

# **Like lærere leker best. Om lærerspesialistenes rolle i skolen og profesjonen**

**Marte Lorentzen**

**OSLOMET**

Ph.D.-avhandling  
Senter for profesjonsstudier  
OsloMet – storbyuniversitetet

Høst 2021

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Avhandling 2021 nr 32

ISSN 2535-471X (trykt)

ISSN 2535-5414 (PDF)

ISBN 978-82-8364-332-9 (trykt)

ISBN 978-82-8364-562-0 (PDF)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

## **Forord**

Først og fremst vil jeg takke de to veilederne mine, Sølvi Mausethagen og Joakim Caspersen, for all hjelp og støtte de siste årene. Sølvi, du har vært helt uvurderlig helt siden jeg kom til SPS som masterstudent, og har alltid - tross full kalender og stort arbeidstrykk –stilt deg tilgjengelig for en prat på kontoret, gjennomlesing av tekst eller en trilletur i barseltiden. Du har introdusert meg for nye mennesker, miljøer og arenaer, og vært en stor støtte under opp- og nedturen, både de faglige og ikke-faglige. Jeg har lært så mye av deg, og jeg føler meg utrolig heldig som har hatt deg som veileder. Tusen takk også til Joakim, for alltid grundig lesing og gode refleksjoner, og som særlig i arbeidet med kappen leste og kommenterte uendelig mange utkast. I perioder preget av bekymring og stress har det vært utrolig fint å ha en veileder som er så rolig, sindig og trygg.

En stor takk også til Hege Hermansen som har fungert som en uformell biveileder under hele prosjektperioden, og som i noen måneder også formelt var veilederen min. Siden jeg startet som vit. ass. har jeg lært så mye av alle diskusjoner og samtaler vi har hatt, men også av å høre deg kommentere andres tekster. Du har en egen evne til å lese og gi tilbakemeldinger som jeg beundrer stort.

Takk til Senter for profesjonsstudier for at jeg fikk muligheten til å ta en doktorgrad, og spesielt tidligere senterleder Oddgeir Osland for din klokskap, medmenneskelighet og varme (og alle tuneller jeg fikk tatt på deg på fotballbanen!). Å ha en leder som deg unner jeg alle. Tusen takk også til nåværende senterleder Beate Elvebakk og til leder for doktorgradsprogrammet Silje Fekjær.

En stor takk til alle i forskningsgruppene PKK og TEPEE for at jeg har fått legge frem utallige utkast og fått gode kommentarer som har tatt meg videre. Særlig Hilde, Anton, Jens - Christian, Josefine, Arnhild, Guro, Galina, Nora og Steinar som gjennom de siste fire årene har bidratt til at tekstene mine har gått fra løse skriblerier til å bli ferdige artikler. En spesiell takk til Maiken og Susana som jeg har delt kontor med de siste årene, og som har vært der for utblåsing av frustrasjon, faglig og ikke-faglig babling. Dere har gjort livet som stipendiat ved SPS ekstra fint.

Jeg vil også rette en stor takk til alle informantene for at de sa ja til å være med i prosjektet. En særlig takk til de tre lærerspesialistene som lot meg være til stede i deres undervisning, møter og lunsjpauser – uten dere hadde det ikke vært noe prosjekt.

Til slutt vil jeg rette en takk til venner og familie for all støtte og heing på veien. Tusen takk til pappa som språkvasket og korrekturleste hele avhandlingen på tampen av prosjektperioden, og til mamma som heiet meg i mål. Sist men ikke minst vil jeg takke Iselin for all tålmodighet og forståelse, og for samtidig å ha minnet meg på at livet er mer enn doktorgradsarbeid. Du har vært helt fantastisk når jeg har vært mentalt fraværende eller måttet pile opp på loftet for å jobbe. Nå lover jeg å være mer til stede for deg og Sanna.

Marte

## Sammendrag

Denne artikkelbaserte avhandlingen handler om de norske lærerspesialistene, og hvordan deres rolle formes i samspillet mellom skole og profesjon. Internasjonalt har de siste tiårene vært preget av økende satsing på differensierte, spesialiserte lærerroller. I Norge gjorde satsingen seg særlig gjeldende ved at en pilotordning med 200 lærerspesialister ble iverksatt i 2015. Formålet var, (og er), å styrke skolen som lærende organisasjon og bidra til å skape flere karriereveier for lærere. Til tross for at antallet lærerspesialister stadig øker, er kunnskapsgrunnlaget om disse lærerne svakt. Hensikten med avhandlingens tre artikler er å bidra til økt innsikt om lærerspesialistene spesielt, og liknende, differensierte lærerroller generelt. Avhandlingens tema kan også knyttes til litteratur om lærerprofesjonen, spesielt beskrivelsene av læreres egalitære normer. Lærere omtales gjerne som sterkt likhetsorienterte, og litteraturen om spesialiserte lærerroller konkluderer ofte med at slike lærere utfordrer profesjonens likhetsidealer. Bare unntaksvis gjøres det imidlertid forsøk på å nyansere egalitarismebegrepet eller eksplisitt redegjøre for hva lærernes likhetsidealer egentlig består av. Et viktig formål med avhandlingen er derfor å undersøke hvilke former for egalitarisme som kommer til syne når lærere trer inn i nye roller.

Datagrunnlaget i avhandlingen består av observasjons- og intervjudata med tre lærerspesialister, samt intervjuer med deres lærerkollegaer og rektorer. Datainnsamlingen er foretatt på én barneskole og to ungdomsskoler. Alle lærerspesialistene var en del av pilotprosjektet for lærerspesialister som ble iverksatt i 2015.

Teorigrunnlaget består av profesjonsteori og analytiske perspektiver som kan plasseres under sosiokulturell teori. Innenfor sistnevnte anvendes perspektiver på praksisarkitekturer, posisjonering og grensekryssing. Disse er valgt fordi de gir mulighet til å undersøke lærerspesialistenes konkrete handlings- og tankemønstre på den ene siden, og trekk ved skolekontekstene på den andre, samt forholdet mellom disse. Profesjonsteori, med et særlig fokus på læreryrket, tilbyr en overgripende innramming av profesjons- og organisasjonskonteksten som lærerspesialistene er del av. Teorien gir innblikk i relasjonelle dynamikker som historisk har preget skolen som organisasjon, samt hvilke normer som tradisjonelt har stått sentralt i profesjonen. Den teoretiske kombinasjonen muliggjør en analyse av trekk ved de konkrete lærerspesialistenes rolle og deres skoler, samtidig som analysen settes inn i en bredere kulturell og historisk sammenheng.

Artiklene viser at spesialistene ser på rollen som en mulighet til å få utløp for faglig engasjement, der de kan fordype seg i faglige problemstillinger og interesseområder. De opptrer forsiktig og er gjennomgående usikre på relasjonelle og faglige aspekter ved rollen. Slik usikkerhet manifesterer seg på mange måter i lærerspesialistenes handlinger, da spesialistene i relativt stor grad reproducerer etablerte praksiser og praksisarkitekturer. Skolenes språklige, materielle og relasjonelle sider gjør at skolene setter sine distinkte avtrykk på lærerspesialistenes rolle, blant annet ved at spesialistene kobler seg på eksisterende faglige skolesatsinger.

Samtidig kan flere likheter mellom skolene spores, for eksempel i måten lærerspesialistene blir oppfattet på av rektorer og andre lærere. Det kan tyde på at et bredere kontekstbegrep som rommer mer enn bare det skolenære, er nødvendig for å forstå de forhold som former lærerspesialistenes rolle. Rektorene vektlegger i stor grad på de relasjonelle og sosiale sidene ved lærerspesialistenes rolle, og toner ned de faglige og kunnskapsmessige. Rektorenes posisjonering rommer en likhetsorientering som historisk sett har vært viktig hos lærere. En tilsvarende egalitær holdning som rektorene har til lærerspesialistene, er imidlertid bare delvis synlig hos de intervjuede lærerne. De støtter i relativt stor grad den økte ansvars- og oppgavedifferensieringen som lærerspesialistene bidrar til, men påpeker at normer om autonomi og personvern ikke bør forstyrres. Funnene om rektorenes og lærernes syn på lærerspesialistene legger grunnen for en diskusjon om relasjonelle, kunnskapsmessige og sosiale trekk i skolen og profesjonen.

På tvers av artiklene gir avhandlingen et empirisk og analytisk bidrag til forskningen om lærerspesialistene spesielt, og liknende spesialiserte lærerroller generelt. Det analytiske bidraget omhandler fordelene ved å flytte oppmerksomheten vekk fra *hva* lærerspesialistene gjør og *hvilke* skolekontekstuelle forhold som former dem, til *hvordan* skole, organisasjon og profesjon virker konstituerende for lærerspesialistenes rolle. Denne forskyvningen åpner for en økt vektlegging av organisasjons- og profesjonskontekstens betydning for den rollen spesialiserte lærere får i skolen. En slik kontekstforståelse blir gjerne oversett i forskningen på spesialiserte lærere, der fokus i første rekke er på skoleinterne forhold. Profesjonsteorien fremstår i denne sammenheng som sentral, blant annet fordi den gir et begrepssett for å diskutere de organisasjons- og profesjonstrekkene som bidrar til å forme slike lærere.

Til slutt gir avhandlingen økt innsikt i rådende kulturelle og sosiale normer i lærerprofesjonen, spesielt normer om egalitarisme. Avhandlingens funn kan tyde på at egalitære normer i profesjonen synes å være i endring. Forklaringen er neppe inntredenen av lærerspesialistene

alene, men kan være flere sammenfallende utviklingstendenser innenfor læreryrket de siste årene. Like fullt er det behov for å nyansere egalitarismebegrepet når lærerprofesjonen omtales. Avhandling bidrar med en slik nyansering ved at ulike former for likhet løftes frem.

## Summary

This article-based dissertation explores the role of Norwegian teacher specialists and how their role is shaped within the school and the profession. Internationally, the number of differentiated, specialized teachers has grown over the last decades. Norway followed this trend in 2015, when the national government announced the implementation of a pilot project with 200 teacher specialists. The aim of the scheme was (and still is) to strengthen the school as a learning organization and provide career paths for teachers. Although the number of teacher specialists is increasing, knowledge about these teachers' roles is lacking. The aim of the three articles in this dissertation is to contribute more knowledge about the teacher specialist role in particular, and specialized, differentiated teacher roles in general. The dissertation topic can also be related to the literature about the teaching profession, especially descriptions of its egalitarian culture. Against the backdrop of all teachers being described as equal, the literature claims that specialized teacher roles are inconsistent with these egalitarian norms. However, the concept of an egalitarian teaching profession is rarely nuanced, and discussions of what such a concept includes are often overlooked. An important aim of the dissertation is thus to explore what kind of egalitarianism is at stake when teachers step into new roles.

The empirical data consists of extensive observational data and interviews with three teacher specialists, their teacher colleagues and the principals at one primary school and two lower secondary schools. All the teacher specialists were part of the pilot scheme initiated in 2015.

The theoretical perspectives consist of the theory of professions and analytical perspectives from sociocultural theory. The latter includes perspectives on practice architectures, positioning, and boundary crossing, which are used to investigate the teacher specialists' concrete actions and patterns of thoughts on the one side, the school arrangements on the other—and the relationship between these dimensions. The theory of professions offers an overarching framing of the organizational and professional context that places the analysis within a broader cultural and historical context. In particular, the relational and social dynamics that historically have characterized the school are emphasized.

The articles reveal that the teacher specialists perceive their role as an opportunity to engage in school development and immerse themselves in professional issues. They act cautiously and are anxious about being too dominant or noticeable in the collegium. This insecurity in some ways manifests in their actions, as the teacher specialists to some extent reproduce established practices and practice architectures. The teacher specialists are formed by distinct discursive,



material, and relational school arrangements, e.g., by connecting to existing priority areas. At the same time, several similarities are found between the schools, e.g., the way in which principals and teachers perceive the teacher specialists. This may indicate that contextual settings that go beyond school-related dimensions need to be included when exploring how the teacher specialist's role is shaped. The principals, to a great extent, emphasize the relational and social aspects of the teacher specialist's role and downplay their specialized knowledge. The positioning by the principals captures an orientation toward equality that historically has been important for teachers. However, a similar egalitarian attitude is only partly expressed by the interviewed teachers. They support the differentiation of tasks and responsibilities that the teacher specialists contribute to, although claiming that norms of autonomy and privacy should not be challenged. The findings about the principals and the teachers provide an opening to discuss the relational, epistemic, and social conditions of the school and the profession.

The dissertation contributes empirically and analytically to existing research on teacher specialists and specialized teacher roles in general. The analytical contribution concerns the benefits of shifting focus from *what* specialized teachers do and *which* school contextual dimensions are influencing them to *how* the school and the profession are constitutive for the role of the teacher specialists. As existing research often explores internal school conditions, this question of *how* places more emphasis on the organizational and professional circumstances in which specialized teachers engage. In this regard, the theory of professions is crucial, as it provides a set of concepts to discuss the characteristics of the school and the profession that are shaping these teachers.

Finally, the dissertation provides insight into prevailing cultural and social norms in the teaching profession. The findings indicate that egalitarian norms seem to be changing. This is hardly due to the teacher specialists solely but rather a result of several overlapping developments within the profession in the last decades. Nevertheless, I argue that nuancing the concept of egalitarianism is needed when discussing the teaching profession. By highlighting various forms of equality, the dissertation contributes to such nuancing.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	5
1.1	Lærerspesialistordningen i det utdanningspolitiske landskapet .....	7
1.2	Problemstillinger og artikkeloversikt .....	10
1.3	Avhandlingens formål og bidrag .....	12
1.4	Begrepsavklaringer .....	13
1.5	Disposisjon .....	14
2	Litteraturgjennomgang .....	15
2.1	Spesialiserte lærere: Roller og definisjoner.....	16
2.2	Spesialiserte lærere arbeid og kontekstuelle forhold.....	18
2.2.1	Egalitære tradisjoner og spesialiserte lærerroller .....	20
2.3	Læreres og rektorers syn på spesialiserte lærere .....	23
2.4	Oppsummering av tidligere forskning .....	26
3	Teori .....	29
3.1	Profesjonsteoretiske perspektiver .....	30
3.1.1	Kunnskap og kunnskapsarbeid i lærerprofesjon .....	32
3.1.2	Organisasjon og ledelse i skolen .....	33
3.1.3	Læreryrkets egalitære normer .....	34
3.2	Sosiokulturelle perspektiver .....	37
3.1.1	Praksiser og praksisarkitekturer .....	38
3.1.2	Språklig posisjonering.....	40
3.1.3	Grenser og grensekryssing .....	41
3.3	Oppsummering .....	42
4	Metode.....	44
4.1	Design.....	44
4.2	Kontekst og deltakere .....	46
4.3	Feltarbeid .....	49

4.3.1	Oppstart og gjennomføring .....	49
4.3.2	Relasjoner i feltet .....	50
4.3.3	Feltnotater.....	51
4.4	Intervjuer .....	52
4.5	Analytisk tilnærming og prosess .....	55
4.5.1	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	59
4.6	Etiske refleksjoner .....	62
5	Artikkelsammendrag .....	64
5.1	Artikkel 1 .....	64
5.2	Artikkel 2.....	65
5.3	Artikkel 3.....	66
6	Diskusjon.....	68
6.1	Spesialistenes prosjekt og selvforståelse .....	68
6.1.1	Usikkerhet og utydelige roller.....	68
6.1.2	Spesialistenes forsøk på å viske ut grenser .....	69
6.2	Betydningen av særtrekk ved skolene .....	70
6.2.1	Skole, organisasjon eller profesjon?.....	72
6.3	Egalitarisme i endring?.....	76
6.3.1	Likhet i ansvar, oppgaver og kunnskap.....	77
6.3.2	Å utfordre etablerte normer.....	81
7	Konklusjon og implikasjoner .....	82
7.1	Avhandlingens bidrag.....	82
7.2	Implikasjoner av studien.....	84
7.2.1	Implikasjoner for lærerprofesjonen.....	84
7.2.2	Implikasjoner for myndighetene .....	86
7.2.3	Implikasjoner for kommuner/fylkeskommuner og skoleledere .....	86
7.2.4	Implikasjoner for forskere.....	87

7.3	Avsluttende bemerkninger.....	88
8	Litteraturliste .....	90
9	Vedlegg .....	108

## Artikler

### Artikkel 1

Lorentzen, M. (2019). Teacher specialists and the boundaries they encounter: Towards a nuanced understanding of teachers' perspectives of specialised teacher roles.

*Scandinavian Journal of Educational Research* 64(5), 677-691.

DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595719>.

### Artikkel 2

Lorentzen, M. (2020). Principals' positioning of teacher specialists: between sensitivity, coaching, and dedication, *International Journal of Leadership in Education* 25(4),

615-633. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1737240>.

### Artikkel 3

Lorentzen, M. Specialised teachers in pursuit of change: Renewing our understanding of the interaction between contextual factors and individual actions. Previously under review in *Professional Development in Education*.

## **Tabeller**

Tabell 1 Artiklenes forskningsspørsmål, analytiske perspektiver, empiri og hovedfunn ..... 11

Tabell 2 Oversikt over datamaterialet ..... 49

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide lærerspesialister

Vedlegg 2: Intervjuguide rektorer

Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt. Til lærerspesialistene

Vedlegg 5: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt. Til lærere og rektorer

# 1 Innledning

Denne avhandlingen handler om de norske lærerspesialistene og hvordan deres rolle formes i ulike skolekontekster. Lærerspesialistrollen dukket opp i den norske skolen i 2015, da et toårig pilotprosjekt ble prøvd ut. Formålet med ordningen var (og er) å styrke profesjonsfellesskapene, utvikle skolen som lærende organisasjon og skape faglige utviklingsmuligheter for dyktige lærere (Utdanningsdirektoratet, 2021). Mens 200 lærere deltok i piloteringsordningen, har dagens regjering et mål om at det skal finnes 3000 lærerspesialister i skolen innen 2022 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Til tross for en slik satsing er kunnskapsgrunnlaget om disse lærerne svakt. Med unntak av enkelte masteroppgaver og NIFUs evalueringsrapporter av pilotordningen, eksisterer det i dag omtrent ikke forskning om lærerspesialistene. Mer empirisk forskning på slike lærere, inkludert hvordan rektorer og andre lærere oppfatter lærerspesialistenes rolle, fremstår derfor som tiltrengt.

Den internasjonale forskningen på liknende spesialiserte lærerroller<sup>1</sup> har imidlertid skutt fart de siste tiårene. Her synes særlig to temaer å gå igjen. For det første viser litteraturgjennomganger at forskningsfeltet er preget av studier på karakteristiske trekk ved slike lærere, for eksempel hvem de spesialiserte lærerne er og hva de gjør (Neumerski, 2013; Poekert, 2012). Den store andelen slike studier har ført til at flere forskere argumenterer for at det nå er på tide å bevege seg videre fra fokuseringen på slike «grunnleggende komponenter» (Neumerski, 2013; Poekert, 2012). Ett av temaene det etterlyses mer kunnskap om er hvordan spesialiserte lærere formes av de unike skolekontekstene de er en del av (Wenner & Campbell, 2017).

For det andre finnes det en rekke studier av faktorer som muliggjør (og hindrer) spesialiserte læreres arbeid. Funnene herfra kan plasseres i tre overordnede kategorier: 1) De spesialiserte lærernes relasjon til sine kollegaer og til rektor, 2) skolekultur og 3) skolens strukturelle forhold (Neumerski, 2013; Nguyen et al., 2019; Poekert, 2012; Wenner & Campbell, 2017). Forskningen har ført til at det har blitt skrevet en rekke praksisrettede bøker som tar for seg hvordan skoleledelsen kan tilrettelegge for disse lærernes arbeid. Gjennom enkle instruksjoner og steg for steg - lister er litteraturen ofte ment å veilede rektorer i mer effektiv bruk av de spesialiserte lærerne (f.eks. Knight, 2008; Toll, 2005; Walpole & McKenna, 2012). Et særlig trekk ved studiene på de forhold som påvirker spesialiserte lærere er at de gjerne har studert

---

<sup>1</sup> Begrepet *spesialiserte lærerroller* brukes i avhandlingen som samlebetegnelse for lærere som på bakgrunn av sin ekspertise innenfor et spesifikt område, er formelt ansatt til å drive utviklingsarbeid og støtte lærere i deres profesjonelle utvikling. En mer utfyllende diskusjon av begrepet, og hva som skiller det fra for eksempel *teacher leaders*, vil bli behandlet under overskriften «begrepsavklaringer»

*skolekontekstuelle* forhold. I hvilken grad en bredere samfunnsmessig kontekst også virker formende, er sjeldent undersøkt.

Det er i dette skjæringspunktet – mellom karakteristiske trekk ved lærerspesialistenes handlinger og oppfatninger på den ene siden, og de kollektive praksisene og strukturene de er del av på den andre – at denne avhandlingen plasserer seg. Oppmerksomheten rettes dermed ikke utelukkende mot *enten* skolekontekstuelle faktorer *eller* karakteristiske trekk ved slike lærere, slik litteraturen i dag i stor grad er preget av, men mot *hvordan* lærerspesialistenes rolle formes av ulike kontekstuelle forhold. Temaet blir belyst gjennom et dypdykk i tre skoler og deres lærerspesialister. Samtidig vil analysene ses i lys av de bredere samfunnsmessige omgivelsene som omslutter lærerspesialistene. Hovedmotivasjonen for denne tilnærmingen er relatert til den oppmerksomheten som i litteraturen har vært rettet mot skolene, og deres betydning for spesialiserte læreres arbeid og relasjoner. Et sentralt spørsmål her er om en avgrensning av kontekstuelle forhold knyttet til skolen gir et for snevert – og i verste fall feilaktig – bilde av de forhold som former spesialiserte lærere. Tematikken er relevant fordi måten man forstår og omtaler de forhold som former spesialiserte lærere på, kan ha konsekvenser for hvordan slike lærere bør studeres. Vel så viktig er implikasjonene av svarene for skolen, profesjonen og myndighetene, og deres tilrettelegging for spesialiserte læreres arbeid og relasjonsarbeid.

Et utvidet kontekstbegrep åpner også for en bredere diskusjon om normer i lærerprofesjonen, spesielt de som omhandler idealer om likhet. Lorties (1975) utdannings sosiologiske klassiker *Schoolteacher* har hatt stor innvirkning på beskrivelsen av profesjonens egalitære normer, og i dag preges litteraturen av karakteristikk av lærere som sterkt likhetsorienterte, med en flat organisering og manglende tradisjon for differensiering (Little, 1995; Murphy, 2007). Også forskere på spesialiserte lærerroller referer hyppig til de egalitære normene. De trekkes gjerne inn for å legitimere studier av nye lærerfunksjoner eller forklare hvorfor ordninger med nye, spesialiserte lærerroller er vanskelige å implementere (f.eks. Donaldson et al., 2008; Murphy, 2007; Weiner, 2011). Imidlertid gjøres det sjelden forsøk på å differensiere mellom ulike former for egalitarisme eller eksplisitt gjøre rede for hva som ligger i begrepet. Dermed er det ikke bare uklart *hvilke* likhetsidealene som eventuelt utfordres av nye lærerroller, men også *om* disse egentlig er særlig fremtredende blant lærere i dag. Et viktig aspekt ved avhandlingen er derfor å undersøke hvilke former for egalitarisme som er synlige i det lærerspesialistene trer inn i skolen.



For å undersøke og drøfte spørsmålene ovenfor, er det i avhandlingen behov for ulike teoretiske tilnærminger. Profesjonsteori tilbyr et overgrepene perspektiv som setter lærerspesialistrollen inn i en bredere samfunnsmessig sammenheng. Gjennom et fokus på profesjoner generelt og læreryrket spesielt, inkludert skolen som organisasjon, gis en historisk og begrepsmessig ramme for å drøfte lærerspesialistenes rolle samt forhold som former denne rollen. Samtidig er det nødvendig med andre, mer konkrete analytiske verktøy for å nærme seg de spesifikke lærerspesialistene og skolene de jobber på. I den forbindelse trekkes det veksler på perspektiver hentet fra sosiokulturell teori. Jeg vil rette blikket mot de fysiske, språklige og sosiale sidene ved skolene, særlig sistnevnte, og hvordan disse forholdene ser ut til å forme lærerspesialistenes arbeid og relasjoner.

I de neste avsnittene redegjøres det for det utdanningspolitiske landskapet som lærerspesialistordningen kan ses i lys av, før avhandlingens bidrag presenteres. Deretter følger en presentasjon av sentrale begreper, etterfulgt av problemstillingene i avhandlingen. Kapitlet avsluttes med en gjennomgang av oppbygningen av kappen.

## **1.1 Lærerspesialistordningen i det utdanningspolitiske landskapet**

Lærerspesialistordningen ble annonsert i *Lærerløftet- på lag for kunnskapsskolen* i 2014, et strategidokument med mål om å styrke skolen som lærende organisasjon og heve læreres kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2014). I dokumentet behandles ordningen under kapitlet *Karriereveier for lærere*, der formålet kan oppsummeres som heving av læreryrkets status, rekruttering av gode lærere, faglig karriereutvikling og styrking av utviklingsarbeidet i skolen. I den nåværende beskrivelsen av lærerspesialistrollen pekes det på hovedformål: 1) Å bidra til gode faglige utviklingsmuligheter for dyktige lærere som fortsatt ønsker å undervise, og 2) Styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utviklingen av skolen som lærende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Våren 2015 ble den norske pilotordningen med 200 lærerspesialister testet ut. I følge rammeverket for pilotordningen kunne lærerspesialistenes oppgaver blant annet dreie seg om å holde seg faglig oppdatert innenfor skoleutvikling, forskning, fagdidaktikk og ny undervisningspraksis, vurdere behovet for, og ta initiativ til faglig skolebasert vurdering, skolebasert kompetanseheving og kollegaveiledning. Av formelle kvalifikasjoner ble det stilt

krav om at lærerspesialisten måtte ha 60/90<sup>2</sup> studiepoeng i spesialiseringsfaget og minst fem års erfaring som lærer. I tillegg var det ønskelig at lærerspesialisten hadde erfaring med blant annet gjennomføring av faglige prosjekter med fokus på å utvikle skolens kollektive kultur, oppdatering og deling av forskning/fagutvikling innenfor spesialiseringsområdet og kollegaveiledning. I piloten ble to ulike lønnsmodeller prøvd ut: 1) Hele finansieringsbeløpet av lærerspesialistfunksjonen ble gitt som lønn (48 000), dvs. at læreren benyttet allerede disponibel tid til å utføre spesialistoppgavene 2) En kombinasjon av redusert undervisningstid og lønn, der halvparten av lønnstillegget ble brukt til å redusere undervisningstiden. Spesialiseringssområdene som inngikk i piloten var realfag og norsk. Da piloten startet omfattet den totalt 219 lærerspesialister fordelt på 169 skoler (Seland et al., 2016). Dagens lærerspesialistrolle er nærmest lik som i pilotordningens, men mulige spesialiseringssområder er utvidet til å omfatte blant annet praktiske og estetiske fag, begynneropplæring, yrkesfag, digital kompetanse og minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2021)<sup>3</sup>. I tillegg til lærerspesialistfunksjonen finnes det i dag flere lærerspesialistutdanninger. Spesialistutdanningen gir imidlertid ikke automatisk tiltredelse til lærerspesialistfunksjonen.

Bakgrunnen for etableringen av lærerspesialistfunksjonen kan ses i sammenheng med flere internasjonale og nasjonale utviklingstendenser innfor utdanningsfeltet de siste tiårene. Fra et reformperspektiv føyer ordningen seg inn i en rekke utdanningspolitiske tiltak med formål om å styrke læreres kompetanse, profesjonsfellesskap og deltakelse i utviklingsarbeid (Hargreaves & Shirley, 2009; Stoll et al., 2018). Internasjonalt har forskere så vel som nasjonale myndigheter tatt til orde for at spesialiserte lærerroller bidrar til å styrke læreres eierskap til utviklingsprosesser og distribuere ansvar og kontroll nedover i skolens systemer (f.eks. Muijs & Harris, 2006; Taylor, 2008). Satsingen på nye, differensierte lærerroller har derfor blitt beskrevet som et direkte motsvar til de siste tiårenes reformer preget av økt standardisering, styring og eksternt kontroll (Harris et al., 2017). Enkelte forskere har tatt til orde for at inntreden av slike lærerroller må ses som *nedenfra og opp*-tiltak som bidrar til styrking av lærerprofesjonalismen (Cosenza, 2015; Harris & Muijs, 2004). Selv om opprettelsen av nye, spesialiserte lærerroller av og til er initiert av skolene selv, er det imidlertid ikke uvanlig at sentrale myndigheter iverksetter nasjonale ordninger med nye lærerfunksjoner. I slike tilfeller

---

<sup>2</sup> 60 for lærerspesialister i grunnskolen, 90 for lærerspesialister i videregående skole

<sup>3</sup> Totalt finnes det i dag 11 fag/fagområder som lærerspesialistfunksjonen kan knyttes opp mot. Disse er realfag, norsk (med særlig vekt på lese- og skriveopplæring), praktiske og estetiske fag, begynneropplæring på 1.-4. trinn, yrkesfag, profesjonsfaglig digital kompetanse, opplæring av minoritetsspråklige elever, engelsk og/eller 2. fremmedspråk, veiledning, spesialpedagogikk og lærerutdanningsspesialist (Utdanningsdirektoratet, 2021)

må ordningene, til tross for at de er ment å bidra til styrking av læreres eierskap til utviklingsprosesser, kunne beskrives som *ovenfra og ned*-tiltak.

Inntreden av lærerspesialister kan også ses i lys av utviklingen innenfor lærerutdanningene i Norge de siste tiårene. Gjennom todelingen av grunnskolelærerutdanningen i 2010, femårig masterutdanning, skjerpede krav til læreres fagspesifikke kompetanse og økt satsing på læreres etter- og videreutdanning, kan utdanningene sies å ha gått i retning av mer spesialisering og differensiering - både organisatorisk og innholdsmessig. På lik linje som lærerspesialistfunksjonen har flere av tiltakene hatt til hensikt å styrke profesjonens status. Årsaken har blant annet vært at Norge, på lik linje med andre land, har opplevd synkende rekruttering til lærerutdanningene (Utdanningsforbundet, 2020a). I tillegg har frafallet fra læreryrket vært høyt (Statistisk sentralbyrå, 2019). Det politiske rasjonalet har dermed vært at nye lærerroller kan heve profesjonens status, og med det også rekrutteringen til yrket. Norge er ikke alene om å svare på frafalls- og rekrutteringsutfordringer på denne måten. Land som Sverige og Australia var tidlig ute med liknende ordninger, der reformer med henholdsvis *førstelærere* og *advanced skilled teachers* ble prøvd ut (Alvunger, 2015; Ingvarson & Chadbourne, 1997).

Utviklingen viser at etableringen av lærerspesialistrollen ikke har foregått i et utdanningspolitisk vakuum. Om spesialistfunksjonen *faktisk* vil kunne være en hensiktsmessig måte å styrke lærerprofesjonalismen på, gi mer deltakelse i utviklingsarbeid eller høyere rekrutteringstall, rår det imidlertid uenighet om. I Norge har Utdanningsforbundet vært skeptisk til lærerspesialistordningen, blant annet fordi den i liten grad er forankret i profesjonen. I 2015 uttalte Utdanningsforbundets Steffen Handal at det var problematisk at ordningen manglet klare faglige krav til lærerspesialistene, en plan for kompetanseutvikling og nok tid til å utøve rollen (Utdanningsforbundet, 2015). At regjeringen også har foreslått at alle skoler skal ha tilgang til en lærerspesialist i begynneropplæring innen 2025, øker sjansene for at lærere vil oppleve ordningen «(...) som et nytt forsøk på profesjonalisering styrt av utdanningsmyndighetene (...)» (Utdanningsforbundet, 2020b). Også lønnsøkningen som ligger til spesialistrollen har blitt kritisk mottatt av forbundet, noe som kan tenkes å henge sammen med de likhets- og likelønnsidealene som historisk har preget læreryrket. Å undersøke hvordan lærere ser på den differensieringen som følger med lærerspesialistrollen, vil dermed kunne gi økt kunnskap om læreres syn på rollen.

## **1.2 Problemstillinger og artikkeloversikt**

Med dette bakteppet er avhandlingen sentrert rundt en hovedproblemstilling, med tre underliggende problemstillinger.

### **Hvordan formes lærerspesialistenes rolle i samspillet mellom skole og profesjon?**

- Hvordan forstår og utøver lærerspesialistene sin rolle?
- Hvordan former særtrekk ved skolene lærerspesialistenes arbeid og relasjoner?
- På hvilke måter utfordrer lærerspesialistene egalitære normer i lærerprofesjonen?

Spørsmålene vil besvares ved å se på tvers av funnene fra de tre artiklene som ligger til grunn for avhandlingen. Oppsummering av artiklens analytiske perspektiver, empiri og hovedfunn i artiklene finnes i oversikten i tabell 1.

Tabell 1 Artiklenes forskningsspørsmål, analytiske perspektiver, empiri og hovedfunn

	Forskningsspørsmål	Analytiske perspektiver og begreper	Empiri	Hovedfunn
<b>Artikkel 1: Teacher specialists and the boundaries they encounter: Towards a Nuanced Understanding of Teachers' Perspectives of Specialised Teacher Roles</b>	Hva kjennetegner lærerspecialisters grenser, og hvordan kan disse grensene tolkes og anvendes for å nyansere vår forståelse av læreres oppfatninger om spesialiserte lærerroller?	Boundary crossing  Grenser ( <i>boundaries</i> ), dvs. perspektivforskjeller mellom lærerspecialistene og lærerne, slik de er oppfattet av lærerspecialistene	Observasjonsdata  Intervjuer med lærerspecialister  Intervjuer med lærere	Tre grenser er særlig synlige: En kunnskapsgrense, en strukturell grense og en relasjonell grense. Lærerspecialistene synes å anta at lærerne er mer skeptiske til rollen enn det de faktisk er, da de generelt har en positiv holdning til lærerspecialistrollen. Støtten synes imidlertid å være delvis avhengig av fravær av innblanding i lærernes klasseromspraksis og autonomi
<b>Artikkel 2: Principals' positioning of teacher specialists: between sensitivity, coaching, and dedication</b>	Hvordan posisjoneres lærerspecialister av rektorer, og på hvilke måter kan disse posisjonene muliggjøre og hindre lærerspecialistenes arbeid?	Positioning theory  Self-as-other-positioning  Self-opposed-to-other-positioning  Personal positioning  Role-based positioning	Observasjonsdata  Intervjuer med rektorer	Rektorene posisjonerer lærerspecialistene som sensitive, dedikerte og som veiledere. De sidestiller i stor grad lærerspecialistene og de andre lærerne, og vektlegger ofte personlige egenskaper fremfor deres kunnskap. Posisjoneringen kan bidra til utfordringer hva gjelder spesialistledet utviklingsarbeid.
<b>Artikkel 3: Specialized teachers in pursuit of change: Renewing our understanding of the interaction between contextual factors and individual actions</b>	Hva kjennetegner lærerspecialisters handlinger, og hvordan utfordrer og handler de i samsvar med eksisterende praksiser og praksisarkitekturer?	Practice architectures  Sayings, doings and relatings  Cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements	Observasjonsdata  Intervjuer med spesialister	Lærerspecialistene utfordrer i relativt liten grad etablerte måter å snakke, handle og relatere seg til andre på. I stedet kobler de seg på eksisterende aktiviteter og lokale diskurser, og bidrar til å forsterke etablerte skolekontekstuelle forhold. Dette synes delvis å henge sammen med at lærerspecialistene har prosjekter som ikke krever at eksisterende praksiser og strukturer utfordres.

### 1.3 Avhandlingens formål og bidrag

I lys av regjeringens satsing på lærerspesialister, byr det manglende kunnskapsgrunlaget på utfordringer. Kanskje henger for eksempel uenighetene rundt innholdet i og betydningen av lærerspesialistrollen sammen med feltets svake kunnskapsgrunnlag. Et sentralt formål med avhandlingen er derfor å styrke den empiriske kunnskapen om lærerspesialistenes rolle i skolen. NIFUs rapporter gir innsikt i lærerspesialistenes holdninger og aktiviteter, lærer- og lederkollegaers opplevelse av ordningen og rektors erfaringer (Seland et al., 2016; Seland et al., 2017). Imidlertid undersøkes disse aspektene isolert, og det gjøres få koblinger mellom de ulike informantenes svar. Karakteristiske strukturelle og kulturelle trekk ved skolene de jobber på er heller ikke undersøkt, og det kan derfor argumenteres for at rapportene gir et lite nyansert bilde av lærerspesialistenes arbeid og relasjoner. I avhandlingen rettes blikket mot relasjonen mellom lærerspesialistene og spesifikke aspekter ved deres skolekontekst, blant annet ved å undersøke hvordan rektors og læreres oppfatninger skaper ulike muligheter og hindringer for lærerspesialistene. Avhandlingen vil kunne gi et mer detaljert bilde av den rollen lærerspesialister har i skolen, og hvilke utfordringer de står ovenfor, og dermed danne et viktig kunnskapsgrunnlag for videre arbeid med rollen.

Litteraturgjennomganger synliggjør også en generell mangel på teoretisk funderte studier av spesialiserte lærerroller i den internasjonale forskningslitteraturen (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). I tillegg konkluderer litteraturgjennomganger med at man i dag mangler forskning om hvordan disse lærere påvirker skolen, kollegaer og elever (Nguyen et al., 2019; Wenner & Campbell, 2017; York Barr & Duke, 2004). Det er derfor behov for analytiske tilnærminger som rammer inn forholdet mellom spesialiserte læreres handlinger og kontekstuelle faktorer. Avhandlingen imøtekommer dette behovet ved å vise hvordan denne relasjonen kan konseptualiseres. Dette bidraget åpner for økt innsikt i hvorfor spesialiserte lærere kan få ulike uttrykk i ulike skolekontekster, og hvordan spesialiserte læreres utviklingsarbeid faktisk foregår.

Til slutt bidrar avhandlingen til økt innsikt i hvordan et politisk initiativ rettet mot økende differensiering mottas av lærerprofesjonen og manifesterer seg i deres praksiser. Med utgangspunkt i profesjonsteori (f.eks. Abbott, 1988; Freidson, 1984; Lortie, 1975) vil jeg undersøke hva som skjer når den tradisjonelt «flate» profesjonen møter en reform som inviterer til en hierarkisk organisering. Analysen vil ikke bare kunne gi kunnskap om lærerspesialistene, men også om de normer og idealer som er rådende innenfor lærerprofesjonen i dag.

## 1.4 Begrepsavklaringer

Som det fremkommer av tabell 1 benyttes det i artiklene ulike analytiske perspektiver og begreper, blant annet posisjonering, grenser og praksisarkitekturer. Disse vil redegjøres for mer inngående i kapittel 3. Det kan likevel være nyttig med en tidlig avklaring av enkelte begreper allerede her. I avhandlingens hovedproblemstilling benyttes begrepet *rolle*. En vanlig definisjon av rolle er summen av de forventninger og krav som rettes mot personer innenfor en bestemt kategori (se f.eks. Goffman, 1959). Begrepet *lærerrolle* viser gjerne til læreres oppgaver, deres sosiale posisjon, status og forventninger fra andre aktører (f.eks. elever, lærere, skoleledelsen og andre lærere) (Biddle, 1997). Innledningskapitlet har vist at de forventninger og krav som gjerne stilles til spesialiserte lærere både er av faglig og relasjonell karakter. I avhandlingen innbefatter derfor bruk av rollebegrepet en analyse av faglige forventninger knyttet til det arbeidet lærerspesialistene er ment å utføre, og relasjonelle forventninger fra lærere og rektorer, inkludert spørsmål om lærerspesialistenes status og legitimitet. I underproblemstilling én rettes oppmerksomheten mot både den faglige og den relasjonelle dimensjonen ved lærerspesialistenes rolle, mens underproblemstilling to i større grad vektlegger deres faglige arbeid. Den siste underproblemstillingen inkluderer begrepet *egalitære normer*. Som det vil fremkomme senere i avhandlingen kan læreres likhetsidealer både være knyttet til deres konkrete arbeid, men også deres status og sosiale posisjon. Dermed vil den tredje underproblemstillingen omhandle både faglige og sosiale aspekter ved lærerspesialistenes rolle. Selv om rollebegrepet i avhandlingen på mange måter dermed samsvarer med Biddles (1997) forståelse av termen, bør det understrekes at jeg forstår rollebegrepet som dynamisk. I det ligger at de nevnte aspektene ved lærerspesialistenes rolle ses som kontekstavhengige og i bevegelse. Det innebærer at ansvarsområder og status kan forhandles om og utfordres (Davies & Harré, 1990).

Videre vil begrepene *spesialiserte lærerroller/spesialiserte lærere* bli hyppig brukt. Selv om termene ligner på ordene lærerspesialistrollen/lærerspesialist, er det en vesentlig forskjell mellom disse: Mens spesialiserte lærerroller viser til det overordnede fenomenet som studeres, er lærerspesialistrollen et eksempel eller et aspekt ved dette fenomenet. Spesialiserte lærerroller defineres i avhandlingen som lærere, som på bakgrunn av sin ekspertise innenfor et spesifikt område er ansatt for å drive utviklingsarbeid og støtte lærere i deres profesjonelle utvikling. I den internasjonale litteraturen refereres slike lærerroller gjerne til som *teacher leaders*, *hybrid*

*teachers* eller *teacher coaches*<sup>4</sup>, og spesialiserte lærere er en mindre vanlig benevnelse. Hovedårsaken til at begrepet likevel brukes som paraplybetegnelse, er at ledelsesaspektet i lærerspesialistrollen ikke er særlig fremtredende. Å omtale lærerspesialister som *teacher leaders* kan dermed gi misvisende assosiasjoner. I tillegg er det usikkert om termen vil gi resonans innenfor et norsk skolesystem som tradisjonelt har vært preget av en flat organisering og en sterk likhetstankegang (Hagemann, 1992; Møller, 2009). Med benevnelsen «spesialiserte lærere» blir oppmerksomheten i større grad rettet mot den organisatoriske differensieringen og kunnskapsmessige spesialiseringen som følger med inntreden av slike lærere.

## 1.5 Disposisjon

Avhandlingen består av syv kapitler som har til hensikt å tydeliggjøre, undersøke og diskutere de nevnte problemstillingene. I kapittel to foretas det en litteraturgjennomgang av eksisterende forskning om spesialiserte lærere, med særlig fokus på hvordan egalitære normer og relasjoner i skolen antas å påvirke rollen de tar og får. I kapittel tre redegjør jeg for de teoretiske bidragene som avhandlingen baseres på, som kan plasseres under profesjonsteori og sosiokulturell teori. I kapittel fire beskrives prosjektets design, datainnsamling og kontekstuelle variabler. Her drøftes også spørsmål om validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. I kapittel fem gis det et sammendrag av de tre artiklene i avhandlingen, mens jeg i kapittel seks foretar en mer inngående drøfting av funnene. Kapittel sju rommer noen avsluttende refleksjoner, samt implikasjoner av funnene og begrensninger ved studien.

---

<sup>4</sup> En mer detaljert redegjørelse for disse lærerrollene følger i delkapittel 2.1.



## 2 Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet sammenfattes tidligere forskning på spesialiserte lærere. Litteraturgjennomgangen har en bred inngang der det først gis en generell beskrivelse av ulike spesialiserte lærerroller og -funksjoner. Oppmerksomheten vil særlig rettes mot litteraturen på *teacher leadership*, da dette er den vanligste måten å konseptualisere spesialiserte lærerroller på. Deretter oppsummeres forskningen på kontekstuelle forhold som antas å forme spesialiserte læreres arbeid og relasjoner. Her inkluderes også litteratur om spesialiserte lærere og egalitære normer. Til slutt gjør jeg et dypdykk i de relasjonene som antas å virke formende for den rollen spesialiserte lærere får. For avhandlingens problemstillinger er særlig forskning på av rektorers og lærerkollegaers syn på spesialiserte lærere relevante, og jeg vil derfor fokusere på disse studiene. Hensikten med avhandlingens litteraturgjennomgang er å vise hva som empirisk og konseptuelt preger forskningen på lærerspesialister, liknende lærerroller og de forhold som former deres arbeid og relasjoner.

Søkene etter relevant litteratur har delvis blitt utført gjennom systematiske søk og delvis gjennom en snøballmetode. Ved bruk av sistnevnte metode har jeg tatt utgangspunkt i sentrale litteraturbidrag innenfor litteraturen på spesialiserte lærere, ofte litteraturgjennomganger, og sporet opp referanser i disse artiklene. De systematiske søkene ble foretatt mellom 2016 og 2020 ved hjelp av spesifikke søkeord. Søkeordene har gjerne vært en kombinasjon av begreper som viser til ulike roller/konseptualiseringer av fenomenet (eksempelvis *teacher leaders*, *teacher coaches*, *middle leaders* og *differentiated teacher roles*) og et spesifikt tema jeg har vært interessert i (eksempelvis *principal's role*, *egalitarianism/egalitarian norms*, *actions/activities/responsibilities*, *knowledge/knowledge base/competencies*). Kontekstuelle forhold ved studiene, som geografisk lokasjon eller skoletrinn, har ikke fungert som eksklusjonskriterium. Imidlertid har jeg lagt vekt på at lærerne som har blitt studert fyller kriteriene som er formulert i definisjonen av spesialiserte lærerroller (se kapittel 1). Det har for eksempel ført til at studier av uformelle lederroller, dvs. lærere som ikke har vært formelt tilsatt for å drive en form for utviklingsarbeid, har blitt utelatt. Søkene har vært foretatt i Eric, Google Scholar og Oria. I tillegg har sentrale norske bøker og rapporter som omhandler lærerroller som likner lærerspesialistrollen (eksempelvis ressurslærerne i satsingen *Ungdomstrinn i Utvikling*), blitt gjennomgått.

## 2.1 Spesialiserte lærere: Roller og definisjoner

*Spesialiserte lærerroller* er ingen etablert term i litteraturen, men mange lærerfunksjoner og -roller kan gå inn under begrepet, slik det er definert i denne avhandlingen. Nasjonalt finnes det eksempelvis funksjonsordninger for førstelærere (Sverige), undervisningsveiledere (Danmark), Highly Accomplished Teachers (USA) og advanced skills teachers (Australia og England). Til tross for noe ulike kriterier for å bli tilsatt, har ordningene ofte til felles at de har som formål å heve lærerprofesjonens status, utnytte læreres ekspertise og minke frafallet fra yrket (Alvunger, 2015; Danmarks evalueringsinstitut, 2009; Fuller et al., 2013; Seland et al., 2017).

I litteraturen brukes det også andre og mer generelle benevnelser for å snakke om spesialiserte lærerroller, for eksempel *teacher coaches*, *hybrid teachers*, *mentors*, *middle leaders* og *teacher leaders*<sup>5</sup>. Begrepene er mer eller mindre overlappende, og i mange tilfeller svakt definert (Wenner & Campbell, 2017). Internasjonalt er *teacher leadership* likevel den hyppigst brukte termen for å snakke om lærere med et særlig ansvar for skolers utviklingsarbeid. En definisjon som synes å dekke måten *teacher leaders* gjerne beskrives på, er “(...) teachers who maintain K–12 classroom-based teaching responsibilities, while also taking on leadership responsibilities outside of the classroom” (Wenner & Campbell 2017, s.140). Definisjonen synliggjør noen sentrale kjennetegn ved slike lærere som det er verdt å merke seg. For det første omhandler den lærere med ledelsesansvar, men sier ingenting om at lærerne er nødt til å være formelt ansatt i en ledelsesfunksjon. Det betyr at det er læreres handlinger snarere enn stillingsbeskrivelser som bestemmer hvem som blir ansett som *teacher leaders* (Poekert, 2012; York-Barr & Duke, 2004). Flere studier ser for eksempel på hvordan lærere i uformelle lederposisjoner driver utviklingsarbeid rettet mot både skolen og andre lærere (f.eks. Meirink et al., 2020 og Muijs og Harris, 2006). Fokuset på både formelle og uformelle roller har ført til en vekst i litteratur som ser *teacher leadership* som en form for distribuert ledelse (Harris, 2003; Poekert, 2012). Dette understrekes i litteraturgjennomganger som viser at distribuert ledelse er det hyppigst anvendte teoretiske perspektivet i studier på *teacher leadership* (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). De samme litteraturgjennomgangene viser imidlertid at forskningen på *teacher leaders* generelt preges av manglende bruk av teori (Wenner & Campbell, 2017). Metodisk

---

<sup>5</sup> I avhandlingen har jeg valgt å ikke oversette begrepet *teacher leader*. Årsaken til dette er blant annet fordi begrepet er knyttet til et bestemt forskningsfelt. I tillegg kan begrepet *lærerleder* misforstås og tolkes som en henvisning til lederen av en av lærerorganisasjonene. Begrepene *teacher coaches*, *hybrid teachers*, *mentors*, *middle leaders* og *förstelärare* vil imidlertid omtales som henholdsvis lærerveiledere, hybride lærere, mentorer, mellomlærere og førstelærere. Grunnen til dette er både at oversettelsene kan bidra til utviklingen av det norske begrepssettet rundt slike lærerroller, og fordi de i større grad enn begrepet *teacher leader* kan sies å resonnerer i den norske utdanningskonteksten.

preges feltet av kvalitative småskala-studier, der datainnsamlingen i stor grad har foregått gjennom intervjuer og selvrapporing (Poekert, 2012; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004).

For det andre tar definisjonen høyde for at ledelsesoppgavene kan være rettet mot ulike aktører og grupper. Mangfoldet gjenspeiles også i forskningen, der forskere blant annet har sett på hvordan *teacher leaders* leder profesjonsfelleskap i skolen (Hairon et al., 2015), driver generell skoleutvikling (Akert & Martin, 2012; Silins & Mulford, 2004) eller veileder kollegaer individuelt (Margolis, 2012; Taylor et al., 2011). Uavhengig av hvem lærernes arbeid er rettet mot, fremholder flere forskere imidlertid at elevers læring må være det endelige målet (f.eks. Katzenmeyer & Moller, 2001; York-Barr & Duke, 2004). Definisjonen gir også rom for at *teacher leaders* ikke nødvendigvis trenger å være tilsatt på én skole, da man kan ha ansvar for flere skoler, jobbe i konsulentfirmaer eller andre eksterne bedrifter (Neumerski, 2013).

Et tredje og siste trekk ved definisjonen er at vektleggingen av ledelse som strekker seg ut over undervisning fører til at ikke alle lærerfunksjoner kan karakteriseres som *teacher leadership*. I USA er for eksempel lærerveiledere ofte ansatt på fulltid, blant annet for å drive veiledning av sine kollegaer i matematikk, undervisning, lesing og skriving (Borman & Feger, 2006; Obara, 2010; Wenner & Campbell, 2017). I tillegg beskriver forskere i mindre grad lærerveiledere som ledere, men vektlegger i stedet at de støtter sine kollegaer gjennom modellering, klasseromsobservasjoner, innsamling av data og mentorvirksomhet (Gallucci et al., 2010; Knight, 2008). Generelt er imidlertid litteraturen på lærerveiledere, i likhet med *teacher leadership*, preget av en manglende omforent forståelse av hva som definerer slike lærere (Borman & Feger, 2006; Neumerski, 2013).

Det er verdt å påpeke at det er et mindretall av litteraturbidragene om både *teacher leaders* og lærerveiledere som eksplisitt inkluderer en kunnskapskomponent i sin forståelse av slike lærerroller<sup>6</sup>. Dette er interessant, både fordi mange nasjonalt og lokalt initierte ordninger stiller krav om en kunnskapsspesialisering, og fordi studier viser at en form for ekspertise er viktig i slike stillinger (f.eks. Muijs & Harris, 2003; Manno & Firestone, 2008). Mangin (2008) finner for eksempel i sin studie av *teacher leadership* - initiativer at mangel på ekspertise førte til at de andre kollegaene i mindre grad anså de spesialiserte lærerne som ressurser. Mens kunnskapskomponenten relativt sjeldent er pekt på, trekkes imidlertid spesialiserte læreres

---

<sup>6</sup> Enkelte unntak finnes, blant annet Muijs og Harris (2003) som påpeker at en sentral dimensjon ved *teacher leadership* er at dette er lærere som er viktige kilder til ekspertise og informasjon.

personlige egenskaper ofte frem. Knight (2008) argumenterer for eksempel for at de beste undervisningsveilederne er endringsambisiøse, bekreftende, ydmyke og har respekt for sine lærerkollegaer. De evner å være aktive lyttere, se fremgang og være gode møtefasilitatorer (Danielson, 2007). Borman og Feger (2006) hevder vektleggingen av mellommenneskelige aspekter hos lærerveiledere kan knyttes til tre trekk ved lærerprofesjonen: 1) At lærerarbeid historisk har vært beskrevet som individualisert 2) en manglende tradisjon for å anerkjenne ekspertise og differensierte roller og 3) at læreryrket historisk sett har vært kvinnedominert.

## **2.2 Spesialiserte lærere arbeid og kontekstuelle forhold**

Ett av de temaene det er forsket mest på hva gjelder spesialiserte lærerroller, er hvilke kontekstuelle forhold som former slike læreres arbeid og status i skolen (York-Barr & Duke, 2004). Av den grunn vil jeg i denne gjennomgangen gjøre en todeling. Først presenteres en sammenfatning av de empiriske funnene fra litteraturen, med særlig vekt på hvilke kontekstuelle faktorer som anses som sentrale. Deretter redegjøres det for hvordan ulike studier analytisk har rammet inn forholdet mellom spesialiserte lærere og omgivelsene. Til sammen er litteraturgjennomgangen ment å fremvise hvordan avhandlingen både konseptuelt og empirisk kan gi et bidrag til eksisterende forskning.

Til tross for noe ulik begrepsbruk, er det i litteraturen relativt bred enighet om hvilke faktorer som synes å forme spesialiserte læreres arbeid og relasjoner. Som nevnt innledningsvis kan disse forholdene oppsummeres med følgende kategorier a) strukturelle forhold ved skolen b), lærerens relasjon til rektor, øvrig skoleledelse og lærerkollegaer c) skolekultur (Camburn et al., 2008; Poekert, 2012; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr og Duke, 2004). *Strukturelle forhold* dreier seg blant annet om viktigheten av at de spesialiserte lærerne har nok tid til å utøve arbeidet sitt (Chew & Andrews, 2010) at de har arenaer til samarbeid med andre lærere og jevnlig oppfølgingsmøter med skoleledelsen (Muijs & Harris, 2006). Timeplanen til de spesialiserte lærerne og deres kollegaer har blitt beskrevet som et logistisk aspekt ved de strukturelle forholdene som kan hindre samarbeid og spesialiserte læreres arbeid (Wenner & Campbell, 2017). Skoler som er vant til hierarkiske strukturer synes å ha større problemer med implementeringen av spesialiserte lærere (Chew & Andrews, 2010; Muijs & Harris, 2006).

Når det gjelder spesialiserte læreres *relasjon til skoleledelsen og lærerkollegaene*, konkluderer forskningsoppsummeringer med at disse relasjonene er uvurderlige (Poekert, 2012; Wenner & Campbell, 2017). Fravær av oppfølging fra rektor bidrar ofte til at lærerne mangler ressurser og støttestrukturer, autonomi eller ikke føler seg anerkjent og satt pris på (Friedman, 2011; Klinker

et al., 2010; Weiner, 2011). Rektorer som kommuniserer en tydelig strategi, tillater utprøving og er villige til å distribuere ledelse, øker sjansene for tilfredse spesialiserte lærerne og at andre lærere vil jobbe med dem (Cheng & Szeto, 2016; Matsumura et al., 2010). At skoleledelsen tilrettelegger for spesialiserte læreres utvikling og kompetanseutvikling, både internt og eksternt, anses også som avgjørende for at lærerne lykkes i sitt arbeid (Poekert, 2012; Wenner & Campbell, 2017). Forskningen på spesialiserte læreres relasjon til sine lærerkollegaer vil utdypes senere i kapitlet.

*Skolekulturelle forhold* inkluderer blant annet grad av åpenhet i skoleledelsen og blant lærere, stabilitet ved skoleledelsen og hvor lærings- og utviklingsorientert skolen er (Katzenmeyer & Moller, 2001; Killion, 2009). Margolis og Doring (2013) argumenterer for at det er avgjørende å skape et miljø som fremmer «reflection on teaching rather than replication of teaching» (s. 878). Tillit trekkes av mange forskere frem som et aspekt ved skolekulturen som er avgjørende for den posisjonen spesialiserte lærere får (Muijs & Harris, 2006; Poekert, 2012). Det dreier seg både om at skoleledelsen må ha tillit til at de spesialiserte lærernes kompetanse og evne til å drive utviklingsarbeid, men også at lærerne stoler på at ledelsen vil dem vel (Muijs & Harris, 2006). I tillegg kreves en skolekultur der lærere stoler på hverandre, hevdes det i forskningen. Lærere som har tillit til sine kollegaer er mer komfortable med å ta risiko, for eksempel ved å gjøre forsøk på å endre praksis (Taylor, 2008). I studier av skoler med velfungerende spesialiserte lærerroller rapporterer lærere også om et skolemiljø med stort handlingsrom til å initiere endring, stor grad av åpenhet og deltakelse i utviklingsarbeid og en opplevelse av at ideene deres blir hørt og respektert (Beauchum & Dentith, 2004; Muijs & Harris, 2006).

Til tross for bred enighet om de faktorene som påvirker spesialiserte læreres arbeid og relasjoner, synes få studier eksplisitt å ha sett på samspillet mellom skoleforholdene og spesialiserte læreres handlinger. Mange av studienes forskningsspørsmål er *enten* rettet mot å beskrive lærernes handlinger og aktiviteter, *eller* identifisere sentrale kontekstuelle forhold, men er sjeldnere rettet inn mot å se på samspillet mellom handling og kontekst (se f.eks. Berg et al., 2005; Donaldson et al., 2001; Fairman & Mackenzie, 2015; Lowenhaupt et al., 2014). Problemstillinger som omhandler individuelle handlinger dreier seg for eksempel om hvordan *teacher leaders'* hverdag ser ut (Fairman & Mackenzie, 2015), hvordan de påvirker sine kollegaer (Margolis & Deuel, 2009) og hvordan slike lærerroller er definert og utøvd (Margolis & Huggins, 2012). Problemstillinger som omhandler kontekstuelle forhold, inkludert skoleledelsens rolle, har for eksempel fokusert på hvilke faktorer som påvirker spesialiserte læreres tilfredshet i deres nye rolle (Berg et al., 2005), hvordan rektorer kan støtte lærerne

(Chew & Andrews, 2010), forholdet mellom organisasjonsstruktur og *teacher leadership* (Galland, 2008) og faktorer som muliggjør *teacher leadership* (Muijs & Harris, 2006; Wenner & Campbell, 2017). Framfor å se aktør- og strukturdimensjonen i sammenheng, diskuteres gjerne relasjonen heller som en implikasjon av studienes funn. På bakgrunn av en studie av spesialiserte læreres praksiser, argumenteres det for eksempel for at rektorer må utvikle en samarbeidskultur, delegerer beslutningsmakt og endre område skolens organisatoriske struktur (Lai & Cheung, 2015). I en annen studie av slike læreres erfaringer, oppsummerer Weiner (2011) det med at oppmerksomhet må rettes mot skolekulturens egalitære normer (Weiner, 2011). At forholdet mellom kontekstuelle forhold og spesialiserte læreres rolle behandles sekundært, kan muligens henge sammen med en manglende teoribruk i forskningen på slike lærere lærere (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Enkelte forskere benytter organisasjonsteori for å konseptualisere relasjonen (f.eks. Cansoy & Parlar, 2017; Kabler, 2013; Yusof et al., 2016). Disse studiene vektlegger imidlertid gjerne *i hvilken grad* kontekstuelle faktorer og spesialiserte læreres arbeid korrelerer, og ser i mindre grad på hvordan samspillet foregår (f.eks. Angelle et al., 2011; Kabler, 2013).

Enkelte unntak finnes likevel, blant annet i Kemmis m. fl. (2014b) og Pennanen m. fl. (2016) sine studier på lærermentorere. I studiene benyttes praksisteori som analytisk rammeverk for å undersøke hvordan ulike former for mentorvirksomhet formes av kultur-diskursive, materielle-økonomiske og sosialpolitiske forhold. Disse forholdene innebefatter både lokale og nasjonale kontekster som mentorene inngår i. For eksempel viser Kemmis et al. (2014b) hvordan mentorvirksomhet i ulike land varierer på bakgrunn av blant annet nasjonal lovgivning og politiske diskurser. Et generelt trekk ved litteraturen på spesialiserte lærere og kontekstuelle forhold er imidlertid at den sjelden opererer med en bred kontekstforståelse, men i stedet vektlegger skoleinterne forhold. Wenner og Campbell (2017) benytter for eksempel følgende kategorier for å oppsummere de faktorer som hindrer *teacher leadership*: Mangel på tid, dårlige relasjoner til kollegaer og/eller ledelsen, skoleklima og strukturelle faktorer samt personlige egenskaper. En lignende kategorisering finnes også i litteraturgjennomgangen av York-Barr og Duke (2004).

### 2.2.1 *Egalitære tradisjoner og spesialiserte lærerroller*

I forrige delkapittel kom det fram at eksisterende forskning ofte ser ut til å operere med en relativt avgrenset kontekstforståelse, der faktorer som påvirker spesialiserte lærere gjerne beskrives som forhold ved skolene. Et unntak er lærerprofesjonens egalitære normer. I litteraturen hevdes det for eksempel at læreryrket preges av sterk likhetstankegang som står i et

motsetningsfylt forhold til spesialisering av lærere (f.eks. Lowenhaupt et al., 2014; Margolis, 2012; Murphy, 2007). Det hevdes for eksempel at *teacher leaders* er utfordret av «(...) a professional culture of isolation, individualism, and egalitarianism in teaching» (Taylor et al., 2011, s. 921) og at ledertitler kan hindre lærere i å påta seg ledelsesoppgaver «(...) because of the persistence of egalitarian norms in teaching» (Fairman & Mackenzie, 2012, s. 244). Nedenfor vil jeg gå i dybden på litteraturen som tar for seg spesialiserte lærerroller og egalitære idealer, med vekt på hvordan egalitarisme har blitt konseptualisert og undersøkt.

Generelt synes litteraturen om spesialiserte lærerroller å fylle egalitarismebegrepet med ulikt innhold. Én måte begrepet forstås på, kan relateres til læreres tradisjonelt flate organisering (f.eks. Sanocki, 2013; Stryve et al., 2014). Fairman og Mackenzie (2015) finner at lærere ikke ønsker å stå i et hierarkisk forhold til sine kollegaer, og konkluderer med at formelle *teacher leader*-roller bryter med deres egalitære kultur. Forståelsen av egalitarisme som likhet i organisatorisk posisjon finnes også i en litteraturgjennomgang på *teacher leaders*. Lærere som går inn i lederroller «(...) are stepping out of line» og bidrar til en hierarkisk organisering av lærere (York-Barr & Duke 2004, s. 272). Dukes (1994) beskrivelse av lærerprofesjonen som «a crab bucket culture», der et hvert forsøk på å komme seg opp fører til at man blir dratt ned igjen, har blitt brukt for å illustrere de problemene egalitære normer skaper for spesialiserte lærere (Margolis, 2012; York-Barr og Duke, 2004). Donaldson et al. (2008) har undersøkt hvordan tjue spesialiserte lærere opplevde sin nye rolle, blant annet ved å analysere dataene i lys av beskrivelser av læreryrket som egalitært. Her fremkom det blant annet at mange av de spesialiserte lærerne møtte relativt stor motstand av sine lærerkollegaer, som for eksempel ikke ønsket å åpne klasserommet for spesialistene. Egalitære normer kom også til syne ved at informantene opplevde at kollegaene så på dem som «skoleledelsens kjæledyr». De spesialiserte lærerne hadde flere strategier for å unngå den motstanden som hierarkiske forskjeller utløste. Blant annet uttrykte de solidaritet med kollegaene, distanserte seg fra ledelsen og nedtonet forskjeller som deres spesialiserte roller førte med seg antydnet (Donaldson et al., 2008).

Beskrivelsene av likhet i organisatorisk posisjon er delvis overlappende med den forståelsen av egalitarisme som omhandler læreryrkets manglende tradisjon for karriereveier, og at etableringen av spesialiserte lærerroller bryter med denne tradisjonen (Berg et al., 2005; Hagemann, 1992; Little, 1990). Historisk har lærere med et ønske om å utvide eller endre ansvarsområdene sine ofte gått over i administrative stillinger. Enkelte har også påtatt seg tilleggsoppgaver som ikke har omhandlet undervisning og læring direkte, for eksempel arbeid

i fagforeningene (Berg et al., 2005). Det har vært få muligheter å tre inn i differensierte lærerroller eller bli anerkjent på bakgrunn av en spesifikk ekspertise (Borman & Feger, 2006). Vanlige karriereutviklingsmarkører i andre profesjoner, som høyere lønn, endret tittel, økt status og involvering i beslutningstakingsprosesser, har i liten grad vært beskrivende for læreryrket (Berg et al., 2005).

Egalitarismebegrepet kan også knyttes til likhet i kunnskap og kompetanse. Little (1988) hevder for eksempel at det å snakke om *teacher leadership* innebærer å introdusere statusforskjeller basert på kunnskap, ferdigheter og initiativ. Lærere blir skeptiske dersom noen avviker fra likhetsprinsippet ved å tre ut av sin rolle og anta at de har mer ekspertise enn sine kollegaer (Lortie, 1975). Weiner (2011) er en av de som har undersøkt en slik påstand. Hun fant at de spesialiserte lærerne jobbet hardt med å presentere seg selv som innehavere av den samme kunnskapen og kompetansen som sine kollegaer. De tonet ned sin nye status, blant annet ved å beskrive rollen sin som uformell. Dermed var det ikke behov for spesialisert kunnskap for å utøve rollen på en tilfredsstillende måte. I tillegg uttrykte flere av lærerne at årsaken til at de var blitt valgt av rektor til å tre inn i *teacher leader*-rollen var at de allerede utførte flere av de oppgavene som lå til rollen. Weiner (2011) konkluderer med at informantenes uttalelser «fits nicely with the existing egalitarian norms» (s. 35).

I all hovedsak synes litteraturen som omtaler spesialiserte lærerroller og egalitære normer å være amerikansk. Da det generelt er et overtall av amerikanske studier innenfor litteraturen på spesialiserte lærere, er dette ikke overraskende. Samtidig er det verdt å merke seg at studier av de svenske førstelærerne trekker en parallell mellom inntreden av disse lærerne og *janteloven*. Førstelærere opplever for eksempel at de må forsvare seg mot *janteloven* (Hirsh & Bergmo-Prvulovic, 2019) og rektorer rapporterer om sjalusi og en *jantelovs*mentalitet hos lærerkollegaer (Alvunger, 2015). Også førstelærere på yrkesfag beskriver en *jantelovs*mentalitet i kollegiet (Alvunger, 2016). Selv om ikke egalitarisme og *janteloven* kan sies å bety akkurat det samme, kan det argumenteres for at *janteloven* i denne sammenheng kan være et (skandinavisk) uttrykk for en likhetsorientert holdning blant lærere.

Litteraturen ovenfor kan oppsummeres med at det i en rekke studier hevdes at læreryrket fortsatt preges av egalitære normer, og at disse står i et motsetningsfylt forhold til spesialiserte lærerroller. Mange forskere ser ut til å knytte egalitarismebegrepet til hierarkisk posisjon, karrieremuligheter og kunnskap, men uten at denne konseptualiseringen gjøres eksplisitt. I stedet anvendes påstanden gjerne som et ledd i en generell argumentasjon for hvorfor studier av spesialiserte lærere er relevante. To studier skiller seg ut ved å ha et mer eksplisitt mål om å



studere egalitarisme og spesialiserte lærerroller. Både Weiner (2011) og Donaldson et al. (2008) har undersøkt inntreden av spesialiserte lærerroller i lys av normer om egalitarisme, autonomi og ansiennitet. I begge studiene konkluderes det med at egalitære normer er fremtredende i profesjonen. Et metodisk aspekt ved studiene er imidlertid at de konkluderer på bakgrunn av intervjuer med de spesialiserte lærerne, og ikke deres kollegaer.

Litteraturen viser også at mens sammenhengen mellom egalitære normer og spesialiserte lærerroller fremstilles som sterk i den amerikanske litteraturen, har den i mindre grad blitt pekt på i skandinaviske studier. Funnet er interessant, blant annet fordi de skandinaviske landene i mange sammenhenger omtales som egalitære (se kap. 3.1.3). I sum fører mangelen på empiriske studier, både nasjonalt og internasjonalt, til at vi vet relativt lite om spesialiserte lærere utfordrer egalitære normer, *hvilke* likhetsidealer det er snakk om og *hvordan* disse kommer til uttrykk.

### **2.3 Læreres og rektorers syn på spesialiserte lærere**

Som det tidligere i kapittelet har fremkommet, finnes det i dag relativt mye litteratur som omtaler rektors og læreres betydning for spesialiserte læreres arbeid og relasjoner. Flere studier påpeker at kommunikasjon mellom spesialiserte lærere og deres kollegaer er helt avgjørende for at lærerne skal lykkes i sitt arbeid (Coburn & Russell, 2008; Margolis & Doring, 2013). I lys av avhandlingens problemstilling vil jeg i de neste avsnittene presentere forskning på læreres syn på spesialiserte lærerroller, før jeg tar for meg studier av rektorenes oppfatninger.

Artikkelen *What do teachers want (and not want) from teacher leaders?* kan ses som et viktig bidrag i forskningen på læreres syn på spesialiserte lærerroller (Margolis & Doring, 2013). Her har forskerne intervjuet over femti amerikanske *teacher leaders* og observert samspillet mellom dem og deres lærerkollegaer. Et sentralt funn i undersøkelsen er at lærerkollegaene så ut til å skille mellom *teacher leaders* som «insidere» og «outsidere». Førstnevnte term viser til *teacher leaders* som bruker tiden sin på dele egne undervisningsopplegg, henvise til elever og erfaringer assosiert med «praksis», mens sistnevnte betegner lærere som forteller andre hva de skal gjøre, og er mer opptatt av mandatet sitt enn å være «lærersentrert» (Margolis og Doring, 2013). Forskerne trekker også et skille mellom autentisk versus framkøbt utviklingsarbeid, der *teacher leaders* som drev med førstnevnte, det vil si anerkjente at undervisning er tidkrevende og utfordrende, ble sett på som personer verdt å bruke tid på. Motsatt trakk kollegaene seg gjerne tilbake dersom de opplevde at de spesialiserte lærerne ikke ga et realistisk bilde på undervisning og livet i klasserommet. Undersøkelsen viste også at lærere anså tid som et sentralt aspekt i evalueringen av *teacher leaders'* rolle og arbeid. Fordi tid er et knapt gode i læreryrket, var det

avgjørende at slike læreres arbeid ble sett på som fordelaktig for både dem som lærere og profesjonen i sin helhet (Margolis & Doring, 2013). Aktiviteter som ble ansett som tett på klasseromspraksisen, for eksempel deling av klasseromserfaringer, modellering og samarbeid ble beskrevet som verdifullt, mens tid tilbrakt i møter eller på kontoret ble forstått som bortkastet. Selv om studien gir verdifull innsikt, er det verdt å påpeke at den i utgangspunktet ikke hadde læreres syn på spesialiserte lærere som hovedanliggende. Analysen ble foretatt på bakgrunn av observasjonsdata og læreres kommentarer om *teacher leadership* i felten, samt intervjuer med de spesialiserte lærerne. Generelt synes det å være mangel på studier der forskere har intervjuet lærerkolleger om hvordan de ser på spesialiserte lærerroller.

I enkelte studier argumenteres det for at læreres syn på spesialiserte lærerroller kan knyttes til grad av kunnskap og erfaring, både kollegaenes og de spesialiserte lærernes. I en amerikansk doktoravhandling om undervisningsveiledere, finner for eksempel Horne (2012) at et flertall av de skeptiske lærerne hadde mer enn ti års undervisningserfaring. På denne bakgrunn konkluderes det med at læreres oppfatninger om veiledning er avhengig av lærernes utdanningsnivå og grad av erfaring (Horne, 2012). Lignende funn finnes i Weiners (2011) undersøkelse, der de spesialiserte lærerne rapporterte at de møtte størst motstand fra kollegaer som kunne anses som veteranlærere. Angelle og DeHart (2011) argumenterer for at læreres oppfatninger er avhengig av deres erfaring, utdanning og i hvilken grad de selv har en ledelsesposisjon. Læreres oppfatninger av spesialiserte lærerroller synes også å være avhengig av kunnskapen og kompetansen til de lærerne som blir tilsatt i slike roller (Spillane et al., 2003). Samtidig blir det understreket i en rekke studier at lærere tillegger personlige egenskaper som ydmykhet og vennlighet stor verdi (Blamey et al., 2009; Borman & Feger, 2006).

Når kollegaenes syn på spesialiserte lærerroller rapporteres gjennom de spesialiserte lærere selv (dvs. hva de tror at kollegaene deres mener), fremkommer det ofte at de mener kollegaene er negative til slike roller. Årsakene er flere, for eksempel at kollegaene mener de spesialiserte lærerne ikke implementerer reformer slik de er satt til å gjøre (Margolis & Huggins, 2012). I studien til Donaldson et al. (2008) rapporterer de spesialiserte lærerne om motstand fra sine kollegaer som følge av mangel på forståelse for hva arbeidet deres går ut på. De spesialiserte lærerne opplevde at kollegaene var usikre på hvor vidt de var «en del dem» eller en del av ledelsen. Kollegaene var også skeptiske til arbeidet til de spesialiserte lærerne, fordi de upassende trengte seg på undervisningen deres og ble fremstilt som «eksperter». De spesialiserte lærerne mente også at kollegaene var skeptiske til den uberettigede fremhevingen av lærere som var relativt ferske i yrket (Donaldson et al., 2008). Skepsis som følge av

usikkerhet knyttet til spesialiserte læreres kobling til ledelsen, har blitt påpekt også i andre studier. Å bli evaluert eller oppfattet som inkompetent har i denne sammenheng blitt hevdet å være noe av lærerne frykter kan være en konsekvens av å jobbe tett med lærerveiledere (Mraz et al., 2008).

Selv om litteraturen gjennomgående preges av at lærere er noe skeptiske til spesialiserte lærerroller, finnes det også studier som illustrerer det motsatte. Når spesialiserte lærere viser ydmykhet til menneskene rundt seg, er deres kollegaer ofte positive til dem og støtter etableringen av slike roller (Margolis, 2008). Også innenfor den amerikanske litteraturen om lærerveiledere finnes tilsvarende funn, der disse lærerne anses som viktige for å forstå elevers behov, løse daglige utfordringer og søke kunnskap og informasjon (f.eks. Bean et al., 2010; Mraz et al., 2008). I Wenner og Campbells (2017) litteraturgjennomgang konkluderes det med at *teacher leaders* kan bidra til myndiggjøring og profesjonalisering av alle lærere – ikke bare de som trer inn i nye lederroller. Spesialiserte lærere med oppgaver som i liten grad har involvert andre læreres undervisningspraksis har også rapportert om positive og samarbeidsvillige kollegaer (Donaldson et al., 2008).

Mens litteraturen ovenfor i stor grad er amerikansk, finnes det også enkelte relevante studier fra Skandinavia, for eksempel sluttrapporten om evaluering av den norske pilotordningen for lærerspesialister. Av de lærerkollegaene som sa at de hadde en lærerspesialist knyttet til deres trinn og fagområdet, var det over 50 prosent som svarte at spesialisten ikke hadde vært en ressurs for dem (Seland et al., 2017). På spørsmål om hvor ofte de ville si at lærerspesialistene har holdt forelesninger eller seminarer, observert andre eller veiledet, var det en stor andel lærere som svarte at spesialistene aldri hadde utført slike oppgaver. Lærerne var imidlertid stort sett positive til ordningen med lærerspesialister, blant annet fordi disse lærerne kunne bidra til et mer faglig oppdatert personale, god undervisningskvalitet og til at skolen utviklet en felles kultur for læring. De var mindre enige i at ordningen ville føre til at lærere ville forbli i yrket eller bedre samholdet på skolen (Seland et al., 2017). I Sverige rapporterer førstelærerne om at kollegaer som ikke fikk stillingen har kommet med slengbemerkinger, blant annet om hva det at noen lærere nå er *førstelærere* sier om de som ikke har denne funksjonen (Erlandson & Karlsson, 2018; Hjalmarsson & Hultman, 2016). Lærere opplever også at førstelærerreformen har ført til at tradisjonelle «myke verdier» som solidaritet og kollektivism, har blitt erstattet med krav om effektivitet og konkurranse (Erlandson & Karlsson, 2018). At lærerkollegaer anser tett kobling mellom spesialiserte lærere og skoleledelsen som et problem, er understreket av flere (f.eks. Alvunger, 2016).

Sammenlignet med lærere er det vesentlig mindre forskning på *rektors* syn på spesialiserte lærerroller – til tross for at rektorer blir ansett å spille en helt sentral rolle i implementeringen av slike lærerroller. I en studie av rektors og spesialiserte læreres oppfatning av slike læreres arbeid og rolle, finner man flere forskjeller mellom de to gruppene (Weiner, 2011). Her tonet de spesialiserte lærerne tydelig ned sin egen status og forsøkte å gjøre relasjonen mellom dem og kollegaene så nøytral som mulig, mens rektorene fremhevet deres kunnskap, kompetanse og status. Rektorene antok at de fleste lærere ville akseptere veiledning fra de spesialiserte lærerne dersom de var «riktig» type ledere. På spørsmål om hvem disse lederne var, refererte de gjerne til lærere med personlige egenskaper som «desire for excellence, authority, and commitment» (Weiner 2011, s. 19). Liknende dissonans mellom spesialiserte læreres og rektors oppfatninger om rollen finnes også i andre studier. For eksempel fant Akert og Martin (2012) at rektorer mente at spesialiserte lærere var mer involvert i utviklingsarbeid enn de selv mente de var.

Mangin (2007) har sett på hvordan rektors kunnskap om *teacher leaders* (dvs. kjennskap til det formelle ansvaret, utøvelse av rollen og deres målsettinger) henger sammen med deres kommunikasjon med og støtten de gir til disse lærerne. Undersøkelsen viser at rektorene med høy grad av kunnskap om og interaksjon med den læreren, kontinuerlig og aktivt støttet han/hun. Motsatt var støtten gitt av rektorer med begrenset kunnskap ofte preget av enveis informasjonsutveksling og/eller likegyldighet til deres rolle og arbeid.

I Norge viser evalueringen av lærerspesialistordningen at rektorene mente at å bidra til god undervisningskvalitet, motivere personale, samarbeide internt og ledelse av prosesser var de områdene der inntreden av den nye rollen hadde gitt størst endringer. På området «faglig utvikling» var det opplevde utbyttet mer moderat. Videre var rektorene delt når det gjaldt synet på om ordningen ville bidra til å rekruttere og beholde lærere (Seland et al., 2017). Fra Sverige rapporterer rektorene om positive effekter av å ha førstelærere, og at de fungerer som diskusjonspartner for dem (Alvunger, 2015). Selv om inntreden av førstelærere ikke endret det formelle ansvaret til rektorene i nevneverdig grad, opplevde de å ha få en støttespiller som de også kunne delegerer ansvar til. Rektorenes behov for overvåkning og stadig evaluering av pågående prosjekter ble også redusert.

## **2.4 Oppsummering av tidligere forskning**

Ovenfor har jeg vist at en stor del av de refererte studiene har tatt for seg hvilke kontekstuelle faktorer som påvirker spesialiserte lærere. Faktorene dreier seg primært om forhold ved *skolene*,

som relasjonelle mønstre, organisatorisk struktur og hvor utviklingsorienterte de er. Rektorene beskrives som særlig betydningsfulle for de spesialiserte lærernes arbeid og legitimitet. Fravær av kommunikasjon og oppfølging bidrar ofte til at lærerne mangler ressurser og støttestrukturer, autonomi eller at de ikke føler seg anerkjent og satt pris på. Til tross for dette viser litteraturgjennomgangen at rektorenes syn på spesialiserte lærere i liten grad har vært undersøkt.

Det generelle fokuset på skolekonteksten i den forskningen som er gjennomgått ovenfor, innebærer at bredere samfunnsforhold som lærerspesialistene inngår i mindre grad er tatt hensyn til. En kan for eksempel stille spørsmål om hvilken betydning trekk ved profesjonen og skolen som organisasjon kan ha for spesialiserte læreres arbeid og relasjoner. Slike spørsmål er i liten grad løftet frem i den litteraturen.

Selv om en profesjons- og organisasjonskontekst i liten grad er inkludert i eksisterende litteratur, finnes det imidlertid unntak. Et slikt dreier seg om lærerprofesjonens egalitære normer, og forskeres påstander om at slike normer virker inn på spesialiserte læreres arbeid og relasjoner. Hva slags likhetsidealer som særlig utfordres er imidlertid noe uklart, men forskere ser ut til å benytte egalitarismebegrepet for å sette søkelys på lønn, ansvar og hierarkisk posisjon. I tillegg til den noe uklare konseptualiseringen av egalitarisme-begrepet, synes få forskere å empirisk ha undersøkt hvor sentralt normer om likhet står blant lærere i dag. Likevel antas det gjerne i litteraturen at spesialiserte lærere utfordrer egalitære normer i profesjonen. Da en stor andel av litteraturbidragene er amerikanske, kan det ikke uten videre antas at påstanden også er treffende for norske lærere. Som det vil utdypes i neste kapittel, er en av grunnene til dette at anglosaksiske land er preget av andre utdanningstradisjoner enn de som historisk har karakterisert Skandinavia (Hopmann, 2003). Inntredenen av lærerspesialistene gir imidlertid en inngang til å studere egalitære normer i den norske skolen, og diskutere hvordan trekk ved den norske skolekulturen og -historien kan tenkes å forme lærerspesialistenes rolle. På den måten vil avhandlingen også danne et grunnlag for videre studier av hvordan historiske og kulturelle rammebetingelser i USA og Skandinavia kan variere og skape ulike utgangspunkt for spesialiserte lærere.

Når det gjelder studier på læreres syn på spesialiserte lærerroller, synes forskernes oppfatninger å være delte. På den ene siden trekker flere undersøkelser fram læreres skepsis til slike lærere. Særlig sees de spesialiserte lærernes tidsbruk, kunnskap, relasjoner til ledelsen og personlige egenskaper som viktig. I tillegg kan det se ut til at uklar rolleforståelse og svak forankring i organisasjonen bidrar til at skepsisen og motstanden øker. Det er med andre ord både faglige og relasjonelle aspekter ved spesialiserte lærerroller som i visse tilfeller oppfattes som krevende

for lærerne. På den andre siden rapporteres det også om en positiv innstilling blant lærere, blant annet i evalueringen av de norske lærerspesialistene. Arbeidet med å faglig oppdatere personalet og utvikle skolens kultur for læring ble her trukket frem. Et metodisk aspekt ved studiene av læreres oppfatninger er at forskerne i en del tilfeller ikke har intervjuet lærerne selv. Lærernes oppfatninger er i stedet kommunisert via de spesialiserte lærerne. Det kan argumenteres for at dette gjør kunnskapen om læreres syn noe mer upålitelig enn hva den ville ha vært dersom lærerne selv hadde vært informanter.

### 3 Teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de sentrale teoretiske perspektivene som benyttes i avhandlingen. I forrige kapittel fremkom det at tidligere forskning preges av studier på hva spesialiserte lærere gjør, og hvilke forhold som påvirker deres arbeid og relasjoner, men uten at de to forskningsfeltene i særlig stor grad har vært koblet sammen. I tillegg har kontekstuelle forhold som har vært studert gjerne vært avgrenset til aspekter ved *skolen*. Litteraturgjennomgangen påvirker valg av teoretiske perspektiver på særlig to måter. For det første blir det klart at et utvidet kontekstperspektiv kan være hensiktsmessig for å få en bedre forståelse av forhold som former lærerspesialistene. Viktigheten av at studier av profesjonelt arbeid skjer ut fra et perspektiv som inkluderer de omgivelsene som arbeidet foregår i, har blitt påpekt innenfor både sosiologisk og pedagogisk forskning (Abbott, 1997; Fenwick & Nerland, 2014; Schatzki, 2001). I avhandlingen vil jeg ta høyde for en slik kontekstforståelse ved å trekke inn perspektiver på profesjoner generelt og læreryrket spesielt. Mer spesifikt vil jeg redegjøre for lærerprofesjonens performative og organisatoriske sider, profesjonelle normer og læreres kunnskap. Jeg vil også ta for meg ledelse, styring og organisering i skolen, både historisk og i dag.

For det andre er det behov for andre og mer konkrete analytiske perspektiver som muliggjør en analyse av både de konkrete handlingene og oppfatningene til spesialistene– det vil si en handlingsdimensjon, og distinkte trekk ved skolene de jobber ved– det vil si en strukturell dimensjon. De perspektivene som er valgt til dette formålet kan plasseres under paraplybetegnelse sosiokulturell teori. Disse gir anledning til å «zoome inn» på ulike sider ved skolekonteksten, særlig skolenes språklige og relasjonelle dimensjoner, men muliggjør også et bredere blikk på forholdet mellom skolekonteksten og spesialistenes handlinger og oppfatninger. Å veksle mellom ulike teoretiske «lenser» antas å være hensiktsmessig for å få til en slik inn- og utzooming (Nicolini, 2009). Fordi de analytiske perspektivene gir ulike innganger for å forstå spesialistenes rolle, innledes delkapitlet «Sosiokulturelle perspektiver» med en redegjørelse for de felles premisser som ressursene hviler på. Deretter presenteres teorien om praksisarkitekturer (Kemmis et al., 2014a), posisjoneringsteori (*positioning theory*) (Harré & Moghaddam, 2003) og teori om grenser og grensekryssing (*boundary crossing*) (Akkerman & Bakker, 2011a). I sum gir de tre analytiske perspektivene en inngang til å studere lærerspesialistenes skolekontekst og egne initiativer, mens profesjonsperspektivet gir anledning til å plassere analysen i en bredere samfunnsmessig sammenheng. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av det teoretiske utgangspunktet for avhandlingen.

### 3.1 Profesjonsteoretiske perspektiver

Profesjoners kjennetegn kan deles inn i organisatoriske og performative trekk, som henholdsvis viser til profesjonens organisering og måten oppgaver utføres på (Molander & Terum, 2008). Selv om det tidvis har blitt diskutert om læreryrket oppfyller kravene til en profesjon, kan de organisatoriske og performative aspektene benyttes for å få frem flere sentrale trekk ved yrket. Enkelt forklart viser det performative aspektet blant annet til at yrkesutøverne har en formalisert og spesialisert kunnskap som anvendes i kombinasjon med utøvelse av skjønn (Abbot, 1988; Molander & Terum, 2008). Det organisatoriske aspektet handler om at profesjonen har monopol på bestemte oppgaver, og at tilgangen til arbeidsoppgavene kontrolleres ved at yrkesutøverne må ha en bestemt type utdanning. Profesjonens legitimitet og tillit forutsetter at man «holder orden i eget hus», blant annet ved å handle i samsvar med de standarder som finnes for god yrkesutøvelse. Det organisatoriske aspektet viser også til at utøverne må ha en viss grad av autonomi til å utføre sine oppgaver (Abbott, 1988). En distinksjon som kan gjøres i forbindelse med autonomibegrepet, er autonomi som en individuell eller en kollektiv størrelse. For lærerne viser den individuelle autonomien til lærernes frihet i deres daglige aktiviteter, mens den kollektive autonomien knyttes til lærere som gruppe og deres evne til å påvirke strukturelle faktorer som har innvirkning på arbeidet deres (Hermansen, 2017; Hopmann, 2003; Mausethagen & Mølstad, 2015). Begrepene er imidlertid bare delvis fruktbare fordi lærere ikke kun jobber individuelt, og fordi lokale representanters meninger ikke nødvendigvis samsvarer med lærerorganisasjonenes syn (Mausethagen & Mølstad, 2015). Som det vil fremkomme senere i avhandlingen kan imidlertid begrepene være nyttige for å diskutere læreres oppfatninger om lærerspesialistene.

Et aspekt ved de organisatoriske sidene ved en profesjon omhandler også *stratifisering*, det vil si den interne organiseringen og graden av hierarkisk oppbygging (Abbott, 1988; Freidson, 1984). I lys av avhandlingens problemstilling om egalitære normer er dette et aspekt ved profesjoner som krever ekstra oppmerksomhet. Abbott (1988) argumenterer for at spesialisering i profesjoner ofte er et resultat av en form for deling innad, og at denne kan være både horisontal og vertikal. Profesjonelles oppgaver er ofte så komplekse at de krever stor grad av spesialisering, noe som fører til at det oppstår grupper med spesifikk kunnskap og kompetanse (Abbot, 1988). I slike tilfeller kan det sies å foregå en form for horisontal oppgavedifferensiering innad i profesjonen. I enkelte tilfeller fører spesialisering også til at grupper søker oppadgående mobilitet der man forsøker å løfte seg «over» sine kollegaer eller frigjøre seg helt fra profesjonen. Slike prosesser kan karakteriseres som former for vertikal



differensiering som skaper forskjeller i status snarere enn i oppgaver (Abbott, 1988). Individene som «bryter ut» risikerer å miste kontakten med profesjonen de er en del av (Alvehus et al., 2020; Freidson, 1988). Samtidig kan gruppen, fordi de gjerne nyter tillit og legitimitet i profesjonen, bidra til at profesjonens kollektive autonomi opprettholdes og styrkes.

Profesjonsbegrepet brukes i dag ofte i positive vendinger som honnørord, for eksempel i omtalen av nye yrkesgrupper. Det samme kan sies å gjelde profesjonaliseringsbegrepet. Tradisjonelt har profesjonalisering blitt brukt for å beskrive yrkers anstrengelser for å oppnå status, og “(...) pursue, develop and maintain the closure of the occupational group in order to maintain practitioners’ own occupational self-interests in terms of their salary, status and power as well as the monopoly protection of the occupational jurisdiction” (Evetts, 2013, s. 3). Evetts (2003) skiller mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra, der førstnevnte kan forstås som myndighetenes og arbeidsgiveres styring og regulering av profesjoners yrkesutøvelse, mens sistnevnte viser til yrkesgruppers eget arbeid mot status og autonomi. Profesjonalisering innenfra bygger på normative verdisystemer som hovedsakelig er etablert av yrkesgruppen selv, og kan betraktes som en form for yrkesmessig profesjonalisering (Evetts, 2003). Slike verdisystemer vil typisk kunne omhandle bruk av skjønn og tillit til læreres yrkesrelasjoner (Mausethagen & Smeby, 2016). Ved en profesjonalisering ovenfra, eller organisatorisk profesjonalisering, vil utviklingen i stedet kunne komme til uttrykk i form av flere retningslinjer som omhandler ansvarliggjøring, standardisering og evidensbasert praksis.

Likevel kan også ovenfra -tiltak søke å bidra til profesjonalisering innenfra. Flere av de siste årenes profesjonaliseringstiltak fra myndighetene rettet mot læreryrket kan for eksempel tolkes som reformer som gir økt kontroll av profesjonen, samtidig som de har som formål å etablere visse forutsetninger slik at profesjonalisering innenfra kan finne sted (Dahl et al., 2016). Lærerspesialistordningen kan sies å være et eksempel på et slikt tiltak: Gjennom en nasjonalt initiert reform er skolenes utviklingsarbeid ment å skulle drives av lærerne selv. Som beskrevet innledningsvis har lærerprofesjonen imidlertid uttalt seg skeptisk til ordningen som en hjelp til selvhjelp- strategi, da lærerne i for liten grad har opplevd å bli involvert i utformingen av ordningen. At profesjonen og myndighetene har et sammenfallende syn med hensyn til hvordan profesjonalisering bør foregå, er dermed ikke gitt. Mens profesjonen selv har vektlagt individuell autonomi, tillit og erfaringsbasert kunnskap i sin forståelse av profesjonalitet, har den politiske utviklingen presset på for standardisering, økte dokumentasjonskrav og styring av læreres praksis (Mausethagen & Granlund, 2012; Evetts, 2003).

Synet på profesjonens kunnskap, autonomi og ansvar kan med andre ord sies å ha blitt utfordret de senere årene (Mausethagen & Smeby, 2016). En måte å forstå måten lærerprofesjonen håndterer et slikt ytre press og kontroll på, er å se på det som et type *grensearbeid* (Langley et al., 2019; Liljegren, 2012). For lærerspesialistene er særlig to former for grensearbeid sentrale. Den første kan beskrives som en form for kompetitivt grensearbeid (*competitive boundary work*) og viser til at en gruppe mennesker – for eksempel en profesjon eller en bestemt gruppe innad i en profesjon – kan etablere, utvide eller fjerne grenser mellom seg selv og andre for å skille seg fra andre og dermed oppnå en eller flere fordeler (Langley et al., 2019). Fordelene kan handle om å skape legitimitet, forhandle om jurisdiksjongrenser eller definere grad av autonomi og skjønn (Liljegren et al., 2008). Men grensearbeid drives også av andre aktører. Ledere kan for eksempel påvirke andres grenselandskap ved å integrere og skille ulike grupper eller ideer. Formålet med et slikt konfigurasjonsmessig grensearbeid (*configurational boundary work*) vil kunne være å skape nye samarbeidsformer eller interaksjonsmønstre. Grenseperspektivene gir en analytisk inngang til å diskutere den betydningen lærerspesialistene kan ha for profesjonen, både internt (for eksempel deres egalitære normer) og eksternt (for eksempel profesjonens autonomi og status). For eksempel kan lærerkollegiet etablere tydelige skiller mellom dem og spesialistene fordi de frykter for deres individuelle autonomi. Det er også mulig å se for seg at lærerne omfavner lærerspesialistrollen, noe som igjen vil kunne bidra til å styrke profesjonens legitimitet og grenser utad.

### 3.1.1 Kunnskap og kunnskapsarbeid i lærerprofesjon

Fra et profesjonsperspektiv vil profesjonsutøveres kunnskap være en sentral kilde til autonomi og legitimitet (Grimen, 2008; Molander & Terum, 2008). Historisk har gjerne lærerarbeid blitt ansett som privatisert og individuelt, der læring og utvikling i stor grad har foregått gjennom refleksjon og uformell interaksjon (Little, 1990; Lortie, 1975). Læreres kunnskap beskrives i en del tilfeller som *praktisk*, noe som viser til at den er konkret, integrert, kontekstbundet og handlingsorientert (Hiebert et al., 2002; Verloop et al., 2001). Den er også ansett som *heterogen* i den forstand at den er sammensatt av elementer fra forskjellige vitenskapelige kunnskapsfelt, der didaktikk, pedagogikk og fagkunnskap er tett sammenvevd (Grimen, 2008; Hiebert et al., 2002; Shulman, 1987). Shulmans (1987) begrep *pedagogical content knowledge* rommer denne sammensetningen. Hopmann (2003) argumenterer for å at det å knytte sammen institusjonelle rammer med lokale, daglige aktiviteter og resultater ved hjelp av pedagogiske argumenter, er «the core of professionalism». Samtidig har forventningene til at lærere skal styrke sin

forskningsbaserte kunnskap de senere årene økt, både fra politisk hold, fra forskere og delvis også profesjonen selv (Hammersley, 1997; Hargreaves 1996; Mausethagen & Granlund, 2012).

At læreres kunnskapsbase er kontekstbundet og handlingsorientert reflekteres delvis i deres tilnærming til kunnskap, det vil si deres kunnskapsarbeid (Hermansen, 2018). Sammenlignet med andre profesjoner kan læreres kunnskapskultur ses som mindre preget av abstrakte og dekontekstualiserte kunnskapsformer (Lahn, 2012). Et skille kan i denne sammenheng gjøres mellom lokale og utvidede *kunnskapsressurser* (Edwards & Daniels, 2012; Hermansen, 2018; Jensen et al., 2012). Lokale kunnskapsressurser viser til ideer, begreper, verktøy eller fysiske gjenstander i det lokale miljøet, eksempelvis på en skole, mens de utvidede i lærersammenheng kan være nettverk med andre lærere, internasjonal litteratur eller globale undervisningsprinsipper. Læreryrket beskrives i denne sammenheng gjerne som en profesjon som, sammenlignet med for eksempel sykepleie, i mindre grad knytter seg til utvidede kunnskapskretser og –ressurser (Jensen et al., 2012). Årsaken til den lokale kunnskapsorienteringen har vært antatt å henge sammen med at profesjonen har manglet kollektive strukturer for profesjonell utvikling og kunnskapsdeling (Ball & Cohen, 1999; Hermansen & Mausethagen, 2016; Jensen et al., 2012).

### 3.1.2 Organisasjon og ledelse i skolen

Mens beskrivelsene av profesjoner generelt og læreryrket spesielt gir en bred innramming av lærerspesialistenes kontekstuelle elementer, kan en snevrere forståelse av kontekst relateres til den organisatoriske settingen lærere er en del av. I motsetning til angloamerikanske land, har Norge vært preget av en tradisjon for «continental licencing», eller «didaktik» (Hopmann, 2003). Denne tradisjonen innebærer en relativt svak kontroll over både utdanningsløpet og resultatene, noe som har ført til at lærere har fått høy grad av autonomi og profesjonell frihet (Mausethagen & Mølsted, 2015). Tradisjonen står i kontrast til den som finnes i anglosaksiske land, der ekstern resultat- og produktkontroll har stått sentralt og effektivisering har blitt beskrevet som «*the basic claim of professional expertise*» (Hopmann 2003, s. 473).

Den høye graden av autonomi som har preget didaktikk-tradisjonen i Europa, kan hevdes å være synlig i måten relasjonen mellom lærere og skoleledelse i Norge historisk har blitt beskrevet på. Demokrati på arbeidsplassen har historisk sett spilt en sentral rolle i skolen, og forholdet mellom ledelse og lærere har vært preget av gjensidighet der de to aktørene har vært ansett som likestilte (Abrahamsen et al., 2016; Møller & Skedsmo, 2013). Skoleansatte har historisk hatt en organisering med få eller ingen formelle forskjeller, noe som blant annet

gjenspeiles i beskrivelsen av rektor som *primus inter pares* eller «først blant likemenn» (Møller, 2009). De siste tiårenes endringer i styringen og ledelsen av skolen har likevel endret denne relasjonen, og det kan sås tvil om hvor treffende *primus inter pares*-karakteristikken er for dagens rektorer. Desentralisering, målstyring og økende ansvarliggjøring har ført til at oppgaver som tidligere ble lagt til kommunene nå har havnet hos rektorene, noe som også har ført til økt rapportingskrav og resultatkontroll (Aasen et al., 2012; Abrahamsen & Aas, 2016; Karseth & Møller, 2014). Avstanden mellom lærere og rektorer kan slik sett antas å være større enn før. Samtidig har endringene i rektors rolle aktualisert behovet for distribuering av oppgaver og ansvar nedover i skolesystemet. Dette synliggjøres også i norske politiske dokumenter, der lederskap i skolen i økende grad blir konstruert som en form for distribuert praksis (Abrahamsen & Aas, 2016). Nye lærer- og lederroller har vokst frem, som blant annet fagledere, ressurslærere, mellomledere, veiledere – og lærerspesialister (Helstad & Mausestagen, 2019). Forskyvningen av oppgaver og ansvarsområder gjelder imidlertid ikke bare for rektor, men også lærerne. Behovet for flere yrkesgrupper i skolen, slik at lærere kan ha mer tid til sine kjerneoppgaver, er et argument som har blitt fremført av både ekspertutvalg og lærerorganisasjoner (Dahl et al., 2016; Utdanningsforbundet, u.å.).

### 3.1.3 Læreryrkets egalitære normer

Som antydnet i avsnittene over er en tilbakevendende beskrivelse i utdanningslitteraturen at lærerprofesjonen er egalitær. Selv om det ikke ser ut til å finnes noen helhetlige teoretiske perspektiver på egalitarisme i skolen, er det gjennom historiske tilbakeblikk og sentrale verk likevel mulig å skimte ulike måter egalitarismebegrepet blir brukt og forstått på. I dette delkapitlet vil jeg derfor redegjøre for disse forståelsene, og beskrive hvordan også andre normer innenfor læreryrket synes å være koblet til idealet om likhet. For å etablere et grunnlag for beskrivelsene av egalitarisme i skolen, innledes delkapitlet med en kort generell redegjørelse for egalitarismebegrepet. I sum danner delkapitlet et utgangspunkt for senere drøftinger om, og eventuelt på hvilke måter, lærerspesialistene utfordrer disse normene.

Egalitarismebegrepet kan først og fremst knyttes til politisk filosofi og ideen om at individers levekår bør være mer eller mindre like (Malnes & Midgaard, 2017). I denne sammenheng skilles det gjerne mellom egalitarisme forstått som sjanselikhets og resultatlikhet. Sjanselikhets viser til menneskers muligheter til å oppnå fordeler, for eksempel skaffe seg utdanning, jobb og sosiale goder. Resultatlikhet henviser, som begrepet tilsier, til likhet i resultat og effekt. Her er det ikke konkurransevilkårene som vektlegges, men hva man sitter igjen med. For noen anses resultatlikhet som et nødvendig vilkår for å oppnå rettferdighet, og likhetsformen brukes i

mange tilfeller synonymt med økonomisk likhet (Malnes & Midgaard, 2017; Myhre, 2017). I Skandinavia kan både resultat- og sjanselighet knyttes til etableringen av velferdsstaten som et politisk prosjekt (Bendixen et al., 2017). Velferdsstaten er blant annet forventet å ta hånd om ulikheter i økonomiske ressurser, jobbe mot at få mennesker står utenfor arbeidslivet og at forskjellene i lønninger holdes på et akseptabelt nivå. Egalitarisme har ofte blitt brukt som sentralt kjennetegn ved den skandinaviske velferdsmodellen.

Beskrivelsene ovenfor kan imidlertid bare delvis sies å overlapse med måten man ofte omtaler skolen som egalitær. Slik jeg ser det kan det skilles mellom minst tre ulike former for egalitarisme i skolen. Den første måten kan knyttes til forholdet mellom skoleledelsen og lærerne. I forrige delkapittel ble det beskrevet hvordan de formelle forskjellene mellom rektorer og lærere historisk sett vært små. Jeg vil ikke gå videre inn i denne beskrivelsen, bare konstatere at egalitarisme i stor grad her omhandler likhet i kunnskap, status og organisatorisk posisjon. For det andre knyttes egalitarisme til den nordiske utdanningsmodellen og tanken om enhetsskolen. Den nordiske utdanningsmodellen har vært styrt av prinsipper som likhet, inkludering og rettferdighet, der idealet om utjevning står sentralt (Aasen, 2007; Imsen et al., 2017). Ideen om enhetsskolen dukket opp på 1960- og 1970-tallet, og ble senere erstattet med fellesskolen (Volckmar & Wiborg, 2014). Prosjektet har dreid seg om at elever trer inn i skolen med ulikt utgangspunkt, og at skolen må søke å jobbe mot en utjevning av disse forskjellene (Telhaug & Mediås, 2003). Egalitarisme i denne sammenheng viser altså til likhet mellom elever, og er trolig den formen for egalitarisme i skolen som i størst grad sammenfaller med den politisk-filosofiske operasjonaliseringen av begrepet.

Den tredje formen for egalitarisme handler om likhet mellom lærere, og er den formen som står mest sentralt i denne avhandlingen. Egalitarisme i læreryrket kan først og fremst sies å handle om det organisatoriske aspektet ved profesjonen (ref. kapittel 3.1). Samtidig kan egalitarisme også komme til uttrykk i de performative sidene ved yrkesutøvelsen, det vil si i måten lærerne utfører arbeidet sitt på. I Lorties (1975) sosiologiske klassiker *Schoolteacher* tas disse formene for egalitarisme opp. Selv om verket bygger på en større studie, gis det her flere analytiske tilnærminger til egalitarismebegrepet som kan benyttes som utgangspunkt for videre diskusjon. Lortie relaterer læreryrkets egalitære normer til grunnleggende strukturelle og kulturelle trekk ved læreryrket. Det relasjonelle aspektet ved yrket, den flate organiseringen og mangel på karriereveier bidrar til at det ligger i yrkets natur at yrkesmessig tilfredsstillelse oppnås gjennom iboende belønninger (*intrinsic rewards*), der disse er nåtids- heller enn fremtidsrettet. Slike belønninger handler om kontakten man som lærer får med elevene, opplevelsen av at man har

«nådd» dem og at de har lært noe (Lortie, 1975). Mekanismene bidrar til at lærere som orienterer seg mot ytre belønninger – som lønn, autoritet og ansvar – blir sett på med skepsis. En slik skepsis melder seg imidlertid først og fremst dersom enkeltindivider, ikke grupper av lærere, søker ytre belønninger. Poenget oppsummeres slik: “Teachers continue to oppose internal differentiation in rewards on grounds other than seniority or education; their behaviour has been consistently egalitarian” (s. 102).

Lortie knytter dermed egalitarismebegrepet til likhet i ytre belønninger som lønn, autoritet og ansvar. At man i profesjonen motsetter seg individuelle belønningssystemer kan ses igjen i de norske lærerorganisasjonenes lønnskamper. På 1990-tallet kjempet for eksempel Lærerlaget mot politikernes ønske om individuell lønnsfastsettelse gjennom lokale forhandlinger (Rovde, 2004). Forslaget innbar et brudd med oppfatningen om at det var ansiennitet, ved siden av utdanning og stillingsplassering, som skulle fungere som kriterier for lønns plassering. Lærere fryktet «trynetillegg» og presentasjonslønn basert på «subjektive» vurderinger. Rovde (2004) konkluderer med at selv om likelønnstanken var noe svekket ved inngangen til det nye årtuset, så sto den egalitære ideologien og tradisjonen likevel sterkt.

Egalitarismen hevdes også å ha en annen viktig funksjon: Den beskytter læreres autonomi (Lortie, 1975). Mangelen på karriereveier og incentivsystemer bidrar til færre individer i formelle autoritetsstillinger. Dermed begrenses også antallet individer som kan utøve innflytelse og påvirkning på den individuelle læreren. Hva slags autonomi egalitarismen beskytter kan nyanseres ytterligere gjennom det Murphy (2007) referer til som *personvernsnormer (norm of privacy)* og normen om *ikke-forstyrrelser (norm of non-interference)*. Disse normene kan sies å kombinere en individuell form for autonomi med forestillinger om samhandlingsmønstre i læreryrket. Personvernsnormen viser til at man som lærer har frihet til å gjøre selvstendige vurderinger i klasserommet uten å måtte bli gransket av andre. Sagt på en annen måten dreier det seg om en forestilling om at man som lærer kan foreta valg relatert til egen undervisningspraksis uten å bli «sett i kortene». Normen om ikke-forstyrrelser dreier seg om innblanding i andre læreres undervisning. Det innebærer også at det er en forskjell på å gi råd på forespørsel fra en kollega, og det å blande seg inn i kollegaers undervisning på uberettigede måter (Little, 1990; Lortie, 1975).

Flere av disse trekkene ved læreryrket blir ikke bare utfordret, men må også sies å være i endring i dagens lærerprofesjon. Læreres praksis er mindre individualisert enn tidligere, og et økende fokus på kollegasamarbeid og profesjonell læring har gjort at undervisningen er mer transparent enn før (Hargreaves, 2000; Hargreaves, 2010). I dag er det heller ikke uvanlig at læreres

utdanningsbakgrunn, ansvarsområder og funksjoner varierer. Som vist i litteraturgjennomgangen konkluderer likevel flere forskere med at lærerkulturen i dag preges av egalitære normer som utfordres og kommer til uttrykk når spesialiserte lærere trer inn i skolen. Perspektivene på egalitarisme i læreryrket er dermed relevante i forbindelse med inntredenen av lærerspesialistene, da disse gir et utgangspunkt for å undersøke om og eventuelt hvilke likhetsidealer som er i spill.

### **3.2 Sosiokulturelle perspektiver**

Gjennom en tilnærming til læreryrket som profesjon og skolen som organisasjon har jeg ovenfor redegjort for de bredere kontekstuelle forholdene som lærerspesialistenes arbeid rammes inn av. For å gjennomføre analysen av lærerspesialistenes arbeid og de spesifikke skolene de jobber på, trengs det imidlertid andre perspektiver og begreper. I de neste avsnittene vil jeg derfor redegjøre for de perspektivene som har blitt brukt i analysene av lærerspesialistene. Perspektivene er valgt fordi de rommer et blikk på spesialistenes konkrete handlings- og tankemønstre, og trekk ved skolekontekstene, det vil si både en handlingsdimensjon og en strukturell dimensjon. De analytiske perspektivene gir anledning til å studere begge disse dimensjonene, og hvordan de står i relasjon til hverandre. Samtidig gjør de det mulig å «zoome inn» på enkelte sider ved strukturdimensjonen (Nicolini, 2009).

Selv om perspektivene har ulik vektlegging av handlings- og strukturdimensjonen, kan alle plasseres innenfor sosiokulturell teori. Perspektivene kan også sies å hvile på en rekke av de samme antagelsene, der to er særlig relevante for denne avhandlingen. For det første antas det at all menneskelig handling er situert og kulturelt og historisk betinget (Schatzki, 2002). For det andre må menneskelig handling og forståelse ses som et resultat av en rekke sammenkoblede praksiser og relasjoner (Fenwick & Nerland, 2014; Schatzki 2002). Dette premisset innebærer at påstanden om at lærere bryter med egalitære normer ikke kan antas a priori, men må undersøkes empirisk med blikk på både en individ- og en strukturdimensjon – og forholdet mellom disse (Kemmis et al., 2014a). I bredt gjør perspektivene det mulig å undersøke hvordan lærerspesialistenes rolle skapes i skjæringspunktet mellom egne handlinger og forståelser på den ene siden, og trekk ved skolekonteksten på den andre siden.

I de neste avsnittene redegjøres det for de ulike analytiske perspektivene og begrepene som er brukt. Forståelsen av *praksisarkitekturer* tilbyr overgripende et begrepssett for å studere relasjonen mellom spesialistenes handlinger og aktiviteter på den ene siden, og de strukturelle trekkene ved skolene de jobber ved på den andre siden. Ved hjelp av dette perspektivet er det

mulig å forfølge lærerspesialistenes handlinger og oppfatninger, og se disse funnene i lys av språklige, relasjonelle og fysiske dimensjoner ved skolene de jobber på. *Posisjoneringsteori*, som de seneste årene har blitt koblet til Vygotsky (1978) og sosiokulturelle tradisjoner, tas i bruk for å gå i dybden på språklige forhold ved tre skolene. Ved å trekke på ulike former for posisjonering muliggjøres en diskusjon om hvordan rektorene, gjennom språket, kan hindre og muliggjøre lærerspesialistenes arbeid (Harré & Moghaddam, 2003; McVee, 2011). Til slutt redegjøres det for Akkerman & Bakkers (2011a) perspektiv på *grenser og grensekryssing*. Perspektivet trekkes inn for å få en bedre forståelse av lærerspesialistenes opplevelse av relasjonen mellom dem og deres lærerkolleger.

### 3.1.1 *Praksiser og praksisarkitekturer*

Teori om praksisarkitekturer kan sies å være en gren innenfor praksisteori som fokuserer på hvordan man kan forstå menneskelig handling i lys av de sosiale, materielle og politiske omgivelsene som handlingene inngår i. Teorien knyttes gjerne til Stephen Kemmis, og er en videreutvikling av arbeidet til Schatzki (2001; 2002). Schatzki forstår menneskelig handling som “(...) a field of embodied, materially interwoven practices centrally organized around shared practical understandings” (2001, s. 11).

Sentralt hos Kemmis (2009) står synet på praksiser som formet av en rekke medierende forutsetninger, som både hindrer, opprettholder og muliggjør individuell handling. Å endre profesjonell praksis krever derfor ikke bare en endring av utøvernes profesjonelle kunnskap, men også av de medierende omgivelsene som praksisen inngår i. Disse omgivelsene deles inn i tre ulike dimensjoner som i sum betegnes som en *praksisarkitektur*. De tre dimensjonene er

1. *Kultur-diskursive forhold*, som omhandler språket eller diskursen som brukes innenfor eller om en praksis. Disse forholdene muliggjør og hindrer *sayings*, for eksempel hva som er rett å si eller hvordan en praksis bør beskrives, tolkes og forsvares.
2. *Materiell-økonomiske forhold*, som er de ressursene som gjør det mulig å gjennomføre aktivitetene ved en bestemt praksis. Slike forhold kan dreie seg om den fysiske utformingen av en skole, tilgjengelige økonomiske ressurser eller tilgang til bøker. De materiell-økonomiske forholdene muliggjør *doings*.
3. *Sosial-politiske forhold*, som muliggjør relasjoner mellom mennesker og mellom mennesker og objekter. Slike forhold kan dreie seg om regler, rollefordeling mellom lærere eller relasjonen mellom skoleledelsen og lærerne. De sosial-politiske forholdene muliggjør *relatings*.



Kemmis (2009) argumenterer altså for at de forhold som konstituerer en bestemt praksis, kan plasseres innenfor disse tre kategoriene. Men også praksiser består av tre dimensjoner, hevder han, nemlig *sayings*, *doings* og *relatings*. *Sayings* viser til karakteristiske måter å snakke på, ideer, tanker og non-verbal kommunikasjon. *Doings* dreier seg om konkrete aktiviteter og det som gjøres i en bestemt praksis. *Relatings* viser til individers forhold til andre mennesker og til objekter. I sum danner *sayings*, *doings* og *relatings* kjernen for den definisjonen av praksis som legges til grunn i teorien. I definisjonen beskrives praksis som “(...) a form of socially established cooperative human activity that involves characteristic forms of understandings (sayings), modes of action (doings) and ways in which people relate to one another and the world (relatings), that ‘hang together’ in a distinctive project” (Kemmis et al, 2014b, s. 155).

Det distinkte prosjektet som definisjonen refererer til, kan litt enkelt beskrives som det man svarer på spørsmålet «hva er det du gjør?» (Kemmis et al., 2014a). Mer spesifikt dreier et prosjekt seg om a) intensjonene som ligger til grunn for praksisen, b) handlingene (*sayings*, *doings* og *relatings*) som utføres i praksisen og c) det aktørene søker å oppnå gjennom praksisen (Kemmis et al., 2014b). I avhandlingen benytter jeg prosjekt-begrepet for å se på spesialistenes ansvarsområder og mål.

Teorien om praksisarkitekturer gir en systematisk og analytisk inngang for å studere lærerspesialistenes rolle ut fra både en strukturell dimensjon og en handlingsdimensjon – og forholdet mellom disse. Mer spesifikt tilbys et begrepssett for å ramme inn spesialistenes måter å snakke og tenke på (*sayings*), handle på (*doings*) og forholde seg til andre (*relatings*), og en forståelse av hvordan disse henger sammen med de språklige (*kultur-diskursive*), materielle (*materiell-økonomiske*) og sosiale (*sosial-politiske*) ordningene ved spesialistenes skoler (*praksisarkitekturer*). At jeg legger begrepene *sayings*, *doings* og *relatings* til grunn i analysen av lærerspesialistene, betyr likevel ikke at jeg benytter et praksisbegrep som er person- og handlingsorientert. Handlingsfokuset unngås ved at det vel så mye legges vekt på spesialistenes relasjoner (*relatings*), språk og oppfatninger (*sayings*) som hva de gjør (*doings*). I tillegg er et sentralt premiss for analysene at individ og kontekst er komplekst sammenvevd og ikke kan løsrives fra hverandre. Jeg legger dermed til grunn at praksiser ikke tilhører enkeltpersoner, og at det vil være misvisende å snakke om «lærerspesialistens praksiser». Av praktiske årsaker er det likevel nyttig å benytte begrepene *sayings*, *doings* og *relatings* i analysen av lærerspesialistenes rolle.

Til slutt bør det nevnes at selv om praksisarkitekturer består av forhold både innenfor og utenfor en organisasjon, institusjon eller setting (Kemmis & Grootenboer, 2008), er de empiriske

studiene i avhandlingen avgrenset til skolene. Imidlertid bidrar profesjonsperspektivet beskrevet tidligere i kapitlet, samt avhandlingens litteraturgjennomgang, til at avhandlingens analyser ses i lys av en bredere praksisarkitektur. Selv om de empiriske analysene innebærer en avgrenset praksisarkitektur-forståelse, vil altså den utvidede praksisarkitekturen som spesialistene er en del av, med tilhørende språklige, materielle og sosiale ordninger, bli tatt hensyn til gjennom de teoretiske perspektivene og eksisterende forskning.

### 3.1.2 Språklig posisjonering

Slik det fremgår ovenfor anses språklige forhold som én av tre dimensjoner ved praksisarkitekturen. For å «zoome inn» på den språklige dimensjonen trengs det imidlertid andre analytiske begreper enn de som tilbys gjennom Kemmis' perspektiver. I den forbindelse trekkes det på posisjoneringsteori (Harré & Moghaddam, 2003; McVee, 2011). Teorien har sine røtter i psykologien, og har hatt til hensikt å være et dynamisk alternativ til rollebegrepet (Davies & Harré, 1990). Mens rollebegrepet er statisk og formelt, hevder Davies og Harré (1990) at posisjonering i større grad betoner at man er i stadig bevegelse, at man kan motsette seg posisjoner og forhandle om disse. I bredt kan «posisjonering» forstås som en metafor for de måter individer konstruerer seg selv og andre på, gjennom blant annet muntlige og skriftlige diskurser, språkbruk og andre handlinger (McVee, 2011). Ved å sette søkelys på hvordan individer posisjonerer seg selv og andre, rettes oppmerksomheten mot dynamikker som oppstår i sosiale interaksjoner (Harré & Van Langenhove, 1991). I avhandlingen undersøkes individers posisjonering av andre ved at jeg studerer hvordan rektorene posisjonerer lærerspesialistene.

De senere årene har metaforen også blitt knyttet til sosiokulturell teori, ved at posisjonering ses som en medierende aktivitet. Språket fungerer som redskap for å mediere virkeligheten, der man blant annet konstruerer seg selv og andre. Samtidig er denne konstruksjonen farget av den sosiale praksisen man inngår i (Mangin & Dunsmore, 2013; McVee, 2011). Språket tar opp i seg konvensjoner og normer som eksisterer i en gitt sosial kontekst, der denne er historisk betinget. Ut fra et slik perspektiv vil språklig posisjonering kunne gi innsikt i de normer og verdier som er i spill innenfor de settingene lærerspesialistene arbeider. Samtidig skaper måten man blir posisjonert (eller posisjonerer seg selv) på ulike forutsetninger for hva som er naturlig å si og gjøre (Harré & Moghaddam, 2003; Mangin & Dunsmore, 2013). Van Langenhove og Harré (1999) referer til dette som *a moral order*, der ulike rettigheter og plikter settes i spill for den eller de som blir posisjonert. Dette betyr videre at språkbruk bidrar til å begrense og muliggjøre handlingsmuligheter. I studien av lærerspesialistenes rolle har denne antakelsen særlig to implikasjoner. Ved å se på hvordan lærerspesialistene språklig blir posisjonert, kan

rådende praksiser, rutiner og normer ved skolen synliggjøres (Mangin & Dunsmore, 2013). Fordi språkbruk også skaper rammer for hva som er naturlig å si og gjøre, gir perspektivet i tillegg en inngang til å diskutere hvordan rektorenes posisjonering muliggjør og begrenser lærerspesialistene i sitt arbeid.

Analytisk kan det skilles mellom ulike former for posisjonering, der særlig fire former er relevante i denne avhandlingen. Posisjonene kan betraktes parvis, men er ikke gjensidig utelukkende. For det første kan en skille mellom *personlig og rollebasert posisjonering* (Harré & Langenhove, 1991; McVee, 2011; McVee et al., 2011). Førstnevnte form refererer til individuelle attributter og personlige trekk, for eksempel posisjonering gjennom henvisning til en person som introvert/ekstrovert, sensitiv, brautende eller empatisk. Ved rollebasert posisjonering setter en søkelys på en bestemt rolle, og handlinger i tråd med de normer og forventninger som følger med denne (for eksempel normer knyttet til elev-lærer relasjonen). Videre kan det skilles mellom to ulike former for posisjonering i relasjon til andre. *Self-as-other-positioning* dreier seg om posisjonering av et individ på lik linje med andre, mens *self-opposed-to-other positioning* viser til posisjonering av et individ som skiller vedkommende fra andre. Posisjoneringsformene gjør det mulig å undersøke det konkrete språket som brukes for å snakke om lærerspesialistene, og dermed ha et mikroblick på den språklige dimensjonen ved skolens praksisarkitektur.

### 3.1.3 Grenser og grensekryssing

I delkapittel 3.1 ble begrepet grensearbeid presentert. Her ble det blant annet redegjort for hvordan profesjoner og grupper av profesjonelle kan etablere, utvide eller fjerne grenser for å skille seg fra andre, og dermed oppnå en eller flere fordeler. Dette perspektivet ble beskrevet som nyttig for å blant annet kunne diskutere hvordan inntreden av lærerspesialister kan innskrenke og utvide de grensene som profesjonen i bredt omgir seg med. En slik drøfting forutsetter imidlertid at man vet noe om hvordan lærere opplever lærerspesialistrollen, og på hvilke måter denne rollen ses som problematisk eller et positivt tilskudd for profesjonen. For å undersøke dette trekkes det i analysen av lærerspesialistene og deres kollegaer på Akkerman og Bakkers (2011a) forståelse av grenser og grensekryssing. Mer spesifikt benyttes begrepene som analytisk utgangspunkt for å studere perspektivforskjeller som finnes mellom lærerspesialistene og deres lærerkollegaer, samt hvordan lærerspesialistene antar at kollegaene oppfatter rollen deres. Hensikten med en slik undersøkelse er todelt. Studier av perspektivforskjeller gir et inntak til å studere de normer og verdier som blir utfordret når nye, spesialiserte lærerroller trer inn i skolen. Fokuset på grenser mellom lærere og lærerspesialistene vil dermed kunne

muliggjøre en diskusjon om hvordan lærerspesialistene utfordrer egalitære normer blant lærere. I tillegg gir synet på perspektivforskjeller som grenser anledning til å gå dypere inn i den relasjonelle dimensjonen ved skolenes praksisarkitekturer.

Grenser defineres av Akkerman og Bakker (2011a) som sosiokulturelle forskjeller som leder til diskontinuitet i interaksjon eller handlinger. Vektleggingen av historisk og kulturelt betingede forskjeller gjør at grenseperspektivet blant annet kan knyttes til arbeid til Vygotsky (1978) (Akkerman & Bakker, 2011a). Akkerman og Bakker (2011a) påpeker at de sosiokulturelle forskjellene for eksempel kan dreie seg om ulike verdier, former for kunnskap, diskurser eller normer. I profesjonssammenheng kan slike forskjeller blant annet komme til syne når tverrprofesjonelle samarbeid initieres, noe som fører til at profesjonsutøverne må kombinere kunnskap, normer og verdier fra de aktuelle feltene (Akkerman & Bakker, 2011b). I avhandlingen er sosiokulturelle forskjeller belyst gjennom ulikheter i læreres og lærerspesialisters syn på den nye rollen, slik de er fortolket av lærerspesialistene, der disse perspektivforskjellene fører til utfordringer for lærerspesialistene.

Enkeltindivider som opplever grenser, omtales gjerne som grensekryssere (*boundary crossers*), grensearbeidere (*boundary workers*) eller meglere (*spanners*) (Akkerman og Bakker, 2011a). Begrepene er ment å illustrere hvordan de som befinner seg på grensene kan oppleve å stå en tvetydig mellomposisjon. Individene kan fungere som brobyggere ved å forene ulike praksiser, perspektiver og diskurser (Walker & Nocon, 2007), men de kan også oppleve å «falle mellom to stoler», og slik sett aldri bli helt inkludert eller oppleve at de hører til på noen sider av grensene (Akkerman & Bruining, 2016). Bildet fremstår på mange måter som illustrerende for den situasjonen lærerspesialistene står i. På den ene siden er de ment å være «vanlige lærere» som deler samme kunnskapsbase som sine kolleger og deltar i et felles profesjonsfellesskap. På den andre siden er de, med sin spesialiserte kunnskap, ment å ta et særlig ansvar for skolens utviklingsarbeid. Dette vil blant annet kunne innebære et tydeligere ledelsesansvar, økt involvering i læreres arbeid og hyppigere kommunikasjon med rektor og øvrig skoleledelse. Grenseperspektivet til Akkerman og Bakker (2011a) gir dermed en analytisk inngang til å ha et mikroblick på hvordan lærerspesialistene håndterer denne dobbeltheten – og hvordan de andre lærerne ser på denne.

### **3.3 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg redegjort for de teoretiske perspektivene som benyttes for å belyse og diskutere avhandlingens problemstillinger. Basert på de profesjonsteoretiske perspektivene har

jeg beskrevet sentrale trekk ved profesjoner, og trukket frem ulike begreper som studien av lærerspesialistene kan diskuteres i lys av. Særlig relevante er beskrivelsene om spesialisering i profesjoner og profesjoners grensarbeid. Innenfor profesjonsteorien har jeg også redegjort for sentrale kjennetegn ved læreryrket, der flere av disse trekkene har blitt sett i relasjon til den historiske og politiske utviklingen som har skjedd i profesjonen og skolen. I bredt kan profesjonsteorien dermed sies å sette en bredere samfunnsmessig kontekst rundt nærstudiene av lærerspesialistene.

I tillegg har jeg redegjort for de sosiokulturelle perspektivene som har blitt brukt i analysen av dataene. Teorien om praksisarkitekturer muliggjør en undersøkelse av forholdet mellom lærerspesialistenes initiativer og språklige, relasjonelle og fysiske sider ved skolene de jobber på. Perspektivet kombinerer et blikk på både handlings- og en strukturdimensjon ved lærerspesialistenes rolle. Videre gir perspektivene på posisjonering og grensekryssing anledning til å gå dypere inn i forholdet mellom handlings- og strukturdimensjonen. Ved å studere måten lærere og rektorer ser på lærerspesialistrollen, både de faglige og relasjonelle sidene, kan vi få innsikt i hvordan disse aktørene er med å forme den rollen lærerspesialistene får – og hvordan lærerspesialistene selv former den.

## 4 Metode

I dette kapitlet redegjøres det for design av studien, analytiske strategier samt spørsmål knyttet til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Kapitlet tar også for seg de ulike datakildene, observasjoner og intervjuer, og hvordan disse datainnsamlingsprosessene foregikk.

### 4.1 Design

Valg av design og metoder er i stor grad avhengig av de forskningsspørsmål som er formulert for et gitt forskningsprosjekt (Hatch, 2002; Lamont & Swidler, 2014). Avhandlingen er basert på et kvalitativt forskningsdesign bestående av observasjoner og intervjuer, med hovedvekt på førstnevnte. Under observasjonene samlet jeg også inn dokumenter som ble benyttet på skolene, eksempelvis møteagendaer og notater om lærerspesialistenes oppgaver. Ved oppstart av avhandlingsarbeidet handlet hovedproblemstillingen i prosjektet mitt om hvilken posisjon lærerspesialistene hadde i skolen, og hvordan de bidro til skolens faglige utviklingsarbeid. Å ha en observasjonsbasert tilnærming til dette spørsmålet fremsto av flere grunner som hensiktsmessig. For det første er observasjonsdata nyttig når man er interessert i hva mennesker *gjør*, fordi man får førstehåndserfaring med deres handlinger – ikke bare det de sier at de gjør (Jerolmack & Khan, 2014). Fordi jeg ønsket å studere spesialistenes faglige utviklingsarbeid anså jeg det som helt avgjørende at jeg kunne være tilstede og observere hvordan dette arbeidet foregikk.

For det andre gir observasjoner mulighet til å studere den sosiale settingen som mennesker inngår i. En forståelse av den konteksten som et fenomen oppstår innenfor anses som sentralt for å forstå det spesifikke fenomenet (Hatch, 2002). Kunnskap om skolens fysiske utforming, møteorganisering, hvordan lærere samarbeidet og snakket med hverandre og med ledelsen ble derfor sett på som viktig for å forstå lærerspesialistenes arbeid og relasjoner. I utformingen av forskningsprosjektet la jeg derfor opp til å gjennomføre observasjonene som en form for *skygging* (Czarniawska, 2008), der jeg fotfulgte lærerspesialistene gjennom deres arbeidsdager. Skygging anses som særlig formålstjenlig når man ønsker et innblikk i interaksjoner og praksiser som skjer i det daglige, fordi man observerer «what people actually do», og ikke «what their roles dictate of them» (Quinlan 2008, s. 1480). Jeg antok at jeg ved å skygge lærerspesialistene kunne se arbeidet deres i sammenheng med bredere kollektive prosesser og mønstre på skolen de jobbet på. I tillegg gjør skygging det mulig å knytte lærerspesialistenes beskrivelser til deres arbeidshverdag, og slik sett «triangulere» mellom handlingsdata og verbale beskrivelser.

Underveis i datainnsamlingen så jeg meg imidlertid nødt til å gjøre visse justeringer av de opprinnelige problemstillingene. Årsaken var primært at skillet mellom «lærerspesialistarbeid» og «vanlig lærerarbeid» var mer utydelig enn først antatt. Allerede ved første møte nevnte to av de tre lærerspesialistene at de gjorde omtrent det samme som før de fikk spesialisttittelen. Jeg så det derfor som utfordrende å skulle holde på den opprinnelige planen om å undersøke lærerspesialistenes utviklingsarbeid, deres kunnskap og bruk av kunnskapsressurser. Utsagnene bidro også til at jeg ble nysgjerrig på hvorfor rollen var såpass uklar og svakt forankret. Jeg så at de sosiale og relasjonelle aspektene ved rollen, vel så mye som de faglige, ble vektlagt av både rektorene, lærerspesialistene og deres kollegaer. I takt med denne erkjennelsen økte interessen for hvilken betydning rektorene og de andre lærerne spilte for den rollen lærerspesialistene fikk. Jeg tok derfor et valg om å fokusere mer på hvordan spesialistenes rolle og arbeid ble *formet* enn hvordan de *bidro* inn mot skolens utviklingsarbeid. Litt spissformulert ble observasjonene dermed ikke primært viktige for å få innsikt i lærerspesialistenes faglige arbeid, men for å få kunnskap om skolens struktur og kultur, spesielt de relasjonelle dynamikkene. Tilsvarende ble intervjuene ikke bare viktige for å få tak i rektorenes og lærernes syn på lærerspesialistenes faglige arbeid, men også sosiale normer og verdier som jeg antok kunne være med å forme lærerspesialistenes rolle.

Endringen av problemstillingene innebar imidlertid ikke at observasjonene ble mindre viktige i prosjektet. Det kan synes noe overraskende, fordi det i stor grad er intervjudataene som spesielt i to av artiklene blir presentert. Årsaken til at observasjonsdataene er mindre synlige i artiklene, er at de mer indirekte enn direkte har vært med å svare på artiklens problemstillinger, og at en slik indirekte kobling er vanskeligere å fremvise i artikkelformatet. Den indirekte koblingen, og viktigheten av å være tilstede i felten, kan oppsummeres i tre punkter. For det første var tilstedeværelsen avgjørende for å skape et tillitsforhold mellom lærerspesialistene og meg. Betydningen av tillit blir utdypet senere i kapitlet, men jeg vil påpeke her at den tiden jeg brukte i felten opplevdes som helt avgjørende for den åpenheten lærerspesialistene viste i feltsamtalene og intervjuene. For det andre var observasjonene betydningsfulle fordi de var med å spisse innretningen på prosjektet og tilføre dimensjoner til lærerspesialistenes rolle som jeg ikke primært hadde som formål å studere. Et eksempel på dette var erkjennelsen av at de relasjonelle sidene ved lærerspesialistenes rolle så ut til å ha en vel så stor betydning som de faglige. Inntrykket stammet fra observasjoner av måten lærerspesialistene presenterte sin nye rolle til de andre lærerne på, og lærerspesialistenes fremtoning ovenfor andre lærere i møtesituasjoner.

Et tredje og siste poeng er at observasjonene førte til en dypere forståelse for enkelte sider ved lærerspesialistenes rolle. Poenget kan illustreres gjennom grenseoppgangen mellom «lærerspesialist-hatten» og «lærer-hatten», som lærerspesialistene hadde omtalt som et flytende skille, blant annet på grunn av mangel på tid. Selv om lærerspesialistene hadde fortalt meg at lærer- og lærerspesialistrollen gled over i hverandre, ga observasjonene meg inntrykk av at grunnen trolig også dreide seg om en vegring mot å posisjonere seg selv som «bedre» enn andre lærere. Dette inntrykket fikk jeg mulighet til å undersøke grundigere gjennom de uformelle samtalene med lærerspesialistene i felten og de formelle intervjuene. På mange måter støttes derfor Pughs (2013) argument om at intervjuer kan synliggjøre emosjonelle dimensjoner av sosiale opplevelser som ofte ikke er synlige i deres atferd. Min tilnærming til observasjonene er likevel ikke preget av en form for realisme der disse dataene ses som «sannere» enn intervjudataene (Silverman, 2014). I stedet vil jeg argumentere for at trianguleringen mellom observasjoner og intervjuer i sum førte til at jeg kunne kombinere bredde og dybde i analysene (Silverman, 2014). I sum er poengene ovenfor ment å illustrere hvorfor observasjonene var helt avgjørende for prosjektet, men også hvorfor disse i mindre grad er synlige i de tre artiklene.

## **4.2 Kontekst og deltakere**

Da pilotordningen med lærerspesialister kom på plass i 2015, var det totalt 219 lærere fordelt på 169 skoler som var del av ordningen. Den første avveielser jeg måtte ta ved prosjektstart dreide seg om hvor mange skoler jeg skulle samle inn data på. Fordi jeg ønsket å være i felten over en lengre periode og i tillegg foreta intervjuer med flere skoleaktører, konkluderte jeg med at et for høyt antall skoler ville gå ut over dybden i datamaterialet. Samtidig var jeg opptatt av å kunne ha nok skoler (og lærerspesialister) til å kunne kartlegge variasjonene mellom dem. Jeg konkluderte med at begge behovene kunne innfris ved å samle data fra tre skoler. Dernest formulerte jeg de kriteriene jeg anså som viktige i den konkrete utvelgelsen. For det første ble beliggenhet en avgjørende faktor. Det var ønskelig at skolene lærerspesialistene jobbet på, lå i kommuner med ulik størrelse. Jeg så for meg at dette kunne ha betydning for hvor nært samarbeidet mellom lærerspesialister innad i en kommune var, og hvor tett kommunen var «koblet på» ordningen. Videre så jeg det som et poeng å kunne komme meg relativt raskt til skolene dersom det for eksempel skulle dukke opp viktige møter eller andre hendelser. Dette hensynet bidro til å utelukke skoler som hadde svært lang reisevei. Til sammen bidro de to beliggenhetskriteriene til at Østlandet ble definert som ønskelig lokasjon for «mine» spesialister.



I tillegg var det ønskelig at de tre lærerspesialistene jobbet i ungdomsskolen, da jeg antok at det her, i større grad enn på en barneskole, ville foregå fag- og skoleutviklingsarbeid. Å utelukke videregående skoler dreide seg i all hovedsak om at antall slike skoler med lærerspesialister var vesentlig lavere enn antall ungdomsskoler. Sannsynligheten for å finne lærerspesialister på tre videregående skoler som alle ønsket å delta i prosjektet ble dermed ansett som liten. Da jeg tok kontakt med lærerspesialister i ungdomsskolen viste det seg imidlertid vanskelig å få lærere til å delta i prosjektet. Årsaken kan ha vært at ordningen fortsatt var relativt ny, og at det følte ukomfortabelt å skulle bli forsket på når rollen fortsatt ikke var helt etablert og forankret. Gjennom mitt og andres nettverk kom jeg likevel i kontakt med to lærere i ungdomsskolen som ønsket å være med. I tillegg var en lærerspesialist på barnetrinnet villig til å delta i prosjektet. Til denne utvelgingen kan det innvendes at det trolig ville ha vært mer hensiktsmessig dersom alle de tre skolene var ungdomsskoler. Samtidig prøvde jeg i analysearbeidet å være oppmerksom på hvordan forskjellene i skoleslag kunne ha betydning for funnene mine. Mitt inntrykk var her at variasjonen i skoleslag i liten grad spilte inn på lærerspesialistenes arbeid og rolle – tvert imot opplevde jeg likhetene mellom de tre skolene som overraskende mange. Det bidro til at jeg i to av artiklene valgte å presentere analysene på tvers av skolene. De mange likhetene er også noe av grunnen til at jeg i kappen har valgt å gi plass til beskrivelser av profesjonen og skolen som organisasjon, og diskutere hvilken betydning disse trekkene kan ha for lærerspesialistene.

Variasjon i spesialiseringsområde ble ansett som et noe mindre viktig utvalgs-kriterium. At alle de tre informantene hadde spesialisering i norsk ble tvert imot ansett som en fordel, da det dermed var mulig å få frem hvordan mandatet kunne tolkes på ulike måter. Det er likevel grunn til å være oppmerksom på at resultatene kunne ha sett annerledes ut dersom en eller flere av lærerspesialistene hadde spesialisering i et annet fag eller område. For eksempel ville en lærerspesialist i realfag kunne ha helt andre ansvarsområder og jobbe mot en annen gruppe lærere enn en lærerspesialist i norsk. Forskjellene mellom en realfags- og norskspesialist anses likevel ikke å være større enn de variasjonene man ville finne med hensyn til for eksempel skolekultur, beliggenhet og lærerspesialistens personlige egenskaper.

*Varden* skole er en barneskole som ligger i en mellomstor kommune og har omtrent 450 elever. Lærerspesialisten her er en kvinne i 40-årene som har spesialisering i norsk, med fokus på lesing og skriving. Spesialisttiden har særlig vært rettet mot enkeltelever med svake lese- og skriveferdigheter og lav motivasjon for videre skolearbeid. Fordi dette primært har vært elever som hun er kontaktlærer for, har arbeidet i liten grad involvert andre lærere. Ved enkelte

anledninger har hun imidlertid holdt foredrag for andre fagseksjoner om lese- og skriveferdigheter. Hun har jobbet som lærer i flere tiår, og har tidligere vært seksjonsleder i norskfaget. Rektor har jobbet totalt 25 år som rektor på ulike skoler, derav 5 år på Varden. Han har bakgrunn som lærer, og har tillegg en bachelorgrad i ledelse. Det var han som tok kontakt med lærerspesialisten for å høre om hun kunne være interessert i å tre inn i en slik stilling.

*Asp* skole er en ungdomsskole med omtrent 350 elever. Skolen ligger i en mellomstor kommune, noe større enn kommunen som Varden ligger i. Lærerspesialisten her er en mann i slutten av 30-årene som har jobbet omtrent femten år i skolen. Spesialiseringsområdene er knyttet til utarbeidelse av vurderingssystemer og rutiner i forbindelse med nasjonale prøver og eksamener. Foruten enkelte presentasjoner og seminarer for de andre lærerne, har arbeidet som lærerspesialist primært dreid seg om å utvikle felles vurderingsrutiner og -systemer på egenhånd. På *Asp* foregikk tilsettingen til lærerspesialistfunksjonen gjennom en formell søknads- og intervjuopprosess, med tillitsvalgt og representanter fra ledelsen til stede. Rektor har jobbet på skolen i sju år, og har 18 års rektorerfaring. Hun har lærerutdanning, samt enkeltemner innenfor organisasjon og ledelse.

*Gimle* skole er en ungdomsskole med omtrent 500 elever og ligger i en stor kommune. Lærerspesialisten her er en kvinne i midten av 20-årene, med spesialisering i norsk og fokus på lesing og skriving for elever med norsk som andrespråk. Tilsettingen foregikk ved at lærerspesialisten selv gikk til rektor og fortalte at hun ønske å tre inn i en slik funksjon. Rektor var ikke kjent med lærerspesialistordningen, men støttet forslaget etter å ha satt seg inn i hva funksjonen skulle brukes til. Underveis i observasjonsperioden fikk skolen ny rektor som bare i noen grad kjente til lærerspesialistordningen. Lærerspesialisten har jobbet som lærer i seks år, og hovedsakelig brukt tiden som spesialist til å holde presentasjoner, utarbeide oppgaver og informere om bøker om tospråklighet til sine lærerkolleger.

Data ble samlet inn i løpet av skoleåret 2016-2017 gjennom observasjoner (ca. 100 timer) og intervjuer. For å bli kjent med lærerspesialistene og skolene de jobbet på ble første del av skoleåret benyttet til observasjoner. Deretter ble det foretatt intervjuer med rektorer, lærerkolleger og lærerspesialistene selv. Mot slutten av skoleåret dro jeg tilbake til skolene og observerte lærerspesialistene en siste gang. Oversikt over datamaterialet finnes i tabellen nedenfor.

Tabell 2 Oversikt over datamaterialet

Skole	Observasjoner	Intervjuer
<b>Varden skole</b>	Oppstartsmøte (2 t) Uformell prat + seksjonsmøte (5) Undervisning + skrivegruppemøte (6 t) Undervisning + trinnmøte (7 t) Undervisning + trinnmøte (7 t) Møte med skoleledelsen (3)	Individuelt intervju med rektor (1,5 t) Fokusgruppe- intervju med fem lærere (1,5 t) Individuelt intervju med lærerspesialist (1 t)
<b>Asp skole</b>	Oppstartsmøte (2 t) Undervisning + teammøte (4 t) Uformell prat + seksjonsmøte (4 t) Uformell prat + eksternt møte i kommunen (4 t) Undervisning + seksjonsmøte (6 t) Undervisning + personalmøte (fellestid) (3 t)	Individuelt intervju med rektor (1 t) Fokusgruppe-intervju med fem lærere (1 t) Individuelt intervju med lærerspesialist (1 t)
<b>Gimle skole</b>	Oppstartsmøte (1 t) Seksjonsmøter (2 t) Møte med rektor (om spesialistrollen) (2 t) Lærerspecialistsamling + møte med rektor (5 t) Lærerspecialistsamling (3 t) Personalmøte (fellestid) (2 t) Personalmøte (fellestid) (2 t) Undervisning + trinnmøte (8,5 t) Teammøte (1, 5 t) Lærerspecialistsamling (3 t)	Individuelt intervju med rektor (1 t) Fokusgruppe-intervju med fem lærere (1 t) Individuelt intervju med lærerspesialist (1 t)
<b>Totalt</b>	83 timer	10 timer

## 4.3 Feltarbeid

### 4.3.1 Oppstart og gjennomføring

I tråd med litteraturen om skygging var den opprinnelige planen å følge hver lærerspesialist i lengre strekk av gangen, for eksempel en til to uker, fremfor flere korte besøk. Det viste seg imidlertid å være utfordrende å få til i praksis. Som nevnt hadde ingen av de tre en fast tid på timeplanen til å arbeide som lærerspesialist, og jeg ville med en definert og avgrenset skyggingsperiode på hver skole dermed risikere å miste viktige hendelser. Selv om litteraturen om skygging sier lite om hvor lenge man må følge en person, kan det hevdes at studien gikk fra å være basert på skygging, til å bli en mer «tradisjonell» etnografisk studie (Atkinson & Hammersley, 1994). Fokuset som var rettet mot den enkelte lærerspesialist gjør at jeg likevel vil hevde at observasjonene foregikk som en type skygging.

For å sikre tilstedeværelse ved flest mulig anledninger der de hadde på «spesialisthatten», valgte jeg å gjøre ukentlige vurderinger rundt hvor og når jeg skulle foreta nye observasjoner. I

vurderingene ble særlig ulike møtesituasjoner ansett som viktige, både fordi lærerspesialistene ved enkelte anledninger ledet disse møtene, men også fordi de ga et innblikk i posisjonen deres i kollegiet, fagseksjonen og teamet. Valgene innebar at jeg var tilstede i lærerspesialistenes undervisningstimer, på seksjons-, team- og allmøter, ved undervisningsplanlegging på kontoret deres og i lunsjpauser.

#### *4.3.2 Relasjoner i feltet*

Til tross for at observasjonene var preget av hyppigere og kortere besøk enn først planlagt, valgte jeg i starten av observasjonsperioden likevel å tilbringe hele dager med hver av spesialistene. Det fremsto som særlig viktig for å bli kjent med lærerspesialistene og deres arbeidshverdag, ikke minst for at de skulle få tillit til meg som forsker. Ved første møte virket alle de tre noe usikre på om de kunne gi meg det jeg som forsker var ute etter. De kommenterte også at de ikke var noen spesialister eller eksperter, og at grensen mellom spesialist og «vanlig lærer» var flytende. Å bli skygget innebærer å slippe et annet menneske tett innpå seg, og observasjonene kan komme til å synliggjøre mindre fordelaktige sider ved både individet og organisasjonen man er del av (Hall & Freeman, 2014). Sårbarheten man utsettes for gjør at det anses som hensiktsmessig at personen man skygger er komfortabel i rollen sin og tør ta den risikoen som følger med å bli fulgt (Hall & Freeman, 2014). Å utvikle relasjonen til de tre lærerspesialistene slik at de ble trygge på meg og prosjektet mitt, opplevdes dermed som svært viktig. Jeg forsikret dem blant annet stadig om at jeg ikke var ute etter å evaluere arbeidet deres, eller vurdere i hvilken grad de utførte rollen slik den var tiltenkt.

En annen viktig del av tillitsbyggingen foregikk gjennom de uformelle samtalene med lærerspesialistene som fant sted mellom undervisningstimer, i etterkant av et møte eller i lunsjpausene. I disse situasjonene utbroderte gjerne lærerspesialisten om situasjoner jeg hadde tatt del i, eller reflekterte mer generelt rundt arbeidet som lærer og lærerspesialist. Dette var også en anledning til å prate om «nøytrale» emner, det vil si temaer som ikke var direkte relevante for prosjektet mitt, for på den måten å ufarliggjøre rollen min som forsker (Hammersley & Atkinson, 2007). Slike «dørstokk-samtaler» (Buvik et al., 2020) fremsto såpass viktige for å bygge tillit mellom meg og lærerspesialistene, at jeg i starten vurderte om jeg skulle ta del i flere undervisningstimer for å få tid til å prate mellom timene. Jeg opplevde imidlertid at jeg mistet konsentrasjonen ut over dagen i de tilfellene der jeg hadde lange observasjonsøkter. I tillegg ble samtalene mellom meg og dem stadig mer «uformelle», og relasjonen stadig mer trygg. Av den grunn bestemte jeg at det likevel ikke var behov for å utvide antallet hele dager jeg skygget lærerspesialistene.

Min tilstedeværelse ble annonsert på ulikt vis ved de tre skolene. På den første skolen<sup>7</sup> valgte rektor å kunngjøre på lærernes intranett at jeg kom til å følge lærerspesialisten, mens jeg på skole nummer to ble introdusert på et ukentlig allmøte. På den tredje skolen var det lærerspesialisten selv som fortløpende introduserte meg til andre lærere eller elever. Under møter eller i undervisningssituasjoner valgte jeg likevel kort å presentere meg selv og prosjektet mitt, samt å understreke at det var lærerspesialisten jeg primært hadde fokus på – ikke de andre som var til stede. Stort sett var responsen vennlig, og flere lærere virket nysgjerrige, både på prosjektet og på meg som forsker. I slike settinger syntes særlig egen alder å virke positivt inn på relasjonsbyggingen. Ved flere anledninger påpekte lærere på en hyggelig måte for eksempel at jeg måtte ha kommet raskt i gang med doktorgraden etter endt utdanning, eller de stilte spørsmål om studiene mine. Generelt virket alderen min med andre ord til å gjøre tilstedeværelsen min som mindre «farlig» (Hammersley & Atkinson, 2007). I enkelte tilfeller var det likevel lærere som tydelig var skeptiske til at jeg studerte lærerspesialistene. Etter å presentert meg i et seksjonsmøte kommenterte en lærer for eksempel at «i *dette* møte er hun ikke lærerspesialist»<sup>8</sup>. Mitt inntrykk av slike hendelser var likevel at dette dreide seg vel så mye om begrepet lærerspesialist som min tilstedeværelse eller skepsis til læreren som hadde blitt tildelt rollen.

#### 4.3.3 Feltnotater

Ulike observasjonsskjemaer ble benyttet under feltarbeidet. Med penn og papir tok jeg løpende notater i hver situasjon jeg deltok i. Særlig la jeg vekt på hvilken rolle lærerspesialisten spilte i den konkrete situasjonen, deres relasjon til andre ansatte og hvordan deres spesialisering kom til uttrykk. Dette innebar at jeg i for eksempel undervisningssituasjoner fokuserte mindre på å få detaljerte beskrivelser av det som skjedde, noe som også ga meg viktige skrivepauser og en mulighet til å kun observere. Hver side i notatblokken hadde i tillegg en kolonne der jeg noterte analytiske refleksjoner og spørsmål. Kort tid etter hver observasjonsøkt ble notatene skrevet ut (som oftest samme dag), i tillegg til at et oppsummerende observasjonsskjema ble fylt ut. Skjemaet besto av tre kategorier (posisjon, skolekultur og kunnskapsressurser), der jeg ut over i observasjonsperioden rettet stadig mer oppmerksomhet mot de to førstnevnte kategoriene. *Posisjon* knyttet seg til lærerspesialistens relasjon til lærere og til ledelse, indikasjoner på deres kompetanse, arbeidsoppgaver og kontakt med utvidede nettverk. I rubrikken *skolekultur* fokuserte jeg på ulike strukturelle aspekter (tid, rutiner, rom og nettverk), kultur for læring

---

<sup>7</sup> Henvisning til hvilke skoler som hadde hvilke introduksjonsmetoder foretas ikke grunnet anonymitetshensyn.

<sup>8</sup> Se artikkel 3 for mer om læreres skepsis.

(form for/ grad av utviklingsfokus, felles språk) og relasjoner (tillit, forståelse og forventninger). *Kunnskapsressursene* omhandlet bruk av eksempelvis prinsipper, fysiske gjenstander, bøker og metoder. Her noterte jeg også om ressursene ble benyttet for rutineformål, og om de var av lokal eller utvidet karakter (ref. delkapittel 3.1.1). Oppsummeringsskjemaene var særlig nyttige i starten av analysearbeidet, da de raskt ga et innblikk i dataene fra den aktuelle observasjonen. Et eget observasjonsskjema ble benyttet for møtevirksomhet. I skjemaet noterte jeg på hvem som deltok og hvilke temaer som var oppe, med et særlig vekt på spesialistens rolle og ytringer.

For å slippe pinlige øyeblikk eller åpenbare tillitsbrudd venter enkelte forskere med å ta notater til de er ute av felten (Emerson et al., 2011). I slike tilfeller risikerer man imidlertid at den observerte føler seg lurte av forskeren, fordi man ikke har vært klar over at man har vært gjenstand for observasjon. Samtidig kan for hyppig notering gjøre det vanskelig å observere komplekse, raske og subtile handlinger (Emerson et al., 2011), eller det kan mistenkeliggjøre de som observeres. Vurderingen av når og hvor ofte jeg tok feltnotater var avhengig av kontekst og tid tilbragt i felten. Ved de første møtene med lærerspesialistene anså jeg det som viktigere for relasjonsbyggingen at jeg var til stede i samtalen enn at jeg fikk detaljerte notater. Etersom lærerspesialistene ut over i feltarbeidet merkbart ble tryggere på min tilstedeværelse, ble noteringen hyppigere og mer detaljert. I møter med ledelsen eller andre lærere foregikk notatskrivingen på litt ulike måter. For å unngå at andre lærere ble forstyrret av noteringen, forsøkte jeg i enkelte møter gjerne å plassere meg bakerst i rommet. Av og til ble jeg likevel oppfordret til å ta del rundt bordet på lik linje som de andre lærerne, noe jeg tolket som en form for aksept av min tilstedeværelse. Det bidro imidlertid til at jeg anså hyppig notatskriving som utfordrende, og jeg måtte i disse tilfellene notere «*jottings*» – «a brief written record of events and impressions captured in key words and phrases» (Emerson et al., 2011, s. 29). Her fokuserte jeg særlig på hvilken rolle lærerspesialistene inntok (f.eks. ordstyrer, deltakende, passiv), hva de sa (f.eks. hvilke spørsmål som ble stilt, hva innspillene handlet om) og hvordan de forholdt seg til andre lærere. Ved allmøter eller andre settinger der det var mange til stede, og flere som satt med nettbrett eller laptop, foretok jeg notatskrivingen på pc. Jeg fikk da svært detaljerte observasjonsnotater, ofte også med ordrette sitater fra deltakerne.

## 4.4 Intervjuer

Omtrent midtveis i observasjonsperioden gjennomførte jeg individuelle intervjuer med lærerspesialistene og rektorene, samt fokusgruppeintervjuer med fem av lærerspesialistenes lærerkolleger. På dette tidspunktet hadde jeg observert lærerspesialistene såpass lenge at jeg

hadde dannet meg et inntrykk av dem og skolene deres, noe som ga anledning til å stille konkrete og kontekstspesifikke spørsmål under intervjuene. Intervjuene hadde flere hensikter. For det første ga de anledning til å snakke om spesifikke situasjoner og hendelser som hadde oppstått under observasjonsperioden (Hatch, 2002). Ved flere anledninger under observasjonen var rektor og/eller andre lærere tilstede sammen med lærerspesialisten. Intervjuene ga dermed mulighet til å få frem flere av de tilstedeværende aktørenes opplevelse av samme situasjon – ikke bare lærerspesialistenes. Dette gjaldt også de tilfellene der jeg selv ikke hadde vært tilstede. For det andre ga intervjuene anledning til å diskutere både lærerspesialistfunksjonen og spesialiserte lærerroller i bredt med rektorene og lærerne. Til tross for at jeg under observasjonene hadde flere uformelle samtaler med dem, var disse sporadiske og ble ofte avbrutt. Intervjusituasjonene ga i stedet mulighet til å få frem deres oppfatninger om skolekulturen, spesialistmandatet og ulike former for differensiering.

Alle intervjuene, som varte fra 45 til 75 minutter, ble gjennomført semi-strukturerte, tatt opp med lydopptaker og transkribert verbatim. Intervjuguiden for alle de tre aktørgruppene (vedlegg 1-3) inneholdt spørsmål om sentral kunnskap og kompetanse hos en lærerspesialist, introduksjonen av og arbeidet til lærerspesialisten på den aktuelle skolen, skolens kultur for læring, bruk av kunnskapsressurser og oppfatninger om spesialiserte lærerroller generelt. Spesifikke spørsmål til lærerne, rektorene og spesialistene ble også stilt. For eksempel formulerte jeg i intervjuguiden til lærerne og rektorene spørsmål om hvordan de så på ulike oppgaver som lærerspesialistene kunne ha, og ba dem beskrive situasjoner der lærerspesialistene hadde hatt en sentral rolle. I intervjuene med rektorene ba jeg dem fortelle om samarbeidet mellom dem og spesialistene, situasjoner der rektor hadde vært stolt av lærerspesialistene og hvilke utfordringer han/hun hadde møtt på. Intervjuene ble avsluttet med at jeg ba informantene reflektere rundt fremtiden og behovet for spesialiserte lærerroller.

Særlig i starten av intervjuene var jeg opptatt av å ha en viss lengde på introduksjonen av spørsmålene, da dette er antatt å generere mer utfyllende svar (Spradley, 1979). Det innebar i praksis at jeg gikk bredt ut og sa noe om nye lærerroller i skolen, nevnte lærerspesialistrollen, og at jeg var nysgjerrig på deres tanker rundt denne lærerrollen. Videre i intervjuet fulgte flere «experience questions» (Spradley, 1979), der formålet var at informantene skulle beskrive ulike sammenhenger som involverte lærerspesialistene. Spørsmål som direkte omhandlet lærerspesialistene jeg hadde observert, var jeg imidlertid klar over at kunne skape visse utfordringer – særlig for lærerne. Det er grunn til å tro at det å ytre seg kritisk om en kollega og hans/hennes arbeid, kan oppleves som ubehagelig. Særlig kan slike opplevelser forsterkes

dersom det er andre til stede, slik det var i lærernes fokusgruppeintervjuer. Så langt det lot seg gjøre forsøkte jeg derfor å unngå spørsmål som kunne sette lærerne i en situasjon der de måtte mene noe om spesialisten på egen skole. I praksis innebar det at jeg heller stilte spørsmål om «den perfekte lærerspesialisten» hva gjaldt formelle kvalifikasjoner, kunnskap og erfaring. Når det var snakk om arbeidet til spesialisten på lærernes skole, ble spørsmålene gjerne formulert deskriptiv, som for eksempel «Kan dere fortelle om en gang der lærerspesialisten holdt en presentasjon for dere?».

Beskrivelsene ovenfor kan knyttes til metodelitteraturens debatter om fordeler/ulempene med ulike datainnsamlingsmetoder og hva ulike data egentlig representerer (f.eks. Jerolmack & Khan, 2014; Khan & Jerolmack, 2013; Lamont & Swidler, 2014). I planleggingen av datainnsamlingen anså jeg slike vurderinger som særlig relevante når det gjaldt gruppeintervjuene med lærerne. Gruppeintervju-situasjoner kan bidra til konformitet og at informantene holder tilbake egne meninger (Frey & Fontana, 1991). Antar man i tillegg at lærere er så likhetsorienterte som de i litteraturen har vært beskrevet som, kan gruppeformatet øke sjansene for at informantene bare delvis deler sitt faktiske syn på lærerspesialistrollen. Denne tematikken ble aktualisert da jeg analyserte gruppeintervjuene i lys av observasjonsdataene. Mens de intervjuede lærerne uttrykte seg relativt positive til lærerspesialistrollen (artikkel 1), var jeg under observasjonene vitne til enkelte situasjoner der lærerkolleger kom med halvironiske og sarkastiske kommentarer til spesialistene (artikkel 1 og 3). Et spørsmål som da meldte seg var ikke bare hvordan jeg skulle tolke intervjudataene i lys av konformitetsproblematikken, men også hvordan forholdet mellom intervju- og observasjonsdata (det vil si *sayings and doings*) skulle forstås. Min tilnærming til førstnevnte tema har vært at det må tas høyde for at gruppeformatet *kan* ha påvirket informantens utsagn. Et alternativ kunne ha vært å foreta individuelle intervjuer med lærerne. Samtidig anså jeg de synergieffektene som gruppeformatet kan fremme, der informantene spinner videre på hverandres utsagn, som mer verdifulle enn de potensielle ulempene ved formatet (Frey & Fontana, 1991). At individuelle intervjuer er tidkrevende, spilte også inn i vurderingen. I metodelitteraturen argumenteres det for viktigheten av at individene i en gruppeintervju-situasjon føler seg komfortable og trygge på hverandre når sensitive og personlige temaer skal diskuteres (Rabiee, 2004). I planleggingen av gruppeintervjuene forsøkte jeg å ta hensyn til dette ved å samle lærere som jobbet sammen i det daglige. Selv om tiltakene kan ha minket sjansene for gruppekonformitet, kan situasjonen likevel hatt en viss innvirkning på hva lærerne uttalte seg om, og hvordan de formulerte seg.



I forholdet mellom observasjons- og intervjudata, har enkelte forskere argumentert for at hva mennesker *gjør* må gå foran hva mennesker *sier* (Khan & Jerolmack, 2014). Verbale beskrivelser er i seg selv «(...) a form of action often aimed at social signaling» (Khan & Jerolmack, 2014, s. 17). Hva gjelder lærernes handlinger og beskrivelser vil jeg legge til grunn at både utsagn og handlinger kan være representative for synet deres på spesialistrollen. For det første kan ulike lærere ha ulike oppfatninger (det var andre lærere som uttrykte seg under observasjonene enn de som ble intervjuet). For det andre kan en og samme lærer ha flere (tilsynelatende motstridende) syn på spesialistrollen. De kan for eksempel være positive til spesialiserte lærerroller og samtidig synes at lærerspesialisttittelen er problematisk. Spørsmålet om lærernes handlinger og beskrivelser vil tas opp igjen i delkapitlet om validitet og i avhandlingens diskusjonskapittel.

## **4.5 Analytisk tilnærming og prosess**

Før den analytiske prosessen beskrives, vil jeg redegjøre for de premissene som ligger til grunn for denne prosessen. For det første antas det at lærerspesialistenes rolle kan undersøkes gjennom en tilnærming som fanger både en handlings- og strukturdimensjon for spesifikke mennesker, artefakter og oppgaver på den ene siden, og felles normer, verdier og handlingsmønstre på den andre (Kemmis, 2009). Forholdet mellom disse dimensjonene antas å være gjensidig konstituerende (Kemmis et al., 2014a; Schatzki, 2001). Språk ses i den forbindelse som en type aktivitet eller sosial handling som former og skaper forutsetninger for individers handlinger, og som samtidig gir retning for hva som er naturlig å si og gjøre (Harré & Moghaddam, 2003; Schatzki, 2001). I avhandlingen innebærer et slikt premiss at oppmerksomheten rettes mot spesialistenes aktiviteter og selvforståelse på den ene siden, og særtrekk ved skolene på den andre. Sistnevnte inkluderer også lærers og rektorers forståelse av lærerspesialistrollen.

For det andre antas det at all menneskelig handling er situert og historisk betinget (Fenwick et al., 2012; Schatzki, 2001). Premisset gjør at litteratur som setter avhandlingens funn inn i en bredere kulturell og historisk ramme blir relevant. Jeg har derfor valgt å inkludere perspektiver på profesjoner generelt, læreryrket spesielt og skolen som organisasjon i avhandlingens teoriperspektiver. Som nevnt inngår disse bare i begrenset grad i de konkrete empiriske analysene, men ses likevel som viktige for å forstå spesialistenes rolle i skolen.

I tillegg antar jeg at et potensiale for endring vil kunne oppstå når rådende handlinger, ressurser, tankemønstre og diskurser utfordres, stilles spørsmålsteget ved eller søkes forsterket. Akkerman og Bakker (2011a) beskriver dette møtet som diskontinuitet i handlinger eller interaksjon, der

«the process of reestablishing action og interaction is seen as a resource for learning» (s.136). Å undersøke i hvilken grad lærerspesialistene skaper en slik «ubalanse» ved å utfordre eksisterende måter å snakke, handle og relatere seg til andre på, vil dermed skape et utgangspunkt for å diskutere i hvilken grad og på hvilke måter læring og utvikling kan foregå. Poenget er særlig relevant i forbindelse med artikkel 3, der jeg ser blant annet undersøker lærerspesialistenes handlinger.

Analyseprosessen foregikk trinnvis, men det var til tider nødvendig å gå frem og tilbake mellom trinnene. I første trinn ble alle observasjons- og intervjudata transkribert. Alle transkripsjoner, samt de analytiske notatene jeg hadde gjort underveis i observasjonsperioden, ble lest grundig og i detalj. Fordi mengden av observasjonsnotater var relativt stor, og det var utfordrende å skaffe seg oversikt over materialet, ble oppsummeringsnotatene som var skrevet i etterkant av hver observasjon nyttige. Etter flere gjennomlesninger av oppsummeringene opplevde jeg imidlertid at de var for generelle til at jeg fikk et grundig inntrykk av dataene. Jeg valgte derfor å bruke HyperResearch for å gjøre en første induktiv koding av både de transkriberte intervjuene og observasjonsdataene. Skolene ble behandlet hver for seg, fordi jeg innledningsvis ønsket å skaffe meg en oversikt over hva som kjennetegnet de tre. Jeg forsøkte å la kodingen være datadrevet og åpen for ulike temaer og vinklinger (Braun & Clarke, 2006), men hadde et overordnet fokus på spesialistenes handlinger, relasjoner og kunnskap, samt trekk ved skolenes strukturer. At studien var designet som eksplorerende opplevdes som en fordel i denne prosessen, da det gjorde det enklere å gå materialet åpent i møte. Samtidig er det verdt å bemerke at jeg som forsker ikke var en passiv aktør der temaer «oppsto» i materialet (Braun & Clarke, 2006). Særlig er det grunn til å tro at mine analytiske interesser var delvis preget av lesning av litteratur om spesialiserte lærerroller. Arbeidet med første artikkel illustrerer dette, da jeg trolig var ekstra oppmerksom på lærernes syn på lærerspesialistenes rolle fordi det i litteraturen ofte hevdes at lærere er skeptiske til nye lærerroller. Slik sett kan den analytiske prosessen muligens beskrives som en kombinasjon av en induktiv og en deduktiv tilnærming (Creswell & Poth, 2013), selv om jeg søkte å gjennomføre kodingen så induktivt som mulig.

I steg to av analyseprosessen gjennomførte jeg en tematisk kategorisering av de tentative kodene. Her oppsto spørsmålet om hva som skulle inkluderes som et «tema» (dvs. hvor «stort» et tema måtte være). Braun og Clarke (2006) argumenterer for at det i slike vurderinger er viktig å være fleksibel, og ikke låse seg til kvantitative optellinger av hvor hyppig en hendelse eller trekk ved et mønster går igjen. Jeg foretok derfor stadige reorganiseringer og utprøvinger av ulike tema, der de opprinnelige kodene ble flyttet og ulike kategorier ble prøvd ut. Ut over i

prosessen ble jeg imidlertid i økende grad oppmerksom på ulike mønstre i materialet, og analysen ble derfor orientert mot spesifikke analytiske områder. Disse ga ulike innganger til det overordnede fokuset på spesialistenes rolle, og ble etter hvert utviklet til de tre artiklene. Jeg vil i de neste avsnittene gå inn på hva som karakteriserte hver enkelt analyseprosess i artiklene.

#### *Analyse i artikkel en*

Arbeidet med artikkel en startet med et ønske om å drøfte tilstedeværelsen av egalitære normer. Jeg ønsket derfor å gå i dybden på lærernes syn på lærerspesialistrollen, men også sammenligne slike syn med hvordan spesialistene antok at lærerne så på dem. Med en analytisk interesse for grensekryssing søkte jeg derfor å identifisere forskjeller mellom lærerspesialistene og lærerne, slik de ble definert av spesialistene, som skapte utfordringer for dem. Intervjuutsagn fra lærerspesialistene ble gruppert i brede kategorier, der kategoriene viste til utfordringer som lærerspesialistene opplevde (eksempelvis plenumspresentasjoner). For å sikre at kategoriene med intervjuutsagn var i samsvar med hva jeg hadde observert, ble observasjonsnotatene sett i lys av de konstruerte kategoriene. Videre foretok jeg en mer detaljert analyse av kategoriene, der formålet var å få bedre innsikt i kjernen av utfordringene. Denne prosessen besto i å identifisere lærerspesialistenes syn på utfordringene på den ene siden, og hva de antok lærerne mente på den andre. Arbeidet resulterte i en utfyllende beskrivelse av hver av kategoriene, og hva utfordringene besto i. Deretter foretok jeg en *cross-case analysis* (Creswell & Poth, 2013), der jeg sammenlignet lærerspesialistenes og kollegaenes beskrivelser, på tvers av skolene. Sammenligningen bidro til å få frem en rekke likheter mellom skolene, eksempelvis ble det tydelig at spesialistene antok at deres syn på kunnskapsarbeid (f.eks. spesialistledede seminarer og foredrag) avvek fra lærernes syn. Kategorien ble derfor gitt navnet «kunnskapsgrensen». Til slutt analyserte jeg lærernes faktiske syn på de utfordringene som spesialistene hadde beskrevet. Relatert til kunnskapsgrensen innebar dette å undersøke lærernes syn på plenums-, seksjons- og teammøter der spesialistene hadde hatt en sentral rolle. Avslutningsvis ble grensene, med sine tilhørende datautdrag, presentert og diskutert med andre forskere (Cohen et al., 2013).

#### *Analyse i artikkel to*

Da det i arbeidet med artikkel én kom frem at lærerspesialistene opplevde rollen sin som svak definert og forankret, økte interessen for å undersøke hvordan rektorene så på dem. På bakgrunn av en antakelse om at språk fungerer formende for handling (Kemmis et al., 2014a; Schatzki, 2001) fremsto det som analytisk interessant å undersøke rektorenes språkbruk nærmere. I første analysesteg identifiserte jeg utsagn i intervjuene med rektorene, slike som dreide seg om

hvordan lærerspesialister bør handle, snakke eller forholde seg til andre lærere. Utsagnene ble plassert i brede og tentative kategorier, med navn som reflekterte rektorenes språk (f.eks. «*unngå å være besserwisser*»). Videre ønsket jeg å komme frem til konkrete lærerspesialistposisjoner, forstått som «a cohesive pattern of beliefs about the actions and expectations associated with a specialist» (Struyve et al., 2017, s.7). Da de eksisterende kategoriene viste seg å være i overkant generelle, foretok jeg en mer detaljert analyse av hver kategori. En *flip-flop teknikk*, der man ser etter det motsatte eller en ekstrem versjon av et bestemt begrep, ble brukt (Corbin & Strauss, 1998). For kategorien nevnt ovenfor ble spørsmålet for eksempel «Hva vil det si å *ikke* være en besserwisser?» «Hvordan handler, snakker og forholder en person som ikke er en besserwisser seg til andre?» Teknikken bidro til å få frem detaljer i rektorenes språkbruk, og førte også til at kategorier ble slått sammen til tre overordnede posisjoner (den *sensitive*, *veiledende* og *dedikerte lærerspesialisten*).

I neste trinn analyserte jeg dataene med utgangspunkt i fire former<sup>9</sup> for posisjonering beskrevet av Harré og Moghaddam (2003) og McVee et al. (2011) (se metodedelene i artikkel to for en utførlig redegjørelse av hvordan posisjoneringsformene ble brukt). Prosessen ga en mer inngående innsikt i rektorenes språkbruk, og muliggjorde en diskusjon om hvordan rektorenes språkbruk kan hindre eller muliggjøre lærerspesialistens arbeid og, i sin tur, bidra til profesjonalisering. Avslutningsvis så jeg etter likheter og forskjeller på tvers av rektorenes språkbruk. Til tross for at enkelte rektorer fokuserte mer på noen av posisjonene enn andre, var de språklige likhetene såpass markante at jeg valgte å presentere funnene på tvers av skolene.

### *Analyse i artikkel tre*

Mens jeg gjennom arbeidet med de to første artiklene hadde fått innsikt i de språklige og relasjonelle sider ved skolene, ønsket jeg i artikkel tre å se disse i sammenheng med lærerspesialistenes handlinger og andre sider av skolekontekstene. I artikkel tre ble derfor formålet å *zoome ut* (Nicolini, 2009) fra lærerspesialistene og skolene deres. Analysen startet med at jeg induktivt grupperte data som omhandlet språklige, relasjonelle og fysiske sider ved skolene, både fra intervjuene og observasjonene, i grove kategorier. Denne grupperingen dannet utgangspunkt for den videre analysen, der de analytiske konseptene *materiell-økonomiske*, *sosial-politiske* og *kultur-diskursive ordninger* ble tatt i bruk (Grootenboer et al., 2015; Kemmis et al., 2014a). Her fokuserte jeg på henholdsvis a) fysisk utforming, objekter og artefakter, b)

---

<sup>9</sup> Under presentasjonen av funnene i artikkel to har det sneket seg inn en feil. På side 9 oppsummeres «The sensitive specialist» med at «(...) the principals primarily used self-opposed-to-other positioning when talking about the specialists (...)». Her skulle det ha stått self-as-other-positioning.

relasjoner mellom individer og c) diskurser og ideer på hver skole, og slo sammen kategorier med utgangspunkt i disse analytiske konseptene. Deretter analyserte jeg tekstsegmentene innenfor hver kategori mer utførlig ved å studere språkbruk (*sayings*), aktiviteter og møtesituasjoner (*doings*) og relasjoner (*relatings*)<sup>10</sup>. Her så jeg for eksempel på hvordan lærere snakket sammen og fysisk forholdt seg til hverandre i korridorene (*sayings* og *relatings*), organiseringen og gjennomføringen av ulike møtesituasjoner (*doings*) og oppfatninger og ideer om undervisning og læring (*sayings*). I sum dannet analysene grunnlag for «tykke» beskrivelser av skolenes distinkte praksisarkitekturer og praksiser.

Videre satte jeg søkelys på det individuelle handlingsnivået, dvs. spesialistenes handlinger og prosjekter (Kemmis et al., 2014a). Prosjektene deres ble undersøkt gjennom først å identifisere intervju- og observasjonsutdrag som omhandlet spesialistenes mål og ansvarsområder, for deretter å trekke inn hvordan målene ble forsøkt nådd og materialisert i konkrete handlinger og ideer. Disse dataene ble gruppert i brede og grove kategorier. Deretter ble datasegmentene i hver kategori undersøkt i detalj og kategoriene reorganisert med utgangspunkt i begrepene *sayings*, *doings* og *relatings*. Her ble eksempelvis tekstutdrag som omhandlet spesialistenes oppfatninger om eget mandat kategorisert som *sayings*, observasjonsdata på spesialistledede møter som *doings* og beskrivelser av deres relasjoner til kollegaer som *relatings*. Til slutt ble kategoriene sett i relasjon til beskrivelsene av skolenes praksisarkitektur. Formålet var å undersøke på hvilke måter lærerspesialistenes *sayings*, *doings* og *relatings* syntes å være i samsvar med eller utfordre etablerte praksiser og ordninger på skolene. Denne prosessen ga innsikt i samspillet mellom det individuelle handlingsnivået og strukturnivået.

#### 4.5.1 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Selv om det har vært diskutert om begrepet validitet er anvendbart i kvalitativ forskning, er de fleste forskere i dag enige om at det er behov for et slags «mål» eller en kvalitetsvurdering av også denne typen forskning (Golafshani, 2003). Maxwell (2002) skiller mellom fire ulike former for validitet i kvalitativ forskning. *Deskriptiv validitet* handler om forskerens nøyaktighet i sine beskrivelser, det vil si at det de har sett og hørt ikke er funnet på eller forvrengt. I avhandlingen ble denne validitetsformen særlig sikret ved at intervjuer ble tatt opp og jeg løpende tok notater underveis i observasjonene. Intervjuopptakene gjorde det mulig å gå tilbake slik at jeg kunne forsikre meg om at jeg hadde fått korrekt transkripsjon av det som ble

---

<sup>10</sup> Se tabell 1 i artikkel tre for mer informasjon om det analytiske forholdet mellom materiell-økonomiske, sosial-politiske og kultur-diskursive ordninger og *sayings*, *doings* og *relatings*.

sagt. For observasjonene var ikke dette mulig, og jeg måtte i større grad stole på egne tolkninger. Deskriptiv validitet i slike sammenhenger ble blant annet sikret ved at jeg unnlot å benytte direkte sitater dersom jeg var usikker på om jeg hadde fått med meg en uttalelse i sin helhet.

*Fortolkende validitet* viser til hva objekter, hendelser og atferd betyr for de individene som handler i forhold til disse. Validitetsformen handler om å forstå et fenomen ut fra deltakernes perspektiv, ikke ut fra forskerens egne perspektiver eller kategorier. At datainnsamlingen i liten grad var drevet av en spesifikk teoretisk eller analytisk interesse bidro til at denne validitetsformen ble ivaretatt. Videre ga både de individuelle intervjuene og gruppeintervjuene viktige settinger for å få validert og korrigert mine tolkninger. Settingene ga anledning til å ta opp konkrete hendelser som hadde blitt synlige under observasjonene, og få frem informantenes meninger og forståelse av disse.

Den tredje validitetsformen, *teoretisk validitet*, dreier seg ikke om den konkrete beskrivelsen eller fortolkningen av det som er undersøkt, men om beskrivelsens funksjon som forklaring eller tolkning av et fenomen. Validitetsformen viser dermed til gyldigheten av beskrivelsen som en teori på et fenomen, og har ikke å gjøre med enighet/uenighet om «fakta» om situasjonen. I følge Maxwell (2002) kan det innenfor denne validitetsformen skilles mellom 1) validiteten til begrepene slik de er anvendt for å beskrive fenomenet og 2) forholdet mellom begrepene. Førstnevnte har likhetstrekk med det som ofte omtales som *construct validity* i kvantitativ forskning (Golafshani, 2003). I innledningskapitlet ble det redegjort for forholdet mellom lærerspesialistene som case og spesialiserte lærerroller som fenomen. Videre ble rollebegrepet presentert og drøftet. I teorikapitlet har jeg forsøkt å tydeliggjøre hvordan lærerspesialistenes rolle har blitt forstått i prosjektet, og hvorfor begreper som praksis og praksisarkitektur, egalitarisme og grenser i den forbindelse er sentrale. Beskrivelser av hvordan begrepene står i forhold til hverandre har også blitt presentert. I metodekapitlet har jeg, ved å være transparent på hvilke analytiske antagelser som ligger til grunn for analysen og hvordan denne prosessen har foregått, søkt å vise hvordan koblingen mellom data og analytiske ressurser har blitt foretatt. Det er likevel mulig å tenke seg at andre teoretiske innganger og begreper kunne ha vært brukt for å undersøke lærerspesialistenes rolle. For eksempel kunne lærerspesialistens handlinger vært sett i lys av organisasjonsteoretiske termer, som f.eks. rutiner, kunnskapsarbeid og kunnskapsledelse. Slik jeg ser det, ville dette imidlertid ført til en for snever tolkning av spesialistenes rolle og handlinger, med fare for å overse betydningen av historiske trekk ved profesjonen.

Den fjerde formen viser til *generaliserbarhet* og handler om i hvilken grad resultatene kan overføres til andre personer og situasjoner enn de som har vært undersøkt. I kvalitativ forskning snakker man stort sett om teoretisk eller analytisk generalisering, ikke empirisk (Maxwell, 2002; Nadim, 2015). Forholdet mellom empirisk og analytisk generalisering kan eksemplifiseres gjennom avhandlingens fokus på egalitære normer i læreryrket. Avhandlingen legger ikke opp til at det kan trekkes generelle konklusjoner om læreres egalitære normer, basert på de uttalelsene informantene i avhandlingen har. Samtidig vil jeg argumentere for at studien, ved å peke på de forskjeller som finnes i læreres uttalelser om likhet, indikerer at måten egalitarismebegrepet ofte brukes på er for unyansert. Selv om lærerpopulasjonen ikke nødvendigvis vil snakke om likhet og lærerspesialister på samme måte som informantene i prosjektet gjør, kan funnene sies å føre til en dypere innsikt i temaet ved å synliggjøre mekanismer og prosesser som opptrer når slike lærerroller implementeres (Nadim, 2015).

Analytisk generalisering er lagt til rette for gjennom redegjørelsen for utvalget, teoretiske perspektiver og den analytiske prosessen, inkludert hvordan ulike kategorier og begreper har blitt brukt. Bruken av kategorier er i den forbindelse viktig, blant annet fordi de legger føringer for hvordan vi forstår og forklarer funnene våre (Nadim, 2015). I avhandlingen bruker jeg flere slike analytiske kategorier, blant annet «spesialiserte lærerroller», ulike former for grenser (artikkel 1) og posisjonering (artikkel 2). I diskusjonskapitlet drøftes også ulike former for egalitarisme som vil kunne være nyttige analytiske kategorier i fremtidig omtale av og forskning på likhetsidealer i læreryrket. For at slike kategorier skal kunne generaliseres er det imidlertid viktig at man er bevisst hva som *ikke* inkluderes i kategoriene (Smith, 2018). I forbindelse med begrepet «spesialiserte lærerroller» har hensynet blitt forsøkt i varetatt ved å definere begrepet, sammenligne spesialiserte lærerroller og liknende kategorier (som for eksempel *teacher leadership*) og være transparent om datagrunnlaget og utvalget i undersøkelsen. I sum er dette ment å danne et grunnlag for at forskere kan vurdere hvor vidt de analytiske perspektivene som har blitt brukt i avhandlingen også kan være nyttige i senere forskning.

Silverman (2014) hevder at reliabilitet i kvalitativ forskning dels handler om å gjøre forskningsprosessen transparent gjennom tydelig beskrivelser av analyseprosessen, og dels dreier det seg om teoretisk transparens der det analytiske utgangspunktet som tolkningen foregår innenfor, gjøres eksplisitt. Jeg vil her særlig peke på hvordan reliabilitet har blitt forsøkt ivaretatt i behandlingen av de to ulike formene for data. For observasjonsdataene har tydeliggjøring av emiske og etiske perspektiver vært med å sikre studiens reliabilitet

(Silverman, 2014). Det innebærer at forskerens analytiske og teoretiske termer tydelig skilles fra begrepsbruken til de som studeres. Tidligere i kapitlet har jeg beskrevet hvordan jeg under observasjonene tok flere former for notater, deriblant «rene» observasjonsbeskrivelser og analytiske notater. Skillet mellom emiske og etiske perspektiver er også synlig i artiklene, der direkte sitater og avskrift fra observasjonsnotatene er kursivert eller markert med anførselstegn, mens egne tolkning er skrevet inn i teksten. Når det gjelder intervjudataene har utsnitt av disse blitt presentert og diskutert med kollegaer. Formålet med dette har vært å forsikre meg om at tolkningene jeg har foretatt kan understøttes av andre forskere.

## 4.6 Etiske refleksjoner

I forskningsprosjektet har ulike etiske avveielser og vurderinger blitt foretatt. Prosjektet ble meldt inn til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Ved oppstart av prosjektet mottok lærerspesialistene og rektorene et informasjonsskriv om prosjektets tema og formål, samt et samtykkeskjema som ble underskrevet. Det samme informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble delt ut til lærerne i forkant av intervjuene. Selv om det på alle de tre skolene ble informert om at jeg kom til å følge lærerspesialistene, informerte jeg alltid om prosjektet i situasjoner der det var nye personer til stede. Jeg understreket da at jeg hovedsakelig var opptatt av lærerspesialisten, samtidig som jeg sa at jeg ville forlate settingen dersom det ikke var ønskelig at jeg var til stede.

Et sentralt spørsmål jeg tidlig sto ovenfor knyttet seg til informantenes mulighet til å kjenne igjen sine kollegaer. Tolich (2004) omtaler dette som intern konfidensialitet, og hevder at mange informanter kan havne i sårbare posisjoner i det de kan bli gjenkjent av *insiders*. I det jeg trådte inn i felten ble tematikken særlig relevant, fordi spesialistene i mange tilfeller fremsto som usikre på egen rolle. I tillegg uttalte både spesialistene, rektorene og lærerne seg om hverandre på måter som jeg anså som uheldige om kunne spores tilbake til dem. Dette ga informantene, og særlig lærerspesialistene, en ekstra form for sårbarhet som jeg betraktet som nødvendig å ta hensyn til. Hensynet har vært forsøkt ivaretatt ved at jeg har ekskludert mindre viktige detaljer om for eksempel lærerspesialistenes arbeid og arbeidssted, samt rektorenes kjønn og utdanningsbakgrunn. I tillegg har jeg brukt ulike pseudonymer på lærerspesialistene, skolene og rektorene i de tre artiklene.

Mens hensynene beskrevet ovenfor kan betegnes som *microethics*, innebærer etiske overveielser i kvalitativ forskning også et blikk på *macroethics* (Brinkmann & Kvale, 2005). *Macroethics* viser til hvordan kunnskapen som produseres kan påvirke samfunn og individer



utover de som har vært studert. Selv om funnene i studiene ikke har vært diskutert med informantene direkte, har de vært presentert for andre lærere, lærerspesialister og rektorer. Presentasjonene har satt i gang nyttige diskusjoner om lærerspesialistordningen og funnene i avhandlingen, men også mulige implikasjoner av resultatene. I avhandlingens siste kapittel oppsummeres de mulige implikasjonene av studien for myndighetene, profesjonen, forskere og kommuner/fylkeskommuner.

## 5 Artikkelsammendrag

I dette kapitlet presenteres en kort oversikt over artiklene for avhandlingen. Jeg har valgt å legge særlig vekt på de funnene som er med å belyse avhandlingens problemstillinger.

### 5.1 Artikkel 1

Lorentzen, M. (2019). Teacher specialists and the boundaries they encounter: Towards a nuanced understanding of teachers' perspectives of specialised teacher roles. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 677-691. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595719>.

I denne artikkelen undersøkes de forskjeller som finnes i læreres og lærerspesialisters syn på lærerspesialistrollen. Perspektivforskjellene studeres med utgangspunkt i teori om grenser og grensekryssing, som blant annet illustrerer tvetydigheten i lærerspesialistenes rolle. Datagrunnlaget omfatter observasjonsdata, intervjuer med lærerspesialistene og med deres lærerkollegaer. Analysene viser at særlig tre perspektivforskjeller, det vil si grenser, er fremtredende i datamaterialet: En kunnskapsgrense, en strukturell grense og en relasjonell grense. *Kunnskapsgrensen* viser at spesialistene er usikre på om lærerne har nytte av deres aktiviteter, eller om de ser relevansen av arbeidet deres. Usikkerheten er blant annet et resultat av ironiske kommentarer fra lærere under plenumspresentasjoner og –foredrag. *Den strukturelle grensen* knytter seg til lærerspesialistenes opplevelse av å falle utenfor skolens organisatoriske struktur. Dette fører til at roller og posisjoner blander seg og at lærerne glemmer at spesialistrollen finnes, hevder lærerspesialistene. En av de tre forklarer at han har blitt et mellomledd mellom ledelsen og lærerkollegiet, mens de to andre delvis kamuflerer lærerspesialistrollen i andre lederroller (f.eks. rollen som seksjonsleder). De uttaler videre at de ville gjort akkurat det samme uten lærerspesialistfunksjonen. *Den relasjonelle grensen* omhandler hvor synlig lærerspesialistene bør være, der spesialistene antar at de bør ta lite plass. De uttrykker at de er ukomfortable med mye oppmerksomhet rundt sin nye rolle, og vegrer seg for å ta kontakt med sine kollegaer.

Analysen av lærernes faktiske oppfatninger viser imidlertid at det hovedsakelig er kunnskapsgrensen som rommer reelle perspektivforskjeller mellom dem og lærerspesialistene. Mer spesifikt uttaler lærerne at de ønsker at lærerspesialistenes arbeid skal være «matnyttig», og at dette arbeidet mer eller mindre direkte kan overføres til klasserommet. Videre uttrykker de intervjuede lærerne jevnt over en positiv holdning til å ha lærere med en kunnskapsspesialisering og utvidede ansvarsområder. De ønsker at lærerspesialistene skal være mer synlige og kunne lede diskusjoner i kollegiet. Det fremstår imidlertid som viktig for lærerne

at rollen konkretiseres og at arbeidet og spesialiseringsområdene deres synliggjøres i større grad enn det som nå er tilfellet. Økt samarbeid mellom lærerne og lærerspesialisten forutsetter at sistnevnte ikke blander seg inn i lærernes konkrete klasseromspraksis. I tillegg fremstår det som viktig at lærerspesialistene overlater til kollegaene selv å bestemme om og i hvilken grad deres spesialisering er relevant for dem.

Analysen viser dermed at lærerspesialistene antar at lærerne har et mer negativt syn på rollen enn det de faktisk synes å ha. Funnene illustrerer viktigheten av at læreres syn ikke undersøkes gjennom de spesialiserte lærerne, men at lærerne selv får uttale seg om hva de mener. Videre peker resultatene på at lærere ikke er skeptiske til alle former for differensiering som lærerspesialistrollen fører med seg, men at læreres individuelle autonomi ikke bør utfordres i for stor grad. Basert på disse funnene argumenteres det for at henvisninger til egalitære normer som forklaring på hvorfor spesialiserte lærere møter motstand av sine kollegaer, trengs å nyanseres. Lærere vil eksempelvis kunne være positive til at enkeltlærere med en kunnskapsspesialisering tar særlig ansvar for deler av skolens utviklingsarbeid, men motsette seg en *ovenfra og ned*-holdning som utfordrer deres autonomi i klasserommet. Økt oppmerksomhet rundt hva slags form for likhet som er i spill når lærere trer inn i nye, spesialiserte lærerroller, er derfor nødvendig.

## 5.2 Artikkel 2

Lorentzen, M. (2020). Principals' positioning of teacher specialists: between sensitivity, coaching, and dedication. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4), 615-633. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1737240>.

Artikkelen tar opp rektors språklige posisjonering av lærerspesialistene, og hvordan disse posisjonene kan muliggjøre og hindre lærerspesialistene i sitt arbeid. Et sentralt utgangspunkt for artikkelen er premisset om at språkbruk har betydning for hva som vil være naturlig å si og gjøre i en bestemt setting. Analytisk anvendes posisjoneringsteori for å undersøke dette, med særlig fokus på fire ulike former for posisjonering: role-based positioning, personal positioning, self-as-other positioning og self-opposed-to-other positioning. Mens de to første brukes for å undersøke i hvilken grad rektorene henviser til formelle kvalifikasjoner eller personlige egenskaper når de snakker om spesialistene, benyttes de to siste for å undersøke hvordan spesialistene posisjoneres i relasjon til sine kollegaer. Basert på intervjuer med rektorene viser analysen at rektorene særlig snakker om lærerspesialistene på tre måter: Som sensitive, som veiledere og som dedikerte. Rektorene vektlegger i stor grad personlige egenskaper fremfor

kunnskap og kompetanse. Særlig brukes negative definisjoner for å si noe om hvordan lærerspesialistene *ikke* må være, for eksempel at de ikke må være besserwissere, unngå en *ovenfra og ned*-holdning at de må holde tilbake egen kunnskap. Rektorene posisjonerer lærerspesialistene imidlertid som ulike de andre lærerne når det snakkes om deres engasjement og evne til å veilede. Dedikasjon og evnen til å være hardtarbeidende anses som viktige lærerspesialistegenskaper for rektorene.

Resultatene danner et utgangspunkt for å diskutere hvordan rektorenes språk kan hindre og muliggjøre spesialiserte læreres arbeid og legitimitet i skolen. Vektleggingen av sensitivitet og fraværet av en *ovenfra og ned*-holdning kan ses som både viktig og forståelig, spesielt for å etablere tillit i lærerkollegiet. Imidlertid kan det argumenteres for at en overdreven fokusering på personlige egenskaper fremfor faglig kunnskap og kompetanse kan være uheldig. Nedtoningen av lærerspesialistenes spesialiseringsområde kan vanskeliggjøre lærerspesialistledet endrings- og utviklingsarbeid, og bidra til konsensusorientering fremfor produktive spenninger. I lys av forskning som viser at lærere kan være positive til noen former for differensiering og samtidig mer skeptiske til andre, kan posisjoneringen også bidra til en unødvendig likhetsorientering. Videre kan det diskuteres om inntreden av spesialiserte lærerroller i skolen egentlig er å anse som et profesjonaliseringstiltak dersom slike roller reduseres til et spørsmål om faglig engasjement og dedikasjon. Avslutningsvis i artikkelen trekkes det frem at rektorenes posisjonering kan ha sammenheng med måten relasjonen mellom lærere og rektorer historisk sett har vært omtalt. Studier som handler om rektorens posisjonering av spesialiserte lærere også utenfor Skandinavia vil kunne synliggjøre hvordan posisjonering kan være relatert til geografiske forskjeller.

### **5.3 Artikkel 3**

Specialized teachers in pursuit of change: Renewing our understanding of the interaction between contextual factors and individual actions. Tidligere under review i *Professional Development in Education*.

Artikkelen tar et overordnet blikk på forholdet mellom lærerspesialistene og den skolekonteksten de er en del av. Mer spesifikt undersøkes hva som karakteriserer lærerspesialistenes handlinger, og hvordan disse utfordrer og/eller er i samsvar med skolens etablerte praksiser og praksisarkitekturer. Som analytisk perspektiv anvendes teori om

praksisarkitekturer, der observasjonsdata og intervjuer med spesialistene benyttes som datagrunnlag.

Analysen viser at lærerspesialistene i relativt liten grad utfordrer etablerte måter å snakke, handle eller relatere seg til andre på. Prosjektene deres (deres ansvarsområder og mål) varierer fra å dreie seg om utvikling av felles vurderingsrutiner, undervise enkeltelever til styrke læreres kunnskap om elever med annet morsmål enn norsk. Lærerspesialistene kobler seg i stor grad på eksisterende aktiviteter og lokale diskurser, og bidrar dermed til å forsterke etablerte kontekstuelle forhold. Eksempelvis viser analysen hvordan en av lærerspesialistenes orientering mot enkeltelevers motivasjon kan ses igjen i det som ser ut til å være et generelt fokus på elevmotivasjon på skolen. En annen lærerspesialist vektlegger i stor grad kollektivism, felles rutiner og at arbeidet hennes må komme hele kollegiet til gode. En liknende understreking er synlig i kollegiet, som i stor grad fokuserer på de kollektive godene ved å ha en lærerspesialist og behovet for at lærerspesialisten er motivert av utvikling av hele kollegiet (fremfor lønn og status). Den tredje lærerspesialisten utfordrer i større grad enn de to andre etablerte praksiser ved skolen, blant annet ved å forsøke å endre formen på og innholdet i et av lærernes ukentlige møter.

Det generelle inntrykket av lærerspesialistene er imidlertid at forsøk på å utfordre eksisterende praksiser og strukturer er relativt fraværende, og at dette delvis kan knyttes til trekk ved spesialistenes prosjekter. I særlig to av tilfellene ser det ut til at prosjektene enten er for omfattende eller for begrensede. I artikkelen argumenteres det for at man i begge disse tilfellene ikke kan forvente at lærerspesialisten vil bidra til utvikling i nevneverdig grad. Analysen viser likevel at det er mulig for lærerspesialistene å utvide sitt opprinnelige prosjekt ved å utfordre etablerte sider ved skolekonteksten, og være med å forme den rollen de har.

Analysen bidrar med innsikt i hvordan forholdet mellom individ og kontekst kan konseptualiseres, og dermed også hvordan spesialiserte læreres endrings- og utviklingsarbeid foregår. I artikkelen argumenteres det for at studier som kun undersøker hva spesialiserte lærere *gjør*, er utilstrekkelig for å forstå hvordan slike lærere søker å drive utviklingsarbeid. Å undersøke hvordan slike lærere forholder seg til lokale diskurser, relasjonsmønstre og fysiske ressurser synes å være like sentralt som å studere deres konkrete aktiviteter. Ved å differensiere «kontekst» langs tre dimensjoner, fremvises det hvordan endring synes å forutsette en kombinasjon av å utfordre og handle i samsvar med disse dimensjonene.

## 6 Diskusjon

I dette kapitlet diskuteres funnene i avhandlingen, og hvordan de kan forstås i lys av eksisterende forskning og de anvendte, teoretiske perspektivene. Diskusjonen er strukturert med utgangspunkt i de tre delproblemstillingene, og tar for seg spesialistenes oppfatninger av eget arbeid og ansvar, skolekontekstuelle forhold og spørsmålet om normer i skolen. Drøftingen vil dermed bevege seg fra et spesifikt blikk på lærerspesialistene, til en bredere og mer overordnet diskusjon om lærerprofesjonen og skolen som organisasjon.

### 6.1 Spesialistenes prosjekt og selvforståelse

#### 6.1.1 Usikkerhet og utydelige roller

Første delproblemstilling omhandler lærerspesialistenes forståelse av eget arbeid og ansvar. Funnene kan oppsummeres med at de ser på rollen som et utløp for faglig engasjement, der de kan dykke ned i faglige problemstillinger og interesseområder (artikkel 1 og 3). Ansvarsområdene og oppgavene deres er rettet inn mot både skole- og individnivå, fra utarbeiding av overordnede vurderingsrutiner til støtte av enkeltelevers læring (artikkel 3). Spesialistene har i liten grad behov for at dette arbeidet skal fremheves eller synliggjøres i nevneverdig grad - tvert om uttrykker alle spesialistene at de liker å jobbe «i det skjulte» (artikkel 1). De opptrer forsiktig, er usikre på om andre lærere opplever arbeidet deres som relevant og sliter tidvis med å finne sin plass i organisasjonen (artikkel 1 og 3). Funnene kan sies å stå i kontrast til en del av den tidligere forskningen på spesialiserte læreres opplevelse av å tre inn i en ny lærerrolle, der man finner at disse forteller om økt selvtillit, profesjonell utvikling og myndiggjøring (Wenner & Campbell, 2017). Chew og Andrews (2010) beskriver for eksempel at lærerne opplevde en sterk følelse av tilfredshet av å lede endringsarbeid og arbeide selvstendig med skoleutvikling. Samtidig er lærerspesialistenes oppfatninger helt i tråd med andre studier som viser at slike lærere mangler selvtillit rundt egen ekspertise og tar avstand fra fremstillinger som plasserer dem i et hierarkisk forhold til sine kollegaer (Fariman & Mackenzie, 2015; Hunt & Handsfield, 2013). Også ressurslærerne i satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* (UiU) har rapportert om uklare oppgaver og stillingsbeskrivelser (Furu et al., 2020; Markussen et al., 2015). Uklarhet rundt egen rolle og egne oppgaver har også vært rapportert om i studier av de svenske førstelærerne (Hultman et al., 2014).

Selv om lærerspesialistene i mitt prosjekt har vært med å utforme eget prosjekt, virker det rimelig å anta at også rektorene har hatt innflytelse på deres forståelse av eget arbeid og ansvar. Antagelsen henger delvis sammen med at rektorenes posisjonering har flere likhetstrekk med

lærerspesialistenes beskrivelser av egen rolle (artikkel 1 og 2). Forskere konkluderer også med at rektors kommunikasjon med spesialiserte lærere er avgjørende for den rollen de får (Mangin, 2007). Denne avhandlingen har bidratt med økt innsikt i hvordan rektorenes språkbruk og handlinger potensielt kan vanskeliggjøre lærerspesialistenes arbeid og legitimitet, og viser at rektorene i stor grad har overlatt lærerspesialistene til seg selv. Ansvar for at lærerspesialistene skal føle seg mindre usikre og oppleve en reell endring i ansvar og oppgaver, må derfor til dels kunne plasseres hos rektorene. En mer inngående drøfting av rektors innvirkning på spesialistene følger i neste delkapittel.

Usikkerhet og uklar rolleforståelse kan se ut til å manifestere seg i lærerspesialistenes handlinger, da de i stor grad reproducerer, heller enn å utfordre, etablerte praksiser og praksisarkitekturer (artikkel 3). At det kan være en sammenheng mellom uklar rolleforståelse og manglende endringsarbeid påpekes blant annet av Mangin og Dunsmore (2013) i deres studie av undervisningsveiledere. Her førte motsetningsfylte forventninger til at veilederne støttet opp under eksisterende praksiser, fremfor å bidra til forbedring av undervisning. Samtidig viser den ene lærerspesialisten i avhandlingen hvordan det er mulig å utvide eksisterende prosjekt og stille spørsmål ved rådende diskurser og praksiser, ved å blant annet forsøke å endre form og innhold i lærernes eksisterende møterutiner. I sum formidler funnene fra avhandlingen likevel et inntrykk av at lærerspesialistene i begrenset grad utfordrer etablerte praksiser og praksisarkitekturer. Årsaken synes ikke bare å være at lærerspesialistene er usikre, men også at målene og ansvarsområdene deres enten er for snevert (dvs. at arbeidet deres er tilsvarende det de gjorde før) eller for omfattende (dvs. at de søker betydelige endring og utvikling av skolens praksiser og praksisarkitekturer) definert. Det er verdt å understreke at de observerte spesialistene var en del av pilotordningen for lærerspesialister. At deres prosjekter i en oppstartsperiode ble preget av at man prøvde seg frem og ikke i nevneverdig grad bidro til utvikling, er slik sett forståelig. At man nå, fem år etter pilotordningen vil kunne se at dagens lærerspesialister i større grad utfordrer etablerte praksiser og praksisarkitekturer, er ikke usannsynlig. Like fullt indikerer funnene, på lik linje med NIFUs sluttrapport om pilotordningen for lærerspesialister (Seland et al., 2017), at lærerspesialistene er et godt stykke unna å ha en direkte innvirkning på sine kollegaers arbeid.

### *6.1.2 Spesialistenes forsøk på å viske ut grenser*

I teorikapitlet ble lærerspesialistenes utgangspunkt synliggjort ved hjelp av Akkerman og Bakkers (2011a) grensekryssingsperspektiv. På den ene siden er spesialistene «vanlig lærere» i et kollegium bestående av mer eller mindre likesinnede som deler samme kunnskapsbase.

Samtidig ligger det i mandatet en forventning om at spesialistrollen skal representere noe annet enn den tradisjonelle lærerrollen. Gjennom å anvende spesialisert kunnskap, økt ansvar og involvering i kollegaer undervisningspraksiser, skal spesialistene styrke skolenes utviklingsarbeid. I litteraturen om grenser og grensekryssing håndteres slike mellomposisjoner på ulikt vis. Dobbeltheten kan noen ganger løses gjennom det som betegnes som «legitimerende sameksistens». Fremfor å fjerne forskjeller forsøker man heller å anerkjenne og rekonstruere grensene, for eksempel ved å eksplisitt snakke om kjernen i de to praksisene som krysser hverandre (Akkerman & Bakker, 2011a). For lærerspesialistene kunne dialog med de andre lærerne vært et naturlig utgangspunkt for å komme frem til hvordan deres rolle kan utnyttes på en god måte. De observerte lærerspesialistene har imidlertid gått for en noe annen strategi, der de synes å forsøke å *viske ut* grensene mellom dem og de andre lærerne - i betydningen fjerne forskjeller – heller enn å gå aktivt inn i rollen som grensekryssere. Ved å maskere spesialistarbeidet i andre lederverv (artikkel 1), utføre mer eller mindre de samme oppgavene som før (artikkel 1 og 3), unngå å fremme egen kunnskap (artikkel 1 og 3) og reprodusere eksisterende praksiser og praksisarkitekturer (artikkel 3), glir spesialistenes arbeid og ansvar nærmest sømløst inn i tradisjonelt lærerarbeid. I beste fall fremstår grensene mellom «oss» (lærerspesialistene) og «dem» (lærerne) som utydelige. På bakgrunn av studier som viser at ydmykhet, sensitivitet og vennlighet anses som viktige egenskaper for spesialiserte lærere, er funnene ikke overraskende (f.eks. Blamey et al., 2009; Knight, 2008). At spesialiserte lærere er motvillige til å betrakte seg selv som eksperter eller ledere, er heller ikke nytt (Fairman & Mackenzie, 2015). I tillegg beskrives endring i kollegarelasjoner som en av de mest fremtredende følgene av at lærere påtar seg nye ansvarsoppgaver og ledelsesroller (Wenner & Campbell, 2017). Ofte er dette endringer i negativ retning. Slik sett kan spesialistenes grenseutvisking muligens forstås som uttrykk for et ønske om ikke å trække andre lærere på tærne. At lærerne derimot ønsker en tydeligere gensedragning mellom dem og lærerspesialistene er i derfor interessant. Jeg vil vende tilbake til forskjellen mellom lærerne og lærerspesialistene i diskusjonen om egalitære normer.

## **6.2 Betydningen av særtrekk ved skolene**

Delproblemstilling to fokuserer lokale variasjoner og hvordan særtrekk ved skolene former lærerspesialistenes arbeid og relasjoner. Særlig artikkel 3 illustrerer at skolene setter sine avtrykk ved at lærerspesialistene i stor grad kobler seg på etablerte kultur-diskursive, materielle-økonomiske og sosial-politiske ordninger ved skolene (Kemmis et al., 2014a). Et eksempel er hvordan vektleggingen av elevers motivasjon blant lærere og skoleledelse også



kommer til syne i måten en av lærerspesialistene begrunner og legitimerer spesialistarbeidet med enkeltelever på (artikkel 3). Et annet eksempel er at to av spesialistenes arbeid ble koblet opp mot midlertidige faglige satsinger på skolene (artikkel 1). Dette så ut til å gi dem en «naturlig» mulighet til å knytte seg til de språklige, fysiske og relasjonelle sider ved skolenes praksisarkitektur, for eksempel ved at de kunne bruke eksisterende møtearenaer til å presentere nytt fagstoff. At spesialistenes arbeid settes i sammenheng med større lokale satsinger og prosjekter, er dermed med å skape variasjon mellom dem med hensyn til *hva* de jobber med. I artikkel 3 fremkommer det også at utvelgingen av lærerspesialistene har foregått på svært ulikt vis på de tre skolene: 1) Gjennom tradisjonell søknadsprosess og intervjuer av flere kandidater, 2) ved at rektor har oppsøkt enkeltlærere og oppfordret dem til å søke og 3) gjennom «selvrekuttering». Selv om mine data gir begrenset innsikt i hvilken innvirkning rekrutteringen har på lærerspesialistenes rolle, er det grunn til å anta at lokale variasjoner kan ha betydning for spesialistenes status og legitimitet.

At det i avhandlingen fremkommer lokale variasjoner er fra et reformperspektiv ikke overraskende. Idet nasjonalt initierte reformer møter det lokale skolenivået kan disse få et helt annet innhold og uttrykk enn det som opprinnelig var intensjonen (Cuban, 1998; Karseth & Møller, 2014). Dermed kan reformer endre skoler like mye som skoler endrer reformer (Cuban, 1998). Selv om tilpasning etter skolenes (og kommunenes) behov har vært en politisk intensjon ved lærerspesialistordningen, kan man diskutere om alle forskjellene i lærerspesialistenes rolle, slik de fremkommer i avhandlingen, faktisk er ønskelige. Særlig kan det spekuleres i om variasjonen i hvilket *nivå* i organisasjonen lærerspesialistenes arbeid er rettet mot – det vil si om de jobber med skoleovergripende problemstillinger, mot lærerkollegiet eller elever (artikkel 1 og 3) – er hensiktsmessig. Spesielt påfallende er den ene spesialistens uttalelser om at undervisning av enkeltelever er den klart mest effektive måten å bruke lærerspesialistrollen på. Fra et politisk ståsted har intensjonen med lærerspesialistordningen trolig ikke vært at disse lærerne primært skal bruke rollen på denne måten. Fra et lærer- og skoleperspektiv kan dette likevel fremstå som en hensiktsmessig måte å bruke ressursene på. Samtidig illustrerer eksemplet hvor stort det lokale handlingsrommet for utforming av rollen oppleves å være, og at mandatet kan forstås på svært ulike måter. Spennet reiser spørsmål om hvor stort lokalt handlingsrom det er ønskelig at skoler og skoleeier har. Mens tydeligere rammer kan være nyttig for skoleleder og skoleeier, kan slike også svekke profesjonens autonomi.

En parallell kan trekkes til implementeringen av Kunnskapsløftet. Selv om desentralisering var et mål ved reformen, hadde det lokale nivået behov for økt støtte underveis. Støtten førte til en

klarere rolle- og ansvarsavklaring på lokalt nivå, men minnet også det lokale handlingsrommet (Aasen et al., 2012). I andre utdanningspolitiske sammenhenger kan det se ut til at profesjonen har vært bevisst de mulige konsekvensene av økt statlig involvering. I Haakestads (2019) studie av lukning i læreryrket, undersøkes det faktum at Utdanningsforbundet stilte seg positive til obligatorisk master, men samtidig var mot innføring av sertifisering og karakterkrav. Haakestad argumenterer for at dette tilsynelatende paradokset ikke hovedsakelig skyldes inkonsekvent politikk, men at forbundet blant annet forsvarer egen autonomi mot økt politisk styring. De to studiene illustrerer hvordan økt politisk styring – og støtte – kan oppleves som umyndiggjørende og svekkende for profesjonens autonomi. Behovet for innsnevring av lærerspesialistenes mandat kan dermed sies å ikke bare være et spørsmål for sentrale myndigheter, men også for profesjonen.

### *6.2.1 Skole, organisasjon eller profesjon?*

Diskusjonen ovenfor viser at skolenes distinkte praksisarkitekturer gir lokale forskjeller i form av ulike prosjekter hos lærerspesialistene og ved at de kobler seg på skolespesifikke måter å snakke, handle og relatere til andre på. Dette betyr samtidig at det er mange likheter mellom skolene og deres materielle-økonomiske, kultur-diskursive, sosial-politiske ordninger. Funnet antyder at det er behov for et bredere praksisarkitektur-begrep å forstå forholdene som former lærerspesialistenes rolle. Nedenfor vil jeg derfor trekke frem tre eksempler som illustrerer hvordan funnene i avhandlingen kan knyttes til trekk ved lærerprofesjonen og skolen som organisasjon.

Det første eksemplet omhandler forholdet mellom historisk- diskursive og sosiale trekk ved skolen som organisasjon, og rektorenes posisjonering av lærerspesialistene. I avhandlingen har jeg lagt til grunn at språket tar opp i seg normer og konvensjoner som eksisterer i en spesifikk setting (Harré & Moghaddam, 2003). Rektorenes posisjonering ligner på mange måter lærerspesialistenes måte å omtale seg selv på, der de søker å fjerne forskjeller mellom seg selv og de andre lærerne. I artikkel 2 fremkommer det at rektorene toner ned kunnskapskomponenten i lærerspesialistenes rolle, og i større grad fokuserer på faglig engasjement enn på ekspertise. Posisjoneringen rommer dermed noen av de samme egalitære normene som historisk har ansett som viktig hos lærerne. En av forklaringene på dette sammenfallet kan ligge i måten skolen historisk har vært styrt og organisert på. Selv om beskrivelsen av rektorer som først blant likemenn i dag synes å være gammeldags og romantisert (Møller, 2009), har de fleste rektorer tidligere jobbet som lærere. Dette gjelder også de intervjuede lærerne. Lærere og ledere deler dermed i mange tilfeller det samme

kunnskapsgrunnlaget og verdisynet når det gjelder skole (Helstad & Mausethagen, 2019). Også i tidligere forskning finner man at rektorene er opptatt av læreres likhetsidealer. I studier om elevresultater har man for eksempel sett at rektorene er opptatt av lærerkollegialitet og egalitære normer (Mausethagen et al., 2019).

Fra et historisk perspektiv kan det at rektorenes posisjonering tar opp i seg egalitære normer slik sett sies å være forståelig. Funnet er imidlertid interessant fordi det bryter med mye av den tidligere forskningen på spesialiserte lærere. Rektor har generelt hatt en tendens til å fremheve spesialiserte læreres kunnskap og status, men også hevde at disse lærerne har bidratt mer til skolens utviklingsarbeid enn det lærerne selv har ment (Akert & Martin, 2012; Weiner, 2011). Forskjellene kan ha å gjøre med hvor studiene er foretatt. Det kan for eksempel tenkes at en egalitær tankegang er særlig fremtredende i nordiske land, da utdanningssystemene her har vært styrt og bygget på prinsipper om likhet, rettferdighet og inkludering (Aasen, 2007; Imsen et al., 2017). Den eksisterende forskningen på spesialiserte lærere er primært amerikansk. Vi vet i dag lite om hvordan historisk sentrale prinsipper og verdier i ulike lands utdanningssystemer virker inn på spesialiserte læreres rolle. Å sammenligne egalitære normer i en norsk og en anglosaksisk skolekontekst, og hvordan disse normene skaper ulike utgangspunkt for spesialiserte lærere, fremstår som et interessant tema for fremtidig forskning.

Et annet og vel så påfallende trekk ved rektorenes syn, er at de synes å være i utakt med lærerne med hensyn til viktigheten av å tone ned lærerspesialistenes kunnskap, arbeid og ansvar. Selv om rektorenes posisjonering formidler et likhetsideal som *historisk* har vært sentralt hos lærere, er idealet bare delvis synlig i uttalelsene til de intervjuede lærerne. Rektorene ser altså ut til å henge igjen i en gammel likhetstankegang som *har* preget profesjonen– men som kanskje ikke er fullt så sterk lenger. Det betyr også at dersom rektorenes posisjonering er et uttrykk for det de antar er lærernes oppfatninger, så synes tolkningen å være feilaktig. En sømløs og nærmest usynlig integrering av lærerspesialistene i skolehverdagen, slik rektorene legger opp til, virker på mange måter derfor å være lite hensiktsmessig. Nedtoningen av lærerspesialistenes kunnskap vil ikke bare kunne gå ut over lærerspesialistenes utviklingsarbeid i skolen, slik det diskuteres i artikkel 2. På mange måter fratras også lærere muligheten til å utforske og gjøre seg opp en mening om hva økende grad av differensiering i profesjonen har å si for dem. Sagt på en annen måte kan rektorenes posisjonering hindre at lærerspesialistrollen blir en del av profesjonens *kompetitive grensearbeid* for å skape legitimitet, definere grad av autonomi eller forhandle om jurisdiksjongrensener (Langley et al., 2019; Liljegren et al., 2008). Dersom lærerspesialistene skal ha reell betydning for både skolens utviklingsarbeid og profesjonen,

synes det med andre ord å være viktig at rektorene er «tunet inn» på lærerne – både med hensyn til deres syn på likhetsidealer og deres forventninger, normer og verdier generelt.

Et annet eksempel på at funnene i avhandlingen kan knyttes til den bredere praksisarkitekturen lærerspesialistene inngår i, omhandler måten skolen styres på. Mer spesifikt er det mulig å forstå rektorenes noe tilbaketrukne holdning til lærerspesialistene som uttrykk for tillit mellom skoleledelse og lærere. Avhandlingen fremviser at alle lærerspesialistene savner oppfølging (artikkel 1), og særlig to av rektorene unngår å blande seg i hva lærerspesialistene foretar seg (artikkel 1 og 2). Samtidig fremkommer det i artikkel 2 at spesialistene nyter stor grad av tillit hos rektorene. En av dem uttrykker at denne tilliten reduserer behovet for å kontrollere arbeidet til lærerspesialisten, og rektoren ønsker at lærerspesialisten skal bidra til at det «skal gro opp litt innenfra» og styrke læreres profesjonelle forståelse (artikkel 2). Relasjonen mellom lærere og rektorer har i nordisk sammenheng vært preget av gjensidig respekt og tillit (Bryk og Schneider, 2002; Møller, 2009). Sammen med andre europeiske land har Norge hatt tradisjon for et lisensieringssystem der lærere har hatt stor pedagogisk og metodisk frihet (Hopmann, 2003). Rektorenes tilbaketrukkenhet kan altså tenkes å reflektere tradisjoner for autonomi og tillit som historisk har stått sterkt i det skandinaviske utdanningssystemet. At det er en sammenheng mellom (manglende) oppfølging av lærerspesialistene og endringene i rektors rolle er følgelig bare hypotetisk, men illustrerer likevel at det er mulig å se funnene i avhandlingen i lys av historiske og relasjonelle trekk ved skolen som organisasjon.

Et tredje og siste eksempel på at spesialistenes rolle kan se ut til å formes av bredere praksisarkitekturer, dreier seg om forholdet mellom profesjonens kunnskapskultur og spesialistenes kunnskapsarbeid. I teorikapitlet ble det presentert flere trekk ved læreryrket som i den forbindelse kan være virke klargjørende for hvorfor spesialistene får den rollen de får. Ett av disse trekkene omhandler læreres kunnskapsbase. Sammenlignet med andre profesjoner blir læreres kunnskapsformer gjerne beskrevet som mindre abstrakte og dekontekstualiserte (Lahn, 2012; Landrum et al., 2002). At kunnskapen er kontekstbundet og handlingsorientert kan ses igjen i trekk ved lærernes kunnskapsarbeid. Mye av forskningen viser at lærere deler og utvikler kunnskap gjennom uformelle arenaer, for eksempel erfaringsutveksling på egen arbeidsplass (Ball & Cohen, 1999; Jensen et al., 2012). Som beskrevet i teorikapitlet anses gjerne læreres bruk av utvidede kunnskapsressurser, i motsetning til eksempelvis sykepleieres, som begrenset (Jensen et al., 2012; Lahn, 2012). Det er slik sett et relativt tydelig sammenfall mellom måten lærerne snakker om lærerspesialistenes kunnskapsarbeid på, og beskrivelser av lærerprofesjonens kunnskap og kunnskapsarbeid. De intervjuede lærerne ønsker for eksempel

at lærerspesialistenes presentasjoner i større grad skal romme handlingsrettet kunnskap som skal kunne overføres til klasserommet direkte (artikkel 1). Også Margolis og Doring (2013) finner at lærere er positive til *teacher leaders* når de refererer til spesifikke klasseromspraksiser. At både lærere og lærerspesialister inngår i profesjonen, med de nevnte måtene å drive kunnskapsarbeid på, kan hevdes å gjøre spesialistenes arbeid utfordrende. Utfordringene synes å forsterkes dersom profesjonen mangler kollektive støttestrukturer som spesialisten kan lene seg på (Hermansen, 2018; Jensen et al., 2012), for eksempel regionale lærerspesialistnettverk eller forskningsmiljøer. At den ene spesialisten skal bidra til «å styrke læreres profesjonelle forståelse» (artikkel 2) fremstår slik sett som et stort ansvar å bære for én enkelt lærer.

At lærerspesialistrollen kan være et ledd i en endring av profesjonens kunnskapskultur synes likevel å være rimelig å anta. Inntreden av lærerspesialistene skjer i en tid der flere utdanningsreformer er orientert mot læreres læring og utvikling. Lærerutdanningens femårige masterløp har for eksempel til hensikt å styrke læreres FoU-kompetanse. I tillegg har myndighetene de siste årene satset stort på etter- og videreutdanninger, delte stillinger og doktorgradsløp (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utviklingen kan bidra til at profesjonens kunnskapsgrunnlag endres og utvides, for eksempel gjennom tettere forbindelser mellom lærere og utvidede kunnskapsnettverk. Allerede nå synes forskningen å indikere at læreres kunnskapskultur, slik den er beskrevet ovenfor, kan være i utvikling (Tronsmo, 2019). Lærerspesialistene vil kunne fungere som viktige kontaktpunkter mellom skolene og UH-sektoren, eller tilretteleggere for lærernes utviklingsarbeid. Som vil diskuteres i neste kapittel, forutsetter dette at det finnes møtearenaer for lærerspesialister, lokalt, regionalt og/eller nasjonalt. Over tid kan dermed inntreden av lærerspesialistene, i kombinasjon med andre utviklingstendenser, være med å endre profesjonens kunnskapsarbeid.

Hensikten med drøftingene ovenfor har vært å peke på noen av de bredere praksisarkitekturene som lærerspesialistene er del av. Posisjoneringsteorien har for eksempel synliggjort at de normene som reflekteres i rektorenes språk har klare likhetstrekk med historisk fremtredende likhetsidealer hos lærerne. I tillegg viser diskusjonen om kunnskapsarbeid at lærerprofesjonens kollektive strukturer for kunnskapsutvikling vil kunne ha betydning for lærerspesialistenes rolle. Med Kemmis' (2009) terminologi kan det dermed argumenteres for at en utvidet praksisarkitektur, med tilhørende kultur-diskursive, sosial-politiske og materiell-økonomiske ordninger, virker formende på spesialiserte læreres rolle. At store deler av eksisterende litteratur har vektlagt hvordan *skolekontekstuelle* forhold former spesialiserte lærere, er derfor noe overraskende. Avsnittene ovenfor gir på ingen måte noen uttømmende fremstilling av hvordan

den utvidede arkitekturen former lærerspesialistene, men gir likevel en indikasjon på hvilke måter en bredere samfunnsmessig kontekst kan tenkes å spille inn.

I dag er mange av studiene av skolekontekstuelle forhold og spesialiserte lærere referert til i amerikanske bøker som tar for seg hvordan skoleledelsen kan tilrettelegge for slike lærere (f.eks. Knight, 2008; Toll, 2005; Walpole & McKenna, 2012). Litteraturen har ofte fokus på hvordan ledelsen, gjennom et blikk på skolens kultur, struktur og relasjoner, kan bidra til mer effektiv bruk av spesialiserte lærere. Et viktig poeng i denne sammenheng er at litteraturen bygger på en tradisjon som historisk i liten grad har dominert den norske skolen. Vektleggingen av effektivitet, som har vært mer karakteristisk for anglosaksiske land enn europeiske (Hopmann, 2003), kan sies å underbygge dette argumentet. Oppsummert kan det dermed hevdes at litteraturen ikke bare synes å undervurdere betydningen av den utvidede praksisarkitekturen som spesialiserte lærere inngår i, men også reflekterer en tradisjon som gjør at denne praksisarkitekturen trolig ser annerledes ut i Norge enn i anglosaksiske land.

### **6.3 Egalitarisme i endring?**

Spesialistenes tilbakeholdenhet, rektorenes kunnskapsnedtoning og lærernes ønske om mer synlige spesialister peker på et behov for å drøfte egalitære normer i skolen – og et eventuelt fravær av slike. Hensikten med en drøfting av dette temaet her, er å besvare den tredje problemstilling i kappen. En parallell kan i den forbindelse trekkes mellom skolen og det bildet som tegnes av bedriften i Sverre Lysgaards *Arbeiderkollektivet* (2001). Boken, som tar for seg en cellulosefabrikk på 1950-tallet, gir en utførlig analyse av de underordnede arbeidernes forskningskollektiv og deres relasjon til ledelsen. Arbeiderne i bedriften holder sammen av flere grunner, blant annet fysisk nærhet gjennom arbeid i fabrikk, et felles, motsetningsfylt forhold til ledelsen og sterke egalitære normer når det gjelder lønns- og arbeidsvilkår. Resultatet er et beskyttende fellesskap som står opp mot bedriftsledelsen og det øvrige markedet – men også arbeidere som prøver å «stikke seg ut». Å påta seg rollen som formann, et bindeledd mellom arbeiderne og ledelsen, innebærer derfor at man bryter med arbeiderkollektivet. «Kollektivets styrke ligger i dets normer, i den roffestede og fellende betydning av karakteristikken en dårlig arbeidskamerat», hevder Lysgaard (s.67).

Særlig omtalen av formannen i Lysgaards verk kan sies å ha flere likhetstrekk med måten spesialiserte lærere har vært beskrevet på i litteraturen. Selv om slike lærere er hevdet å kunne styrke lærerprofesjonalismen (Cosenza, 2015; Harris & Muijs, 2004), er en av hovedutfordringene at de skaper en hierarkisk organisering av lærere ved å «tre ut av linjen»

(York-Barr og Duke, 2004). Litteraturgjennomgangen i avhandlingen viser at det er uklart hva som egentlig ligger i dette uttrykket, for eksempel om det primært er en hierarkisk organisering som er problematisk for lærere, og hva slags utfordringer som eventuelt oppstår. I tillegg mangler det nyere empiri som kan si noe om hvor treffende denne beskrivelsen er i dag. Hva gjelder lærerspesialistenes betydning for profesjonens egalitære normer er det lite som skulle tilsi at implementeringen i seg selv har bidratt til store omveltninger. Endring i skolen blir ofte beskrevet som en saktegående prosess, og strukturer, regler og arbeidsorganisering antas å være vanskelig å forandre (Cuban, 1998; Tyack & Tobin, 1994). Påstanden støttes av en rekke studier på nasjonale og internasjonale utdanningsreformer (Elmore, 1996; Karseth et al., 2013; Tyack & Tobin, 1994). Likevel indikerer funnene i avhandlingen at lærernes egalitære normer i det minste synes å være i bevegelse. Grunnen er neppe inntredenen av lærerspesialistene alene, men kan være flere sammenfallende utviklingstendenser innenfor læreryrket de siste årene. I dag tilbys lærere for eksempel et bredt utvalg videre- og etterutdanningstilbud, noe som kan sies å ha skapt større variasjoner i læreres kunnskaps- og kompetansegrunnlag.

I de neste avsnittene vil jeg ta for meg ulike former for egalitarisme, i hvilken grad de synes å bli utfordret av lærerspesialistene, og hvordan disse står i forhold til andre normer og verdier i profesjonen. Selv om mitt utvalg ikke er stort nok til å generalisere til hele lærerpopulasjon, kan funnene gi viktige indikasjoner på at egalitære normer muligens står svakere enn før. Funnene danner også grunnlag for å tenke nytt rundt måten egalitære normer i profesjonen konseptualiseres og studeres. I de neste avsnittene vil jeg utbrodere disse to momentene. Lærernes syn på egalitære normer kan enklest drøftes ved å ta i bruk begrepet *differensiering*, fordi det gir mulighet for å snakke om ulike former for likhet (og ulikhet). I diskusjonen som følger vil jeg derfor trekke på dette begrepet for å få frem på hvilke måter lærerspesialistene utfordrer egalitære normer.

### 6.3.1 Likhet i ansvar, oppgaver og kunnskap

På bakgrunn av avhandlingens funn er det mulig å skille mellom ulike former for likhet, der lærerne synes å mene at noen er viktigere enn andre. Mange av lærernes uttalelser sirkler rundt den delen av lærerspesialistenes rolle som handler om *differensiering av ansvar og oppgaver*, og fordelene med en oppgave-oppdeling. (artikkel 1 og 3). Å ha enkeltindivider som tar et særlig ansvar for enkelte deler av utviklingsarbeidet beskrives i all hovedsak som positivt, og flere påpeker at det er lettere å rådføre seg med spesialistene når de vet at de har avsatt tid til å drive kollegastøtte (artikkel 1). En form for horisontal differensiering ser dermed å få støtte (Abbott, 1988). Flere av lærerne understreker at nye oppgaver må følge med rollen; en lærer

som trer inn i lærerspesialistrollen kan ikke bare gjøre det samme som han eller hun gjorde før. En tilsvarende forventning til førstelærerne har blitt ytret av svenske lærere (Hjalmarsson & Hultman, 2016). For lærerne i avhandlingen kan det altså se ut til at egalitarisme i form av ansvars- og oppgavelikhet ikke er spesielt viktig. En årsak kan være at en slik form for differensiering ikke er et spesielt nytt fenomen i skolen. Lærere kan i dag påta seg ulike funksjoner med tilhørende nye oppgaver og ansvarsområder, for eksempel gjennom seksjonsleder- og teamlederroller. Dermed kan det hevdes at spesialistenes rolle ikke primært *utfordrer* normer om likhet i ansvar, men heller *forsterker* normer om ulikhet i ansvar. I litteraturen er egalitarisme blitt knyttet til læreres karriereveier og en påstand om at spesialiserte lærerroller bryter med profesjonens flate struktur (Berg et al., 2005; Lortie, 1975). Men med avansement følger også gjerne økt og/eller utvidet ansvar, noe avhandlingen har vist at lærere kan støtte. Dermed er det mulig at lærere kan stille seg positive til enkelte aspekter ved innføring av en karrierestige, men samtidig være mer skeptiske til andre. At spesialiserte lærere utfordrer alle sider ved det som gjerne følger med flere karriereveier, fremstår dermed som en noe upresis påstand.

Et sentralt aspekt ved lærernes støtte til ansvars- og oppgavedifferensieringen ser imidlertid ut til å dreie seg om hvordan lærerspesialistene anvender ansvaret som følger med rollen. I artikkel 1 fremkommer det at ansvaret ikke bør benyttes på en måte som innskrenker andre læreres individuelle autonomi. Funnet har likhetstrekk med Lorties (1975) konklusjon om at lærere kan anerkjenne andre læreres ferdigheter og talenter, men ikke oppførsel som griper inn i egne handlinger. Historisk har lærernes autonomi vært tett sammenvevd med oppfatningen om at læreres praksis i klasserommet er en privatsak (*norm of privacy*), og at man ikke blander seg inn i måten kollegaer underviser på (*norm of non-interference*) (Murphy, 2007). Little (1985) hevder blant annet at å uoppfordret tilby råd, bryter en norm om kollegial oppførsel. Da lærerne i avhandlingen påpeker at spesialistene i begrenset grad bør blande seg inn i hva som skjer i deres klasserom, og at de selv ønsker å vurdere om lærerspesialistene kan være en støtte for dem, kan det argumenteres for at de nevnte normene også er synlige på de tre skolene.

I dag er det likevel mye som tyder på at normene om personvern og ikke-forstyrrelser er i endring. Økt oppmerksomhet rundt lærersamarbeid, felles planlegging og kollegaobservasjon har bidratt til at lærer-individualismen i dag står svakere enn før. Den raske kunnskapsutviklingen, flere oppgaver med preg av å være «wicked problems» og en mer sammensatt elevgruppe er bare noen av grunnene til det økende behovet for samarbeid blant lærere (Fenwick et al., 2012; Hargreaves, 2000; Murgatroyd, 2010). Utviklingen mot mer



kollektive arbeidsformer trenger imidlertid ikke bety at normer om autonomi, personvern og ikke-innblanding ikke vil kunne gjøre seg gjeldende i det spesialiserte lærere trer inn i skolen. En sentral komponent ved lærersamarbeid og økt transparens ovenfor kollegaer er trolig at man går inn som likeverdige deltakere. For enkeltlærere som blir tillagt et lederansvar eller skal drive kollegaveiledning, kan relasjonen oppleves som skjev og premissene for samarbeidet andre enn ved et tradisjonelt lærersamarbeid. Selv om profesjonen i dag preges av større grad av kollektivism, åpenhet og samarbeid enn tidligere, kan det dermed tenkes at de nevnte normene vil kunne få fornyet aktualitet idet lærerspesialistene trer inn i skolen.

Litteraturgjennomgangen tidligere i avhandlingen viste at egalitarismebegrepet også synes å ha blitt knyttet til læreres kunnskap, og manglende tradisjon for å anerkjenne enkeltlærere på bakgrunn av en spesifikk ekspertise (Borman & Feger, 2006). I profesjoner er endringer i ansvar og oppgaver ofte relatert til endring i kunnskap og kompetanse. Nye oppgaver kan krever større grad av spesialisering, og de som utvikler den nødvendige kunnskapen og kompetansen tildeles de nye ansvarsområdene (Abbott, 1988). Funnene i avhandlingen gir noe tvetydige indikasjoner på hvilke måter lærerspesialistene utfordrer normer om likhet i kunnskap, og hvordan de andre lærerne opplever dette. I kraft av å være relativt positive til lærerspesialistrollen, som per definisjon er ment å bidra til en kunnskapsspesialisering, kan det se ut som om lærerne ser ut til å støtte en form for kunnskapsspesialisering (artikkel 1). Lærere på noen av skolene uttaler også at de synes det er positivt at enkeltlæreres spesialiserte kunnskap og kompetanse blir bedre utnyttet (artikkel 1). Samtidig kompliseres diskusjonen av at enkelte lærere har kommet med sarkastiske kommentarer til lærerspesialistene (artikkel 1 og 3). Sarkasmen synes i stor grad å være knyttet til spesialistbegrepet, som av flere lærere synes å være ansett som misledende og nærmest komisk. At lærere motsetter seg titler som impliserer at de uten slike står lavere i statushierarkiet, har også fremkommet i Sverige (Hjalmarsen & Hultman, 2016). Legger man denne tolkningen til grunn kan det antas at en overdreven fremheving av spesialistenes kunnskap og nye posisjon *på bekostning* av andre lærere er uheldig.

Drøftingen ovenfor kan sies å generere en bredere diskusjon om kunnskapsdimensjonen i lærerspesialistrollen. I avhandlingen har det blitt pekt på de utfordringer som følger med å tone ned denne dimensjonen, og hvordan en vektlegging av relasjonell kompetanse på bekostning av faglig kompetanse kan svekke lærerspesialistenes arbeid og legitimitet (artikkel 2). Internasjonale studier peker i samme retning (f.eks. Mangin, 2008). Et spørsmål som melder seg er hva slags kunnskapsspesialisering lærerspesialistene bør ha, og hvordan denne skal kunne dokumenteres og synliggjøres. Den integrerte og kontekstbundne kunnskapen, i

kombinasjon med læreryrkets relasjonelle karakter (Shulman, 1987; Verloop et al., 2001), kan tenkes å vanskeliggjøre en utforming av tydelige definerte indikatorer for kunnskapsspesialisering i yrket. Samtidig er det grunn til å stille spørsmål om formelle kvalifikasjoner kan og bør spille en større rolle i tilsettingen av lærerspesialister, slik at kunnskapsdimensjonen ved rollen kan styrkes. Avhandlingen har ikke til hensikt å konkludere i spørsmålet om hvilken kunnskap og kompetanse lærerspesialister bør ha. Målet med diskusjonen er i stedet å peke på at kunnskapsspesialiseringen som ligger til rollen ikke bør neglisjeres dersom slike lærere både skal oppnå faglig anerkjennelse, legitimitet og samtidig gi viktige bidrag til skolens utviklingsarbeid.

Et siste aspekt ved kunnskapsdifferensieringen som kan trekkes frem på bakgrunn av avhandlingens funn, dreier seg om videreutvikling av lærerspesialistenes kunnskap. Særlig på en av skolene pekes det på at spesialistene bør motiveres av ideen om å drive skoleutvikling og dele kunnskap med sine kollegaer (artikkel 3). At lærerspesialistrollen hviler på en kunnskapsspesialisering ser dermed ut til å bli akseptert *så fremt* kunnskaps- og kompetanseutviklingen som følger med rollen ikke forblir individuell. En forutsetning for at ansvarsdifferensiering støttes synes altså å være at spesialistene er kollektivistisk og altruistisk motiverte. Å «tre ut av linjen» (York-Barr & Duke, 2004) betyr i denne sammenheng altså ikke å være ulik sine kollegaer, men at egeninteresser settes foran fellesskapets interesser. Knyttet motivasjonen for å bli lærerspesialist for eksempel til et ønske om høyere lønn, status eller mer kunnskap (som ikke deles), bryter man – på lik linje som formennene i Lysgaards bok – med arbeiderkollektivet. Det er nærliggende å se funnet i lys av beskrivelser om læreryrkets iboende belønninger (*intrinsic rewards*). Lortie (1975) hevder at læreryrkets relasjonelle karakter og flate organisering har bidratt til at yrkesmessig tilfredsstillelse først og fremst oppnås gjennom elevkontakt. Å orientere seg mot ytre belønninger, slik lærerne i avhandlingen beskriver, ses dermed på med skepsis. I Norge kan man se noen av disse trekkene igjen i Lærerlagets arbeid mot individuell lønnsfastsettelse på 1990-tallet (Rovde, 2004). Uttalelsene til lærerne i avhandlingen ser likevel ut til å gå mer i retning av Lorties beskrivelser enn å handle om motforestillinger til lønnsforskjeller, selv om heller ikke Lorties forklaringer treffer helt presist. Det vesentlige for lærerne synes å være at spesialistenes motivasjon er av iboende og *kollektiv* karakter. I så fall kan også lærerspesialistenes lønnsforhøyelse aksepteres. Poenget illustrerer, på lik linje med de foregående avsnittene, at læreres likhetsidealer er mer komplekse og mangefasetterte enn det eksisterende litteratur beskriver de som.

### 6.3.2 Å utfordre etablerte normer

Diskusjonen ovenfor aktualiserer spørsmål om *hva* lærere ønsker likhet om, ansvar for og kontroll på. Å besvare slike spørsmål er en oppgave som i stor grad må legges til profesjonen selv. Samtidig kan det argumenteres for at også rektorene kan bidra til at slike spørsmål blir løftet frem og diskutert. Det krever imidlertid at de tør å «forstyrre» innarbeidede forestillinger de antar preger lærere i dag, eksempelvis normer om likhet, personvern og ikke-forstyrrelse. Litteraturen om grensarbeid illustrerer hvordan ledere, ved å skape nye interaksjons- og samarbeidsmønstre innad i organisasjoner, kan utvide og endre andre gruppers grenser (Langley et al., 2019). Et slikt *konfigurativt grensarbeid* vil forutsette at rektorene ser på inntreden av lærerspesialistene som en mulighet til å drive utviklingsarbeid i skolen på nye måter. Rektorene vil kunne orientere lærere og lærerspesialister mot nye former for samarbeid og organisering, som på sikt kan endre og styrke de grensene som rammer inn lærerne. Rektorenes posisjonering og oppfølging handler dermed ikke bare om spesialistenes betydning for skolens utviklingsarbeid, men potensielt også for lærerprofesjonens grenselandskap i bredt.

Sammenfattende viser drøftingen i dette delkapitlet at lærere kan være positive til en økt differensiering i læreres ansvar, oppgaver og kunnskap, men samtidig være skeptiske til at andre normer i yrket utfordres – eksempelvis normer om autonomi og personvern. Diskusjonen viser også at egalitære normer i betydningen likhet i ansvar eller kunnskap er nært beslektet – men ikke nødvendigvis det samme som –normer om kollektivism. Selv om ikke studiens utvalg er stort nok til å generalisere til populasjonen, kan funnene tolkes som at egalitarisme som kjennetegn på lærerprofesjonen virker å være i endring.

## 7 Konklusjon og implikasjoner

Formålet med denne avhandlingen har vært å undersøke hvordan lærerspesialistenes rolle formes i skjæringspunktet mellom skole og profesjon. Ved å studere lærerspesialistene i lys av sosiokulturelle og profesjonsteoretiske perspektiver, har jeg vist og diskutert hvordan deres rolle ser ut til å bli formet gjennom en kombinasjon av egne initiativer, særtrekk ved skolene og en bredere organisatorisk og profesjonsmessig kontekst. I dette avsluttende kapitlet vil jeg løfte frem avhandlingens empiriske, metodologiske og teoretiske bidrag, mulige implikasjoner av funnene og begrensninger ved studien.

### 7.1 Avhandlingens bidrag

Avhandlingens *empiriske* bidrag er rettet inn mot spesielt tre ulike forskningsfelt; forskning på de norske lærerspesialistene, på spesialiserte lærerroller og på sosiale normer i lærerprofesjonen. Forskingen på de norske lærerspesialistene er i dag svært begrenset, og det eksisterende kunnskapsgrunnlaget består i all hovedsak av evalueringsrapportene om pilotordningen. I de tre artiklene finner jeg at lærerspesialistenes selvforståelse i relativt stor grad preges av usikkerhet rundt eget kunnskapsarbeid, organisatoriske forankring og relasjonen til kollegaer. De har i liten grad behov for at de andre lærerne skal vite om arbeidet deres, og vegrer seg for å ta for mye plass i kollegiet. Fremfor å utfordre etablerte praksiser, reproduseres disse i stor grad ved at lærerspesialistene utfører oppgaver de hadde før lærerspesialistrollen. Videre gir avhandlingen økt innsikt i kollegaenes syn på lærerspesialistrollen, og viser at lærerspesialister kan anta at deres kollegaer har en mer negativ holdning enn det som faktisk er tilfellet. Jeg har også synliggjort hvilke argumenter som kan ligge til grunn for lærernes mer eller mindre støttende oppfatninger. Funnene nyanserer eksisterende forskning på lærerne og deres holdning til lærerspesialistrollen, der man i dag kun har kjennskap til om de er positive eller negative, og hva de mener at lærerspesialistene kan bidra med (Seland et al., 2017). Et tredje empirisk bidrag knytter seg til rektorenes språkbruk, og deres vurdering av at sensitivitet og faglige engasjement på mange måter settes høyere enn faglig kompetanse.

Avhandlingen gir også et empirisk bidrag inn mot den internasjonale forskningen på spesialiserte lærerroller, spesielt i kraft av å representere en annen geografisk kontekst enn den som spesialiserte lærerne gjerne har vært studert innenfor. Studien viser hvordan de norske lærerspesialistene ser ut til å være formet av en annen utdanningstradisjon enn den som ofte reflekteres i eksisterende forskning. For eksempel kan en likhetstankegang som historisk har stått sterkt i den norske skolen, ses igjen i rektorenes posisjonering av lærerspesialistene.

Avhandlingen bidrar dermed med kunnskap om hvordan stedet forskningen er gjennomført kan ha betydning for studienes funn, og at de kontekstuelle forholdene som former spesialiserte lærere kan reflektere historiske og kulturelle tradisjoner. Dette bidraget rommer også funnet om at de kontekstuelle rammene som former spesialiserte lærere ikke bare er skoleinterne forhold.

Det tredje empiriske bidraget er rettet inn mot eksisterende forskning på lærerprofesjonen, spesielt rådende kulturelle og sosiale normer i yrket, og hvordan disse aktualiseres i møtet med økt differensiering og spesialisering. I artiklene viser jeg at profesjonen, representert ved spesialistenes lærerkollegaer, støtter en større grad av ansvarsdifferensiering. Kunnskapsspesialisering synes ikke å være spesielt problematisk for dem, så fremt den kunnskaps- og kompetanseutviklingen som følger med spesialistrollen kommer kollektivet til gode. Samtidig trekker lærerne frem at normer om autonomi og personvern ikke bør forstyrres.

Avhandlingen gir et *teoretisk* bidrag til eksisterende litteratur om normer i lærerprofesjonen, særlig læreres likhetsidealer. Når det gjelder egalitarismebegrepet har det blitt pekt på at enkelte (u)likhetsformer ofte er delvis overlappende, for eksempel er ansvarsdifferensiering ofte et resultat av kunnskapsspesialisering (Abbott, 1988). Funnene i avhandlingen indikerer imidlertid at en slik logisk og teoretisk tilnærming ikke nødvendigvis er gjeldende i praksis. Individuer kan for eksempel mene at forskjell i ansvar er akseptabelt uten at en kunnskapsspesialisering ligger til grunn. Avhandlingen bidrar i denne sammenheng med et begrepssett om ulike former for likhet, eksempelvis likhet i ansvar og oppgaver, likhet i organisatorisk posisjon og likhet i kunnskap, og peker på hvordan disse likhetsformene har tette forbindelser til normer om autonomi, personvern og ikke-forstyrrelser. Nyanseringen kan sies å legge til rette for en mer presis konseptualisering av normer som eksisterer blant lærere i dag, men kan også være nyttig i studier av andre profesjoner.

Et annet teoretisk bidrag omhandler verdien av å kombinere sosiokulturelle perspektiver med profesjonsteori for å konseptualisere de forhold som former spesialiserte lærere. Det er i dag et relativt tydelig skille mellom studier av spesialiserte læreres handlinger på den ene siden, og kontekstuelle faktorer på den andre. I avhandlingen har jeg vist hvordan kombinasjonen av profesjonsteori og sosiokulturell teori gjør det mulig å studere de to temaene i sammenheng. De sosiokulturelle perspektivene hviler på et premiss om at handlings- og strukturdimensjonen må ses i relasjon til hverandre, og tilbyr begreper som muliggjør en analyse av denne relasjonen. Profesjonsteori åpner for et blikk på de spesialiserte lærernes omgivelser som rommer mer enn bare skoleinterne forhold, og gir et substansielt innhold til den strukturelle dimensjonen. Samlet sett forskyves dermed det analytiske fokuset vekk fra *hva* lærerspesialistene gjør og *hvilke*

skolekontekstuelle forhold som former dem, til *hvordan* skolenes, organisasjonens og profesjonens arkitektur virker konstituerende for lærerspesialistenes rolle. Avhandlingen gir ikke et definitivt svar på sistnevnte spørsmål, men bidrar til å peke på mekanismer og dynamikker som synes å tre i kraft når lærere trer inn i spesialiserte roller. Samtidig har jeg påpekt at enkelte av disse mekanismene kan være geografisk betingede, og at de kan virke ulikt inn i ulike land. Inklusjonen av den bredere praksisarkitektur åpner for komparative studier av hvordan ulike utdanningstradisjoner kan bidra til variasjon i spesialiserte læreres arbeid og relasjoner.

Avhandlingens *metodiske bidrag* knytter seg til studiens kombinasjon av intervjuer og omfattende observasjoner. Her kan det gjøres et skille mellom norske studier av lærerspesialistene, og den internasjonale forskningen på spesialiserte lærere. Selv om kartleggingene av pilotordningen for lærerspesialister kan ses som viktige for å få et innblikk i deres arbeid og hvordan rollen mottas av rektorer og lærere, kan det argumenteres for at kunnskapsgrunnlaget som utarbeidelsene av lærerspesialist-funksjonen baseres på, bør bestå av en kombinasjon av bredde- og dybdekunnskap. Avhandlingen bidrar med sistnevnte.

Når det gjelder den internasjonale litteraturen, viser kunnskapsoppsummeringer om *teacher leaders* at feltet preges av kvalitative småskala-studier, der datainnsamlingen i stor grad har foregått gjennom intervjuer og selvrapporing (Poekert, 2012; Wenner og Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Selv om utvalget i avhandlingen kan sies å være lite, må observasjonsdataene ses som helt avgjørende for at jeg har kunnet besvare hvordan-spørsmålet nevnt ovenfor. Til slutt gir avhandlingen også et mer spesifikt metodisk bidrag inn mot studier av læreres syn på spesialiserte lærerroller. I avhandlingen finner jeg at lærerspesialistene ser ut til å tro at deres kollegaer har en mer negativ holdning enn det som faktisk er tilfellet. Funnet illustrerer viktigheten av å intervju lærerkollegaer direkte om deres syn på spesialiserte lærere, noe som i liten grad har vært gjort tidligere.

## **7.2 Implikasjoner av studien**

Både i diskusjonskapitlet og forrige delkapittel har implikasjoner av studien blitt antydnet. I de neste avsnittene vil jeg utdype disse implikasjonene. I tillegg vil jeg trekke frem noen avsluttende bemerkninger om studien.

### *7.2.1 Implikasjoner for lærerprofesjonen*

Avhandlingen har vist at trekk ved organisasjonen og profesjonen kan være vel så formende for lærerspesialistenes rolle som særtrekk ved skolene. Dersom dette stemmer, virker det urimelig

å forvente at skolene alene skal bære ansvaret for at spesialiserte lærere lykkes, slik deler av litteraturen om spesialiserte lærere ser ut til å legge til grunn (f.eks. Knight, 2008; Toll, 2005; Walpole & McKenna, 2012). Trolig er det heller ikke bare profesjonsnormer og skolens organisering som i den forbindelse former spesialistenes rolle. Også kommunen/fylkeskommunen, som i mindre grad har blitt trukket frem i avhandlingen, vil kunne bidra i utformingen. For profesjonen kan imidlertid et slikt ansvar dreie seg om å løfte frem spørsmål om hvilke normer og verdier som ses som viktige å ivareta. Hva slags former for likhet skal anses som særlig betydningsfulle? Hvor står profesjonen i synet på tradisjonelle normer om læreres personvern og ikke-innblanding? Eksplisering av mer eller mindre uttalte forestillinger om egalitarisme, kollektivismen og personvern vil kunne skape debatt om hvordan disse normene kan hindre spesialiserte læreres arbeid og relasjoner. Debatten vil i seg selv kunne bidra til at lærerspesialister føler seg tryggere på hvordan de skal initiere kollegasamarbeid og utføre oppgavene sine. Samtidig vil tematiseringen av slike spørsmål trolig kunne klargjøre om profesjonen ønsker å ta større kontroll over spørsmål som omhandler yrkets performative sider (Molander & Terum, 2008). Alvehus et al. (2019) argumenterer for at en sterk lærerprofesjon kan forventes å ønske innflytelse på hva den svenske førstelærerrollen skal fylles med. For de norske lærerorganisasjonene vil en måte å adressere tematikken på være å drøfte etablerte normer i relasjon til lærerspesialistenes rolle.

Et annet relevant spørsmål for profesjonen – og kommunene/fylkeskommunene – knytter seg til behovet for innsnevring av lærerspesialistenes mandat. I avhandlingen har jeg vist hvordan det brede mulighetsrommet som ligger i mandatet kan oppleves som utfordrende. Jeg har pekt på at en konkretisering av lærerspesialistrollen ovenfra, som en hjelp til selvhjelp-strategi, kan virke hensiktsmessig for profesjonen – men også svekke deres autonomi. En avveining mellom behovet for et stort lokalt handlingsrom og forankring av lokale tiltak og utviklingspraksiser på den ene siden, og økt statlig støtte på den andre siden, fremstår som en relevant tematikk for både profesjonen og kommunene/fylkeskommunene. En videreføring av stort lokalt handlingsrom må sies å innebære at profesjonen også aksepterer et bredt spenn av aktiviteter og tolkninger av lærerspesialistenes mandat. Samtidig kan økt statlig involvering over tid kunne innebære at tiltak som i første omgang var av støttende karakter (*myk styring*), glir over til å preges av tilsyn og kontroll (Aasen & Rye, 2015). Profesjonen bør derfor veie variasjon i lærerspesialisters initiativer og aktiviteter opp mot behovet for, og de mulige implikasjonene av, statlig støtte. Om disse to behovene eventuelt kan la seg forene på en harmonisk måte, er foreløpig et åpent spørsmål.

### 7.2.2 Implikasjoner for myndighetene

Funnene fra avhandlingen kan tyde på at tittelen *lærerspesialist* resonnerer dårlig hos både lærerspesialistene selv og deres kollegaer. Et argument for å endre tittelen vil være at de lærerne som ikke innehar en spesialisert lærerrolle slipper å føle seg som annenrangslærere. En slik argumentasjon er synlig i den offentlige skoledebatten så vel som i litteraturen (Christiansen & Svendsen, 2018; Hjalmarsson & Hultman, 2016). Et annet og vel så sentralt argument for å endre tittelen er at den i liten grad reflekterer den spesifikke faglige kompetansen som slike lærere besitter. Tidligere har jeg drøftet de risikoene man løper ved å undergrave kunnskapsspesialiseringen som ligger i lærerspesialistrollen. Et skritt på veien for å unngå slik undergraving er å bruke tittelen til å presisere at det her dreier seg om lærere med konkret faglige spesialisering. Eksempelvis kan en tittel som *lærer med spesialisering i norskdidaktikk*, gjøre koblingen mellom rollen og dens faglige og kunnskapsmessige dimensjon tydeligere.

Begrepsendringer er nært relatert til behovet for å diskutere lærerspesialistenes kvalifikasjoner. I dag synes forskere å være relativt enige om at spesialiserte lærere har behov for pedagogisk kunnskap, fagkunnskap og lederkompetanse (Wenner & Campbell, 2017). Foran har jeg antydnet at et krav om videreutdanningen for lærerspesialister for å tre inn i en lærerspesialistfunksjon bør vurderes for å styrke deres legitimitet. Den økte satsingen på at lærere skal ta doktorgrad gjør at også en slik kompetanse kan vurderes som nødvendig/ønskelig. Poenget her er ikke å komme med et entydig svar på hva slags kompetanse og faglige kvalifikasjoner som bør vektlegges. I stedet er hensikten å peke på behovet for at lærerspesialistenes sosiale og relasjonelle kompetanse ikke bør gå på bekostning av deres kunnskapsspesialisering dersom rollen er ment å være en *faglig* karrierevei. I en tid der antall lærere med mastergrad stadig øker og læreres kompetanse jevnt over styrkes, kan lærerspesialistene, som en form for eksperter, oppleves å forsvinne i et mylder av kompetente kollegaer. En presisering av at lærerspesialistene skal ha en *annen* eller *særskilt* faglig og/eller tematisk kompetanse, vil kunne hindre dette.

### 7.2.3 Implikasjoner for kommuner/fylkeskommuner og skoleledere

I artiklene har det fremkommet at lærerspesialistene er usikre på egen rolle. Usikkerheten ser ut til å manifestere seg i arbeidet deres, da de i liten grad utfordrer etablerte praksiser og praksisarkitekturer. Ansvar for at lærerspesialistene opplever rollen sin som klart definert må trolig deles mellom flere aktører, deriblant skoleeier og skoleleder. For det første fremstår det som viktig at lærerspesialistene inngår i et regionalt nettverk med andre spesialister. Særlig



fremstår slike nettverk som viktige når det lokale nivået svikter med hensyn til oppfølging og støtte av spesialistene.

Et annet aspekt dreier seg om rekrutteringen av lærerspesialister. Foran framgår det at det er store variasjoner i måten lærerspesialistene har blitt tildelt den nye rollen på. Mine data gir begrenset innsikt i hvilken betydning rekrutteringen har. Samtidig kan det tenkes at store lokale variasjoner på dette punktet er uheldig, og at en formalisert rekrutteringsprosess vil kunne være viktig for lærerspesialistenes legitimitet. Det kan også være viktig at lærerspesialistenes kompetanse ikke reduseres til et spørsmål om relasjonelle ferdigheter, men at også deres faglige kunnskap vektlegges. Det bør i denne sammenheng imidlertid nevnes at de observerte lærerspesialistene var en del av pilotordningen. At en mer standardisert rekrutteringsprosess i dag er gjeldende, der kunnskapsdimensjonen ved lærerspesialistrollen vektlegges i like stor grad som den sosiale og relasjonelle dimensjonen, er ikke usannsynlig.

I forrige kapittel viste jeg at rektorene toner ned spesialistenes ekspertise, og at denne nedtoningen på mange måter avviker fra måten lærerne snakker om lærerspesialistrollen på. Det er grunn til å tro at det finnes større variasjoner i rektors språklige posisjonering av lærerspesialistene enn de som kommer frem i avhandlingen. Samtidig er funnene med å peke på viktigheten av rektorenes språk for å forstå den rollen lærerspesialistene får. For det første fremstår det som sentralt at rektorene har en oppdatert oppfatning av normer og verdier som rår blant lærere, og ikke henger igjen i de mønstre som tradisjonelt har karakterisert profesjonen. At skoleledelsen initierer samtaler med lærerne om hvilke normer som bør ivaretas og/eller utfordres når lærerspesialister trer inn i skolen, fremstår dermed som betydningsfullt. Slike samtaler vil indirekte kunne støtte oppunder profesjonens kompetitive grensarbeid (Langley et al., 2019). For det andre kan rektorene mer direkte bidra til profesjonens grensarbeid ved å legge til rette for nye interaksjons- og samarbeidsmønstre. Det forutsetter at rektorene ser på inntredenen av slike lærere som en mulighet til å styrke utviklingsarbeidet i skolen. Rektorene kan utforme utviklingsprosjekter der spesialistene spiller en sentral rolle, etablere samarbeidsarenaer som gir dem anledning til å jobbe tett med andre lærere eller løfte fram deres ansvarsområder og kompetanse.

#### *7.2.4 Implikasjoner for forskere*

I avhandlingen har det fremkommet at et bredere kontekstbegrep, som blant annet inkluderer profesjonen og organisasjonen, er hensiktsmessig når man skal forstå de forhold som former slike lærere. Dette poenget kan sies å både ha praktiske og analytiske implikasjoner. De

analytiske implikasjonene har allerede blitt antydnet i forrige delkapittel, og dreier seg om at man i fremtidig forskning bør ha et større fokus på samspillet mellom spesialiserte lærere på den ene siden, og den utvidede konteksten de er en del av på den andre. Selv om litteratur om profesjons- og organisasjonskonteksten har vært trukket inn i denne avhandlingen, er de empiriske analysene begrenset til forholdet mellom spesialistene og trekk ved skolene deres. For fremtidig forskning vil det trolig være nyttig å også undersøke disse to rammebetingelsene empirisk og i relasjon til spesialiserte lærere. Eksempelvis kan analyser av strategiske dokumenter hos lærerorganisasjonene gi økt kunnskap om hvordan profesjonen forholder seg til differensiering og spesialisering, og skape diskusjoner om på hvordan den politiske diskursen kan fremme eller hindre spesialiserte læreres arbeid.

En annen forskningsimplikasjon omhandler måten egalitære normer konseptualiseres og undersøkes empirisk på. Jeg har i avhandlingen vist at det kan være nyttig å skille mellom *ulike* former for likhet, samt mellom normer om autonomi, kollektivism og personvern, når egalitære idealer undersøkes. Å undersøke hvordan lærere stiller seg til ulike former for likhet bør trolig foregå parallelt med at det analytiske begrepssettet rundt likhetsformer utvikles. I avhandlingen har det vært foretatt en distinksjon mellom likhet i ansvar, kunnskap og oppgaver. Siden det empiriske utvalget i avhandlingen kun består av tre skoler og lærerspesialister, kan det være hensiktsmessig å foreta større studier av læreres syn på ulike former for likhet, der også skoler uten lærerspesialister inkluderes i utvalget. Samtidig kan avhandlingen bidra til økt bevissthet om at egalitarisme i lærerprofesjonen ikke er det samme som egalitarisme i skolen. Mens jeg i avhandlingen hovedsakelig har rettet oppmerksomhet mot førstnevnte, fremstår også den økende differensieringen innad i skolen som et aktuelt forskningstema. En påfallende utviklingstendens i skolen i dag er at den stadig blir mer kompleks og differensiert, og at nye roller og yrkesgrupper kommer til (f.eks. Caspersen et al., 2019). Å undersøke hvordan denne utviklingen påvirker organiseringen av skolens aktører, samt hvilken plass i organisasjonshierarkiet lærerspesialistene får, anses i den sammenheng som interessante forskningsspørsmål.

### **7.3 Avsluttende bemerkninger**

Avslutningsvis er det verdt å gjøre oppmerksomhet på visse aspekter ved studiens design og problemstillinger. Enkelte av disse, blant annet spørsmålet om generaliserbarhet, er allerede diskutert i kapittel 4 og vil her ikke tas opp på nytt.

Studien ble gjennomført i oppstarten av lærerspesialistordningen, og at mye kan ha skjedd siden datainnsamlingen ble foretatt. Det kan derfor være viktig at andre forskere følger opp funnene fra avhandlingen og øvrige studier av lærerspesialistene for å studere utviklingen av lærerspesialistenes arbeid og relasjoner. Et annet poeng i denne sammenheng er at jeg i avhandlingen har hatt et større fokus på hvordan kontekstuelle forhold former lærerspesialistene, enn motsatt. Økt oppmerksomhet rundt det gjensidig konstituerende forholdet mellom lærerspesialistene og konteksten deres vil kunne gi mer kunnskap om det endringsarbeidet slike lærere er ment å drive. Til slutt kan det påpekes at jeg i avhandlingen ikke har studert kommunens/fylkeskommunenes rolle. Fordi det kan være store forskjeller i hvordan kommunene og fylkeskommunene følger opp lærerspesialistene, vil det være viktig å fremskaffe mer kunnskap om den betydningen det lokale og regionale nivået spiller for lærerspesialistenes rolle. Slike studier vil ytterligere øke forståelsen for hvordan den utvidede konteksten former, og blir formet av, lærerspesialistene.

## 8 Litteraturliste

- Aasen, P. (2007). Equality in Educational Policy. I R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat & S. Helme (Red.) *International studies in educational inequality, theory and policy* (s. 460-475). Dordrecht: Springer
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU Rapport 20/2012. Oslo: NIFU
- Aasen, P., Prøitz, T., & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(06), 417-433.
- Abbot, A. (1988). *The System of profession. An essay on the expert division of labour*. Chicago: Chicago University Press
- Abbott, A. (1997). Of time and space: The contemporary relevance of the Chicago School. *Social forces*, 75(4), 1149-1182.
- Abrahamsen, H., & Aas, M. (2016). School Leadership for the New Time; Heroic or Distributed? *Journal of Educational Administration and History*, 8(1), 68-88.
- Abrahamsen, H., Syse, I., & Øydvin, A. (2016). Utdanna skoleleiar–nye spenningar?. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 201-217.
- Akert, N., & Martin, B. N. (2012). The role of teacher leaders in school improvement through the perceptions of principals and teachers. *International journal of education*, 4(4), 284. <https://doi.org/10.5296/ije.v4i4.2290>.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011a). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011b). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1-5.
- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
- Alvehus J., Eklund S., & Kastberg G. (2019) *Lärarkåren och förstelärarna. Splittrad, stärkt och styrd profession*. Lund: Studentlitteratur

- Alvehus, J., Eklund, S., & Kastberg, G. (2020). To strengthen or to shatter? On the effects of stratification on professions as systems. *Public Administration*, e12695, 1-16.
- 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), 22–66. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30103>
- Alvunger, D. (2016). Vocational teachers taking the lead: VET teachers and the career services for teachers reform in Sweden. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(1), 32-52.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *Nassp Bulletin*, 95(2), 141-160.
- Angelle, P. S., Nixon, T. J., Norton, E. M., & Niles, C. A. (2011, november). *Increasing organizational effectiveness: An examination of teacher leadership, collective efficacy, and trust in schools*. [Paperpresentasjon]. Annual meeting of the University Council for Educational Administration, Pittsburgh, PA.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 248-261). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. I L. Darling-Hammond and G. Sykes (Red.), *Teaching as the learning profession* (s. 3–31). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *Educational Forum*, 68, 276–286. doi:10.1080/00131720408984639
- Bean, R. M., Draper, J. A., Hall, V., Vandermolen, J., & Zigmond, N. (2010). Coaches and coaching in Reading First schools: A reality check. *The Elementary School Journal*, 111(1), 87-114.
- Bendixsen, S., Bringslid, M. B. & Vike, H. (2017). Introduction: Egalitarianism in a Scandinavian Context. I S. Bendixsen, M. B. Bringslid og H. Vike (Red.) *Egalitarianism in Scandinavia: Historical and Contemporary Approaches* (1–44). London: Palgrave
- Berg, J. H., Charner-Laird, M., Fiarman, S. E., Jones, A., Qazilbash, E. K., & Johnson, S. M. (2005). *Cracking the mold: How second-stage teachers experience their differentiated roles*. [Paperpresentasjon]. Annual Conference of the American Educational Research Association,

Montréal, Canada. <https://projectngt.gse.harvard.edu/publications/cracking-mold-how-second-stage-teachers-experience-their-differentiated>

- Bergh, A., Hultman, A. L. & Englund, T. (2019) Local enactment of the Swedish ‘advanced teacher reform. *Journal of Curriculum Studies*, 51:3, 326-341. DOI: 10.1080/00220272.2018.1436195
- Biddle, B. J. (1997). Recent research on the role of the teacher. I B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Red.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (s. 499–520). Kluwer Academic Press, Dordrecht. doi: [http://dx.doi.org/10.1007/978-94-011-4942-6\\_14](http://dx.doi.org/10.1007/978-94-011-4942-6_14)
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Blamey, K. L., Meyer, C. K., & Walpole, S. (2009). Middle and high school literacy coaches: A national survey. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(4), 310-323.
- Borman, J., & Feger, S. (2006). *Instructional coaching: Key themes from the literature*. Providence, RI: The Education Alliance at Brown University.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryk, A., & Schneider, S. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Buvik, K., Skatvedt, A., & Baklien, B. (2020). Feltsamtaler som datakilde i kvalitativ samfunnsforskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 61(03), 222-240.
- Camburn, E. M., Kimball, S. M., & Lowenhaupt, R. (2008). Going to scale with teacher leadership: Lessons learned from a districtwide literacy coach initiative. I M. M. Mangin og S. R. Stoelinga (Red.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (s. 120–143). NY: Teachers College Press.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining The Relationship Between School Culture and Teacher Leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 310–322.
- Caspersen, J., Ekmann, L., Sletterød, N. A. & Wendelborg, C. (2019). Når utsida skal inn: samhandling mellom de interne og eksterne skolesystemene. I , J. Caspersen og C. Wendelborg (red.), *Skolen vår!* (s.204-229). Oslo: Gyldendal.

- Cheng, A. Y. N., & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58, 140–148.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>
- Chew, J. O. A., & Andrews, D. (2010). Enabling teachers to become pedagogical leaders: Case studies of two IDEAS schools in Singapore and Australia. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(1), 59-74.
- Christiansen, A. & Svendsen, B. (2018, 7. desember). *La lærerne bestemme hva lærerspesialistrollen skal være*. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kronikk-pedagogiske-fag/la-laererne-bestemme-hva-laererspesialistrollen-skal-vaere/1267273>
- Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational evaluation and policy analysis*, 30(3), 203-235.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. London, UK: Routledge.
- Corbin, J. og Strauss, A. (1998). *Basics of qualitative research: Procedures and techniques for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cosenza, M. N. (2015). Defining Teacher Leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in teacher education*, 24(2), 79-99.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage publications.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers college record*, 99(3), 453-77.
- Czarniawska, B. (2008). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. København: Liber and Copenhagen Business School Press
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F.W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14–19.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009) *Særlige ressourcpersoner i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut

- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63
- Donaldson, M.L., Johnson, S.M., Kirkpatrick, C.L., Marinell, W.H., Steele, J.L. & Szczesiul, S.A. (2008). Angling for access, bartering for change: How second-stage teachers experience differentiated roles in schools. *Teachers College Record*, 110(5), 1088–1114.
- Duke, D. L. (1994). Drift, detachment, and the need for teacher leadership. I D. R. Walling (Red.), *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers* (s. 255–273). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Edwards, A. & Daniels, H. (2012) The knowledge that matters in professional practices. *Journal of Education and Work*, 25:1, 39-58, DOI: 10.1080/13639080.2012.644904
- Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard educational review*, 66(1), 1-27.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Erlandson, P., & Karlsson, M. R. (2018). From trust to control—the Swedish first teacher reform. *Teachers and Teaching*, 24(1), 22-36.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International sociology*, 18(2), 395-415.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current sociology*, 61(5-6), 778-796.
- 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.  
<https://doi.org/10.1080/13603124.2014.904002>
- Fenwick, T. & Nerland, M. (2014). *Reconceptualising Professional Learning*. London: Routledge.
- Fenwick, T., Nerland, M., & Jensen, K. (2012). Sociomaterial approaches to conceptualising professional learning and practice. *Journal of education and work*, 25(1), 1-13.
- Freidson, E. (1984). The changing nature of professional control. *Annual review of sociology*, 10(1), 1-20.
- Frey, J. H., & Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *The Social Science Journal*, 28(2), 175-187.



- Friedman, H. (2011). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(3), 289-302.
- Fuller, C., Goodwyn, A., & Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers and Teaching*, 19(4), 463-474.
- Furu, E. M., Skrøvset, S., & Slettbakk, Å. (2020). Lærere i nye roller som oversettere: Hvilket handlingsrom har de for utvikling?. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3), 1-16.
- Galland, C. (2008) *Effective teacher leadership: A quantitative study of the relationship between school structures and effective teacher leaders*. [Doktorgradsavhandling]. University of Missouri–Columbia
- Gallucci, C., Van Lare, M. D., Yoon, I. H., & Boatright, B. (2010). Instructional coaching: Building theory about the role and organizational support for professional learning. *American educational research journal*, 47(4), 919-963.
- Goffman, E. (1959) *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax forlag AS.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-607.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526.
- Haakestad, H. (2019). Kall eller lønnskamp? En casestudie av Utdanningsforbundets holdning til lukning av læreryrket. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 60(01), 50-73.
- Hagemann, G. (1992). *Skolefolk: lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Hairon, S., Goh, J. W. P., & Chua, C. S. K. (2015). Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: Towards a better understanding of the phenomenon. *School Leadership og Management*, 35(2), 163-182.
- Hall, J. N., & Freeman, M. (2014). Shadowing in formative evaluation: Making capacity building visible in a professional development school. *American Journal of Evaluation*, 35(4), 562-578.

- Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: A response to David Hargreaves' TTA lecture. *British Educational Research Journal*, 23(2), 141-161.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007) *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge
- Hargreaves, A. (1996) *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. [Paperpresentasjon]. Teacher Training Agency Annual Lecture, London.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2010). Presentism, individualism, and conservatism: The legacy of Dan Lortie's schoolteacher: A sociological study. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 143-154.
- Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. San Francisco: Corwin Press.
- Harré, R., & Moghaddam, F. (2003). Introduction: The self and others in traditional psychology and in positioning theory. I R. Harré og F. Moghaddam (Red.), *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts* (s. 1–13). Westport, Conn: Praeger.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21(4), 393–407. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1991.tb00203.x>
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership og Management*, 23(3), 313–324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Harris, A. & Muijs, D. (2004), *Improving Schools through Teacher Leadership*. London: Open University Press
- Harris, A., Jones, M. & Huffman, J. (2017). *Teachers Leading Educational Reform: The Power of Professional Learning Communities*. London: Routledge Press.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: SUNY Press
- Helstad, K. & Mausestagen, S. (2019). Nye lærer-og lederroller–nye vilkår for skoleutvikling? I K. Helstad og S. Mausestagen (Red.) *Nye lærer-og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

- Hermansen, H. (2017). Knowledge relations and epistemic infrastructures as mediators of teachers' collective autonomy. *Teaching and Teacher Education*, 65, 1-9.
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hermansen, H., & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92-107.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3–15
- Hirsh, Å. & Bergmo-Prvulovic, I. (2019). Teachers leading teachers—understanding middle-leaders' role and thoughts about career in the context of a changed division of labour. *School Leadership og Management*, 39(3-4), 352-371.
- Hjalmarsson, M. & Hultman, A. L. (2016) Det är inte jag som hartillsatt mig själv på posten: Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor. *Kapet 12 (1)*, 76–94.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459–478. doi:10.1007/s10833-008-9078-6
- Horne, J. B. (2012). *Instructional coaching: Teachers' perceptions of practice and effectiveness* [Doktorgradsavhandling]. East Tennessee State University
- Hunt, C. S., & Handsfield, L. J. (2013). The emotional landscapes of literacy coaching: Issues of identity, power, and positioning. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 47–86.
- Imsen, G., Blossing, U., & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden Since the Millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 568–583. doi:10.1080/00313831.2016.1172502
- Ingvarson, L., & Chadbourne, R. (1997). Reforming teachers' pay systems: The advanced skills teacher in Australia. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 7-30.
- Jensen, K., Lahn, L. C., & Nerland, M. (2012). Introduction—Professional learning in new knowledge landscapes. I K. Jensen, L. C. Lahn, og M. Nerland (Red.), *Professional learning in the knowledge society* (s. 1–24). Rotterdam, Nederland: Sense Publishers.
- Jerolmack, C., & Khan, S. (2014). Toward an understanding of the relationship between accounts and action. *Sociological Methods & Research*, 43(2), 236-247.

- Kabler, A. L. (2013). *Understanding the relationship between school culture and teacher leadership*. [Doktorgradsavhandling]. Grand Canyon University.
- Karseth, B., & Møller, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg»-Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(06), 452-468.
- Karseth, B., Møller, J., & Aasen, P. (2013). *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforl.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice. I S. Kemmis og T. J. Smith (Red.) *Enabling praxis: Challenges for education* (37–62). Rotterdam: Sense
- Kemmis, S. (2009). Understanding professional practice: A synoptic framework. I B. Green (Red.), *Understanding and researching professional practice* (s. 19–38). Rotterdam: Sense
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014a.) *Changing practices, changing Education*. Singapore: Springer.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014b). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43 (2014), 154–64.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Khan, S. & Jerolmack, C. (2013) Saying Meritocracy and Doing Privilege, *The Sociological Quarterly*, 54:1, 9-19, DOI: 10.1111/tsq.12008
- Killion, J. (2009). Coaches' roles, responsibilities, and reach. I J. Knight (Red.), *Coaching: Approaches and perspectives* (s. 7-28). Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Klinker, J. F., Watson, P. A., Furgerson, P., Halsey, P., & Janisch, C. (2010). “Tipping” teachers toward change: Developing leadership characteristics through book club. *Teacher Education and Practice*, 23, 103–119.
- Knight, J. (2008). *Coaching: Approaches and perspectives*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd\\_strategiskole\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf)

- Kunnskapsdepartementet (2017) *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Regjeringen vil ha flere nye lærerspesialister i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-ha-flere-nye-larerspesialister-i-skolen/id2691934/>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2005). Confronting the ethics of qualitative research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18 (2), 157-181. DOI: 10.1080/10720530590914789
- Lahn, L. (2012). The use of knowledge sources amongst novice accountants, engineers, nurses and teachers: An exploratory study. I K. Jensen, L. Lahn og M. Nerland (Red.), *Professional learning in the knowledge society* (s. 109-124). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration og Leadership*, 43(5), 673–92. <https://doi.org/10.1177/1741143214535742>
- Lamont, M., & Swidler, A. (2014). Methodological pluralism and the possibilities and limits of interviewing. *Qualitative Sociology*, 37(2), 153-171.
- Landrum, T. J., Cook, B. G., Tankersley, M., & Fitzgerald, S. (2002). Teacher perceptions of the trustworthiness, usability, and accessibility of information from different sources. *Remedial and Special Education*, 23(1), 42-48.
- Langley, A., Lindberg, K., Mørk, B. E., Nicolini, D., Raviola, E., & Walter, L. (2019). Boundary work among groups, occupations, and organizations: From cartography to process. *Academy of Management Annals*, 13(2), 704-736.
- Liljegren, A. (2012). Pragmatic professionalism: Micro-level discourse in social work. *European Journal of Social Work*, 15(3), 295–312.
- Liljegren, A., Dellgran, P. & Höjer, S. (2008). The heroine and the capitalist: the profession's debate about privatisation of Swedish social work: Hjältinnan och kapitalisten: den fackliga debatten om privatisering av socialt arbete i Sverige. *European Journal of Social Work*, 11(3), 195-208. <https://doi.org/10.1080/13691450802220933>

- Little, J. W. (1985). Teachers as teacher advisors: The delicacy of collegial leadership. *Educational Leadership*, 43(3), 34–36.
- Little, J. W. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. I A. Lieberman (Red.), *Building a professional culture in schools* (s. 78–106). New York: Teachers College Press
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Little, J.W. (1995). Contested Ground: The Basis of Teacher Leadership in Two Restructuring High Schools. *The Elementary School Journal* 96(1), 47–63.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lowenhaupt, R., McKinney, S., & Reeves, T. (2014). Coaching in context: The role of relationships in the work of three literacy coaches. *Professional Development in Education*, 40(5), 740-757.
- Lysgaard, S. (2001). *Arbeiderkollektivet* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Hultman, A. L., Thelin, K., Hjalmarsson, M. & Westman, A-K. (2014). *Advanced teachers in Swedish schools – proud missionaries with visions of development*. [Paperpresentasjon] *Teachers Matter – But How?* Linnaeus Universitet, Växjö. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1074704/FULLTEXT01.pdf>
- Malnes, R., & Midgaard, K. (2017). *Politisk filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mangin, M. M & Dunsmore, K. (2013) Conflicting Storylines in Teacher Leadership: How One Literacy Coach Struggled to Position Herself and Her Work, *The New Educator*, 9:3, 226-249, <http://dx.doi.org/10.1080/1547688X.2013.806762>
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational administration quarterly*, 43(3), 319-357.
- Mangin, M. M. (2008). The influence of organizational design on instructional teacher leadership. I M. M. Mangin og S. R. Stoelinga (Red.) *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (77–98). NY: Teachers College Press
- Mangin, M. M., & Dunsmore, K. (2013). Conflicting storylines in teacher leadership: How one literacy coach struggled to position herself and her work. *The New Educator*, 9(3), 226–249. doi:10.1080/1547688X.2013.806762

- Manno, C. M., & Firestone, W. A. (2008). Content is the subject: How teacher leaders with different subject knowledge interact with teachers. I M. M. Mangin og S. R. Stoelinga (Red.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (s. 36–54). NY: Teachers College Press.
- Margolis, J. (2012). Hybrid Teacher Leaders and the New Professional Development Ecology. *Professional Development in Education*, 38(2), 291–315.  
<http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2012.657874>
- Margolis, J., & Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action: Motivation, morality, and money. *Leadership and Policy in Schools*, 8(3), 264-286.
- Margolis, J., & Doring, A. (2013). What do today's teachers want (and not want) from teacher leaders? *The New Educator*, 9(3), 192–209.
- Margolis, J., & Huggins, K. S. (2012). Distributed but Undefined: New Teacher Leader Roles to Change Schools. *Journal of School Leadership*, 22(5), 953–981.  
<https://doi.org/10.1177/105268461202200506>
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015) *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet: Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2*. NIFU rapport 2015:27. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Matsumura, L. C., Garnier, H. E., & Resnick, L. B. (2010). Implementing literacy coaching: The role of school social resources. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 249-272.
- Mausethagen, S., & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: Current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815–833. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 30–41.
- Mausethagen, S., & Smeby, J. C. (2016). Contemporary education policy and teacher professionalism. I M. Dent, I. V. Bourgeault, J.-L. Denis, og E. Kuhlmann (Red.). *The Routledge companion to the professions and professionalism* (s. 329-342). London: Taylor & Francis Group.

- Mausethagen, S., Prøitz, T. S., & Skedsmo, G. (2019). School leadership in data use practices: collegial and consensus-oriented. *Educational Research*, 61(1), 70-86.
- Maxwell, J. (2002). Understanding and validity in qualitative research. I M. Huberman og M. Miles (Red.), *The qualitative researcher's companion* (s.36-64). London: Sage publications.
- McVee, M. B. (2011). Positioning theory and sociocultural perspectives. I M. B. McVee, C. H. Brock, og J. A. Glaizer (Red.), *Sociocultural positioning in literacy: Exploring culture, discourse, narrative, og power in diverse educational contexts* (s. 1–22). Cresskill, N.J: Hampton Press.
- McVee, M. B., Baldassarre, M., & Bailey, N. (2011). Exploring culture as discursive process: Positioning in teacher explorations of literacy and diversity. I M. B. McVee, C. H. Brock og J. A. Glaizer (Red.), *Sociocultural positioning in literacy: Exploring culture, discourse, narrative, og power in diverse educational contexts* (s. 107–130). Cresskill, N.J: Hampton Press
- Meirink, J., Van Der Want, A., Louws, M., Meijer, P., Oolbekkink-Marchand, H., & Schaap, H. (2020). Beginning teachers' opportunities for enacting informal teacher leadership: Perceptions of teachers and school management staff members. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 243-257. <https://doi.org/10.1080/02619760802624096>
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Introduksjon. I A. Molander. og L. I. Terum (Red.) *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mraz, M., Algozzine, B., & Watson, P. (2008). Perceptions and expectations of roles and responsibilities of literacy coaching. *Literacy Research and Instruction*, 47(3), 141–157. doi:10.1080/19388070802059076
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Improvement through empowerment. *Educational Management and Administration*, 31(4), 437–449.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, 22(8), 961-972.
- Murgatroyd, S. (2010). 'Wicked problems' and the work of the school. *European Journal of Education*, 45(2), 259-279.



- Murphy, J. (2007). Teacher leadership: Barriers and supports. I T. Townsend (Red.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (s. 681–706). Dordrecht, Nederland: Springer.
- Myhre, J. E. (2017). The cradle of Norwegian equality and egalitarianism: Norway in the nineteenth century. I S. Bendixen, M. B. Bringslid, og H. Vike (Red.), *Egalitarianism in Scandinavia* (s. 65–85). London: Palgrave Macmillan.
- Møller, J., & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New public management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336–353. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353>
- Møller, J., (2009). Approaches to school leadership in Scandinavia. *Journal of Educational Administration and History*, 41(2), 165–77. <https://doi.org/10.1080/00220620902808244>
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 23(03), 129-148.
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310–347.
- 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 Vol. 58 No. 1*, 60-80. doi:10.1108/JEA-02-2018-0023
- Nicolini, D. (2009). Zooming in and out: Studying practices by switching theoretical lenses and trailing connections. *Organization studies*, 30(12), 1391-1418.
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond:(New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of professions and organization*, 2(2), 187-206.
- Obara, S. (2010). Mathematics coaching: A new kind of professional development. *Teacher development*, 14(2), 241-251.
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L. (2016). What is ‘good’ mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture og Society*, 24(1), 27-53.

- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169–188. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657824>
- Pugh, A. J. (2013). What good are interviews for thinking about culture? Demystifying interpretive analysis. *American Journal of Cultural Sociology*, 1(1), 42-68.
- Quinlan, E. (2008). Conspicuous invisibility: Shadowing as a data collection strategy. *Qualitative Inquiry*, 14, 1480–1499.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the nutrition society*, 63(4), 655-660.
- Rovde, O. (2004). *Vegar til samling: Norsk lærerlags historie 1966–2001*. Oslo, Norway: Samlaget.
- Sanocki, S. J. (2013). *The process of how teachers become teacher leaders and how teacher leadership becomes distributed within a school: A grounded theory research study*. [Doktorgradsavhandling]. Western Michigan University.
- Schatzki, T. (2001). Introduction: Practice theory. I R T. Schatzki, K. Knorr Cetina, og E. von Savigny (Red.), *The practice turn in contemporary theory* (s. 10–23). London and New York: Routledge.
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, PA: University of Pennsylvania Press
- Seland, I., Caspersen, J., Markussen, E. & Sandsør, A.M.J. (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). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Seland, I., Caspersen, J., Markussen, E. & Sandsør, A.M.J. (2017). *Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag* (NIFU-rapport 2017:26). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.

- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations-Effects on teacher leadership and student outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 15(3-4), 443-466.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage Publications Limited
- Smith, B. (2018). Generalizability in qualitative research: misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10:1, 137-149. DOI: 10.1080/2159676X.2017.1393221
- Spillane, J. P., Hallett, T., & Diamond, J. B. (2003). Forms of capital and the construction of readership: Instructional leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education*, 76(1), 1-17.
- Spradley, J. (1979). Asking descriptive questions. *The ethnographic interview*, 1, 44-61.
- Statistisk sentralbyrå (2019). *Vanligere å forsvinne fra læreryrket enn å komme tilbake dit*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/vanligere-a-forsvinne-fra-laereryrket-enn-a-komme-tilbake-dit>
- Stoll, L., Brown, C. & Spence-Thomas, K. (2017) Teacher Leadership within and Across Professional Learning Communities. I A. Harris, M. Jones og J. B. Huffman (Red.) *Teachers Leading Educational Reform* (67–87). London: Routledge.
- Struyve, C. Hannes, K. Meredith, C. Vandecandelaere, M. Gielen, S. & Fraine, B. D. (2017). Teacher Leadership in Practice: Mapping the Negotiation of the Position of the Special Educational Needs Coordinator in Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62:5, 701-718, <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306798>
- Struyve, C., Meredith, C., & Gielen, S. (2014). Who am I and where do I belong? The perception and evaluation of teacher leaders concerning teacher leadership practices and micropolitics in schools. *Journal of Educational Change*, 15(2), 203-230.
- Taylor, J. E. (2008). Instructional coaching: The state of the art. I M. M. Mangin og S. R. Stoelinga (Red.) *Effective Teacher Leadership. Using research to inform and reform* (s.10-35). NY: Teachers College Press
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H., & Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 27(1), 85-94.

- Telhaug, A.O. & Mediås, O.A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tolich, M. (2004). Internal confidentiality: When confidentiality assurances fail relational informants. *Qualitative sociology*, 27(1), 101-106.
- Toll, C.A. (2005). *The literacy coach's survival guide: Essential questions and practical answers*. Newark, DE: International Reading Association
- Tronsmo, E. (2019). *Local curriculum development as knowledge work: A study of collaborative epistemic practices in the teaching profession*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American educational research journal*, 31(3), 453-479.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Funksjon som lærerspesialist*. Hentet 19.01.2021 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/funksjon-som-larerspesialist/>
- Utdanningsforbundet (u.å.). *Flere yrkesgrupper inn i skolen*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/flere-yrkesgrupper-inn-i-skolen/>
- Utdanningsforbundet (2015). *For lett vint spesialistløsning*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2015/for-lett-vint-spesialistlosning/>
- Utdanningsforbundet (2020a). *Færre søker utdanning til skole og barnehage*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/forre-soker-utdanning-til-skole-og-barnehage/>
- Utdanningsforbundet (2020b). *Lederhjørnet: Lærerspesialistordningen*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/lederhjornet-larerspesialistordningen/>
- Van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. I R. Harré og L. van Langenhove, (Red), *Positioning theory* (s. 14–31). Oxford: Blackwell.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- Volckmar, N. & Wiborg, S. (2014) A Social Democratic Response to Market-Led Education Policies: Concession or Rejection? I U. Blossing, G. Imsen og L. Moos (Red.), *The Nordic*

*Education Model 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy* (s. 117-133). Dordrecht: Springer

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, D., & Nocon, H. (2007). Boundary-crossing competence: Theoretical considerations and educational design. *Mind, Culture, and Activity*, 14(3), 178-195.

Walpole, S., & McKenna, M.C. (2012). *The literacy coach's handbook: A guide to research-based practice*. New York, NY: Guilford.

Weiner, J. M. (2011). Finding common ground: Teacher leaders and principals speak out about teacher leadership. *Journal of School Leadership*, 21(1), 7-41.

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.

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.

Yusof, H., Osman, M. N. A. H., & Noor, M. A. M. (2016). School culture and its relationship with teacher leadership. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 272-286.

## 9 Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide-Lærerspesialister

#### Bakgrunn

- Alder
- Utdanningsbakgrunn, antall år som lærer og spesialistfelt
- Fag og klasstrinn som undervises i/på
- Bakgrunn for ordningen og liknende ordninger
- Hvordan hørte du første gang om at kommunen ønsket å være med i lærerspesialist-piloten?
- Hvorfor søkte du?
- Hvorfor tror du at du fikk jobben?

#### Kompetanse og kvalifikasjoner for lærerspesialister generelt

- Hva vil du si kjennetegner en god lærerspesialist?
- Hva slags kunnskap og kompetanse er det viktigst at en lærerspesialist har? Hvorfor er dette viktig?
- Hvilke kvalifikasjoner og egenskaper mener du det er viktigst at en lærerspesialist har?
- Hvordan ser du på vektingen mellom formelle kvalifikasjoner/faglig kompetanse, erfaring og personlige egenskaper?

#### Arbeidsoppgaver

- Hva er dine viktigste oppgaver og ansvarsområder? *Konkrete eksempler*
- Hvem har definert oppgavene?
- Hvordan har du jobbet med disse oppgavene? *Konkrete eksempler*
- Hvilken rolle har kommunen spilt for deg som lærerspesialist?
- Hvilke faktorer tenker du er viktigst for at du som spesialist skal lykkes i ditt arbeid som lærerspesialist?
- Hva har vært den/de største utfordringene i arbeidet som lærerspesialist? Hvordan har du håndtert disse utfordringene?
- Hvilke forventninger til spesialistrollen opplever du har vært sterkest? Hvor kommer disse fra?

#### Kompetanse- og kunnskapsutvikling

- En av oppgavene til lærerspesialister, slik det er beskrevet av Regjeringen, er å holde seg oppdatert på fagdidaktiske temaer, ulike undervisningsformer, skoleforskning og skoleutvikling. Hvor henter du oftest ny kunnskap fra (kollegaer? Faglitteratur? Internett? Veiledningsstudiet? Samlinger i kommunen)?
- Når du søker ny kunnskap, hvordan går du da frem? For hvilke formål (egen und., generell interesse, behov på skolenivå osv). Hva leste du sist?
- Hva med kurs/seminarer, oppleves det som nyttig?

### Spesialisten og lærerkollegiet

- Kan du fortelle litt om hvordan lærerne på skolen ble introdusert for spesialistrollen?
- Hva opplever du at er lærernes syn på spesialistrollen? Kan du fortelle om en situasjon der dette kom til uttrykk?
- Hvorfor tror du de opplever spesialistrollen på den måten? Hvordan har du håndtert disse meningene?
- Har relasjonen mellom deg og kollegaene dine endret seg etter at spesialistordningen startet? Hvordan? [*Få frem eksempler*]

### Spesialisten og rektor

- Hvordan har samarbeidet mellom ledelsen og spesialisten foregått? *Eksempler*
- I hvilken grad (og på hvilken måte) har rektor vært en støttespiller for deg?
- Har relasjonen mellom deg og rektor endret seg etter at spesialistordningen startet? Hvordan?
- Hva tenker du har vært det viktigste ledelsen gjør/har gjort for å deg i ditt arbeid?
- Hvorfor har akkurat dette vært viktig?
- Er det noe du skulle ønske du hadde fått mer støtte på?

### Skolekultur

- Et mål ved spesialistenes arbeid er å utvikle skolen som lærende organisasjon. Hvordan ser du på kulturen her på skolen for å dele kunnskap og erfaringer? Hvordan foregår denne typen deling (organisert gjennom møter ol, i gangene osv)? Har dere faste rutiner for å dele kunnskap og erfaringer i møter?
- Hvordan har du gjennom din rolle som spesialist jobbet med å dele kunnskap med de andre lærerne?
- Opplever du at ledelsens syn på læring og utvikling samsvarer med lærernes? (Hvis nei: På hvilken måte? Og hva mener du om de to synene?)
- Hva samarbeider dere om? Er det noe du kunne tenke deg å ha samarbeidet mer eller mindre om?
- På den nasjonale lærerspecialistsamlingen var det noen som snakket om spesialistrollen som en lederrolle. Hvordan ser du på det?
- Finnes det også uformelle ledere på skolen? Hvem er disse/ hva kjennetegner dem?
- Opplever du at spesialistrollen utfordrer de uformelle lederrollene som allerede finnes på skolen? [*Hvis ja, få frem eksempler*]

### Avsluttende spørsmål

- Hvordan tror du rollen vil utvikle seg videre? Er spesialiserte lærerroller noe som er kommet for å bli?
- Kan du beskrive en situasjon der du opplevde å få lærerne med på det dine forslag? Kan du beskrive en situasjon der du opplevde at møtte motstand?

## Vedlegg 2: Intervjuguide - Rektorer

Rektors bakgrunn:

- Alder
- Utdanningsbakgrunn
- Antall år som rektor på skolen

Bakgrunn for ordningen og liknende ordninger:

- Hvordan hørte du første gang om at kommunen ønsket å være med i lærerspesialist-piloten? Ble deltakelsen bestemt av skoleeier, eller var skoleledere med ta denne avgjørelsen?
- Kan du beskrive prosessen med å velge ut lærerspesialisten her på skolen? Hvilke kvalifikasjoner ble vektlagt? Hvilke føringer ble gitt fra kommunen?
- Har dere hatt liknende ordninger som spesialistordningen tidligere, for eksempel ressurslærere? Hvordan skiller spesialistenes arbeid seg fra disse rollene?

Arbeidsoppgaver og kvalifikasjoner:

- Hva vil du si kjennetegner en god lærerspesialist?
- Hvilke kvalifikasjoner og egenskaper mener du det er viktigst at en lærerspesialist har?
- Hva slags kunnskap er det viktigst at lærerspesialisten har?
  - o Hvordan ser du på vektingen mellom formelle kvalifikasjoner, erfaring/ansiennitet og personlige egenskaper (for eksempel «ledertype»), og hvor viktige disse er?
- Hva er de viktigste oppgavene og ansvarsområdene til lærerspesialisten her på skolen?
  - o Hvem har definert oppgavene?
  - o Hvordan har spesialisten jobbet med disse oppgavene? (*Eksempler*)
- Et mål ved spesialistenes arbeid er å utvikle skolen som lærende organisasjon. Hvilke faktorer tenker du er viktigst for at spesialistene skal lykkes med dette arbeidet? (tid, tillit, tydelighet, klare forventninger, frihet ol).
  - o Hvis du ser bort fra spesialistrollen, hvilke andre faktorer tenker du er viktige for å utvikle skolen som en lærende organisasjon?
- Hvordan ser du på kulturen som er her på skolen for dele kunnskap og erfaringer og lære nye ting?

Spesialisten og lærerkollegiet:

- Kan du fortelle om hvordan lærerne ble introdusert for lærerspesialistrollen?
  - o Når jeg har fulgt X gjennom hennes arbeidsdager, og presentert meg selv og prosjektet mitt til andre lærere, har jeg fått inntrykk av at ikke alle lærerne på skolen er over X sin rolle som lærerspesialist. Stemmer dette tror du?
- Hva opplever du at er lærernes syn på spesialistrollen?
  - o Hvorfor tror du de mener dette?



- På den nasjonale lærerspesialistsamlingen var det flere av spesialistene som snakket om at de syntes det var utfordrende å måtte balansere mellom rollen som de andre lærernes kollega på den ene siden, og som en del av ledelsen på den andre. Opplever du at det har vært en utfordring her på skolen?  
Hvorfor/hvorfor ikke?
- I hvilken grad tror du rollen som spesialist har endret spesialistenes relasjon til lærerkollegaene?
- På mange måter kan jo spesialistordningen ses som en lederrolle blant lærere. Er du enig?
  - Finnes det også uformelle ledere på skolen? Hvem er disse/ hva kjennetegner dem? I hvilken grad tenker du at spesialistrollen utfordrer de uformelle lederrollene som allerede finnes på skolen?
- På den nasjonale lærerspesialistsamlingen for noen uker siden nevnte innlederne dette med legitimitet, og hvordan noen lærerspesialister sliter med å skaffe seg dette blant lærerkollegaene sine. Hvordan har du opplevd det her? Hvorfor har spesialisten fått det/ikke fått det?

#### Spesialisten og rektor:

- Hvordan har samarbeidet mellom ledelsen og spesialistene foregått? (møter når/med hvem, hvor ofte, hva har dere snakket om ol)
  - Hvordan opplever du at samarbeidet har fungert?
  - I hvilken grad (og på hvilken måte) har spesialisten være en støttespiller for deg?
  - Har relasjonen mellom deg og spesialistene endret seg siden spesialistordningen startet?
- Hva tenker du har vært det viktigste du som rektor gjør/har gjort for å støtte spesialistene i deres arbeid?
  - Hvorfor har akkurat dette vært viktig?
- Hva har vært kommunens rolle i implementeringen av ordningen?

#### Avsluttende spørsmål:

- Hva har vært mest utfordrende når det gjelder spesialistordningen (rollen og oppgavene)? Hva kunne vært gjort annerledes?
- Tror du denne typen lærerroller er noe som har kommet for å bli?
- Kan du beskrive en situasjon der du ble stolt av lærerspesialisten/spesialistens arbeid?

### Vedlegg 3: Intervjuguide – Lærere

#### Bakgrunn

- Alder, fag og antall år som lærer

#### Oppgaver

- De siste årene har det dukket opp flere nye mer spesialiserte lærerroller, for eksempel ressurslærere (i ungdomstrinn i utvikling) og lærerspesialistrollen. I pilotordningen for lærerspesialistene er disse lærerne ment å ha en spesialisering i enten norsk eller realfag, ha et særlig ansvar for å lede faglig utviklingsarbeid, bidra til å «utvikle skolen som en lærende organisasjon». Hva vet dere om ordningen og oppgavene som ligger til lærerspesialistrollen?
- Sånn lærerspesialistrollen er beskrevet av regjeringen, så er det flere ulike oppgaver spesialistene *kan* drive med. Jeg er i den forbindelse nysgjerrig på hva dere tenker om disse.
  - o En av oppgavene dreier seg om å holde seg faglig oppdatert på fagdidaktiske temaer, ulike undervisningsformer, skoleforskning og skoleutvikling. Har dere noen tanker om det å holde seg oppdatert er annerledes for spesialistrollen enn for andre lærere?
  - o En del spesialister holder også presentasjoner og fremlegg for sine kollegaer, der de deler erfaringer, tips, litteratur og ideer. Hvor nyttig tenker dere at dette er?
  - o I utlysningsteksten nevnes også observasjon av andre læreres undervisning. Hva tenker dere om en slik oppgave?
  - o Hva med veiledning? Hva er forskjellene på å få veiledning i team og individuelt?
- Hvilken rolle bør en lærerspesialist ha i forhold til ledelsen? Hva bør de samarbeide/ikke samarbeid om?

#### Lærerne og spesialiserte lærerroller: Kompetanse

- Hvis dere ser for dere at dere var ansvarlige for å skulle velge ut en lærer til lærerspesialistrollen, den «perfekte» lærerspesialist, hva vil dere si kjennetegner han/henne?
  - o Hva slags kunnskap og kompetanse er det viktigst at lærerspesialisten har? Hvorfor er dette viktig?
  - o Hvilke formelle kvalifikasjoner og personlige egenskaper bør han/hun ha?
  - o For noen måneder siden var jeg på en erfaringskonferanse for alle lærerspesialistene i landet, der det ble snakket mye om viktigheten av at spesialistene har tillit og legitimitet i lærerkollegiet for å kunne gjennomføre oppgavene sine. Hvordan ser dere på dette? Hva skal til for at en person får/har tillit og legitimitet?

#### Lærerne og lærerspesialisten på skolen

- Hvordan ble dere introdusert for lærerspesialistordningen?
- Hvilke oppgaver har dere fått inntrykk av at spesialisten har?
- I hvilken grad har dere samarbeidet eller brukt spesialisten og hennes kompetanse (hentet tips, blitt veiledet, tatt opp vanskelige saker?) – *Konkrete hendelser*
- Sånn jeg har forstått det har X holdt noen presentasjoner i fellestiden, og et par ganger i fagseksjoner og på trinn.
  - o Kan dere fortelle om hvordan dette foregikk? [*Eksempler og situasjonsbeskrivelser*].
- Har relasjonen mellom dere og spesialisten endret seg siden ordningen kom i gang? Hvordan?

#### Lærerne og kunnskap/kilder til ny kunnskap

- Hvis dere har behov for ny kunnskap, for eksempel når dere skal planlegge undervisningen i et fag, hvor går dere? *Få frem hvordan ressursene brukes*
  - o Hva slags type kunnskap er det dere da ofte trenger? (faglig, fagdidaktisk, pedagogisk)?
  - o Når du oppsøker andre lærere for tips eller råd, hvilke lærere går du til? Hva kan være et eksempel på ting du spør om? Hvorfor akkurat denne/disse personen(e)?

#### Lærerne og skolekulturen

- Dere har snakket litt om hvordan dere går frem når dere har behov for ny kunnskap, men jeg har også noen spørsmål om skolen og kulturen her for å samarbeide og dele kunnskap og erfaringer.
  - o Hvordan er fellestiden, trinn- og seksjonsmøter organisert? *Fortelle om sist møte.*
- Er det noe dere som lærere kunne tenke dere å samarbeide mer/mindre om?

#### Avsluttende spørsmål

- Er spesialiserte lærerroller noe som er kommet for å bli i skolen? Hvorfor?

#### Eventuelle ekstraspørsmål

- Jeg har fått inntrykk av at skolen har hatt (og fortsatt har) en del ulike satsingsområder eller prosjekter.
  - o I hvilken grad oppleves de satsingene dere har som meningsfulle? Har disse kommet fra ledelsen/etaten, og i hvilken grad har de kommet fra dere? Hva er deres syn på disse satsingene? Hva tenker dere om lærerspesialistens rolle i forbindelse med slike satsinger?
- Dere har jo her på skolen en del ulike lederroller, for eksempel trinnledere og teamledere.
  - o Hvem blir trinn- og teamledere?
  - o Finnes det også uformelle ledere på skolen? Hvem er disse/ hva kjennetegner dem?

## Vedlegg 4:

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Differensiering av læreryrket: Lærerspesialister i den norske skolen»

*Til lærerspesialistene*

Høsten 2016 startet jeg mitt doktorgradsprosjekt ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus, der formålet er å undersøke lærerspesialisters rolle og arbeid med faglig utvikling i skolen. Jeg er særlig interessert i å få innsikt i hvordan spesialistenes rolle og arbeidsoppgaver forstås, hvordan det jobbes med faglig utviklingsarbeid og hvem spesialistene samarbeider med. Prosjektet vil ikke være en evaluering av spesialistordningen.

Datainnsamlingen vil foregå gjennom observasjoner og intervjuer i løpet av skoleåret 2016/2017. Det er ønskelig å følge deg som spesialist gjennom dine arbeidsdager, og være til stede i ulike møtesituasjoner som allmøter, teammøter eller samtaler med lærere og rektor. I tillegg håper jeg du vil delta på 1-2 intervjuer i løpet av skoleåret. Intervjuene vil vare i ca 60 minutter og være en oppfølging av observasjonene som er gjort. Spørsmålene vil først og fremst handle om dine oppgaver og din rolle som lærer og lærerspesialist på skolen. Det vil i intervjuene bli brukt båndopptaker, mens det under observasjonene kun vil benyttes penn og papir.

Notater og lydopptak vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun prosjekteier som vil ha tilgang til personopplysninger. All data vil bli anonymisert, og transkribert materiale vil ikke inneholde informasjon som kan identifisere deg som informant. Analyseresultater planlegges å publiseres i form av 3-4 vitenskapelige artikler. Utdrag fra intervjuene og observasjonsnotatene kan her bli brukt i anonymisert form, dvs. at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonene. Prosjektet skal etter planen avsluttes i 2022, og alle personopplysninger vil da bli slettet. Det er frivillig å delta i studien, og du har når som helst anledning til å trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Kontakt meg gjerne på epost eller telefon dersom du skulle ha spørsmål om prosjektet:  
[marte.lorentzen@hioa.no](mailto:marte.lorentzen@hioa.no) / tlf. 92463215.

*Samtykkeerklæring*

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet «Differensiering av læreryrket: Lærerspesialister i den norske skolen» og samtykker til deltakelse i prosjektet.

Dato: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_

Tlf: \_\_\_\_\_

Jeg ønsker å reservere meg mot deltakelse i intervju

Jeg ønsker å reservere meg mot observasjoner

## Vedlegg 5:

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Differensiering av læreryrket:

#### Lærerspesialister i den norske skolen»

*Til lærere og rektorer*

Mitt navn er Marte Lorentzen, og jeg jobber ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus. Høsten 2016 gikk jeg i gang med mitt doktorgradsprosjekt ved senteret, der formålet er å undersøke lærerspesialisters rolle og arbeid med faglig utvikling i skolen. Jeg er særlig interessert i å få innsikt i hvordan spesialistenes rolle og arbeidsoppgaver forstås av spesialistene selv og andre ansatte ved skolen, hvilke kilder til kunnskap spesialistene benytter seg av og hvordan trekk ved skolen virker inn på spesialistenes rolle og arbeidsoppgaver.

Datainnsamlingen vil foregå gjennom observasjoner og intervjuer med spesialistene i løpet av skoleåret 2016/2017. Det er ønskelig å følge spesialistene gjennom deres arbeidsdager, og være til stede i ulike møtesituasjoner som feks. allmøter, teammøter eller samtaler mellom spesialisten og lærere og rektor. I tillegg til dette er det ønskelig å foreta intervjuer med rektorene og fokusgruppeintervjuer med lærere som jobber tett med lærerspesialisten. Intervjuet vil vare i ca 60 minutter, og blant annet dreie seg om dagens lærerrolle, nye lærerroller og samarbeidet mellom lærere/rector og lærerspesialisten. Det vil i disse situasjonene bli brukt båndopptaker, mens det under observasjonene kun vil benyttes penn og papir.

Notater og lydopptak vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun undertegnede som vil ha tilgang til personopplysninger. All data vil bli anonymisert, og transkribert materiale vil ikke inneholde informasjon som kan identifisere deg som informant. Prosjektet skal etter planen avsluttes i 2022, og alle direkte personopplysninger vil da bli slettet. Det er frivillig å delta i studien, og du har når som helst anledning til å trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Kontakt meg gjerne på epost eller telefon dersom du skulle ha spørsmål om prosjektet: [marte.lorentzen@hioa.no](mailto:marte.lorentzen@hioa.no) / tlf. 92463215.

---

*Samtykkeerklæring*

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet «Differensiering av læreryrket: Lærerspesialister i den norske skolen» og samtykker til deltakelse i prosjektet.

Dato: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_

Tlf: \_\_\_\_\_

Jeg ønsker å reservere meg mot deltakelse i intervju

Jeg ønsker å reservere meg mot observasjoner





## **Artikkel 1**

Lorentzen, M. (2019). Teacher specialists and the boundaries they encounter: Towards a nuanced understanding of teachers' perspectives of specialised teacher roles. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64(5), 677-691.

DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595719>.





# Teacher Specialists and the Boundaries They Encounter: Towards a Nuanced Understanding of Teachers' Perspectives of Specialised Teacher Roles

Marte Lorentzen

Centre for the Study of Professions, OsloMet – Oslo Metropolitan University, Oslo, Norway

## ABSTRACT

This article studies differences in teachers' and teacher specialists' perspectives of a newly introduced teacher specialist role in Norway. It is known that the emergence of specialised teachers challenges the egalitarian norms of the profession. However, there is a lack of insight into teachers' perspectives of these roles and the nuances of egalitarianism in schools. By drawing on extensive observational data, focus groups and individual interviews, the present paper explores the characteristics of teacher specialists' perceived boundaries, and how these boundaries can nuance the comprehension of teachers' perspectives. The results reveal three boundaries: a knowledge boundary, a structural boundary and a relational boundary. In general, teachers have an overall positive perception of role differentiation in terms of knowledge specialisation. However, their support of such differentiation seems to be related to—and dependent on—an absence of interference with their classroom practice and individual autonomy.

## ARTICLE HISTORY

Received 20 April 2018  
Accepted 3 February 2019

## KEYWORDS

Teacher specialists; boundary crossing; professional development; teacher leadership

## Introduction

In the last two decades, a range of policy initiatives designed to enhance schools' learning capacity and increase teachers' professional competence have been introduced. To support whole-school improvement, one of these initiatives aims to establish new teacher roles. These new specialised teachers, often known as teacher coaches, teacher leaders, hybrid teacher leaders or mentors, engage in a wide range of activities, including one-on-one classroom support, collaboration with external actors, leading data drive instruction and professional development processes (Borman & Feger, 2006; Galloway & Lesaux, 2014; York-Barr & Duke, 2004). In Anglo-Saxon countries, such positions have already existed for decades, through the Advanced Teacher Reform in England and Australia and Chartered Teachers in Scotland (Connelly & McMahon, 2007; Fuller, Goodwyn, & Francis-Brophy, 2013). Designed to raise the status of the teaching profession, reward teacher expertise and more strategically exploit skilled teachers' subject-specific competencies, the phenomenon has now also reached Scandinavia, where teachers with content-specific expertise are selected to improve teacher colleagues' instruction and contribute to school development (Hardy & Rönnerman, 2018; Seland, Caspersen, Markussen, & Sandsør, 2017). This responsibility is generally combined with both a wage increase and reduced instructional time. In sum, the implementation of such teacher roles represents both a role differentiation and knowledge specialisation.

Previous research has revealed that the implementation of new and specialised teacher roles is not a straightforward process. Principals and teachers are being pushed to think about their roles and

responsibilities in new ways in order to benefit from specialised teachers' competence. Studies have shown how specialists experience conflicting positions and expectations and negative changes in their relationships with peers (Hardy & Rönnerman, 2018; Wenner & Campbell, 2017). However, in-depth investigations of teachers' perceptions of specialised teachers are largely missing. In addition, interpretations of their perspectives tend to use general and simplistic references. This especially applies to the egalitarian norm, which is frequently referenced when discussing teacher scepticism with the new differentiated teacher roles (e.g., Berg et al., 2005; Donaldson et al., 2008). In the context of how egalitarian norms can be replaced by norms that value differentiated teacher roles, discussions of what kind of egalitarianism is at stake are often set aside.

The point of departure for the current study is Norway's newly introduced arrangement with teacher specialists. In 2015, the Norwegian government announced the implementation of a two-year initiative giving 200 teachers responsibility for professional development work in their schools. The teachers were selected to be specialists in either Norwegian or science subjects. Due to the characteristics of the Norwegian educational system, the new specialist position represents an interesting case. The Scandinavian comprehensive school model is often characterised by such principles as equality, unity and solidarity (Imsen, Blossing, & Moos, 2017), which are also illustrated by Norwegian unions' resistance to wage increases based on achievements and "subjective" considerations (Rovde, 2004). Moreover, the historically dominant tradition of licensing in continental Europe has provided Norwegian teachers a great amount of autonomy (Hopmann, 2003). By contrast, Anglo-Saxon countries have a history of schooling focused on measurable outcomes, external control and a generally wider acceptance of achievement-based teacher rewards and implementation of specialised teacher roles (Borman & Feger, 2006; Hopmann, 2003; Imsen et al., 2017). Thus, historically rooted values of equality and autonomy might influence teachers' perceptions of specialised teachers. Assuming that these values still dominate in Norwegian schools, it is reasonable to ask whether they are reflected in teachers' perceptions of the specialist role, such as certain teachers' scepticism about taking on new positions based on knowledge specialisations. Hence, nuancing teachers' perspectives provides an initial step towards discussing geographical differences.

Drawing on extensive observational data from one school year and interviews with specialists and their colleagues, this paper attempts to answer the following research question: What characterises teacher specialists' perceived boundaries, and how can these boundaries be interpreted and used to nuance the comprehension of teachers' perspectives of specialised teacher roles? I begin by presenting research on teacher leaders, coaches and specialists, before I describe the theoretical framework of boundaries and boundary crossing (Akkerman & Bakker, 2011; Akkerman & Bruining, 2016). These concepts are arguably suitable for illuminating teacher specialists' and teachers' perspectives and denoting how differences in actors' perspectives can lead to challenges. The analysis points to three boundaries that represent differences in perspectives on the specialist role: a knowledge boundary, a structural boundary and a relational boundary. The results create a basis for discussing the substance of the boundaries and nuancing the facets of teachers' perspectives, including the norms of egalitarianism.

## Previous Research

The prevalence of specialised teacher roles has led to a great body of research on these teachers' relationship to their peers. The subsequent sections provide a brief overview of this research, especially emphasising teachers' perspectives on specialised teachers.<sup>1</sup> First, negative changes in these relations is considered to be one of the main effects of teacher leadership (Wenner &

---

<sup>1</sup>The review is not exhaustive yet provides an adequate summary of relevant research on the field. Searches on teacher coaches/leaders/specialists and their relationships with peers have been conducted in Education Resources Information Center (ERIC), Google Scholar and Academic Search Premier. Reference lists in review articles have been thoroughly examined, including identification of books and book chapters.

Campbell, 2017), and conflicting expectations and a lack of formal authority could lead to opposition, negative peer pressure and difficulties establishing trust (Al Otaiba, Hosp, Smartt, & Dole, 2008; Berg et al., 2005; Harris & Muijs, 2003; Hunt & Handsfield, 2013). Several studies report teachers' perspectives based on specialised teachers' accounts, describing teachers as resistant and sceptical. For example, in a study of Second Stage teachers, the staff were assumed to perceive the specialists' work as an inappropriate intrusion into the teachers' instructional space or an implicit claim of having more expertise than their colleagues (Donaldson et al., 2008). Teachers also worry that giving specialised teachers access to their classrooms will expose differences in the teachers' knowledge to the larger community (Weiner, 2011). In addition, negative relationship changes have been linked to teachers' perspectives of school management. Specialised teachers who are perceived as being too close to the administration or facilitating top-down initiatives risk their professional integrity (Margolis & Doring, 2013). In the Scandinavian context, though "förstelärere" (First Teachers) describe their colleagues as mostly positive about their appointment, there have been cases of suspicion and envy (Alvunger, 2015). A recent study of the Swedish reform exposes how collaborative learning can be problematic when one of the teachers holds a new title, thereby illustrating the relational challenges of stepping into specialised teacher roles (Hardy & Rönnerman, 2018). Finally, the evaluation of the Norwegian specialist arrangement shows that a fourth of the specialist teachers' colleagues did not have positive feelings about the initiative (Seland et al., 2017).

Furthermore, some scholars have explored the perceptions of both specialised teachers and teacher staff, revealing variations in perspectives that could cause challenges for specialists. For example, teachers have expressed being hesitant to seek the help of coaches because they fear it will get back to the principal, despite not necessarily being involved in evaluations (Mraz, Algozine, & Watson, 2008). Quantitative studies also indicate significant differences in principals' and teachers' perceptions of specialised teachers' importance and influence, which accentuate the importance of opening lines of dialogues between actors in schools (Akert & Martin, 2012; Angelle & DeHart, 2011). Finally, differences between principals' and teachers' perspectives have been argued to potentially exacerbate teacher staff members' resistance to specialised teachers (Weiner, 2011).

Several scholars explain the abovementioned tensions between specialised teachers and the teacher staff by referencing the professions' egalitarian norms (e.g., Fairman & Mackenzie, 2015; Weiner, 2011). As formal role designations create hierarchies, specialised teachers are argued to challenge the long-standing tradition of perceiving all teachers as holding equal positions and ranks (Murphy, 2007). Specialised teachers' higher salaries can also be considered unfair or perceived as stepping out of line (Alvunger, 2015; Donaldson et al., 2008). By entering into differentiated teacher positions that crack the mould of the traditionally flat career ladder, specialised teachers create conflict with the norms (Berg et al., 2005; York-Barr & Duke, 2004).

In sum, though there is a relatively vast body of research on teacher coaches, leaders and mentors, studies from Europe in general and Scandinavia in particular are underrepresented. Since these countries' educational systems are dominated by features that differ distinctly from those of Anglo-American societies (Hopmann, 2003), studies investigating the emergence of specialised teachers in these countries are needed. Moreover, though some studies report the perspectives of both teachers and specialised teachers, these are based primarily on accounts from the specialised teachers themselves (e.g., Neumerski, 2013; Toll, 2008). Insight into the reasons for teachers' perceptions and how they affect specialists are, therefore, lacking (similar arguments are presented by, for example, Margolis & Doring, 2013). Furthermore, the norms of egalitarianism are regularly referred to as a means of grasping teachers' perspectives on specialised teachers, but this is often done without specifying what such a characteristic includes and excludes. To further explore teachers' perspectives on specialists, the present study employs theories on boundaries and boundary crossing.

## Theoretical Perspectives

The notion of boundaries enables an investigation of how the introduction of specialists may lead to challenges and opportunities by supporting a fine-grained understanding of new relationships (Akkerman & Bruining, 2016; Liljegren, 2012). Akkerman and Bakker (2011) define a boundary as the sociocultural differences that lead to discontinuity in action or interaction. In line with this definition, a boundary in this study refers to differences in teacher specialists' and teacher staffs' perspectives on the new role as perceived by the specialists, which subsequently lead to difficulties for them. Different actors may have diverse expectations, norms and opinions about a specific practice or process, which may create an unclear situation—a boundary—for the involved parties. These boundaries are often ambiguous in nature, representing neither/nor or both/and situations (Vesterinen, Kangas, Krokfors, Kopisto, & Salo, 2017). Scholars have recently applied the concept of boundaries when exploring, for example, how schools' and universities' inconsistent expectations can create conflicts for teacher students or the ways in which interdisciplinary groups of professionals with differing practices and perspectives collaborate (Kerosuo, 2004; Ward, Nolen, & Horn, 2011).

Given this emphasis on tensions and conflicting perspectives, one could assume that boundaries are barriers that should be avoided. However, a vital part of the concept of boundaries is the potential to create learning and development by crossing them (Akkerman & Bruining, 2016). Learning is here understood in a broad sense to include identity development, new understandings and changes of practice, as emphasised in the third generation of cultural–historical activity theory (CHAT) (Akkerman & Bakker, 2011; Engeström, Engeström, & Kärkkäinen, 1995). Boundaries represent places that are open to negotiation, which can lead to the creation of new insights and mutual understandings of tasks and problems (Akkerman & Bakker, 2011; Edwards, 2009). In this context, boundary crossing refers to “(re)establishing continuity in actions and interactions across practices” (Akkerman & Bakker, 2011, p. 319). The process, thus, involves stabilising a situation by combining or integrating different perspectives. Although it is similar to the concept of transfer, the notion of boundary crossing is valuable because it appreciates diversity and emphasises the overcoming of discontinuities, rather than the avoidance of differences. The concepts of boundaries and boundary crossing, thus, provide a starting point for exploring the learning mechanisms that occur when demarcations between groups or practices are ambiguous (Guile, 2011).

Boundaries are typically used to describe collaborative processes between actors with distinct and differing expertise, but the concept is arguably also valuable for framing specialists' new in-between situation. A boundary is not a static or predefined distinction, but, rather, describes the dialogical aspect between the familiar and unfamiliar (Akkerman, 2011). The dynamic and ambiguous features of the boundary, thus, resemble the new situation faced by teacher specialists. On one hand, specialists maintain their position as “regular” teachers, in that they are still part of the teacher collegium and share the same knowledge base. On the other, they hold a new hierarchical position with greater responsibility and new expectations, including a new form of involvement in other teachers' practices. These alternations are likely to cause challenges for the specialists with respect to how their roles and work should be performed. Hence, the present paper applies the notion of boundaries and boundary crossing to study differences in specialists' and staffs' perspectives as perceived by the specialists and to nuance the comprehension of teachers' view of specialised teacher roles.

## Methodology

The starting point for the present study is the Norwegian teacher specialist arrangement initiated in 2015. The pilot project was inspired by the Swedish “first teacher” role, which was launched in 2013 to raise the status of the profession and attract more high-performing students to become teachers (Alvunger, 2015). The implementation of the specialist role sought to achieve two purposes. First, the new position was designed to represent a new career path for teachers, encouraging highly qualified teachers to stay in the classroom by offering them new opportunities for professional development.

Second, the position was established to enhance the development of the school as a learning organisation and strengthen the professional community as a collective. When the position was first announced by the government, the teachers were required to obtain 60/90 credits in their specialised subject and at least five years of experience. Experience with local curriculum development and project leadership was also preferred. All participating teachers received a salary increase, though the sum varied depending on whether they had reduced instructional time. A recently published evaluation of the pilot project showed that most of the teachers used their new position to stay updated on recent research, teaching methods and subject didactics and, to some extent, to provide guidance and facilitate competence development initiatives (Seland et al., 2017). Recently, the government has extended the arrangement by two more years and included several new subjects of specialisation, such as vocational education and aesthetic and practical subjects. Moreover, continuing education courses in the specialist subjects have been established at various higher education institutions.

The data used in the current article are based on one year of observations (2016–2017) and interviews at three schools. Two of the interviewed specialists worked in lower secondary schools, while one taught at the primary level. They are all teacher specialists in the Norwegian language. The schools are located in the eastern part of Norway in three different municipalities, and the selection of municipalities is based on variations in their population sizes.<sup>2</sup> Assuming that the size of the municipality could influence the specialists' work, e.g., by providing varying degrees of specialist support and external networks, variation in this criterion was sought when selecting participatory schools. However, as will become evident in the analysis, the results in this study focus on commonalities across the three schools.

*Holmen* is located in a large municipality and consists of about 500 students. The participating teacher here has particularly been working with assessment methods. In addition, he has been giving several presentations on team meetings, in the subject teams and for the entire teacher staff, focusing on how they can improve literacy instruction. He has also conducted regular meetings with the principal. *Borgen* is a lower secondary school with approximately 450 students, situated in a medium-sized municipality. The teacher specialises in reading. She has primarily focused on sharing relevant literature with the staff and holding presentations about reading strategies. *Stranda* is also located in a medium-sized municipality yet this smaller than the two other municipalities, and is a lower secondary school with approximately 350 students. The specialist's tasks have concerned methods of assessment, especially developing routines for the national test on reading and for midterm and final exams. On some occasions, the specialist has held lectures and presentations for the teacher teams and the collegium; however, she has focused on those who teach in the Norwegian language.

The fieldwork data contain approximately 100 h of observation of the three specialists during their everyday work, meetings and instructional time. These data were vital for identifying the specialists' challenges and acquiring information about their distinct school contexts. After observing the specialists over time, I conducted focus group interviews with five teachers from each school and individual interviews with the specialists. In comparison to individual interviews, being in a group creates a sense of safety and comfort that may foster more reflective and candid informant responses (Hatch, 2002). Creating such safe environments seemed crucial, as I assumed that some teachers were sceptical about the specialist role and would thus be somewhat resistant to sharing their opinions. The groups were put together by teachers who either worked at the same school level as the specialist or engaged in the specialist's subject department. I included this as a selection criterion because I considered insight into the specialists' work as crucial to generating fruitful discussion. A close relationship with the specialist might have made the teachers reticent, but the group interviews revealed a wide range of opinions about the role. The questions to both teachers and specialists

---

<sup>2</sup>The classification of municipalities by population size is taken from Statistics Norway (<https://www.ssb.no/klass/klassifikasjoner/115/koder>). Based on this classification, Holmen, Borgen and Stranda are located in, respectively, a large municipality (more than 50,000 inhabitants), a medium-sized municipality (30,000–49,999 inhabitants) and a medium-sized municipality yet smaller than the latter (20,000–29,000 inhabitants).

centred on the introduction of the new role to the teacher staff, collaborations between specialists and teachers and their general opinions about the establishment of new, differentiated teacher roles.

In order to conduct a within analysis, that is, analysing a single case as a stand-alone entity (Creswell & Poth, 2017), the specialist interviews were transcribed and repeatedly reread separately. The first stage of the analysis involved an open coding of the interviews (Corbin & Strauss, 2008), as one cannot identify boundaries solely by distinguishing a diverse set of perspectives (Akkerman, 2011). Due to the research question, the open coding aimed to identify the specialists' boundaries, that is, perspective differences between the specialists and the teachers as perceived by the specialists, which cause challenges for them. Fragment chunks that addressed recurring challenges were extracted and grouped into broad categories, e.g., presentations in department sessions and plenary meetings. I compared the categories with the notes from the observations and saw that they were consistent with the challenges that I had observed at the schools.

Second, a more fine-grained analysis of the specialist interviews was conducted, aiming to grasp the core of the challenges. More specifically, this stage involved identifying, on the one hand, what the specialists assumed to be the teachers' perceptions of the challenges and, on the other, the specialists' own perceptions of the same challenges. This process was informed by the following empirical question: Which expectations and comprehensions of the specialist role are encompassed in the identified challenges? By summarising the features of each of the identified challenges, descriptions of each of the categories were created.

Third, a cross-case analysis was conducted to analyse differences and similarities in the three specialists' accounts of their perceived challenges. Noting several commonalities in the three specialist cases, I merged the categories into themes (Creswell & Poth, 2017) so that they denoted challenges across the three schools. For example, challenges related to collegium presentations were identified across the interviews and seemed to concern perceived differences in their own and their peers' perspectives of the specialists' knowledge work. Hence, this category was entitled "the knowledge boundary".

Finally, the interviews with the teacher staff were included in the analysis in order to compare their perspectives with the teacher specialists' perceptions. After transcribing and repeatedly reading the interviews, I focused on statements in which the teacher staff addressed the above-mentioned challenges. For instance, as the specialists described their knowledge work as an issue of concern, I analysed the teachers' accounts of the specialists' work in plenary sessions and department meetings. In order to ensure validity and consistency in the study, the themes and text segments were discussed with other researchers, who provided feedback and commentary (Cohen, Manion, & Morrison, 2013).

Although there were differences in perception across the schools, I found a presentation of common challenges to be the most fruitful, as the similarities in the specialists' and teachers' perspectives were striking. The distinct perspectives will nonetheless be examined in the findings.

## Results

The analysis identified three boundaries or main challenges linked to teachers' perceptions of the specialist role. These boundaries were common to all three specialists but were more prominent in some schools than others. The boundaries are summarised in [Table 1](#). The next sections present the three boundaries first through the specialists' descriptions and then through the teachers' accounts.

### **Knowledge Boundary**

The knowledge boundary concerns the performance of the specialists' tasks and their impression that other teachers do not perceive their work as relevant or useful. Early in the observational phase, it became apparent that much of the three specialists' work consisted of enhancing the school



**Table 1.** The three identified boundaries in which the specialists perceive variations in their own and the teachers' perspectives of their role and work.

Types of boundaries	Substance of boundaries
The knowledge boundary	Concerns perceived variations in the specialists' and the teacher staffs' perspectives of the specialists' performances. The specialists feel anxious about whether other teachers perceive their activities, especially their plenary presentations, as useful.
The structural boundary	Concerns the specialists' perceptions of falling outside the schools' organisational structures, resulting in a mixture of positions and roles and the impression that teachers are forgetting about their role.
The relational boundary	Concerns perceived variations in specialists' and the teacher staffs' perspectives of prominence. The specialists feel lonely and are anxious about being too pushy or outreaching to the other teachers.

as an organisation by establishing common routines and procedures. For instance, the specialist at Stranda was in the initial phase of creating routines for national reading tests at the school, the specialist at Holmen was working on identifying assessment criteria, whereas the specialist at Borgen developed a school wide strategy for teaching literacy. To a limited extent, the specialists' performances involved knowledge distribution and competence development through direct contact with other teachers (e.g., coaching individual teachers or teams). One exception to this was their plenary presentations to the teacher collegium, a task that all three specialists had in common. At several points throughout the year, the specialists presented new research or books or raised specific topics related to their specialised subjects, often combining lectures with discussions and group work. Despite the differences in content, all three specialists expressed doubt concerning whether their peers perceived these presentations to be useful. At Stranda, the teachers' perceptions were implicitly communicated through ironic comments and statements. The specialist had primarily been giving presentations about assessment and how the school could improve its midterm and final exam routines. When the specialist was asked about the biggest challenges in her new role, she replied:

Teacher specialist: Actually, there are no challenges because I am already doing—I don't feel that I have changed a lot in relation to how I used to work. But the biggest challenge in this respect has to be that the collegium can take advantage of what I am presenting.

Later, she elaborated on the importance of usefulness:

Teacher specialist: I would really like to make the other teachers feel that this is a useful role to have—that I am doing a job for them, not only for selfish reasons—because I want to share with the others what I have been working with, and that they experience this as useful, not only in the Norwegian section, but actually at the entire school. However, I think maybe that there hasn't been a huge focus, like, "Wow, we got a teacher specialist. Now we are really going to get started," that they have noticed such a big difference. Other than, "Oh, there is [name of the specialist], who is going to say something," you know. That it comes like that. But I really want to do a good job to promote the subject and the projects that I am working with. That my work should be useful to them as well.

Remarks from the teachers at the three schools suggest that the specialist feels that teachers see their presentations as having limited value. It is notable that the specialist's concerns also seem to be related to what the teachers consider to be her incentives for taking on her specialist role. In the second citation, the specialist notes that she wants the other teachers to know that she is not doing this for selfish reasons. Therefore, the specialist's concerns regarding usefulness could be related to a feeling of the teachers suspecting that she is the only one who benefits from the specialist job (e.g., through the position's wage increase). Specialists could illustrate the opposite by giving presentations that are useful to other teachers.

At Holmen, the teachers were more explicit about the presentations not being a useful type of knowledge work. The specialist had been asked by the principal to present a book related to one of the school's annual priority areas. He assigned homework to the other teachers, asked them to read some of the chapters and organised sessions with lectures and group work. After several weeks, the specialist asked the teachers how they felt about the sessions and whether they wanted

anything to change. The teachers told him that they only wanted him to outline the most important parts of the book and not to work with cases or other tasks. In the excerpt below, the specialist elaborates on this experience:

Teacher specialist: In the chapters, there are certain things that you need to take, even though they are not ready for it. And then I don't know in which other ways I should have done it because they didn't read. They got homework, and then I was supposed to walk them through what they had been reading. But as they said, "We honestly have to admit that we are not reading, so we really want you to present what the chapters are about." And then you have to do it. (...) I don't know what else I should have done when they weren't taking responsibility for their own reading.

The quotation illustrates how the presentations caused frustration for the specialist. He organised the sessions in a way he thought was beneficial, which required a certain amount of work from the teachers. However, because the teachers at Holmen opposed getting homework and working with cases, there was a discrepancy between what the specialist perceived as essential for learning and what she could accomplish with the teacher staff.

The majority of the interviewed teachers at the three schools highlighted the potential benefits of having a colleague with expertise in a concrete subject who could facilitate professional discussions. Knowing that such a person had allocated time to help the staff and answer questions made it easier for them to ask for support. For that reason, role differentiation based on knowledge specialisation did not seem especially problematic for the teachers. When asked about the specialists' specific plenary presentations, however, the staff were more sceptical. They generally missed a level of concreteness in the specialists' presentations, describing the earlier sessions as having limited value for them. At Borgen, one teacher mentioned that the content of the presentations needed to fit into what he was teaching in his classes at that particular moment, or it would not be relevant. Similar perceptions were expressed at Stranda. In the interview below, the teachers at this school were asked what topics they thought the specialist should be presenting.

Teacher 4: (...) I miss a lot of the concrete. I don't teach in either Norwegian or science subjects, but a theme in Norwegian where you examine how the teachers at the school teach. The teacher specialist could have a position there, and [they could] discuss together to get input and inspiration.

Interviewer: So, with different themes, then?

Teacher 4: Yes. As concrete as possible.

Teacher 5: Yes, concrete.

Teacher 4: Because then I can transfer it directly into the classroom, without having a lot of abstract thoughts lying above what I actually do.

In addition to requesting more concreteness, teachers at Borgen and Holmen also stated that more individual forms of competence development would be more useful than the presentations. For example, they expressed interest in being able to consult with the specialists regarding specific student cases or instructional situations. In general, the teachers preferred such concrete forms of guidance to the plenary presentations.

### **Structural Boundary**

The structural boundary concerns the specialists' perceptions of falling outside the schools' organisational structures, which they believed resulted in teachers forgetting or misinterpreting the specialist role. In various ways, all three specialists seemed to play an ambiguous role either among their schools' actors or between roles they were already holding. Though they expressed desire for a clearer role distinction, their great insecurity seemed to result in a mixture of roles, rather than attempts to distinguish them. The specialist at Holmen, in particular, discussed the challenge of operating in a role involving different school actors, expressing how he felt squeezed between the teacher staff and the school management. The teachers had begun using him as a spokesperson to

raise their concerns. In the beginning of his specialist period, he thought that the teachers shared their frustrations and questions because he was a peer in an equal position. Gradually, however, he noticed that they often communicated these issues because they wanted him to bring them up with the school management. He had therefore begun to ask the other teachers when they brought up an issue if it was something they wanted him to raise further. "I have become an intermediary between the management and my colleagues," he said during one of the fieldwork observations. This position clearly frustrated the specialist, as he did not identify as part of the school management. However, neither the specialist nor the management attempted to clarify her role and responsibilities to the other teachers.

At Borgen and Stranda, the specialists' in-the-middle position seemed to face more challenges related to distinguishing among different formal roles. In addition to their new titles, these two specialists also already held leadership positions in their subject departments or teams. In many ways, they felt that these roles blended into their specialist role. For example, the specialist at Stranda expressed that it was impossible for her to distinguish between her performances as specialist and as head of the Norwegian department, noting that she would probably be doing the same things without the specialist title. The lack of clear distinctions was problematic because it led to teachers forgetting that they were specialists. For this reason, the teachers at Stranda and Borgen expressed a wish for the principal to clarify the distinctiveness of each role to the teacher staff. As this had not been done, both of the specialists from these two schools eventually mixed their multiple roles.

The interviewed teachers largely confirmed that the specialist role lacked a clear position in the schools' organisational structures. Few knew what specialists did in their new roles, what distinguished the specialist position from other leadership positions or on what areas they collaborated with the management. Some expressed preferring an extended head of subject department role instead of a teacher specialist role; however, the majority seemed to simply want the specialists' responsibilities to be clarified. Regardless of how they imagined the optimal specialist role to be, the teachers' perceptions of the role as vague and undefined had made them forget that the specialist role existed. Consequently, they had rarely reached out to the specialists or benefited from their competence.

### ***Relational Boundary***

The relational boundary concerns the specialists' relationships with their teacher colleagues. First, all three specialists were clear in needing colleagues or other specialists with whom to collaborate and discuss things, both within and outside of the school. When asked who had been their most important collaborator or supporter, they all responded that they lacked such persons. All the municipalities participating in the pilot project were expected to organise specialist meetings and seminars so that they could share their experiences and learn from one another, yet only the specialist at Holmen was invited to such a meeting. For all three specialists, the need for colleagues and other specialists with whom to collaborate was clearly linked to the lack of a defined specialist role.

Second, the relational boundary concerns the specialists' anxiety about being too dominant or noticeable within their teacher collegium. They expressed, often implicitly, worry about reaching out to other teachers by, for example, displaying what kinds of support they could provide them. Instead, they wanted other teachers to come to them individually or as a team. Interestingly, they all hoped that teachers would reach out to them, even though they felt that the staff did not actually know what their specialist position entailed. All three seemed to downplay their role as a specialist and expressed discomfort with too much attention regarding their position. Several times, they noted that they did not consider themselves specialists and that they were fine with not all the teachers being aware of their work or position. The statements from the specialist at Holmen illustrate how too much attention made one of the specialists uncomfortable.

Interviewer:      What would you say has been the biggest obstacle in your work as a specialist or for you to be able to perform your tasks as you wanted to?

- The specialist: That one was difficult.
- Interviewer: If there is something that has been challenging ...
- The specialist: There is: the enormous exposure (“skiltingen”) at the beginning. I think that has been—like “Here’s the teacher specialist,” and big applause and flowers—it has been a lot of such embarrassing stuff.
- Interviewer: And that’s related to the teachers’ perceptions or thoughts of—
- The specialist: Yes, because it makes it difficult to ... It makes it difficult for me. When the relation is not there, then it’s even more difficult to develop such relationships. Because such relationships only become ... I am the teacher specialist, you are—or you are the one who is supervised, [and] I am the supervisor, or else I wouldn’t be talking to you, in a way.

This specialist clearly thinks that his new role has received too much attention, noting that symbolic and material gifts have made him uncomfortable. The last statement in the quote gives an impression of the specialist’s discomfort over the announcement taking place in front of the other teachers. The attention created a challenging foundation for the specialist as he tried to develop good relationships with the teachers and it revealed the asymmetric aspect in the relation.

Since all the specialists downplayed their competence and position in some way, it is possible that these actions stemmed from the teachers’ resistance to and negative perceptions of the specialist role. However, the interviews with the teachers revealed no significant oppositional attitude toward the specialist role. On the contrary, the majority of the interviewed teachers seemed to have positive feelings about the specialist role and actually wanted the specialists to be more outspoken and visible in the teacher collegium. In line with the specialists’ utterances, they expressed a need for contact to be initiated by the teachers themselves. This could be interpreted as a call for the maintenance of teachers’ professional autonomy: that is, a desire to keep the specialists from defining their issues for improvement. A few teachers expressed more negative attitudes toward the new role. For instance, one teacher said that just because specialists have a different title, they are not the only ones with this competence. Overall, however, the teachers communicated optimistic attitudes toward the specialist role.

## Discussion

In this article, I asked the following research question: What characterises teacher specialists’ perceived boundaries, and how can these boundaries be interpreted and used to nuance the comprehension of teachers’ perspectives of specialised teacher roles? As seen, the analysis elucidates how three distinct areas of perceived differences in teachers’ and specialists’ perspectives result in challenges for specialists. First, the knowledge boundary revealed that the specialists perceived differences in their own and the teacher staffs’ perspectives of their knowledge work. Second, the structural boundary exposed the specialists’ perceptions of falling outside of the organisational structure, which they believed could lead to teachers forgetting or misinterpreting their specialist role. Third, the relational boundary showed how the specialists expressed variations in their own and the teacher staffs’ perspectives of prominence and noticeability in the teacher collegium. Whereas the specialists expressed worries of being too pushy or outreaching, most the interviewed teachers expressed a desire for more forthright specialists.

The identified boundaries make visible the presence of the specialists’ neither/nor and both/and situation (Akkerman & van Eijck, 2013). Manoeuvring among various formal roles and expectations, which clearly makes them insecure and anxious, the specialists strive to find their place in the organisation. These findings are in line with previous research showing that teachers in leadership positions are likely to downplay their role (Fairman & Mackenzie, 2015) and knowledge (Mangin & Dunsmore, 2013), resulting in ambiguous expectations and tasks (York-Barr & Duke, 2004). Similarly, a recent study of Swedish First Teachers shows that these teachers have already been appointed to specific positions and that their new roles have led to few changes to their previous work (Hardy & Rönnerman, 2018). However, the boundaries also show how the specialists’ perceptions do not always match the teachers’ perspectives. Whereas prior scholars have primarily based teachers’

perspectives on the accounts of specialised teachers, this study illustrates how this approach could result in inaccurate representations of perspectives. Moreover, much of the boundary literature identifies different perspectives based on the descriptions of individual groups of actors, such as teacher students encountering conflicting practices in teacher education and the schools in which they work (e.g., Finlay, 2008). As the extent to which boundaries are crossed depends on whether actors can find a way to combine or integrate different perspectives (Akkerman & Bruining, 2016), such integration is arguably more easily conducted if both or all of the actors' perspectives are made visible.

The significance of including teachers' own perspectives becomes especially prominent when exploring the substance of the boundaries more closely. The structural boundary reveals that the specialists experienced their new roles as weakly connected to their schools' organisational structures, resulting in a mixture of positions and roles and the impression that teachers were forgetting about their role. The staff confirmed this impression but wanted the specialists to distinguish among their various positions. The relational boundary indicated that the specialists believed they should be somehow reserved in their teacher collegiums, whilst the interviewed teachers, by contrast, called for specialists to be more prominent and outreaching. This finding suggests that it is not an actual difference in perspectives that leads to the discontinuity in specialists' actions, but, rather, a lack of insight into others' perspectives. This suggests, in turn, that the perspectives at stake at the structural and relational boundary might not be as contradictory as first anticipated. By contrast, the knowledge boundary reveals somewhat more substantial differences in perspective. Although they expressed positive attitudes concerning a knowledge-specialised teacher role, the teachers and the specialists did not seem to agree on the importance of accentuating general and broad topics, such as how schools can improve their midterm exam routines, in plenary presentations. These issues do not seem to reflect the fundamental aspects of the teachers' work, which may be linked to teachers preferring informal knowledge distribution addressing specific problems of practice (Hermansen, 2016; Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002; Jensen, Lahn, & Nerland, 2012). Specialised teachers' professional development activities are viewed as beneficial when teachers get to work on matters directly related to curriculum and content (Manno & Firestone, 2008) or issues that supports immediate results (Hiebert, Heydon, & Rich, 2008). The interpretation of the knowledge boundary invites questions of what should be the core of specialists' work. In particular, it is important to consider whether specialists should be primarily responsible for sharing concrete types of knowledge relevant to teachers' daily practice or involving teachers in school-wide improvement and development processes. Even if this question is left to school administrations, the discussion nevertheless discloses how including teachers' own perspectives can nuance our comprehension of specialists' teacher-related challenges.

Finally, the study raises a discussion of whether general references to egalitarianism are overly simplistic when explaining teachers' attitudes toward specialised teacher roles. Although this norm is regularly referenced in debates of teachers' perspectives, distinctions between, for example, the creation of a new hierarchical structure and the epistemic aspects of implementing specialised teachers are more rarely discussed. The boundaries in this study reveal how specialists themselves, not the teacher staff, downplay the hierarchical aspect of their position. Moreover, the interviewed teachers perceived role differentiation based on knowledge specialisation as potentially beneficial and wanted the specialists to be more visible. Negative attitudes toward specialised teacher positions are, hence, not necessarily about a general resistance to position some teachers as having particular responsibility for professional development. Because the specialist role implies a knowledge specialisation within the teacher role, it is somewhat surprising that this is not part of teachers' scepticism toward the new role.

For teachers, specialists' approach to the teacher staff is a much greater issue of concern. According to the interviewed teachers, specialists should clarify their expertise and skills, which provide a basis for determining whether this is something the teachers want to exploit or not. Additionally, the specialists' work has, to a limited extent, involved close collaboration with individual teachers. The teachers' utterances can, thus, be interpreted as them responding positively to

specialised teacher roles whilst still controlling the terms and the content of their classroom practice. When they are informed by specialists, the teachers can use their professional discretion to decide how and to what extent the specialists' input is relevant to them. This discretion raises questions of whether teacher staffs' support of the role differentiation is related to—and dependent on—an absence of interference in classroom practice and individual autonomy. Following this line, egalitarianism in terms of respect for individual autonomy and professional discretion is still noticeable among the teachers. Although this is likely to be important for teachers regardless of location, historical traditions might have contributed to the particular importance of autonomy for the interviewed teachers. Weak control over both the educational process and its outcomes have traditionally dominated Continental Europe, which has long provided teachers with a high degree of autonomy and “professional freedom” that are considered important to protect (Hopmann, 2003; Mausesthen & Mølsted, 2015). Moreover, workplace democracy, mutual relations, strong national values and a shared, national and unified curriculum have held a strong historical position in the Norwegian comprehensive school model (Imsen et al., 2017; Lauglo, 1990; Møller & Skedsmo, 2013). Assuming that such principles are still vital, context-specific features might lead to variations in how different aspects of teacher egalitarianism come to the fore and cause challenges for specialised teachers.

Specialists' work is still nascent, and their roles and responsibilities are likely to be expanded. However, as the introduction of such roles aims to strengthen schools' professional communities, exploiting specialists' knowledge to its fullest extent might require a closer collaboration between specialists and their peers than what is observed in this study. To achieve this, and in line with the boundary perspective, explicating and addressing the various perspectives that exist is essential (Vesterinen et al., 2017). Despite indirectly stating the differences between their own and teachers' perspectives, the specialists rarely elaborated on these differences during the interviews or observations. Instead, the perceived tensions seemed to increase their anxiety about performing their new role, rather than to trigger a desire to explore the teachers' view. Since implicit and unaddressed boundaries may result in missed boundary-crossing opportunities (Akkerman, 2011), establishing open dialogues between the actors is crucial. The responsibility for initiating such dialogues is argued to lie with the school management and the principal and calls for arenas considering both teachers' and specialists' perspectives. Explicating actors' voices might increase the tension surrounding specialist teachers. However, including teachers' opinions is a crucial factor in specialists' growth and the tension is likely to be temporary (Harris & Mujis, 2002). By aligning actors' perspectives in the processes of planning, implementing and adjusting the specialist role, this study shows that the identified boundaries can be crossed.

## Conclusion

This article has exposed how teacher specialists encounter boundaries in their work that represent distinct but interconnected challenges because of differences in their own and teachers' perceptions of their role. Although the knowledge boundary seems to comprise more substantial differences in perspective between teachers and specialists, the relational and structural boundaries seem to be just as challenging for specialists. Finding solutions to the epistemic challenges of the specialist role, thus, should not be prioritised at the expense of structural and relational considerations. The interconnections among the boundaries also point to the importance of treating them as related challenges, rather than separate ones. This finding has practical implications for schools, as courses of actions designed to overcome one boundary could affect one or several others. For example, scheduling separate specialist hours during which teachers can consult specialists may make the position more accessible, thus addressing aspects of both the structural and the relational boundaries. As the data call for more involved management, principal-facilitated dialogues may also support both a more coherent comprehension of specialists' knowledge work and a mutual understanding of their approach to the staff.



As the general concept of an egalitarian teaching profession does not seem to be an accurate tool with which to interpret teachers' perceptions of the specialist role, future research could benefit from further exploration of the egalitarian aspects at stake. The findings suggest that scholars should be aware of the distinction between egalitarianism as absence of role differentiation on the one hand, and egalitarianism as absence of hierarchical structures on the other. Thus, teachers may support the implementation of specialised teacher roles while simultaneously opposing a horizontal teacher organisation. Research is needed on how historically rooted values could lead to teachers being receptive to the idea of differentiated and specialised teacher roles in some countries more than in others. Accounting for this nuance when exploring teachers' perspectives on specialised teacher roles, similarities and differences between Anglo-Saxon and Nordic countries are arguably easier to disclose. The limited sample size in this study does not allow for generalisation and represents one of the limitations of the study. Moreover, as identified in the methodology section, the group interview setting may have led to reticence from some teachers about sharing their perceptions of the specialist role. In the future, combining quantitative studies with qualitative in-depth investigations of these teachers' perceptions may therefore provide a greater basis for geographical comparisons.

## Disclosure Statement

No potential conflict of interest was reported by the author.

## References

- Akert, N., & Martin, B. N. (2012). The role of teacher leaders in school improvement through the perceptions of principals and teachers. *International Journal of Education*, 4(4), 284–299.
- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240–284.
- Akkerman, S. F. (2011). Learning at boundaries. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 21–25. doi:10.1016/j.ijer.2011.04.005
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. doi:10.3102/0034654311404435
- Akkerman, S. F., & van Eijck, M. (2013). Re-theorising the student dialogically across and between boundaries of multiple communities. *British Educational Research Journal*, 39(1), 60–72. doi:10.1080/10508406.2016.1147448
- Al Otaiba, S., Hosp, J. L., Smartt, S., & Dole, J. A. (2008). The challenging role of a reading coach, a cautionary tale. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18(2), 124–155. doi:10.1080/10474410802022423
- 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), 22–66.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141–160.
- Berg, J. H., Charner-Laird, M., Fiarman, S. E., Jones, A., Qazilbash, E. K., & Johnson, S. M. (2005). *Cracking the mold: How second-stage teachers experience their differentiated roles*. Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Montréal, Canada. Retrieved from <https://projectngt.gse.harvard.edu/publications/cracking-mold-how-second-stage-teachers-experience-their-differentiated>
- Borman, J., & Feger, S. (2006). *Instructional coaching: Key themes from the literature*. Providence, RI: The Education Alliance at Brown University.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. London, England: Routledge.
- Connelly, G., & McMahon, M. (2007). Chartered teacher: Accrediting professionalism for Scotland's teachers—A view from the inside. *Journal of In-Service Education*, 33(1), 91–105. doi:10.1080/13674580601157752
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Donaldson, M. L., Johnson, S. M., Kirkpatrick, C. L., Marinell, W. H., Steele, J. L., & Szczesiul, S. A. (2008). Angling for access, bartering for change: How second-stage teachers experience differentiated roles in schools. *Teachers College Record*, 110(5), 1088–1114.
- Edwards, A. (2009). Understanding boundaries in inter-professional work. *The Scottish Educational Review*, 4(1), 5–21.

- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319–336.
- 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. doi:10.1080/13603124.2014.904002
- Finlay, I. (2008). Learning through boundary-crossing: Further education lecturers learning in both the university and workplace. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 73–87.
- Fuller, C., Goodwyn, A., & Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers and Teaching*, 19(4), 463–474.
- Galloway, E. P., & Lesaux, N. K. (2014). Leader, teacher, diagnostician, colleague, and change agent. *The Reading Teacher*, 67(7), 517–526.
- Guile, D. (2011). Learning at the boundary: A commentary. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 55–61. doi:10.1016/j.ijer.2011.04.010
- Hardy, I., & Rönnerman, K. (2018). A deleterious driver: The first teacher reform in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi:10.1080/00313831.2018.1452289
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: A review of research*. Coventry/London: University of Warwick Institute of Education – General Teaching Council.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: A review of research*. National college for school leadership. London, England: General Teaching Council. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/238508986\\_Teacher\\_Leadership\\_A\\_Review\\_of\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/238508986_Teacher_Leadership_A_Review_of_Research)
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hermansen, H. (2016). Teachers' knowledge work in collective practice development: Approaches to introducing assessment for learning at the school level. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 679–693. doi:10.1080/00313831.2015.1066433
- Hibbert, K. M., Heydon, R. M., & Rich, S. J. (2008). Beacons of light, rays, or sun catchers? A case study of the positioning of literacy teachers and their knowledge in neoliberal times. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 303–315. doi:10.1016/j.tate.2007.01.014
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3–15.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459–478. doi:10.1007/s10833-008-9078-6
- Hunt, C. S., & Handsfield, L. J. (2013). The emotional landscapes of literacy coaching: Issues of identity, power, and positioning. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 47–86.
- Imsen, G., Blossing, U., & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden Since the Millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 568–583. doi:10.1080/00313831.2016.1172502
- Jensen, K., Lahn, L. C., & Nerland, M. (2012). Introduction—Professional learning in new knowledge landscapes. In K. Jensen, L. C. Lahn, & M. Nerland (Eds.), *Professional learning in the knowledge society* (pp. 1–24). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Kerosuo, H. (2004). Examining boundaries in health care—Outline of a method for studying organizational boundaries in interaction. *Outlines. Critical Practice Studies*, 6(1), 35–60.
- Lauglo, J. (1990). Factors behind decentralisation in education systems: A comparative perspective with special reference to Norway. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 20(1), 21–39. doi:10.1080/0305792900200103
- Liljegren, A. (2012). Pragmatic professionalism: Micro-level discourse in social work. *European Journal of Social Work*, 15(3), 295–312.
- Mangin, M. M., & Dunsmore, K. (2013). Conflicting storylines in teacher leadership: How one literacy coach struggled to position herself and her work. *The New Educator*, 9(3), 226–249. doi:10.1080/1547688X.2013.806762
- Manno, C. M., & Firestone, W. A. (2008). Content is the subject: How teacher leaders with different subject knowledge interact with teachers. In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. 36–54). New York, NY: Teachers College Press.
- Margolis, J., & Doring, A. (2013). What do today's teachers want (and not want) from teacher leaders? *The New Educator*, 9(3), 192–209.
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 30–41.
- Møller, J., & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New public management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336–353. doi:10.1080/00220620.2013.822353
- Mraz, M., Algozzine, B., & Watson, P. (2008). Perceptions and expectations of roles and responsibilities of literacy coaching. *Literacy Research and Instruction*, 47(3), 141–157. doi:10.1080/19388070802059076
- Murphy, J. (2007). Teacher leadership: Barriers and supports. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 681–706). Dordrecht, The Netherlands: Springer.



- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310–347.
- Rovde, O. (2004). *Vegar til samling: Norsk lærerlags historie 1966–2001* [The history of Norsk Lærerlag 1966–2001]. Oslo, Norway: Samlaget.
- Seland, I., Caspersen, J., Markussen, E., & Sandsør, A. M. J. (2017). *Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag*. [Final report from evaluation of the pilot of the teacher specialist arrangement in Norwegian and science subjects]. Oslo, Norway: The Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU).
- Toll, C. A. (2008). Literacy coaching. In J. Knight (Ed.), *Coaching: Approaches and perspectives* (pp. 56–70). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vesterinen, O., Kangas, M., Krokfors, L., Kopisto, K., & Salo, L. (2017). Inter-professional pedagogical collaboration between teachers and their out-of-school partners. *Educational Studies*, 43(2), 231–242. doi:10.1080/03055698.2016.1277131
- Ward, C. J., Nolen, S. B., & Horn, I. S. (2011). Productive friction: How conflict in student teaching creates opportunities for learning at the boundary. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 14–20. doi:10.1016/j.ijer.2011.04.004
- Weiner, J. M. (2011). Finding common ground: Teacher leaders and principals speak out about teacher leadership. *Journal of School Leadership*, 21(1), 7–41.
- 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.
- 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.



## **Artikkel 2**

Lorentzen, M. (2020) Principals' positioning of teacher specialists: between sensitivity, coaching, and dedication, *International Journal of Leadership in Education* 25(4), 615-633. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1737240>.



## Principals' positioning of teacher specialists: between sensitivity, coaching, and dedication

Marte Lorentzen

Centre for the Study of Professions, Oslo Metropolitan University, Oslo, Norway

### ABSTRACT

This study investigates how principals position specialized teachers (i.e., teachers with expertise in a specific area who are assigned to build the capacity of teachers through professional development) and how these positions might enable and constrain the teachers' actions. Today, a general tendency to foster professionalization by establishing new specialized teacher roles is growing. Research reveals that principals' communication is crucial for these teachers' work, yet *how* they talk about the teachers is rarely the main object of investigation. By analyzing observational data and interviews with three principals, this study explores how Norwegian specialized teachers are positioned, locally referred to as teacher specialists, and hence how professionalization through specialization is put into practice. Drawing on positioning theory, three inductively derived positions are identified, revealing that the principals tend to equalize the specialists and the staff and emphasize the specialists' attributes rather than their subject knowledge. The results suggest that, although principals' positioning can impede potential conflicts within the collegium, de-emphasizing the specialists' expertise arguably makes it difficult to consider such roles as professionalization initiatives. Moreover, reducing specialized teachers to a matter of dedication and careful teacher approaches can constrain specialist-led development work and facilitation of inquiry-based dialogs within the collegium.

### Introduction

The complexity of contemporary societies has led to a request for specialization within occupations, including the teaching profession. Policy makers worldwide seem to endorse specialization in terms of, for example, initiating reforms dividing teacher education based on student age and subject matter and transforming teachers from being generalists to now teaching only specific subjects (Muijs et al., 2005). The rationale behind these political initiatives seems to be that such differentiation and specialization may foster professionalization in the matter of strengthening teachers' scientific knowledge, autonomy, self-direction, and evidence-based practice (Molander & Terum, 2008). Moreover, given the necessity of specialization within high-status professions, such as medicine and law (Ingersoll & Collins, 2018), policy efforts to specialize the teaching

**CONTACT** Marte Lorentzen  [marte.lorentzen@oslomet.no](mailto:marte.lorentzen@oslomet.no)  Centre for the Study of Professions, Oslo Metropolitan University, Pilestredet 40, Oslo 0130, Norway

© 2020 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.  
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

profession can be seen as professionalization initiatives. The notion of professionalization through specialization especially applies to the growth of new formal teacher roles (e.g., Bergh & Englund, 2016; Muijs & Harris, 2003), in this article referred to as *specialized teacher roles*. This term alludes to teachers who, based on their expertise in a particular area are formally assigned to build the capacity of teachers through professional development at their school. In the literature, such teachers have been given various labels, for example, coaches, specialists, or teacher leaders.<sup>1</sup> Despite differing labels, what specialized teacher roles have in common is that they aim to be "change agents," facilitate stimulating discussions, be a driver for and outcome of professional development, and serve as important sources of knowledge in specific subjects or priority areas (Fuller et al., 2013; Harris, 2003; Poekert, 2012). In sum, these teachers are assumed to 'ground professional development more deeply in the actual work of teaching' (Margolis, 2012, p. 292). Although being initiatives from the Government, i.e. efforts for professionalization 'from above' (Mausethagen & Granlund, 2012), specialized teacher roles are thus claimed to potentially enhance 'professionalization from within' (Evetts, 2003, p. 409).

Principals' engagement and support appear to be prerequisites for facilitating specialized teachers' professional development work, and a substantial amount of research has revealed that how principals communicate to and about these teachers is crucial for improving their legitimacy, overcoming teacher resistance, and embedding positions in existing school systems (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). However, the concrete language and concepts principals use has rarely been addressed as the main subject of investigation. Assuming that principals' talk matters, the concrete language used has implications regarding enabling and constraining specialized teachers' actions. Moreover, keeping in mind that these teachers aim to build the capacity of teachers through professional development, examinations of principals' talk can disclose how professionalization through specialization is adopted and put into practice by the principals. Therefore, by drawing on positioning theory (Harré & Langenhove, 1991), this article aims to investigate how principals position specialized teachers and discuss how various positions might enable and constrain specialist work and, in turn, teacher professionalization.

To do this, one instance of the phenomenon of such new teacher roles is examined, locally referred to as *teacher specialists*. In 2015, the Norwegian national government announced the implementation of a two-year pilot project with specialists in Norwegian and science-related subjects (Seland et al., 2017). Selected based on their expertise and previous experience with school development, the specialists are expected to use their expertise to work with professional development at their schools, yet the schools are given the discretion to choose the concrete specialist tasks and responsibilities. With the exception of a few contributions (e.g., Lorentzen, 2019; Seland et al., 2017), research on teacher specialists is lacking.

Studies of the Norwegian role add to the international body of research on specialized teachers in terms of providing a context and background that differ from previous studies. Historically, the Scandinavian school model has been characterized by principles such as equality (in terms of position, competence, and rank), unity, and solidarity (Imsen et al., 2017). Little or no formal distinction between staff members has been made, and the hierarchical school structure has therefore been described as relatively flat

(Møller, 2009). Consequently, the implementation of teacher specialists challenges not only the egalitarian teaching culture found in many countries but also the distinct historical relationship between Norwegian teachers and principals. As the literature on specialized teacher roles is predominantly from the United States, examining the Scandinavian context is arguably important for developing a more nuanced picture of these teachers' work, reception, and challenges internationally.

Moreover, the specialist role also represents an interesting case, as over the last decades, the Norwegian school system has gone through a development process characterized by decentralization, task delegation, and accountability (Abrahamsen & Aas, 2016). Although there are differences between the profession and the government concerning what the main aspects of professionalization are, this term is increasingly being used to describe the desired development of the profession (Mausethagen & Granlund, 2012). Greater autonomy offers schools greater discretion in shaping the specialist role, which is likely to cause variations in how principals talk about the specialists. By exploring the ways in which principals talk about the teacher specialists, this study provides insight into variations in how the specialist role is perceived and how principals make sense of this role as a professionalization initiative.

The research question explored in this article is as follows: How do principals position teacher specialists, and in what ways can these positions enable and constrain specialist work? The article begins by exploring existing research on principals' support for and relationship with specialized teachers. By then describing positioning theory, the conceptual and analytical framework for the study is presented. Next, the analysis process is outlined, revealing three ways in which principals position specialists: in relation to their sensitivity (i.e. having a careful approach toward other teachers), ability to coach, and dedication. Finally, the results are discussed to shed light on how the positions might enable and constrain specialized teachers' actions.

## Principal engagement

A substantial body of research has documented that the principal plays a significant role in the implementation of specialized teacher roles and that he/she might enable and constrain these teachers' work (Camburn et al., 2008; Muijs & Harris, 2006; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). A great deal of the studies have focused on principals' support in terms of communication with and about the specialized teacher.

Substantially, studies of principals' communication with and about specialized teachers seem to have focused primarily on the content of the interaction, revealing how it can range from principals sharing a vision and emphasizing instructional topics and methods to interaction regarding administrative matters and one-way information exchanges (e.g., Mangin, 2007; Szeto & Cheng, 2017). For example, specialized teachers have reported that communicating a clear strategy, allowing for individual innovation, and incorporating others' ideas are perceived as important for facilitating their work (Cheng & Szeto, 2016). Similarly, Weiner (2011) found that principals who clarify teachers' leadership goals and allow teachers to define their daily responsibilities provide teachers with a greater sense of efficiency and autonomy. In addition, principals can foster specialized teachers by talking about mistakes and providing continuous support through an open-door policy (Klar et al., 2016). Talking to the specialized teachers has

also been deemed important for the relationship between the teacher and the staff. For example, those principals who are willing to share leadership and speak with the specialized teachers about how to approach resistant teachers were found to foster those teachers' participation in specialized teachers' activities (Matsumura et al., 2010). The evaluation of the Norwegian teacher specialist pilot reports that the specialists overall are satisfied with the communication with the administration (Seland et al., 2017). However, in-depth investigations of the content of the interaction is, however, lacking.

In addition to exploring the content of specialized-teacher–principal interactions, attention has also been drawn to the frequency of the interaction. For example, Szeto and Cheng (2017) reported that 'establishing constructive and regular communication with the teachers, and encouraging the teachers' professional development (...) seemed to be conducive to teacher leadership development' (p. 112). The principals can have an inspirational, empowering, and permissive effect, either by directly or indirectly supporting the specialized teachers. Moreover, Mangin (2007) found frequency to be one of two factors that specialized teachers assess in their interactions with principals, implying that districts can influence principals' level of support by increasing these interactions.

A modest amount of studies have focused on how principals talk *about* the specialized teachers, primarily addressing the importance of speaking highly of the specialized teachers to the collegium. Encouraging the staff to work with the specialized teachers and identifying them as resources has been reported as important principal mechanisms influencing other teachers' participation (Mangin, 2007; Matsumura et al., 2009). This result is consistent with a review article revealing that sharing a common vision with the staff appears to be beneficial for specialized teachers (Wenner & Campbell, 2017). Explorations of the actual language that principals use are therefore underrepresented. In addition, a noticeable methodological characteristic of the identified studies concerns the data material used. Rather than drawing on principal data, the majority of these studies were based on interviews, surveys, or observations of the specialized teachers (e.g., Cheng & Szeto, 2016; Mangin, 2007; Matsumura et al., 2009). Based on the specialized teachers' perceptions of principals' actions and support, conclusions have been drawn about how principals should speak about the teachers.

In sum, researchers seem to agree that principals' talk matters, in terms of how they talk both about and to specialized teachers. The content and frequency of these interactions have been relatively widely explored, whereas research on how they talk about the teachers is scarce. In the few existing studies, scholars often seem to have approached this issue indirectly by relying on the teachers' descriptions rather than principal data. In general, therefore, explorations of the particular language and specific words principals use are clearly lacking. This study thus aims to contribute to the existing research by offering an in-depth investigation of principals' ways of talking about teacher specialists and by discussing how the positions can enable and constrain their work.

## Theoretical perspective

To study how principals talk about teacher specialists, I draw upon positioning theory (Harré & Langenhove, 1991), as it allow for an exploration of principals' talk and discussion of how it can enable and constrain the specialists' actions. In general, this theory concerns how positions and actions shape social structures and enables



researchers to explore the dynamics of social interactions (Harré et al., 2009; Kayi-Aydar & Miller, 2018). Harré and Langenhove (1991) defined positioning as ‘the discursive construction or personal stories that make a person’s actions intelligible and relatively determinate as social acts’ (p. 217). Orally and in writing, individuals construct themselves and others. Positions are not related to functions embedded in a job or formal job descriptions but to the situated, dynamic, and mediated actions embedded in discursive patterns (McVee, 2011). Exploring principals’ positioning of specialized teachers can discover fairly agreed-upon practices, routines, and norms (Mangin & Dunsmore, 2013).

A key assumption in positioning theory is that a position limits or extends what is logically possible for a person to say or do (i.e., the person’s rights, duties, and/or obligations; Harré & Moghaddam, 2003). In this way,, a person’s verbal and nonverbal communication influences the actions they can take. This means that the specialists’ actions are assumed to be enabled and constrained by how the principals position them. A vital question thus becomes how various positions can create constraints and affordances for the specialists and their actions.

Some forms of positioning are particularly relevant to the scope of this paper. First, a distinction can be made between role-based and personal positioning. The former refers to situations in which someone responds in alignment with a specific role. For example, a situation with a teacher and student involves particular ways of acting and responding based on their roles (McVee, 2011). In contrast, personal positioning is related to a person’s attributes and personal characteristics. If a person’s actions cannot be made intelligible by referring to his or her role, personal positioning can do so (Harré & Langenhove, 1991). Second, a distinction can be made between two types of positioning in relation to others: self-as-other positioning and self-opposed-to-other positioning (McVee et al., 2011). Self-as-other positioning concerns the positioning of a person as similar to others, a form of equalizing. Self-opposed-to-other positioning refers to the positioning of a person in opposition to others. These four types of positioning are not mutually exclusive, as an utterance might imply more than one type of positioning. In sum, positioning theory provides analytical resources to examine how principals talk about teacher specialists and how various forms of positioning might enable and constrain the specialists’ actions.

## Methodology

### *Background of the study*

Inspired by the Swedish *försteläraryrke* (first teacher) role, the Norwegian teacher specialist arrangement was launched as a two-year pilot project in 2015 and has two main goals. First, it aims to encourage highly qualified teachers to stay in the classroom by offering them new opportunities for professional development. Second, the specialists are expected to enhance the development of the school as a learning organization and strengthen the professional community collectively. Over the last years, the government has included several new subjects to the scheme, including vocational and practical-esthetical subjects.

## Methodology of the study

The data in this study are from the initial phase of the arrangement and are based on one year of observations (2016–2017) and interviews at three schools. The fieldwork data contain approximately 100 hours of observation of the three specialists. The data provided insight into the interaction and relationship between principals and specialists and created an important foundation for the interviews. For example, noticing that one principal consistently referred to the specialist as a ‘resource teacher’ during a plenary meeting, this observation was followed up in the interview. This further revealed insight into the principals’ positioning of the specialist as a dedicated teacher (see ‘the dedicated specialist’ below). Interviews were thereafter conducted with the three principals and addressed the introduction of the specialist role and specialist–teacher and specialist–principal collaborations. The two data sources were treated similarly during analysis, but excerpts from the interviews will be highlighted in the results section. These sections, however, are representative of the complete data.

Table 1 describes the school sites, the interviewed principals, and the specialists. The schools are located in the eastern part of Norway in three different municipalities, and the municipalities were selected based on their population sizes. As the size of a municipality could influence specialists’ work, variation in this criterion was sought when selecting schools. The three schools are all lower secondary schools with 350–500 students.

The analysis involved several steps. First, the transcribed interviews and observational notes were reviewed multiple times in order to get an impression of how the principals described the specialists and to conduct a within-case analysis (Miles & Huberman, 1994). By looking for statements concerning how the specialists should act, talk, or relate to other teachers or descriptions of the specialist role in general, fragments were put into broad tentative categories. The categories’ labels reflect the principals’ language, for example, ‘avoid being a *besserwisser* [know-it-all]’ and ‘approaching other teachers carefully.’

Second, as the categories were too general to reflect concrete specialist positions, an in-depth analysis of each category was conducted. In this stage, the aim was to inductively derive various positions used by the principal. A position was in this regard defined as a cohesive pattern of beliefs about the actions and expectations associated with a specialist (Struyve et al., 2018). Through the flip-flop technique, significant properties of the specific language used by the principals were identified. The flip-flop technique involves looking closely at the opposite or extreme version of a concept (Corbin & Strauss, 2008). For example, the category ‘approaching other teachers carefully’ included utterances about the

**Table 1.** Description of the school sites, the interviewed principals, and the specialists at each school.

School	The principal	The specialist
Gimle school, located in a large municipality	Male in his mid-60 s. Previously worked as a teacher, and recently took a course on school development and management.	Specialized in assessment methods. Has had regular meetings with the principal.
Asp school, located in a medium-sized municipality	Female in her mid-sixties. Has a degree in teacher education and has taken courses on school management and administration.	Specialized in reading. Had a few meetings with the principal in the initial phase of the arrangement, but there have been few follow-ups.
Varden school, located in a municipality somewhat larger than Asp’s	Male in his early 50 s. Has a master’s degree in teacher education and has taken courses on school management and administration.	Specialized in literacy. Has had few meetings with the specialist

importance of not having a top-down attitude. Looking at the opposite version of top-down thus concerned asking, 'What does it mean to have a bottom-up approach toward other teachers? How would the teacher specialist act if he/she had such an approach?' By doing this, I found that some of the initial categories partly overlapped. For example, 'avoid being a *besserwisser*' and 'approaching other teachers carefully' both concerned descriptions of how the specialists were expected to have a delicate and thoughtful approach toward other teachers. The concept of sensitivity appeared to capture the core of the two categories and the inherent expectations in these categories. Consequently, these were merged. In total, three categories reflecting three various positions were identified in this stage: the sensitive, the coaching, and the dedicated specialists.

Third, and guided by the positioning categories proposed by Harré and Moghaddam (2003) and McVee et al. (2011), the next stage of the analysis involved analyzing the excerpts associated with the three positions by drawing on the abovementioned forms of positioning. This was helpful for exploring the principals' language in more detail. More specifically, an excerpt was coded as *self-as-other positioning* when the principal positioned the specialist as similar to other teachers (i.e., by equalizing). For instance, in the sensitivity position, one principal talked about the importance of specialists 'holding back their excellence' when approaching other teachers. As this can be said to imply that specialists should tone down what apparently distinguishes the specialists from other teachers (i.e., their expertise), this excerpt was coded as self-as-other positioning. In contrast, *self-opposed-to-other positioning* was used when the specialists were described as distinctively different from their peers. *Personal positioning* was used when the specialists' actions were made intelligible by referring to personal characteristics and attributes. For example, in the sensitivity position, one of the principals mentioned that she preferred introverted specialists. Last, *role-based positioning* referred to positioning in which actions and expectations were made intelligible with references to a specific role. However, as this article centers on teacher specialists, which is a role per se, role-based positioning in this case concerns formal qualifications and specific types of knowledge and experience. For example, it is logical for a teacher positioned as a coach to lead department meetings. In sum, analyzing the data with regard to the different forms of positioning provided insight into how the principals concretely talked about the specialists within the three positions. Moreover, the forms of positioning also make possible a discussion of how the positions can enable and constrain the specialists' actions and, in turn, teacher professionalization.

Finally, in order to investigate how the specialists were positioned in relation to one another, I conducted a comparative analysis (Corbin & Strauss, 2008) to look for differences and similarities across schools. Although more present at some schools than others, the three positions and forms of positioning used were identified across all of the schools. Consequently, I found cross-school presentation of the positions to be the most fruitful way of presenting the results. The results are summarized in [Table 2](#).

## Results

[Table 2](#) displays the three positions identified in the data, how they talk about the specialists (i.e., forms of positioning), and the expectations associated with the positions. In the following paragraphs, these positions will be elaborated.

**Table 2.** The three identified positions, the specific forms of positioning (discursive practices) used by the principals and the expectations related to these positions.

Position	Form of positioning	Principal expectation/obligation
The sensitive specialist	Self-as-other positioning Personal positioning	Equalize differences between the specialist and other teachers (not be know-it-all and top-down, carefully approach them)
The coaching specialist	Role-based positioning Self-opposed-to-others positioning	Guidance regarding matters of professional practice (collectively and individually) and facilitate discussions and reflection in teachers' plenary sessions
The dedicated specialist	Personal positioning Self-opposed-to-others positioning	Genuinely engage in and be passionate about school improvement and/or subject-related issues

### The sensitive specialist

The most prominent and recurring way in which the principals talked about the specialists was as sensitive, denoting the specialists as persons who could downplay their expertise and did not have a top-down approach. This position was not associated with any particular tasks but a general expectation that specialists have a sensitive and careful attitude that could minimize the differences between them and the other teachers. This position particularly came to light in the repeated mentioning of the specialist as a person who is not a know-it-all. For example, the principal of Asp stated that 'the ability to coach without being a *besserwisser*' was one of the crucial characteristics of specialists. After describing the specialist as introverted and 'a person people trust,' he declared that 'she has a personality that I would like to highlight,' implying a personal positioning. Similarly, the principal at Gimle declared that he would not 'make this [the scheme] an arena for those who are full of themselves.' The importance of not having a top-down approach seemed to relate to principals' perceptions of the teacher collegium as sensible for peer instruction and lecturing teachers about how to perform their job. The principal of Asp, for instance, argued that specialists' knowledge about human beings was important, as 'teachers are very sensitive to *besserwisser* persons.' In addition, the title of specialist, by definition, was perceived as slightly problematic since it indicates a high skill level. In the excerpt below, the principal of Gimle elaborates on the problem of being skilled and links it to the features of the teacher collegium:

Interviewer: [...] What do you think characterizes a good teacher specialist?

Informant: [...] You must be able to stand between your own professionalism and be able to pass it on. And [you] must have a high degree of legitimacy from the staff. I think it might be a bit Janteloven<sup>2</sup> here. You need to be trusted so that people will ask you, 'Can you help me with this? I cannot do this.' [...] It cannot be, like, 'If you want to improve, you need to observe me.' Because that is going to stop people [from consulting the specialist].

Interviewer: Because of the Jantelov mentality?

Informant: No, but isn't that ... If you are going to coach, you have to hold back your own excellence so to say, and your own solutions. Because then you are going to make people grow. And that's also why I think of the teacher specialist role as extra vulnerable, because someone has said that you are particularly skilled.

The reference to Janteloven as well as the statement to 'hold back your own excellence' suggest that the communication between teachers and specialists is crucial. In order to gain legitimacy and trust, the specialist would need to hold back her personal knowledge, skills, and solutions, and a lack of this capability causes problems for the specialist. This is

especially noticeable in the last sentence (*'And that's also why'*), in which the principal links the specialist's expertise to teachers' growth. He claims that, instead of benefitting the specialist, being positioned as highly knowledgeable hinders fulfillment of the role. The excerpt illustrates self-as-other positioning; the principal equalizes the specialist and teachers. Moreover, the way he stresses downplaying the specialist's excellence implies that he thinks the teacher collegium is sensitive to hierarchical structures. Put differently, the egalitarian nature of the collegium seems to cause the specialist to be positioned as more similar to other teachers than what might be assumed.

The Varden principal also noted possible challenges of being seen as highly skilled. In this regard, the importance of not selecting know-it-alls was emphasized:

Informant: (...) So I think this can be a great arrangement, if we manage it [properly]. But it must take place within a sociocultural perspective of learning. That has to be established. Because if not, this will be completely wrong, you know. As a contribution to teachers' professional development, I think this could be a great initiative. But we have to make sure that it does not become [an arrangement] for know-it-alls. Because I think that is going to ruin everything. Although I see that I have a lot of potential for improvement regarding using [the specialist] as a resource and make her more visible, I think that I am not very keen to make this an arena for those who are full of themselves.

Later in the interview, he made a new reference to sociocultural learning theory:

[We need to] position the specialist within a constructivist or sociocultural framework, and not a behavioristic. Because then she will become the expert who is more skilled than the other [teachers], and they become stupid. That doesn't work.

It is not clear what the principal was referring to when he stated that the arrangement is not for know-it-alls. Literal interpretation of the term indicates that the role should not be associated with being particularly skilled. Alternatively, avoiding know-it-alls might call for teachers who, first and foremost, are able to de-emphasize their expertise in interaction with other teachers. They might be more skilled than their peers, but this is seen as immaterial because the crucial aspect is the extent to which this expertise is exposed. The last excerpt, which states that social and interactive framing is essential to the specialist's success, supports this interpretation.

In sum, the principals primarily used self-opposed-to-other positioning when talking about the specialists, equalizing the specialist and other teachers in at least two ways. First, phrases such as 'full of themselves,' 'besserwisser,' and 'top-down' imply that the principals are hesitant to assume that specialists hold a higher position in the hierarchy than the other teachers. Additionally, although not explicitly demanding that the specialists hold back their expertise, the principals seem to want the specialists to somewhat conceal their knowledge. As the principals were not talking about these abilities as competencies related to the specialist role (role-based positioning), these appear to be linked to personal attributes (personal positioning).

### ***The coaching specialist***

The positioning of the specialist as a coach concerns the specialist's responsibility to coach, both collectively and individually. The former type concerns supervising more than one teacher by, for example, leading school-level development projects, providing

presentations, and facilitating staff meetings and discussions. As the principal at Asp noted, 'She [the specialist] has coached, yet not one on one. But she coached her subject department.' Individual coaching concerns one-on-one support and guidance on matters of literacy and assessment. All the principals agreed that, in these cases, the teachers need to consult the specialist and not vice versa. Certain types of skills were perceived to be important for this position, such as the abilities to listen to and see other teachers, make people feel skilled, manage others, and change. This position and the associated expectations have similarities with the formal descriptions of the teacher specialist and the aim of the role. Consequently, this can be seen as role-based positioning.

To some extent, positioning the specialist as a coach was linked to shortcomings in the teacher collegium and a low professional understanding. The excerpt below is from the interview with the principal of Varden:

Informant: So, I'm in a phase where I'm very keen on ... How interested are the teachers in their own teaching? How curious are they? I wish that the teacher specialist arrangement could help teachers get a little more curious about their own teaching, I mean, reflect a little more on what they do. [...] And what I would hope is that such a teacher specialist can contribute to making it easier to ask questions about teaching. [...]

Interviews: So you think that this kind of role should ...

Informant: Make the teachers a bit more confident. Be confident about their teaching skills, professionalize teachers' understanding. I mean, it is all about increasing their professional understanding in order to ... I find that teachers are so emotionally affected when we are talking about their work. And I think that relates to the fact that they have a fairly low professional understanding.

According to the principal, it is expected that the specialist will be concerned with increasing the teachers' level of confidence and, hence, fostering teacher professionalism. Professionalism involves the ability to problematize, reflect upon, and unemotionally discuss one's own teaching practice. The last two sentences imply that the principal perceives emotional affectedness as preventing a professional understanding ('And I think that relates'). To some extent, emotional affectedness and professionalism thus seem to be mutually exclusive aspects of teachers' practice.

The principal of Varden assumed that the specialist, besides being a way to foster teacher professionalism in general, could attain a sense of professionalism from within: 'After having numerous externally initiated and controlled projects, the teachers are now tired of these.' In this respect, the specialist role can represent a change, he argued, by letting teachers' development 'grow from within.' Put differently, the teacher specialist could activate teachers' learning processes.

At Gimle, individual coaching was desirable, as the principal wanted teachers to come to the specialist and ask for help and advice. In the interview, he expressed that it was important that 'some in the collegium get concrete coaching, modeling, and support.' This position was also mentioned during one of the weekly meetings at Gimle, in which the principal asked the specialist to lead a slightly unplanned plenary lesson. The extract below is from the observational summary notes:

It is clear that the principal cares about the specialist's opinion and wants her judgements and points of view. In total, I counted four incidents in 45 minutes where the principal turned to the specialist and asked what she would do if she was in the principal's position. At the end of the meeting, the principal also asked the specialist to give a presentation about

writing in the forthcoming plenary meeting. The principal, in some cases, suggests that the other teachers could benefit from the way in which the specialist teaches. For example, she said, “Everyone is not as aware as you are.”

### *The dedicated specialist*

The positioning of the specialist as a dedicated teacher was especially prominent in interviews with two of the principals, who implied that the specialist is hardworking and genuinely engaged. Although expressed as distinct attributes, the two are interconnected, as they concern engagement in school improvement and subject matter. The positioning was somewhat personal, indicating that engagement and dedication were personal attributes.

The most obvious example of this positioning was at Asp, where the principal highlighted that the teacher specialist ‘should have a genuine interest in school development in general.’ A more surprising finding was that the position also seemed to be connected to the removal of the specialist title, which was replaced with ‘resource teacher.’ When I heard about this renaming during my first observation, my initial impression was that the shift was a result of the connotations of the term ‘specialist’ (i.e., that the other teachers were novices). In the interview with the principal, however, it became clear that this was not the only reason for the new name:

Interviewer: I have noticed that you moved away from this specialist term, so you must excuse me for still using it here. But can you tell me why you think it is a bad word?

Informant: It’s a bit like, ‘Specialist – I’m better than you’ in a way. I think that is the undertone of the word. And that’s not a good way to approach the staff or, like, equals. So when we presented this to the staff, we were very – or I was – very, very aware of saying that this has nothing to do with being a specialist and being better than others. This is about providing someone the opportunity to further work with a subject or a theme for the benefit of the whole school. Then, we renamed it from ‘specialist teacher’ to ‘resource teacher.’ I think it is a more comprehensive term.

From a positioning perspective, the excerpt illustrates two things. First, the principal resists positioning the specialist as an expert and reinforces the positioning of the specialist as a peer. Her utterances thus allude to the positioning of the specialist as sensitive. Second, the principal acknowledges that the specialist is distinguished from the other teachers, but these differences are due to their genuine engagement in school improvement (“This is about providing someone the opportunity to further work with a subject or a theme (...).”). The renaming was therefore not primarily caused by the negative connotations of the term ‘specialist’ but the expectations associated with the role.

At Varden, dedication was linked to loyalty, as the principal stated, ‘I know she does not waste her time.’ The principal appeared to perceive the specialist as hardworking and trustworthy, making control and frequent follow-up meetings rarely necessary. Moreover, the principal described the specialist’s dedication by referring to personality traits, specifically introversion. Before the principal stated the following, he was asked whether the specialist role challenges informal teacher leaders in the collegium. His answer ended with a comparison of the selected specialist and the other teachers who applied for the job:



If I should think out loud, the others who applied for the title, they are more of the young and nimble type who might take ... If they had applied to the position on top of being slightly extroverted, it could have been nice for the teacher specialist role. It could have become more visible. And more, what should I say ... exposed. And at the same time, the choice I made was deliberate, that it shouldn't [be a role for extroverts] in order to reach those who are a bit quieter and work a little more steadily without being so visible.

The distinction between extroverts and introverts recurred later in the interview:

Informant: She has a lot of trust in the collegium. And she has a personality that I would like to highlight. Because she might get a bit invisible. So, that is a part of the reason – to give her the space and the position where she can present some of her knowledge. I almost forgot what your question was.

Interviewer: The balance between experience and qualifications.

Informant: Right. There were younger people that could have gotten the role, but who are a bit ... who might make themselves noticeable, you know. [But] I want the introverts to be noticed as well. And [the specialist] is one of them.

It is clear that the principal considers the specialist to be diligent and dedicated and wants her to be noticed. The reasons for the positioning are unclear; he seemingly alternates between two aspects. On the one hand, the specialist role seems to be a way of systematizing seemingly unnoticeable expertise in the teacher collegium. As the selected specialist is both skilled and introverted, the specialist role provides 'the space and the position to present some of her knowledge.' On the other hand, one might speculate that selection is primarily a form of reward for dedicated and reserved teachers in recognition of their diligent work. Regardless of this, the excerpt reveals that the specialist was not selected in spite of her introverted personality but because of it; the principal mentioned that a personal trait was related to the positioning of the specialist as dedicated, revealing that hard work and subject matter engagement are not the only expectations related to this position. Still, he acknowledged that selecting a more outgoing teacher could be beneficial because these teachers have attributes that are apparently more appropriate for the actions associated with the specialist role. The positioning of the specialist is somewhat unconventional since she has a seemingly detrimental personal trait.

## Discussion

This study has provided insight into how principals position teacher specialists in three distinct ways, reflecting how various forms of positioning are used and combined. First, a form of self-as-other and personal positioning were present in the position of the specialist as sensitive, revealing how the principal equalized the specialist and the other teachers. Second, the principals used a combination of role-based and self-opposed-to-other positioning when they talked about the specialists as coaches. Finally, personal and self-opposed-to-other positioning were present in the principals' descriptions of the specialists as engaged and passionate. Using positioning theory, the theoretical lens provides a conceptual framework as well as concrete analytical resources to explore how principals talk about teacher specialists and in what ways their talk might shape their actions. The latter question is closely linked to one of the purposes of the specialist role, namely, fostering professionalization and teachers' professional development work. How the principals position the specialists and what forms of positioning they use



therefore invites the discussion of how the specialist role is viewed as a professionalization initiative. In the subsequent paragraphs, I elaborate upon the results and discuss how the principals' talk may enable and constrain specialist work and teacher professionalization.

To a great extent, the forms of positioning used by the principals and the associated expectations are in line with previous research and can be seen as both understandable and important for enabling specialist productive work. Regarding the position of the specialist as sensitive, the results reveal how the principals equalize the specialists and the teachers (self-as-other positioning). Based on these results, a premise for fostering professionalization through the specialist role is not primarily to select teachers with subject expertise but to employ teachers who have the 'right' personal skills and can avoid having a top-down approach when working with other teachers. The significance of specialized teachers' personal capacity, especially sensitive communication skills (Killion & Harrison, 2005) and the ability to understand emotional responses (Frost & Harris, 2003), is also highlighted in the literature. Although teacher collaboration has been on schools' agendas for several years, formal leadership is, in many schools, reserved for the principal, and teacher leaders are haphazard at best (Katzenmeyer & Moller, 2009). In addition, long-standing occupational norms of autonomy and equality are hard to bend (Donaldson et al., 2008; York-Barr & Duke, 2004). Consequently, using a form of self-as-other positioning might be a precondition for dealing with the traditional egalitarian teaching culture. In turn this can enable new practices, establish trustful relationships, and make teachers receptive to specialist-facilitated activities.

A similar interpretation can be made when it comes to the position of the specialists as dedicated. As in the sensitivity position, the principals appear to view personal characteristics rather than subject knowledge as vital for enabling the specialists' professional development work. An important difference between the sensitive and dedicated positions, however, is that the principals practice a self-opposed-to-other positioning in the latter position. Teacher specialists should have, according to the principals, a special interest and engagement in development work that distinguishes them from other teachers. Therefore, this position does not imply any concrete specialist actions or expectations about how to approach other teachers. Keeping in mind that Norway has historically been characterized by egalitarianism and equity, principals might believe that positioning the specialists as particularly engaged and dedicated is less harmful or likely to create conflict within the staff than positioning them as particularly skilled. Additionally, the principals' emphasis of engagement and dedication resembles descriptions of enthusiasm and optimism as important dispositions for specialized teachers (Danielson, 2007). Consequently, the principals enable specialists' actions by talking about specialists and teachers as more or less equal regarding their skills, but unlike when it comes to dedication.

Regarding the position of the specialist as a coach, role-based positioning is used by the principals. With this form of positioning, the results imply that the principals talk about the specialists in a way that aligns with the intentions of specialized teacher roles in general and the specialist arrangement in particular. Specialized teachers have the potential for intensive differentiated teacher support and on-site improvement through empowerment (Katzenmeyer & Moller, 2009; Knight, 2009). The latter can be related to the utterance from the principal at Varden, who stated that the specialist role is a way of

letting teachers' development work 'grow from within.' This might be interpreted as if the principal wants to use the specialist arrangement to foster professionalism by increasing teachers' empowerment and putting them at the foreground of their own development processes. Although it is in an initial phase, the specialist arrangement, in the evaluation report, is claimed to have the potential to foster professionalism from within (Seland et al., 2017). Through development work within smaller groups of teachers and the promotion of knowledge-sharing culture, the emergence of the school as a learning organization can gradually take place. By using role-based positioning, the principals thus rely on a formal view of how the specialist role can foster professionalization and lead teachers' development work. This role-based positioning arguably enables specialist-led development work to a greater extent than solely talking about the specialists with reference to personal characteristics (personal positioning). In sum, the results thus reveal how the principals use the four types of positioning to talk about the specialists as sensitive, coaching, and dedicated, which in turn enables the specialists' work in three various ways.

However, even though role-based positioning was used when talking about the specialist as a coach and formal descriptions of the specialist role were relied on, it is striking how the results reveal an almost absence of specific *actions* associated with the three positions. Even when the principals talked about coaching activities, stating that specialists can stimulate teacher discussion and reflection, the description of the actions were on a rather general level with few concrete references to how they should be conducted. As implied above, the results reveal how the principals use personal positioning to emphasize the importance of certain mentalities, attitudes, or personal traits, rather than specific desirable specialist practices, the principals practice personal positioning. In some cases, the expectations were even described as an absence of undesired attitudes (e.g., the specialist must *not* be a *besserwisser* or an extrovert). On the one hand, the lack of concrete actions provides the specialists with autonomy and can signify trust in and respect for them. On the other, a clear definition of the specialist's role and responsibilities is crucial for enabling specialized teachers' work (Wenner & Campbell, 2017). Without a common perception of the purpose of the specialist role, even the activities associated with the coaching position can be hard to carry out. The frequent use of personal positioning at the expense of role-based positioning arguably makes it challenging to view the specialist initiative as a professionalization initiative, as attention arguably is drawn away from what they should *do* and toward how they should *be*.

Relatedly, the overall lack of position, made visible through references to the specialists' knowledge, might further constrain viewing the specialist role as a professionalization initiative as well as complicate specialist-led development work. Several principals occasionally mentioned skills and subject knowledge as important characteristics of specialists, but the results uncovered that the principals lack systematic means of talking about this. The principals appear to have few expectations related to the specialists' use of subject expertise or possession of specialized knowledge. This is also noticeable in the forms of positioning used by the principals, as they, to a limited degree, talked about formal qualifications or specific types of knowledge (role-based positioning). The downplaying of the knowledge aspect of the specialist role can be illustrated by the removal of the specialist title at Asp. Although the principals might refrain from focusing on the specialists' expertise because they want to prevent potential teacher conflicts, certain studies indicate

that teachers' opposition to differentiated specialized teacher roles might be decreasing; teachers do not necessarily desire a completely flat organizational structure (Fairman & Mackenzie, 2015; Lorentzen, 2019). Following this line of thinking, principals' resistance to positioning the specialist as highly skilled is unnecessary at best and can potentially be problematic considering teacher professionalization. This point especially applies to the notion of specialized teacher roles as a form of professionalization per se because professionalization alludes to a form of expertise (Molander & Terum, 2008). In addition, review articles have found that subject knowledge, pedagogical knowledge, and organizational knowledge are key factors in determining the extent and nature of teacher leadership and coaching (Frost & Harris, 2003). Based on these studies, teacher legitimacy is gained not only by having a sensitive approach but also by demonstrating excellent teaching skills and a specialized knowledge base. Although a sense of equality between the specialists and their peers might be a precondition for increasing teachers' legitimacy and trust, exaggerated de-emphasis of specialists' expertise could have an inverse effect.

Finally, as self-opposed-to-other positioning was only used when talking about expectations related to engagement and dedication, this can be interpreted as these two dispositions being what should distinguish teacher specialists from other teachers primarily. Reducing the specialist role to a position for those who have interests in school development and not specific qualifications, the specialists might have difficulty problematizing teachers' actions or pushing teachers to move forward in their teaching practice. The principals noted that facilitation of discussions, reflection, and questioning of teacher routines are desired effects of implementing the specialist role. Viewing these tasks as activities that can foster teacher professionalism, one could argue that specialists need to be able to challenge teachers' assumptions and practices. Scholars have found that professional communities that productively engage in conflicts have a greater potential for continual growth (Achinstein, 2002). Moreover, teachers who are uncomfortable with 'being the boss' struggle to lead and often lose peer credibility (Wenner & Campbell, 2017). In addition, productive tensions (Stillman, 2011) that give teachers the opportunity to learn from challenging conditions are arguably more difficult to create when the specialists are supposed to be similar to their peers. In sum, inquiry-based dialogs or questioning of teachers' practices can be challenging if the specialists are distinguished from other teachers solely based on their subject matter engagement or ability to be quiet. Enabling specialists to facilitate professional development activities thus seems to call for a combination of self-as-other *and* self-opposed-to-other positioning, for example, through positions that unite sensitivity, dedication, *and* specialized knowledge.

## Conclusion

The discussion reveals how the forms of positioning and associated expectations, when explored separately, seem understandable and important for enabling specialist action. By equalizing the specialists and the other teachers and positioning the specialists as dedicated and engaged rather than experts, for example, trust between the specialist and the staff can be developed and potential conflicts might be avoided. However, by downplaying the knowledge aspect of the role, one of the original purposes of the specialist role (i.e., employing particularly skilled and experienced teachers to lead professional development work) is removed. Although equality to some extent might be a precondition for gaining teachers'

acceptance and trust, undermining specialized teachers' expertise or perceiving engagement as the cornerstone of specialized teachers' initiatives makes it difficult to consider such arrangements as professionalization initiatives. Moreover, too much emphasis on sensitivity and dedication might impede specialists from facilitating professional development activities. Consequently, when hiring specialized teachers, principals and local school authorities should arguably seek teachers with sensitivity and knowledge of content. Relatedly, principals talking to the staff about the specialist role can benefit from using both a self-opposed-to-other and self-as-other positioning, thus emphasizing their particular expertise and the intention of this role as a resource for the entire staff. Implications of the study also include future research. As this study indicates that the emphasis on equality might be linked to the Scandinavian history of egalitarianism, exploring how principals talk about specialized teachers in other contexts can uncover how positioning relates to geographical variations. In general, this will extend our comprehension of how professionalization through specialization is defined, interpreted, and put into practice by different school actors.

The study has some limitations. First, the study does not include an investigation of the actual effects of principals' talk on the specialists' work. Although, assuming that the principals' talk can enable and constrain the specialists' work, this is a premise based on previous research and the theoretical framework used in the study and cannot be backed by the study's results. Second, as the data collection started one year after the arrangement had been initiated, the analyzes may not provide a complete picture of how the principals talk about the specialists. For example, observations of how they framed the specialist role to the staff when the scheme initially was launched might have provided relevant additional data. However, the present data material provides a rich picture of the principals' positioning, as the observational data are extensive and the interview data offer the principals' retrospective glance at the specialist role and arrangement.

## Notes

1. Although teacher leadership is a frequently used label when referring to teachers with the abovementioned characteristics, this is a relatively unfamiliar concept in Scandinavia. Thus, the term 'teacher leader' appears insufficient to use in the present study, as it was conducted in Norway. The absence of references to teacher leaders might be related to the historical description of the Scandinavian school model as egalitarian and based on equity and inclusion (Imsen et al., 2017).
2. Janteloven is a concept created by the Danish–Norwegian author Aksel Sandemose in 1933, and it usually refers to a mentality that individuals should not stand out or think that they are any smarter, better, or more important than others.

## Disclosure Statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

## Notes on contributor

*Marte Lorentzen* is a PhD candidate at the Centre for the Study of Professions, Oslo Metropolitan University (Oslo, Norway). Her research interests include specialized teacher roles, teachers' work, teacher development, and teacher leadership.

## References

- Abrahamsen, H., & Aas, M. (2016). School leadership for the future: Heroic or distributed? Translating international discourses in Norwegian policy documents. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 68–88. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1092426>
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421–455. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00168>
- Bergh, A., & Englund, T. (2016). Professionella förstelärare? Om den svenska förstelärrarreformen. In: M. Elmgren, M. Folke-Fichtelius, S. Hallsén, H. Roman, & W. Wermke (Eds.), *Att ta utbildningens komplexitet på allvar: En vänbok till Eva Forsberg* (pp. 364–377). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A927640&dswid=2479>
- Camburn, E. M., Kimball, S. M., & Lowenhaupt, R. (2008). Going to scale with teacher leadership: Lessons learned from a districtwide literacy coach initiative. In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. 120–143). Teachers College Press.
- Cheng, A. Y. N., & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58, 140–148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14–19.
- Donaldson, M. L., Johnson, S. M., Kirkpatrick, C. L., Marinell, W. H., Steele, J. L., & Szczesiul, S. A. (2008). Angling for access, bartering for change: How second-stage teachers experience differentiated roles in schools. *Teachers College Record*, 110(5), 1088–1114. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=14667>
- 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>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.904002>
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479–498. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122078>
- Fuller, C., Goodwyn, A., & Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers and Teaching*, 19(4), 463–474. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770228>
- Harré, R., & Langenhove, L. V. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21(4), 393–407. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1991.tb00203.x>
- Harré, R., & Moghaddam, F. (2003). Introduction: The self and others in traditional psychology and in positioning theory. In R. Harré & F. Moghaddam (Eds.), *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts* (pp. 1–13). Praeger.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory & Psychology*, 19(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/0959354308101417>
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313–324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Imsen, G., Blossing, U., & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency: Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 568–583. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502>
- Ingersoll, R. M., & Collins, G. J. (2018). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine, J. Spade, & J. Stuber (Eds.), *Schools and society: A sociological approach to education* (6th ed., pp. 199–213). Pine Forge Press/Sage Publications.

- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Kayi-Aydar, H., & Miller, E. R. (2018). Positioning in classroom discourse studies: A state of the art review. *Classroom Discourse*, 9(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1450275>
- Killion, J., & Harrison, C. (2005). Nine roles of the school-based coach. *Teachers Teaching Teachers*, 1(1), 1–5.
- Klar, H. W., Huggins, K. S., Hammonds, H. L., & Buskey, C. F. (2016). Fostering the capacity for distributed leadership: A post-heroic approach to leading school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 111–137. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1005028>
- Knight, J. (2009). Instructional coaching. In J. Knight (Ed.), *Coaching: Approaches & perspectives* (pp. 29–55). Corwin Press.
- Lorentzen, M. (2019). Teacher specialists and the boundaries they encounter: Towards a nuanced understanding of teachers' perspectives of specialised teacher roles. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2019, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595719>
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319–357. <https://doi.org/10.1177/0013161X07299438>
- Mangin, M. M., & Dunsmore, K. (2013). Conflicting storylines in teacher leadership: How one literacy coach struggled to position herself and her work. *The New Educator*, 9(3), 226–249. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2013.806762>
- Margolis, J. (2012). Hybrid teacher leaders and the new professional development ecology. *Professional Development in Education*, 38(2), 291–315. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657874>
- Matsumura, L. C., Garnier, H. E., & Resnick, L. B. (2010). Implementing literacy coaching: The role of school social resources. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 249–272. <https://doi.org/10.3102/0162373710363743>
- Matsumura, L. C., Sartoris, M., Bickel, D. D., & Garnier, H. E. (2009). Leadership for literacy coaching: The principal's role in launching a new coaching program. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 655–693. <https://doi.org/10.1177/0013161X09347341>
- Mausethagen, S., & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: Current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815–833. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>
- McVee, M. B. (2011). Positioning theory and sociocultural perspectives. In M. B. McVee, C. H. Brock, & J. A. Glaizer (Eds.), *Sociocultural positioning in literacy: Exploring culture, discourse, narrative, & power in diverse educational contexts* (pp. 1–22). Hampton Press.
- McVee, M. B., Baldassarre, M., & Bailey, N. (2011). Exploring culture as discursive process: Positioning in teacher explorations of literacy and diversity. In M. B. McVee, C. H. Brock, & J. A. Glaizer (Eds.), *Sociocultural positioning in literacy: Exploring culture, discourse, narrative, & power in diverse educational contexts* (pp. 107–130). Hampton Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Introduksjon. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier*. [Studies of professions] (pp. 13–26). Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2009). School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change*, 10(1), 37–46. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9078-6>
- Muijs, D., Campbell, J., Kyriakides, L., & Robinson, W. (2005). Making the case for differentiated teacher effectiveness: An overview of research in four key areas. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 51–70. <https://doi.org/10.1080/09243450500113985>
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437–448. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314007>



- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961–972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169–188. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657824>
- Seland, I., Caspersen, J., Markussen, E., & Sandsør, A. M. J. (2017). *Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag*. [Final report from evaluation of the pilot of the teacher specialist arrangement in Norwegian and science subjects]. The Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU).
- Stillman, J. (2011). Teacher learning in an era of high-stakes accountability: Productive tension and critical professional practice. *Teachers College Record*, 113(1), 133–180. <https://www.tcrecord.org/PrintContent.asp?ContentID=15991>
- Struyve, C., Hannes, K., Meredith, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & De Fraine, B. (2018). Teacher leadership in practice: Mapping the negotiation of the position of the special educational needs coordinator in schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 701–718. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306798>
- Szeto, E., & Cheng, A. Y. N. (2017). Principal–teacher interactions and teacher leadership development: Beginning teachers’ perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 363–379. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1274785>
- Weiner, J. M. (2011). Finding common ground: Teacher leaders and principals speak out about teacher leadership. *Journal of School Leadership*, 21(1), 7–41. <https://doi.org/10.1177/105268461102100102>
- 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>





### **Artikkel 3**

Lorentzen, M. Specialised teachers in pursuit of change: Renewing our understanding of the interaction between contextual factors and individual actions. Previously under review in *Professional Development in Education*.



# **Specialised teachers in pursuit of change: Renewing our understanding of the interaction between contextual factors and individual actions**

Marte Lorentzen

Centre for the Study of Professions, Oslo Metropolitan University

Pilestredet 40, 0130 Oslo, Norway

E-mail address: [marte.lorentzen@oslomet.no](mailto:marte.lorentzen@oslomet.no)

Tel: +47 92463215

## **Introduction**

This study explores specialised teachers' work<sup>1</sup> and how these teachers interact with distinct contextual factors in order to pursue change. Today, specialised teacher roles are increasingly becoming a part of national policy reforms aiming to strengthen teachers' professional learning. Despite differences in activities and labels, these teachers are believed to contribute to change by fostering teacher empowerment and leading teachers' professional communities (Frost 2012; Muijs & Harris 2006). They provide one-to-one support in the classroom and professional development to small groups of teachers, distribute instructional material, and assist with school-wide curriculum or assessment efforts (Borman & Feger 2006; Wenner & Campbell 2017). However, as schools are characterized by distinctive conditions, practices and local arrangements, sensitivity to and alignment with these established conventions of work appear to be crucial for specialised teachers' work and legitimacy. Yet, as the intention of these teachers' work is to create some sort of change to the context in which they engage, specialised teachers need to challenge or rearrange established arrangements and characteristic ways of relating, talking, or doing things (Kemmis et al. 2014a). Specialised teachers therefore need to balance between, on the one hand, expectations to be innovative and pursue renewal, and on the other, align with the local context and established conventions of work. However, how teachers deal with these aspects of stability and renewal in pursuit of change are rarely explicitly paid attention to. This means that insight appears to be lacking into how, precisely, specialised teachers pursue some sort of change.

---

<sup>1</sup> The term "specialised teachers" refers to individuals with expertise in a specific area who are assigned to build teachers' capacity through professional development (Author 2020). Although this definition partly overlaps with the concept of teacher leadership (Wenner & Campbell 2017), this term is rarely applied within the Scandinavian context. "Specialised teachers" therefore serves as an umbrella term throughout the article.

Today, a great deal of literature exists on the contextual factors that facilitate and inhibit specialised teachers' work (Muijs & Harris 2006; Wenner & Campbell 2017). In this article, however, I will argue that understanding specialised teachers' work calls for asking other questions than merely *what* contextual factors affect their work or *how* constraining conditions can be overcome. A basic assumption underlying this study is that the local context is constituted by historical and sociocultural factors and that these factors form new reforms and initiatives (Kemmis et al. 2014a). Simultaneously, established practices and local arrangements do not determine individual action but rather are mutually influenced by those involved. This implies that specialised teachers have the agency to form and design their work and shape the specific context in which they interact. Drawing on theoretical perspectives on practice architectures (Kemmis et al. 2014a), this study offers a conceptual framework for grasping this complex and mutual interaction between context and individual action. In this way, the present "micro-process study" (Little 2012) will supplement existing literature by providing a more nuanced picture of how specialised teachers pursue change to varying extents and in various ways.

In order to explore how specialised teachers resist, challenge, and align with established practices and practice architectures at their schools, the Norwegian *teacher specialist role* will be used as a case. As part of a larger educational reform, this role was announced in 2015, aiming to create teacher career paths and develop the school as a learning organization (Seland, et al. 2017). Although the scheme has existed for several years, the lack of studies investigating specialised teacher roles in Scandinavia is striking. International research on such teacher roles is predominantly conducted in Anglo-Saxon countries, especially the US, which differ from the Scandinavian context in several ways. For instance, Scandinavian countries have little or no tradition of formal distinction among the teaching staff members, as opposed to the Anglo-American school system, where specialised teacher roles have been present for several decades (Muijs & Harris 2006; Møller 2009). Additionally, values such as equality, solidarity and inclusion have historically characterized the Scandinavian school system (Imsen et al. 2017). The present study thus adds contextual insight to the existing body of research by exploring specialised teacher roles in a historically egalitarian setting.

Based on an analysis of extensive observational data and interviews with principals, teachers, and specialists at three schools, the following research question will be addressed: What characterizes teacher specialists' actions, and how do they align with and challenge existing practices and practice architectures? The article is structured as follows: First, a conceptual

review of the research addressing the relationship between specialised teachers' actions and contextual factors is presented. Second, the theory of practice architectures and the analytical concepts applied are described, and then I elaborate on the data and methodologies for the study. Finally, the results across the three schools are presented and discussed.

### **Specialised teachers' actions and the contextual factors informing their work**

Although an extensive amount of research emphasizes that contextual factors inform specialised teachers' work, how scholars address and accentuate local conditions seems to vary greatly. First, some studies stress how contextual factors can impede and facilitate specialised teachers' work and explore what specialised teachers do against this backdrop. In these studies, the link between individual action and contextual factors thus motivates the studies rather than being the main object of investigation. Factors such as the relationship with colleagues and the principal, a supportive culture, and structural features are in this regard identified as crucial (Poekert 2012; Wenner & Campbell 2017). Margolis (2008) highlights three components (the actions of the principal, relationships among teachers, and teachers' own beliefs about leadership) to explore how teachers lead teachers. Another study of specialised teachers' work is motivated by previous research on specialised teachers' challenges, especially features of the school context and culture (Lowenhaupt et al. 2014). In some cases, various structural aspects are also merged into the concept of egalitarianism and applied to explore specialised teachers' roles and responsibilities (e.g., Donaldson et al. 2008; Murphy 2007). Weiner (2011) examines how norms of egalitarianism, seniority, and autonomy influence teacher leaders' interactions and position. Related to this, teachers in "differentiated roles" who attempt to change colleagues' practices provokes resistance, and egalitarian norms are argued to still be prevalent among teachers (Donaldson et al. 2008).

Second, some scholars discuss the link between contextual factors and specialised teachers' in the conclusion of their study. In these cases, investigations of concrete specialised actions or activities appear to generate results, suggesting that local work conventions or structural characteristics can influence teachers. For example, based on the ways in which teacher leaders act, scholars recommend awareness of specialised teachers' relationship to school management and the language used to talk about the teachers (Berg et al. 2005; Fairman & Mackenzie 2015). Moreover, in a study of leadership practices, the results imply that principals need to develop a collaborative school culture, share teacher decision-making authority, and reshape organizational structures (Lai & Cheung 2015). This research often serves as the basis of practical guidelines created to support principals and school districts implementing specialised

teacher roles (e.g., Knight 2008; Moller & Pankake 2013; Toll 2014). By referring to studies revealing how these teachers are influenced by contextual factors, practitioners are guided towards what is promised to be effective and successful specialised teacher work.

A third set of studies has more explicitly accentuated the connection between teacher leaders and contextual factors by theorizing this relationship. Some of these have turned to organizational theory in order to examine, for example, the strength of the relationship between school culture and teacher leadership, the dominant dimensions of the school culture, and whether the culture can predict teacher leadership (Cansoy & Parlar 2017; Yusof et al. 2016). Theoretically, concepts such as trust, collaboration, effectiveness, and power tend to be highlighted (e.g., Angelle et al. 2011; Kabler 2013). However, rather than emphasizing *how* the teachers' work shapes and is shaped by the local context, the majority of these organizational studies explore the *extent to which* specialised teacher roles are related to various aspects of the school (e.g., trust or collective efficacy). For example, Angelle et al. (2011) examined the relationship between trust and the extent of teacher leadership whereas Kabler (2013) looked at the correlational relationship between school culture factors and the appearance of teacher leadership. Consequently, although research explicitly pinpoints the connection between specialised teachers and the local context in which they enact, in-depth knowledge about how these aspects interact and affect one another seems to be lacking. A few exceptions do exist, however, especially research drawing on the theory of practice architectures (e.g., Grootenboer, et al. 2015; Kemmis et al. 2014b). In these studies, the mutual interaction between characteristics of specific local arrangements and teachers' practices is explored.

In sum, existing research shows a substantial number of studies on specialised teachers' work, and a great deal of these studies do acknowledge the importance of contextual factors. However, the relationship between these two subjects rarely appears to be explicitly explored but is instead implied or suggested in the introduction, theoretical perspective, or when discussing the implications of what specialised teachers do. Less attention have been paid to the mutual relationship between specialised teachers' work and the contextual factors. As these studies often constitute an important basis for practical guides to successful specialised teacher implementation, the teachers arguably risk being positioned as passive actors determined by the context when ignoring this mutuality. In studies where this mutual interaction has been emphasized, the extent to which these aspects are interrelated—rather than *how*—tend to be examined. Keeping in mind that specialised teachers ultimately pursue some sort of change to the context in which they engage, this also implies that the existing literature appears to lack

explicit conceptual frameworks to explain why and how these change processes occur. The present study therefore aims to make the connection between these two subjects and the main object of investigation and subsequently provide in-depth knowledge about how specialised teachers pursue capacity building through processes of alignment and renewal.

### **The theory of practice architectures**

In order to explore the specialists' actions, I will draw on the theory of practice architectures (Kemmis & Grootenboer 2008; Kemmis & Heikkinen 2012; Kemmis et al. 2014a;). As a part of "the practice turn" (Schatzki 2001), the notion of practice architectures provides a framework for exploring how professional development efforts are mediated by the specialists' interactions with established practices at the school. According to this perspective, a practice can be seen as a cooperative human activity in which characteristic arrangements of activities (*doings*), discourses (*sayings*), and relationships (*relatings*) "hang together" in a distinct project (Kemmis et al. 2014a). *Sayings* denote particular types of language, what people say the practice is, their use of specific terms, and their understanding of the characteristic sayings. Practices also encompass *doings* in terms of specific activities and modes of action. Moreover, practices include social connections and the relationships between people, i.e., the *relatings*. These dimensions form the intersubjective spaces for individual actions as they "hang together" in a distinct *project*. The concept encompasses the intention of the practice, the sayings, doings, and relatings as well as the ends that individuals seek to achieve (Kemmis et al. 2014b). In this study, the specialists' projects refer to the ends and key responsibilities as defined by the school management and the specialists. Assuming that their project will influence the extent to which existing practices and architectures are challenged, this concept appears to be important for grasping the connection between the specialists' actions and the context in which they engage.

A key assumption in this theory is that understanding practices involves understanding the conditions that enable, support, and develop the practices, i.e., the practice architectures (Groves & Rönnerman 2013; Kemmis & Grootenboer 2008). Denoting that practice architectures extend beyond a single person's beliefs, actions, and abilities (Kemmis et al. 2014a), the theory argues that there are three types of arrangements that enable and constrain the practices. First, *cultural-discursive arrangements* enable the particular sayings and denote the language and discourses used in and about the practice, for example, a specific policy discourse or language emphasizing egalitarian norms. Second, *material-economic arrangements* refer to the resources that make particular doings possible and denote objects and mental resources used in the practice as well as time and spatial arrangements. Finally, *social-*

*political arrangements* form relational patterns and refer to, for example, whether the relationship between teachers and school management is hierarchical, or in what ways organizational rules shape how people relate to one another (Kemmis et al. 2014a). These arrangements serve as preconditions for people's practices but also change in response to the ways in which people act. According to this view, understanding a practice thus requires understanding the conditions and types of arrangements found at a particular site (Grootenboer et al. 2015).

Regarding the Norwegian teacher specialists, the theory implies that the enactment of the role will emerge within a context constituted by distinct practices and practice architectures. Because these practices and arrangements are socially and historically developed, the teacher specialists' work will take various and distinct forms in the concrete context in which it is carried out. The theory thus acknowledges that specialists' work is formed by, enmeshed with, and situated within a context that prefigures—but does not determine—its enactment (Kemmis et al. 2014a). Simultaneously, the specialists will, through their projects, shape their circumstances by resisting, challenging, ignoring, and aligning with existing practices and arrangements. In sum, the theory therefore invites the questions of what characterizes specialists' projects and in what ways these projects align with or challenge established practices and architectures at their schools.

### **Background and methodology**

The Norwegian teacher specialist pilot scheme was initiated in 2015, and sought to achieve two purposes. First, the new position was designed to represent a new career path for teachers, encouraging highly qualified teachers to stay in the classroom by offering them new opportunities for professional development (Seland et al. 2017). Second, the position was established to enhance the development of the school as a learning organization and strengthen the professional community as a collective. 200 teachers were selected to participate in the pilot, specialised in either Norwegian or natural sciences, and they all received a salary increase. Since 2017, the government has extended the scheme by four years and included several more subjects of specialisation.

The data consist of extensive observational data, individual interviews with three specialists and their principals, and focus group interviews with the teacher staff. The schools are located in three different municipalities in the eastern part of Norway. The variation in size of the municipalities served as one of the selection criteria as this was assumed to potentially influence



how the schools and municipalities supported the specialists. The observations took place in 2016–2017 and lasted for one school year. In total, approximately 100 observational hours of the specialists' everyday work, including meetings and teaching, were covered. These data provide important insight into the schools' contextual features, e.g., how meetings were organized and how and where teachers tended to communicate with each other. As micro-level studies of work processes and relationships are crucial for grasping institutional practices (Little 2012), combining interviews and observational data allows for a more comprehensive understanding of the phenomenon. To ensure anonymity of participants, some contextual factors have been omitted or changed. For the same reason, all teacher names are pseudonyms (Cohen et al. 2011).

After the observational phase, interviews with the specialists and principals were conducted, focusing on the specialists' activities, relationships to each other and to the staff, their views on essential elements for achieving success, and their general perceptions of the school culture. Finally, I conducted group interviews with 4–5 teachers at every school. The questions concerned their perceptions of the teacher specialists' activities, the school culture, and their opinions about specialised teacher roles in general.

The analysis was guided by the following research question: What characterizes teacher specialists' actions, and how do they challenge and align with existing practices and practice architectures? As the research question includes both an individual (specialists' actions and projects) and a collective level (existing practices and architectures), the analysis is split into several stages. The links among the levels, the theoretical concepts, and the analytical focuses are outlined in Table 1. What is important to note is that the practices and the practice architectures represent "the context". This means that in order to explore how the specialists challenge and align with established conventions and arrangements, the school level needs to be analytically contrasted with the specialists' actions and projects (i.e., the key responsibilities and ends they seek to achieve).

Table 1 The relationship between various levels, theoretical and analytical concepts.

Level	Theoretical concept	Analytical focus	Empirical example
School	Practice architectures	Characteristic cultural-discursive, material-economic and social-political arrangements at the school	Teachers' meeting arenas (material-economic arrangements)  Discourses of equality (cultural-discursive arrangements)
	Practices	Characteristic sayings, doings, and relatings in situations where the specialist participates	Concepts and ideas used and discussed by staff during a subject department meeting (sayings)  Concrete activities in a staff meeting, e.g., sharing experiences and discussing administrative issues (doings)
Individual	Actions and projects	The specialists' key responsibilities and ends they seek to achieve (project)  The individual specialists' sayings, doings, and relatings (actions)	Informing teachers about instructional methods for second-language students (project) by initiating and facilitating professional learning spaces (doings) or introducing new theoretical concepts (sayings)  Developing student performance assessment routines for all teachers (project) by emphasizing collectivism and commonality (sayings)

The first stage of the analysis aimed to inductively identify characteristic features of the schools. This was carried out by reading the interviews and observational notes repeatedly and grouping text segments into broad themes (Ryan & Bernard 2003). Inspired by the work of Kemmis et al. (2014a) and Grootenboer et al. (2018), the second stage involved merging and regrouping the themes into categories representing the material-economic, social-political and cultural-discursive arrangements at the three schools. More specifically, I focused on text segments denoting, respectively, a) physical set-ups, objects and artefacts, b) relationships between people and c) discourses and ideas at each school. Third, in order to obtain a more detailed picture of the distinct school contexts, I “zoomed in” (Nicolini 2009) on the schools’ distinct practices, i.e. the concrete language used (sayings), activities (doings) and relationships (relatings). In this stage, I systematically looked for, for example, recurring concepts and understandings among the staff (sayings), accounts of how a specialist-led team meeting was organized (doings) and statements about how the staff related to the school management (relatings) (Ryan & Bernard 2003). Moreover, I focused on how the sayings, doings and relatings at each school harmonised with their material-economic, social-political and cultural-discursive arrangements. Together, stage two and three provided a foundation for developing “thick descriptions” of the distinct practice architectures and practices at the three schools.

Forth, I focused on the individual level, i.e., the specialists' actions and projects (Kemmis et al. 2014a). The projects were examined by grouping interview quotes and observational notes denoting the specialists' ends and key responsibilities. I then aimed to identify how the aims were sought to be achieved and how the responsibilities materialized in the specialists' concrete actions and thoughts. Thus, I inductively grouped text segments into broad categories, before I introduced the analytical concepts of sayings, doings and relatings. The initial categories were then merged and regrouped in line with these concepts. For example, the specialists' thoughts about their mandate were categorised as sayings, initiated activities were categorised as doings and accounts of their relationship to their colleagues were seen as relatings.

Finally, the specialists' actions and key responsibilities were viewed in relation to the "thick descriptions" of the practice architectures and practices developed in stage two and three. The aim of this process was to reveal the ways in which the specialists' sayings, doings and relatings appeared to align with or challenge the established practices and arrangements at the schools. This process provided insight into the mutual interaction between micro-processes and practice architectures and how they appeared to shape each other. The results illustrate the key aspects of the specialists' practices (i.e., their most characteristic sayings, doings, and relatings), and how these differ from or are in line with the characteristic arrangements (i.e., the characteristic cultural-discursive, material-economic, and social-political arrangements).

### **Findings**

The analysis reveals how the specialists' actions and projects took distinct forms at the three schools and how they, in various ways and to various extents, aligned with and challenged established practices and practice architectures. In the next sections, in-depth accounts of each of the three cases are presented.

#### *Sarah: Strengthening teachers' knowledge in teaching second-language students (SLSs)*

Sarah is a woman in her mid-20s who is genuinely engaged in her job. She noticed an online job advertisement for the specialist position and quickly contacted the principal (who was not aware of the specialist scheme), telling him that she wanted to apply. As he perceived her competencies in Norwegian as "valuable", he reviewed the job description and supported Sarah in the application process. Consequently, Sarah was "self-recruited," and a fair and formal recruitment process was not carried out at the school.

Sarah's key responsibilities involve strengthening teachers' knowledge and skills regarding

SLSs. Sarah has been working with this group of students from the first day she began teaching at the school, and she now has the general responsibility of planning for and assessing these students. In her initial year as a specialist, Sarah and the principal agreed that this role presented an excellent opportunity to inform the staff about how to facilitate teaching and learning with SLSs. The school's priority area corresponded with Sarah's specialisation, which created several opportunities for exploiting her expertise and initiating professional development activities. Sarah gave lectures, facilitated group work, and initiated discussions at the weekly plenary meetings. Put differently, the social-political arrangements were in line with and enabled Sarah's doings.

However, what was most striking with Sarah's work was how it appeared to both challenge and ignore existing arrangements at the school. This pattern appeared to correspond with a shift in priority areas the year after Sarah started as a specialist, which implied that Sarah's professional development initiatives were downgraded. Other subjects now occupied the formalized spaces Sarah had been using to promote professional learning, and Sarah seemed to lack arenas (i.e., material-economic arrangements) for building teacher capacity. Sarah's work as a specialist thus gradually changed from formal knowledge sharing to implicit "nudging" of her colleagues towards more research-based teaching and assessment methods for SLSs. Such nudging was important because there was a lack of engagement in trying out new teaching principles and methods among the teachers, as Sarah expressed, as well as a lack of any drive to acquire and develop new knowledge. Sarah thus appeared to challenge the cultural-discursive arrangements at the school by informally attempting to change the language and practices of her colleagues. The notes below are from one of our informal conversations during the observations, illustrating how Sarah regularly pointed to differences between herself and the staff:

I ask in what ways she thinks her teaching differs from the other teachers', and she replies that she, for example, tries to focus on MAKVISER in every lesson. This is an acronym standing for motivation, activation, concretization, variation, individualization, collaboration (*samarbeid*), evaluation, and praise (*ros*). She explains that she presented this acronym to the other teachers in a meeting and challenged them to plan a lesson that included all of the noted aspects. The response from the staff was that facilitating MAKVISER "is unrealistic to achieve in every lesson," at least in a 45-minute lecture. Sarah rolls her eyes when telling the story and says she could have done it in a 10-minute lesson.

In terms of challenging teachers' doings and material-economic arrangements, Sarah questioned the organization of the plenary meetings at the school early in her period as a specialist. Stating that "there is a 'closed-door policy' at this school" during one of the

observations, Sarah wanted to use the teachers' plenary meetings to debate professional issues of concern and remove the discussions of administrative and practice issues. During one of the regular meetings between her and the principal, she therefore suggested that the meetings should encompass a 15-minute exchange of pedagogical experiences and tips. The principal supported her idea and launched it a few weeks later. However, the initiative did not replace the practical and administrative discussion but was added to the existing meeting schedule so that the duration of the meeting increased from 60 to 75 minutes. This caused several teachers to react, claiming that they needed a 15-minute break between their class and the meeting. The initiative was then removed. The example illustrates how Sarah's actions (i.e., her attempt to cause a shift from exchanging administrative information to creating a professional learning space) ended up as a call for adjustments to the teachers' established meeting practices (i.e., teacher and staff activities during plenary meetings).

Sarah's new position as a specialist also created new physical and spatial conditions at the school. In the beginning of the specialist period, a small classroom was made available to her so that she could teach the SLSs. However, as she spent more and more time in this room both teaching students and preparing classes, she permanently left the office she had been sharing with her colleagues. Stating that her relationship to the staff had changed after she became a specialist, switching offices presumably played a contributing role in this shift. Changing the physical working conditions thus appeared to hinder Sarah from maintaining existing relationships.

In sum, Sarah's initial project can be described as informing teachers about instruction of SLSs. However, corresponding the increased frustration in teachers' ways of talking and doings, Sarah appeared to expand her project by attempting to change teachers' language and practices in general. Discursive arrangements were challenged when Sarah sought to increase teachers' use of research-based methods and principles as well as their frequency of professional discussions. Additionally, material-economic and social-political arrangements were questioned as she moved from a shared office to an individual room. Put differently, a discrepancy is noticeable between Sarah's sayings, doings, and relationships and the material-economic and the cultural-discursive arrangements at the school.

*Cathy: Teaching unmotivated students individually*

Cathy is a 40-year-old woman specializing in literacy. She works in a rural part of the country and was described as a trusted and respected teacher among her peers. Cathy heard about the specialist role from her principal, who presented the new initiative in one of the weekly plenary

meetings. Based on an application, Cathy was summoned for an interview and got the job over three other teachers. The reason appeared to be her very concrete description of how she wanted to facilitate professional development.

On the first day we met, Cathy explained that her interpretation of the teacher specialist mandate was that this role should be to work individually with students with poor reading skills (i.e., doings). Cathy assumed that supporting students one-to-one was a much more effective way to develop their literacy skills than building teacher colleagues' capacity. "You don't need that much time before you can get past some obstacles," she said during the observational phase. By taking some students out of the classroom and providing close support and follow-up, Cathy aimed to develop self-directed and inspired students. Additionally, Cathy believed a higher skill level would presumably make the students more motivated to finish school.

During the year the observations took place, Cathy had two students whom she taught regularly. As she wanted to increase this number in the following year, she requested that her colleagues suggest students who might need this kind of individual follow-up. The response was low, and she therefore choose to concentrate on the students in her own classes. Consequently, her engagement with other teachers was relatively low. This might have been one of the reasons why Cathy perceived her relationship to the staff as unchanged. In the interview, Cathy elaborated on the decision of not building teacher capacity:

In the application, I wrote that it would be more beneficial to teach students one-to-one than to lecture teachers. On Monday afternoons, it all goes in one ear and out the other, so the principal and I were thinking that it was beneficial to use it [the specialist position] more concretely.

At the beginning of the observations, the lack of staff-related professional development activities seemed to be linked to a general reluctance of receiving too much attention as well as a school culture characterized by egalitarian norms and equality. However, after observing Cathy and listening to her aims, it gradually became clear that Cathy's devotion to working with individual students derived from—or at least had connections to—cultural-discursive arrangements at the school stressing student motivation. Put differently, Cathy's sayings (and doings) aligned with one of the prevailing discourses at the school. In both organized meetings and informal conversations, student motivation was an overall objective and "guiding star," pervading the staff's language as well their selection of concrete assessment methods and teaching styles. Low motivation was sometimes explained by the fact that a great number of the students came from families of a lower socio-economic status that only partially perceived

education to be vital. Both Cathy and other teachers implied that some parents were indifferent to homework and whether their children put an effort into their school work. Hence, it was critical that the teachers were able to trigger students' intrinsic motivation.

The discourse of motivation was stressed in several occasions during the observations, e.g., in one of the specialist's team meetings. The purpose of the meeting was to exchange experiences of working systematically with students' basic skills, especially reading and writing. Several times during this conversation, the six participating teachers touched upon the concept of motivation and used it to legitimize the activities they had initiated. The excerpt below is from the observational notes:

The female teacher explains that she sometimes asks the students to share what they remember from a text with the person sitting next to them. Other times, they get 30 seconds each to tell the whole class. "I think it's about increasing their motivation," she says, and explains how the students become very proud when they are able to talk about the text for more than 30 seconds.

In sum, Cathy's aims and key responsibilities were linked to teaching unmotivated and low-performing students. This was carried out by individual teaching and guidance rather than building teacher capacity, which, in relation to the teacher specialist mandate, can be described as somewhat controversial. To a large extent, her work nevertheless aligned with the existing practices and practice architecture. Although her work represented a new practice at the school, it was based on a discourse that appeared to be shared by the entire school, namely, viewing student motivation and care as fundamental parts of teachers' work. Cathy's doings and sayings thus aligned with existing social-discursive arrangements, and her key responsibilities and aims did not challenge the existing architecture in any substantial way.

*Anna: Establishing school-level routines and systems for student performance assessment*

Anna is in her 50s and works as a teacher in Norwegian and English in a mid-sized, lower secondary school. My first meeting with her gave me the impression that she was a confident teacher, both personally and professionally. Similar to Cathy, she was an experienced and trusted teacher and did not seem to mind ironic or harsh comments from her colleagues. In contrast to the two other specialists, however, Anna had been asked by the principal to apply for the role, and since she had a great interest in school development and Norwegian as a subject, she applied. Anna thus got the job without any formal interviews or other applying candidates.

During the interviews and the observations, both Anna and the principal mentioned several times that Anna already did a lot of what was required for the specialist role even before she applied. “I would have done exactly the same without the specialist role,” Anna stated during the interviews. The responsibilities and tasks she was referring to concerned developing student performance assessment systems, especially routines and procedures for conducting and evaluating national exams. In addition, she had provided presentations and facilitated teacher collaboration on how to work with student assessment (self-assessment) and procedures regarding midterms and final exams. The assessment routines involved Norwegian and English, but the aim was to gradually include several other subjects. To a large extent, Anna’s doings were therefore related to school-level practices.

Anna’s doings seemed to have parallels to her sayings in terms of how she described the specialist role. When presenting her new role to the other teachers, Anna stressed that she first and foremost wanted “[...] to be a person facilitating professional collaboration within the subject department and among the teachers in Norwegian.” During the interview, she explained that her goal was to “develop a common understanding of our assessment work” and “establish systems that everyone knows so that we can follow up on our students after the national exams.” Moreover, she thought that “a common idea of how to interpret and assess student texts is essential to making sure that we are doing what we should for the exams.” In sum, her language of collectivism, joint routines, and accentuating the specialist role as a common good was striking.

Related to this, out of the three specialists, Anna was probably the one who de-emphasized her position as a specialist to the greatest extent. In fact, she refused to use the term “specialist.” A possible interpretation of this might be that she was perceived as trusted and highly skilled, making it unnecessary to position of herself as higher-ranked. However, when looking at the characteristics of the school, Anna’s perspective of the specialist role as a collective good rather than a position for individual achievement might have been influenced by the existing school architecture. More specifically, the notion of teachers as equals appeared to be striking among the staff, both in the prevailing language among the teachers (social-discursive arrangements) and their ways of relating (social-politic arrangements). Several utterances and incidents illustrate this point. When I initially introduced myself to the staff during a team meeting, one of the teachers quickly responded that Anna was not a specialist in this setting—only a team leader. Moreover, during Anna’s presentation of the specialist role in a plenary meeting, one of the teachers ironically called out, “Yeah, because we are *not* specialists!” while she clarified



her perceptions of the term “specialist.” Although she responded, “I do not consider myself a specialist,” another teacher sarcastically replied, “Oh yes you are a specialist.” Rather than being personal remarks towards Anna, these comments appeared to stem from a general belief among the staff that all teachers were equal in terms of their status and hierarchical positions. This notion also appeared in the interview with Anna’s colleagues as they heavily emphasized that the new role should be for those wanting a greater responsibility in school-based professional development (and not, for example, a higher status or a salary increase). One of the teachers also expressed concern that the specialist role could potentially put teachers in a higher-ranked position if they primarily received individual competence development. Consequently, when questioned what the perfect teacher specialist would be, “willingness to share their knowledge” was repeated several times. As one of the male teachers put it:

One has to expect that you [the specialist] are able to impart your knowledge. It can’t stop with you, because what is the point then? You get more money and get better and acquire more [knowledge]. It should be spread out.

In sum, Anna has aimed to establish school-level routines and systems for student performance assessment by focusing on collectivism and commonality. She facilitated teacher collaboration, positioned herself as a resource person, approached routines as a collective good, and renamed the specialist role, implying that her sayings, doings, and relatings were characterized by a notion of egalitarianism. A corresponding emphasis on equality and egalitarianism was present in the social-political and cultural-discursive arrangements at the school. Although she was creating new routines, Anna’s work thus aligned with the existing school arrangements to a large extent.

### **Discussion and conclusions**

In this study, the following research question was asked: What characterizes teachers specialists’ actions, and how do they align with and challenge existing practices and practice architectures? Summing up, the results reveal how the specialists’ responsibilities and actions of aligning with, challenging, and ignoring existing practices and architectures vary across schools. Sarah’s key responsibilities were to strengthen teachers’ knowledge in teaching SLSs. By questioning existing routines and being discursively and physically distant from the staff, she was to some extent challenging all three arrangements. Although she was trying to transform existing arrangements into new ideas, discourses, and ways of doing things, her work appeared to lack any aspect of collectivism and intersubjective agreement (Kemmis et al.

2014a). In contrast, Cathy's work was to teach low-motivation students individually, a project that did not involve building teacher capacity. The existing architecture was not being questioned or renewed although the local discourse of motivation was "taken up and used" (Kemmis et al. 2014a). Finally, Anna's key responsibilities were to establish school-level routines for student assessment performance. Stating that she would have done the same work even without the specialist role, she was not challenging existing architecture and was consolidating existing collective understandings and ideas. Additionally, and similar to Cathy, she was highly experienced and trusted by her colleagues, which presumably enabled her to carry out the specialist role without facing substantial resistance from colleagues. The next sections elaborate on the relationship between key responsibilities and the pursuit of change and discuss the consequences of aligning with and challenging existing practices.

First, the analysis reveals that the extent to which specialists align with or challenge the existing architecture depends somewhat on the types of responsibilities that are associated with the role. Specialised teachers' projects can range from being ambitious and comprehensive, aiming to address several aspects of the architecture, to projects that are minor and insignificant. At both ends of this scale, I argue that teachers' substantial contribution to change will be limited. Teaching students with poor reading skills individually illustrates a type of work that involves neither reinforcing nor challenging existing practices and practice architectures. Conversely, creating brand new discourses and ways of relating and doing things cannot be expected from one specialised teacher alone. Teachers with such radical intentions might be impeded by deeply-rooted structures and organizational routines as well as longstanding traditions of autonomy, equality, and ranking (e.g. Little 1990; Murphy 2007). Specialised teacher work that requires major renewal or rearrangement of the existing architecture is thus likely to fail. This point has practical implications for how specialised teacher's key responsibilities are designed. Transforming practices requires that people in a particular site join in the process to create new ways of relating to one another, to understand the work, and to find ways of using new resources in a physical space or time (Kemmis et al. 2014b). School management should therefore support specialised teachers in mapping the relational, material, and discursive arrangements at the particular school and engage the staff more actively in discussions of what kind of professional development should be on the agenda. Moreover, pairing the teachers' specialisation with ongoing priority areas and school projects can contribute to a "natural" connection between the specialised teachers' work and the existing arrangements. Intersubjective spaces where new ways of doing things, new discourses, and new ways of understanding the world collectively

can then be created (Kemmis et al. 2014b), and a more beneficial balance between aligning with and challenging existing conventions of work are likely to be found.

However, claiming that the characteristics of the teachers' responsibility will influence their pursuit of change does not mean that the teachers are not able to shape the specialist role. Assuming that change happens in the interaction between individual action and the architecture, structural aspects do not determine people's actions. This has implications for the existing literature on specialised teacher roles, especially the practical guidelines highlighting contextual factors that impede and foster specialised teachers' effectiveness. Arguing that individual action and context are mutually constitutive, complex, and interwoven, this literature might represent simplified representations of the relationship. Paying attention solely to contextual factors such as "creating a common vision" or "establishing a good relationship between the teacher and the principal" will therefore not ensure productive specialist-led professional development. Moreover, the specialised teachers in these cases arguably risk being held accountable if they face any obstacles. Both researchers and practitioners instead need to acknowledge that understanding the work of specialised teachers is far more complex than what a general "checklist" of contextual factors can accommodate.

Finally, the study reveals how our conceptualization of change will benefit from being more nuanced in order to understand what is being changed. Specialised teachers can interact with various dimensions of the existing architecture when pursuing change, implying that renewal can occur in material-economic, cultural-discursive, and social-political arrangements. Related to this, a large number of studies exist on how specialised teachers' work aims to identify concrete actions, activities, or modes of leadership. However, this study reveals that focusing only on what the teachers do, i.e., on their actions or activities, might be inadequate if the intention is to grasp how and what type of professional development is being pursued. How the specialists deal with local discourses, relational patterns, and physical resources is arguably an equally important dimension of the specialists' work and should therefore be given the same attention as their concrete actions. By shifting the focus from *what* specialised teachers do to *how* and *why* they do what they do, a more nuanced understanding of their work can be developed. This study, however, only takes local arrangements into account. Since one can assume that the specialists are also influenced by more general cultural-discursive, material-economic, and social-political arrangements (e.g., national education policies), future research

will benefit from examining how such macro-architectures prefigure (but do not determine) the teachers' work.

## References

- Angelle, P. S., Nixon, T. J., Norton, E. M., & Niles, C. A., 2011, November. *Increasing organizational effectiveness: An examination of teacher leadership, collective efficacy, and trust in schools*. Paper presented at the University Council for Educational Administration, Pittsburgh, PA.
- Author. 2020. [Details removed for peer review]
- Berg, J. H., Charner-Laird, M., Fiarman, S. E., Jones, A., Qazilbash, E. K., Johnson, S. M., 2005, April. Cracking the mold: How second-stage teachers experience their differentiated roles. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Montréal, Québec, Canada. Retrieved from <https://projectngt.gse.harvard.edu/publications/cracking-mold-how-second-stage-teachers-experience-their-differentiated>
- Borman, J., & Feger, S., 2006. *Instructional coaching: Key themes from the literature*. Providence, RI: The Education Alliance at Brown University.
- Cansoy, R., & Parlar, H., 2017. Examining the relationship between school culture and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 310–322.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2013. *Research methods in education*. London & New York: Routledge.
- Donaldson, M. L., Johnson, S. M., Kirkpatrick, C. L., Marinell, W. H., Steele, J. L., & Szczesiul, S. A., 2008. Angling for access, bartering for change: How second-stage teachers experience differentiated roles in schools. *Teachers College Record*, 110(5), 1088–1114. Retrieved from <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=14667>
- 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. doi:10.1080/13603124.2014.904002
- Frost, D., 2012. From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205–227.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K., 2015. Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508–526. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>
- Groves, C. E., & Rönnerman, K., 2013. Generating leading practices through professional learning. *Professional Development in Education*, 39(1), 122–140. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.724439>

- Imsen, I., Blossing, U. & Moos, L., 2017. Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61:5, 568-583, <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502>
- Kabler, A. L., 2013. *Understanding the relationship between school culture and teacher leadership* (Doctoral dissertation). Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P., 2008. Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In S. Kemmis & T. J. Smith (Eds.), *Enabling praxis: Challenges for education* (pp. 37–62). Rotterdam: Sense.
- Kemmis, S., & Heikkinen, H. L., 2012. Future perspectives: Peer-group mentoring and international practices for teacher development. In H. L. Heikkinen, H. Jokinen, & P. Tynjälä (Eds.), *Peer-group mentoring for teacher development* (pp. 160–186). London and New York: Routledge.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C., 2014b. Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43 (2014), 154–64. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L., 2014a. *Changing practices, changing Education*. Singapore: Springer.
- Knight, J., 2008. *Coaching: Approaches and perspectives*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Lai, E., & Cheung, D., 2015. Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673–92. <https://doi.org/10.1177/1741143214535742>
- Little, J. W., 1990. The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Little, J. W., 2012. Understanding data use practices among teachers: The contribution of micro-process studies. *American Journal of Education*, 118(2), 143–166.
- Lowenhaupt, R., McKinney, S., & Reeves, T., 2014. Coaching in context: The role of relationships in the work of three literacy coaches. *Professional Development in Education*, 40(5), 740–57. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.847475>
- Margolis, J., 2008. When teachers face teachers: Listening to the resource 'right down the hall.' *Teaching Education*, 19(4), 293–310. <https://doi.org/10.1080/10476210802425628>
- Moller, G., & Pankake, A., 2013. *Lead with me: A principal's guide to teacher leadership*. New York: Routledge.

- Møller, J., 2009. Approaches to school leadership in Scandinavia. *Journal of Educational Administration and History*, 41(2), 165–77. <https://doi.org/10.1080/00220620902808244>
- Muijs, D. & Harris, A., 2006. Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961–972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Murphy, J., 2007. Teacher leadership: Barriers and supports. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 681–706). Dordrecht: Springer.
- Nicolini, D., 2009. Zooming in and out: Studying practices by switching theoretical lenses and trailing connections. *Organization studies*, 30(12), 1391-1418.
- Poekert, P. E., 2012. Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169–188. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657824>
- Schatzki, T. R., 2001. Introduction: Practice theory. In R T. Schatzki, K. Knorr Cetina, & E. von Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory* (pp. 10–23). London and New York: Routledge.
- Seland, I., Caspersen, J., Markussen, E., & Sandsør, A. M. J., 2017. Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag. [Final report from evaluation of the pilot of the teacher specialist arrangement in Norwegian and science subjects]. The Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU).
- Toll, C. A., 2014. *The literacy coach's survival guide: Essential questions and practical answers*. International Reading Association, Newark.
- Weiner, J. M., 2011. Finding common ground: Teacher leaders and principals speak out about teacher leadership. *Journal of School Leadership*, 21(1), 7–41.
- 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.
- Yusof, H., Osman, M. N. A. H., & Noor, M. A. M., 2016. School culture and its relationship with teacher leadership. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 272–286.

# Ph.d.-graden i profesjonsstudier

Avhandlinger som kandidat har godkjent for salg kan kjøpes gjennom OsloMets nettsider:  
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien>

- Håvard Brede Aven (2021) *Det tekniske miljøet. Ingeniører og norsk miljødebatt, 1945-1975*
- Sara Seehus (2021) *Gendered Educational Choices: Preferences and Opportunity Structures*
- Nora Kolkin Sarastuen (2021) *Overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer. Yrkesfaglærerutdanning som overgangsarena fra ett yrke til et annet*
- Talieh Sadeghi (2020) *The occupational context of activation work: the relative role of educational and workplace qualification and socialisation*
- Peter Forde Hougaard (2020) *Tid, rom og kirurgers autonomi. – En etnografisk studie av sykehuskirurgers arbeidsorganisering, arbeidspraksis og profesjonelle autonomi*
- Andreea I. Alecu (2020) *Linking social capital and interpersonal trust: Do birds of a feather flock together?*
- Runa Brandal Myklebust (2020) *Natural nurses, skilful sailors. Gender non-traditional choices of education in Norway*
- Erik Thorstensen (2020) *Responsible Assessments. Frameworks for a Value-Based Governance of Assistive Technologies*
- Karl Ingar Kittelsen Røberg (2019) *Returns to higher education in Norway*
- Aleksander Årnes Madsen (2019) *Interrupted careers. A study of social divisions in long-term sickness absence and work attrition*
- Tanja Askvik (2019) *Utdanning er utdanning? Underrepresenterte grupper i høyere utdanning og valg knytta til fagfelt*
- Erik Børve Rasmussen (2019) *Knowledge and ambiguity. How GPs manage tensions between systemic biomedical ideals and medically unexplained symptoms*
- Thea Bertnes Strømme (2019) *Educational decision-making. The Significance of Class and Context*
- Tatjana Zlatanovic (2018) *Nurse Teachers at the Interface of Emerging Challenges*
- Tanja H. Nordberg (2018) *Lederen som forvalter av familiepolitikken – mellom kjønne normer og virksomhetenes målsettinger*
- Jim-Olav Fors (2018) *Students' commitment to social work: An investigation of contributors to, and consequences of, professional commitment*
- Torbjørn Gundersen (2018) *Values and the Role of Scientists in Policymaking*
- Eirik Christopher Gundersen (2018) *What We Owe to Our Children. Relationships and Obligations in Public Care*
- Lars E.F. Johannessen (2018) *Between standardisation and discretion. The priority setting of triage nurses*
- Heidi Moen Gjersøe (2017) *"Komplekse vurderinger i førstelinjen - en studie av arbeidsevnevurdering som aktiveringspolitisk virkemiddel"*
- Elisabeth Brodtkorb (2017) *Individualisering av tjenester i et aktiviseringsprogram. En studie av veilederfellesskapet i kvalifiseringsprogrammet.*



- Lise-Merete Alpers (2017) *Helsepersonells kompetansebehov i møte med etniske minoritetspasienter.*
- Kjersti Nesje (2017) *Opplevelsen av å passe til yrket. En studie av norske sykepleieres profesjonstilknytning.*
- Mari Lande With (2016): *Rekruttering til og avgang fra læreryrket 1975-2010*
- Andreas Eriksen (2016): *Taking Roles Seriously. On Professional Duty and Virtue*
- Silje Maria Tellmann (2016): *Experts in public policymaking: influential, yet constrained*
- Inger Oterholm (2015): *Organisasjonens betydning for sosialarbeideres vurderinger*
- Hanne Hagland (2015): *Å krysse fremfor å beskytte grenser. Om ergoterapeut-, fysioterapeut-, lege- og sykepleierstudenters deltakelse og læring i tverrprofesjonell praksis*
- Tatanya Ducran Valland (2015): *Lojalitet og profesjonell standard. En studie av mellomledere i politiet.*
- Tone Dahl-Michelsen (2015): *Gender in physiotherapy education. A study of gender performance among physiotherapy students and changes in the significance of gender*
- Magne Lindholm (2015): *Journalistikkens autoritet. Yrkesideologi og autoritetsmarkering i norsk journalistikk 1954-2014*
- Ida Katrine Riksaasen Hatlevik (2014): *Meningsfulle sammenhenger. En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene.*
- Mette Løvgren (2014): *Professional Boundaries. The Case of Childcare Workers in Norway*
- Gerd Sylvi Steinnes (2014): *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane.*
- Sølvi Mausethagen (2013): *Reshaping teacher professionalism. An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability.*
- Marita Nordhaug (2013): *Which Patient's Keeper? Partiality and justice in nursing care*
- Ida Drange (2013): *A study of Labour Market Careers for Professionals of Ethnic Minority Origin*
- Joakim Caspersen (2013): *Professionalism among novice teachers. How they think, act and perceive knowledge.*
- Asgeir Falch-Eriksen (2012): *The Promise of Trust - An inquiry into the legal design of coercive decision-making in Norway.*
- Anita Røysum (2012): *Sosialt arbeid i nye kontekster. Om sosialarbeideres erfaringer med NAV-reformen.*
- Jonas Debasay (2012): *Omsorgens grenser. En studie av hjemmesykepleieres rammebetingelser i pleie av og omsorg for etniske minoritetspasienter.*
- Pål Nygaard (2012): *Profesjonalisering mellom Bildung og Engineering. En studie av de norske ingeniørenes profesjonshistorie 1930-1970.*
- Hilde Karlsen (2012): *Not so unconventional after all: A quantitative study of men in care-oriented study programmes and professional occupations in Norway.*
- Louis Royce Botha (2011): *Incorporating indigenous knowledges into knowledge making: experiences from a South African context.*
- Jorunn Vindegg (2011): *Å forstå en familie: Fortellinger som kunnskapskilde i sosialarbeideres profesjonelle yrkesutøvelse.*

- André Vågan (2009): *Physicians in the making*.
- Bodil Tveit (2008): *Ny ungdom i gammelt yrke - en studie av sykepleierstudenters motivasjon og fagidentitet i møte med en tradisjonstung utdanning*.