens gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling---en-mulighetens-gavepakke-til-skole--og-utdanningssektoren/>
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Seland, S., Caspersen, J., Markussen, E. & Sandsør, A. (2016). *Delrapport fra evaluering av pilotering av ordning med lærerspesialister: Lokal planlegging, oppstart ved skolene og de første erfaringene fra pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag*. (NIFU-rapport: 2016:19). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2420623>
- Seland, S., Caspersen, J., Markussen, E. & Sandsør, A. (2017). *Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag* (NIFU-rapport 2017:26). <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2472651/NIFUrapport2017-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- St. meld. 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg). Gyldendal.
- Tronsmo, E. (2020). Changing conditions for teachers' knowledge work: New actor constellations and responsibilities. *The Curriculum Journal*, 31(4), 775–791.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Funksjon som lærerspesialist*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/funksjon-som-larerspesialist/>
- Vestheim, O. P. (2018). Nasjonale prøver – hemmende styringsverktøy eller lokale redskap for praksisutvikling? *Acta Didactica*, 12(4). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6249>
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- 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>
- Wenner, J. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. Sage. https://pdfs.semanticscholar.org/2721/c36396ac54b9bd192e794fe87ccffedaee3f.pdf?_ga=2.150634870.1985926880.1592830800-1861051128.1589785570