



Lærere i nye roller som oversettere: Hvilket handlingsrom har de for utvikling?

Eli Moksnes Furu, Siw Skrøvset og Åse Slettbakk

SAMMENDRAG

Artikkelen bidrar med betraktninger over utviklingen av lærerprofesjonen. Studien fokuserer på lærere i nye roller – lærere som praktiserer i skolen samtidig som de også har ansvar for skoleutvikling på sitt felt. Datamaterialet i denne longitudinelle studien omfatter intervjuer med tre grupper lærere; fra prosjektet *Matematikk i nord* (2007–2011), fra den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* (2013–2017) og fra *Lærerspesialistordningen* (2015–dd). For å studere utviklingen av profesjonen har vi valgt å se på eventuelle endringer i profesjonens autonomi gjennom å studere lærernes handlingsrom. Vi undersøker hvilke handlingsrom lærerne i nye roller har i jobben sin, særlig knyttet til skoleutvikling og veien fra vedtatte reformer til den enkelte lærers praksis i klasserommet. Vårt analytiske rammeverk er translasjonsteori (Røvik, 2007). Artikkelens problemstilling er: *Hvilket handlingsrom har lærere i nye roller til å oversette overordnede reformideer til praksis, og hvordan kan dette påvirke utviklingen av lærerprofesjonen?*

Ut fra funnene våre kan det se ut som at lærerne i større grad godtar en økende nasjonal profesjonsstyring. Vårt hovedargument er at så lenge oversettelseskompetanse ikke etterspørres og utvikles, vil ønskede resultater med stor sannsynlighet utebli, noe som kan medføre enda sterkere styring.

Nøkkelord: lærerprofesjonen, lærerspesialister, styring, oversettelseskompetanse

ABSTRACT

Teachers in new roles as translators: What opportunity structures do teachers possess?

This article contributes to considerations about the development of the teaching profession. The study focuses on teachers in new roles – teachers who practice in the school while also being responsible for school development in their subject field. The empirical material in this longitudinal study includes interviews with three groups of teachers; from the project *Matematikk i nord* (2007–2011), from the national initiative *Ungdomstrinn*

Eli Moksnes Furu,
UiT Norges arktiske
universitet.
E-post: emf000@post.uit.no

Siw Skrøvset,
UiT Norges arktiske
universitet.
E-post: siw.skrøvset@uit.no

Åse Slettbakk,
UiT Norges arktiske
universitet.
E-post: ase.slettbakk@uit.no

*i utvikling (2013–2017) and from Lærerspesialistordningen (2015–dd). In order to study the development of the profession, we have chosen to focus on any changes in the profession's autonomy. We examine the degrees of freedom teachers in new roles have in their work, especially related to school development, and the path from adopted reforms to the individual teacher's practice in the classroom. Our analytical framework is translation theory (Røvik, 2007). The topic of the article is: *What opportunity structures do teachers in new roles possess in order to translate general reform ideas into practice, and how can this affect the development of the teacher profession?**

From our findings, it may seem that teachers are increasingly accepting increasing national professionalism. Our main argument is that as long as translation skills are not in demand and developed, desired results are very likely to fail, which can lead to even stronger management.

Keywords: *teacher profession, teacher specialists, governance, translation skills*

Innledning

I de senere årene har lærerrollen og lærerprofesjonen fått en stadig større plass i den offentlige omtalen av skolen. Mens noen snakker om «drømmelæreren» (Solberg, 2011) og læreren som gjorde en forskjell (Skrøvset, Mausestaden & Slettbakk, 2017, s. 9), snakker andre om læreren som den viktigste bidragsyteren til endring i skolen (bl.a. Robinson, 2014). I rapporten fra Ekspertgruppa om lærerrollen (Dahl et al., 2016), innledes det avsluttende kapitlet på følgende måte:

I omstillingen til det som ofte omtales som kunnskapssamfunnet, har lærerne rykket helt inn i sentrum for politikernes oppmerksomhet. Lærerne er sentrale aktører for å sikre en ønsket framtidig samfunnsutvikling; deres oppgave er å gi framtidige borgere det nødvendige kunnskapsmessige og personlige grunnlaget for å delta i denne utviklingen. (Dahl et al., 2016, s. 206)

Med så tydelige forventninger til læreren fra overordnede myndigheter, er det naturlig å se nærmere på de endringene som de samme myndigheter gjør i arbeidet med å utvikle lærerrollen. Hvilke endringer gjøres, og hva fører de til i utviklingen av lærerprofesjonen? Det har i de senere årene skjedd en utvikling i retning av flere lærer- og lederroller i skolen, der noen roller og funksjoner er nye, mens andre kommer til uttrykk i nye former (Helstad & Mausestaden, 2019). En av nyskapningene som har kommet i de siste årene, er en ny type lærerrolle plassert inne i skolene. Disse skal både være praktiserende lærere, og samtidig være lærere med ansvar for skoleutvikling på sitt felt. De er innenfor lærerprofesjonen, men i roller som ikke tidligere har vært i skolen. Innenfor lærerprofesjonen kan rollene sies å være horisontalt differensiert, og i denne artikkelen kaller vi disse for lærere i nye roller. Vi har tre eksempler på slike lærerroller: kompetanselærere i matematikk, ressurslærere i satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* og lærerspesialistene.

Skal man se på utviklingen av en profesjon, er det relevant å se på eventuelle endringer i profesjonens autonomi og muligheten for å utøve profesjonelt skjønn (Smeby

& Mausestagen, 2011). En måte å studere det siste på hos lærere, er å undersøke hvilket handlingsrom lærerne har i jobben sin. Lærerne i de nye rollene vil ha en særlig funksjon i arbeidet med sentralt igangsatt skoleutvikling, fra vedtatte reformer til den enkelte lærers praksis i klasserommet. Vi er her særlig opptatt av hva lærerne faktisk *gjør*. Ut fra disse betraktningene utledes følgende problemstilling: *Hvilket handlingsrom har lærere i nye roller til å oversette overordnede reformideer til praksis, og hvordan kan dette påvirke utviklingen av lærerprofesjonen?*

Tilnærming og oppbygging

I denne artikkelen ser vi nærmere på innholdet i nye lærerroller som har oppstått i et tidsrom på drøye 10 år. Vi har intervjuet tre grupper lærere: kompetanselærere i prosjektet *Matematikk i nord* (2007–2011), ressurslærere i den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* (2013–2017) og *Lærerspesialistordningen* (2015–dd). Disse tre gruppene har fungert delvis overlappende, og med samme typen mandat: de var rekruttert fordi de var dyktige lærere, de skulle bidra til kompetanseutvikling hos lærere på egen og andres skole og samtidig lede skoleutvikling på sitt område. Vi vil beskrive disse lærerrollene og konteksten de inngår i. Ved å undersøke hvilke frihetsgrader lærerne tar i bruk i sitt oversettelsesarbeid, vil vi få kunnskap om deres opplevelse av graden av autonomi. Vårt analytiske rammeverk kommer fra translasjonsteori, eller oversettelsesteori, som det også kalles. Dette rammeverket har vi valgt fordi vi har hatt gode erfaringer med å bruke det til å analysere oversettelse av reformideer i norsk skole (Røvik, Eilertsen & Furu, 2014). Vi vil først beskrive reformen og reformideene som lærerne skal bidra til å realisere. Vi presenterer så aktuell forskning om nye lærerroller før vi beskriver oversettelsesteori og hvordan den tenkes brukt i analysen. Videre følger metodisk tilnærming, før vi presenterer empirien og hvilke resultater vi finner, som også vil være et svar på problemstillingens første del. Problemstillingens andre del om utviklingen av lærerprofesjonen drøftes mot slutten av artikkelen.

Den aktuelle reformen

I tidsrommet for vår studie er Kunnskapsløftet (LK06) reformen som skal implementeres. Grunnlaget for Kunnskapsløftet var stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Staten ønsket et langt mer likeverdig skoletilbud, og skulle sørge for dette gjennom tydelige nasjonale målformuleringer. Til forskjell fra kunnskapsmålene i den forrige læreplanen, L97, var målene nå formulert som kompetansemål som alle skulle arbeide for å nå. Fokuset skulle ligge på den enkelte elev sin oppnådde kompetanse, ikke på kunnskapsinnhold. Dette skulle gjennomføres ved mindre detaljregulering, større grad av kommunalt selvstyre og tillit til den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier. I praksis innebar denne desentraliseringen av ansvar et større lokalt handlingsrom for lærere, skoleledere og skoleeiere, med økt valgfrihet og mangfold innen skoleutvikling. En forutsetning for at en

slik styringsmodell skulle ha suksess, var samtidig en tydelig plassering av lokalt ansvar for resultatoppnåelse. Denne systemendringen beskrives som en bærebjelke i Kunnskapsløftet (Aasen et al., 2012). En slik systemendring har imidlertid ikke vært uproblematisk, og evalueringer viser til store variasjoner ved implementering (Blossing et al., 2010; Karseth et al., 2013; Aasen et al., 2012). I studien oppstår Kompetanselærerne i denne første fasen av implementeringen av LK06. Resultatet av reformen, der intensjonen var at den skulle styres nedenfra, uteble. Få år etter innføringen av Kunnskapsløftet ser vi derfor en dreining mot at departementet legger større ansvar på nasjonale utdanningsmyndigheter for implementering av reformen (Karseth et al., 2013). Begrunnelsen var at det var mer behov for «støtte og veiledning» til lærere, skoler og kommuner for å gjennomføre Kunnskapsløftet enn det som opprinnelig var planlagt (Dahl et al., 2016). Som følge av dette har skolesektoren derfor det siste tiåret vært med på utallige kompetansehevingstiltak¹ som skal støtte opp om Kunnskapsløftet, da tidligere tiltak har vist seg å stoppe opp utenfor skoleporten (Møller et al., 2013). Ressurslærerne og lærerspesialistene i vår studie kom inn i denne andre fasen av implementeringen.

Lærere i nye roller

I tiårsperioden fra innføringen av LK06 til i dag har myndighetene opprettet nye roller for lærere. De blir sentrale ressurspersoner for iverksetting av nasjonale reformer på lokalt nivå, samtidig som de fortsetter å undervise i klasserommet. Disse lærerne får derved en ny differensiert lærerrolle. I forskningslitteraturen finnes det ulike betegnelser på denne nye lærerrollen. York-Barr og Duke (2004) har gjort en litteraturoppgjennomgang av 100 amerikanske studier som viser veldig ulike former for lederskap for lærere. Mens noen lærere har en formell plass i skolens ledergrupper, jobber andre først og fremst blant sine kollegaer med veiledning. York-Barr og Duke (2004) hevder at man bør ha «teacher leadership» i skolen fordi skolen er for kompleks til å bli ledet bare av rektor; man trenger derfor lærere til å bidra til å utvikle skolen siden de kjenner best til den daglige virksomheten. York-Barr og Duke (2004) konkluderer litteraturoppgjennomgangen med at begrepet er svakt utviklet. Margolis (2012, s. 92) bruker begrepet «the hybrid teacher leader» når hun undersøker hva som kjennetegner lærere som både underviser og leder lærere og definerer begrepet slik: «A teacher whose official schedule includes both teaching K-12 students and leading teachers in some capacity».

Rönnerman, Edward-Groves & Grootenboer (2018) er opptatt av at man ikke skal koble denne formen for læreres virksomhet til et lederbegrep knyttet til rektors lederskap i skolen slik som teamlederskap, teacher leader og distribuert lederskap

1 Blant disse Matematikk i Nord (2007–2011), Bedre vurderingspraksis (2007–2009), Vurdering for læring (2010–2014 og videreføres 2014–2016), NyGiv (2010–2013), Bedre læringsmiljø (2009–2014), Ungdomstrinn i utvikling (2012–2017), FYR – en videreføring av Ny Giv (2011–2016) og Lærerspesialistordningen (2015–dd).

(Rönnerman et al., 2018). De bruker begrepet «mellanledere» om lærere som innenfor sin stilling har som oppgave å lede kollegaers profesjonelle læring og ikke regnes som ansatt som ledere og definerer begrepet slik: «den grupp lærere i skolan som har en erkänd ledarroll och en erkänd lärarroll i klassrummet (Rönnerman et al., 2018, s. 26). Hvis vi ser på begrepene som er brukt om lærerne vi studerer, har ingen av dem «leder» i sin tittel, men derimot «lærer» som et av ordene; kompetanselærer, ressurslærer og lærerspesialist. Like fullt ser vi at dobbeltheten i rollene har de til felles med det vi finner i internasjonal forskning som er beskrevet ovenfor; nemlig å kombinere egen praksis med å lede andre lærere. Forskningen vi har funnet om nye lærerroller, beskriver hensikten med slike og dobbeltheten i rollene (Margolis, 2012; Rönnerman et al., 2018; York-Barr & Duke, 2004). Imidlertid beskriver de i mindre grad *hvordan* lærerne i nye roller *anvender* den særskilte ekspertisen. I denne studien er vi særlig opptatt av anvendelsen.

Oversettelse og handlingsrom

Oversettelsesteori bidrar til å forstå spredning av reformideer og hvordan slike ideer iverksettes på ulike måter i lokale kontekster (Røvik, 2007). Teorien bidrar også til å forstå prosessene som skjer fra en idé oppstår i en praksis til den iverksettes i en ny kontekst. På veien fra opprinnelig idé til iverksatt praksis kan man studere oversettelser på de ulike arenaene. I oversettelsesteorien finnes det tre ulike typer oversettelsesregler eller modus, som representerer ulike frihetsgrader og dermed ulik grad av handlingsrom. Disse tre er det reproduserende modus med få frihetsgrader, det modifierende modus med flere frihetsgrader og til slutt det radikale modus, der den opprinnelige ideen er omvandlet (Røvik, 2007). I vårt tilfelle vil dette si at oversettelsene av reformen enten kan skje som ren kopiering, det vil si at lærerne søker å gjenskape den opprinnelige ideen om praksis nøyaktig slik den var tenkt, det kan skje en modifiering av ideen, det vil si en tilpasning der man trekker fra og legger til for å få det til å passe inn dit den skal, eller det kan være en ren omvandling der den opprinnelige ideen ikke lenger er synlig og der man kan ende opp med en praksis som ikke er i tråd med den opprinnelige ideen. For å studere oversettelser av ideer må man derfor både se på kjennetegn ved selve ideen og hvilke modus som brukes i oversettelsesarbeidet. I denne studien ser vi på hva som kjennetegner ideen som de skal iverksette, hva lærerne *gjør* som oversettere av reformideen. Det siste handler om hvilke oversettelsesmodus som ser ut til å dominere, og hvilke frihetsgrader og dermed hvilket handlingsrom lærerne har og tar når de skal anvende sin ekspertise til å oversette den overordnede reformideen. Den aktuelle reformens faglige innhold består av både teoretisk kunnskap og ideer om god praksis. Begge kunnskapsformene krever et betydelig oversettelsesarbeid for at de kan oppleves som relevante (Furu & Lund, 2014).

Hvor stort handlingsrom oppfatter lærerne at de har i sine nye roller, og hvordan virker det inn ved oversettelse av reformideene? Lærerprofesjonen er som andre profesjoner kjennetegnet blant annet ved en egen utdanning med tilhørende

kunnskapsbase (Molander & Terum, 2008). Med utgangspunkt i denne kunnskapsbasen gis lærerne handlingsrom til å utøve sitt yrke. Lærernes arbeid defineres gjennom den nasjonale læreplanen og handlingsrommet består av retten til å bestemme hvordan målene skal nås. Dette handlingsrommet blir ofte beskrevet som retten til å velge metoder og organisering av undervisningen (Hopmann, 2003). For å bevare legitimitet og handlingsrom eller autonomi blir det viktig for lærerne å begrunne sin praksis ut fra kunnskap og kompetanse og vise at de tar ansvar for å utføre yrket på best mulig måte (Molander et al., 2012). Kunnskap, autonomi og ansvar er noe som lærerprofesjonen forvalter. Samtidig er dette områder som også myndighetene vil styre (Hermansen & Mausestaden, 2016).

Metode

Denne studien bygger på kvalitative forskningsintervjuer, som er en aktiv kunnskapsutviklingsprosess, og hovedkilden i utviklingen av det empiriske grunnlaget er fem fokusgruppeintervjuer med tilsammen 14 lærere (Kvale & Brinkmann, 2010; Postholm, 2010). Intervjuet var inndelt i fem hovedtemaer i tillegg til en innledende runde med bakgrunnsopplysninger. Hovedtemaer var rollen, arenaer, realisering, ansvar og erfaringer. Vi var opptatt av informantenes oppfattelse av og erfaring med ulike oversettelsesmodus og dermed eget handlingsrom. Intervjuspørsmålene var: *Fortell om rollen som kompetanselærer/ressurslærer/lærerspesialist? Hva vil du si er de viktigste oppgavene i denne rollen? Hvilke arenaer opptrer du/dere på? Fortell om hva du/dere gjør på disse arenaene? Hvordan vil du beskrive mulighetene for å realisere oppdraget du/dere har som ressurslærer?* Det er særlig de to siste spørsmålene som bidrar med kunnskap om oversettelsesmodus og dermed handlingsrom. I analysene av materialet fortettet vi informantenes uttalelser til egne meningsenheter. Denne formen for meningsfortetting var til god hjelp for å analysere et omfattende datagrunnlag. I fortolkningen av meningsinnholdet var første del av problemstillingen en kilde til struktur, og vi analyserte eksplisitt med henblikk på ulike oversettelsesmodus. I det videre fortolkningsarbeidet søkte vi også etter betydningsrelasjoner og meningsstrukturer som ikke fremkom direkte i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2010).

Vi ønsket å få fram både individuelle særtrekk for rollene, og fellestrekk i informantenes erfaringer på tvers av gruppene, og utvalget av informanter var strategisk (Grønmo, 2004). Utvalgsriterier har vært lærere ansatt i funksjonstilling som kompetanselærer, ressurslærer eller lærerspesialist. I dette ligger også at de var lærere som var rekruttert fordi de var dyktige fagpersoner med lang ansiennitet. Dette er strategisk av hensyn til deltakernes egenskaper og kvalifikasjoner for problemstilling (Thagaard, 2009). Metodisk begrunnes dette ut fra hensyn til signifikant kunnskap (Kvaale & Brinkmann, 2010). Nærhet til det studerte fenomen er en forutsetning i kvalitativ forskning, samtidig er avstand nødvendig for perspektivering (Repstad, 1993). To av forskerne har vært involvert i kompetanseutviklingsprosjektene hvor informantene er rekruttert og representerer en form innside-perspektiv. Den tredje forskeren

representerer et utenfra-perspektiv fordi hun ikke har vært involvert i kompetanseutviklingsprosjektet til sine informanter. Vi har lest hverandres empiri og diskutert og analysert funnene sammen. Dette har gitt et inntak til perspektivbrytning (Repstad, 1993). Intervjuene ble gjennomført i høsten 2016. Hvert intervju var på rundt en time og ble tatt opp på lydbånd. En begrensning ved studien er at datamaterialet er fra 2016. Dette har liten betydning for kompetanselærerne og ressurslærerne, siden de henholdsvis var aktive i periodene 2007–2011 og 2013–2017. Det stiller seg noe annerledes med lærerspesialistene, da dette fortsatt er en virksom rolle, og dermed i stadig utvikling. Studien inkluderer ikke det som har skjedd med denne rollen i de siste årene, men sammenligner i stedet rollen lærerspesialistene hadde da den ble innført fra 2015 med rollene til kompetanselærerne og ressurslærerne fra tidligere perioder.

Presentasjon og analyse av data

Datamaterialet er organisert rundt en presentasjon av hver av de tre ulike lærerrollene. I denne presentasjonen inngår *oppdraget* som er en konkretisering av reformideen i LK06 for den aktuelle lærerrollen, *oversettelser* og oversettelsesmodus som framkommer og hvordan oversettelsene ble *mottatt* av lærerne i skolene der ideen skulle iverksettes.

Kompetanselærerne

Kompetanselærerne ble til gjennom et regionalt initiativ startet ved Høgskolen i Tromsø i 2007 for å iverksette læreplanen LK06 i fylket. Oppdraget kompetanselærerne skulle bidra til å realisere, var at elevene i grunnskolen i Troms skulle få bedre matematikkopplæring basert på nyere forskning, som skulle gjøre skolene mindre sårbare for ulik kompetanse hos den enkelte lærer på de ulike skolene. Dette skulle gjennomføres i flere steg. Det første var at lærerne deltok på regionale utviklingskurs som ble gitt av matematikklærerne ved Høgskolen i Tromsø. Der presenterte høgskolelærerne ny forskning og teori om matematikk og matematikkundervisning. Kompetanselærerne deltok på lik linje med lærerne fra skolene som deltok i prosjektet. Det var på den arenaen sterk styring av teori og forskning som skulle brukes i prosjektet, men ingen presentasjon av mulige verktøy og strategier for kollektiv læring. Dette ble overlatt til kompetanselærerne, som etablerte et nettverk seg imellom for arbeid med å konkretisere strategiene. I dette nettverket skjedde et stort oversettelsesarbeid. Det første kompetanselærerne ifølge prosjektplanen skulle gjøre, var å lage en detaljert plan for matematikkundervisningen på egen skole, «Kjerneplanen», der kompetansemålene for LK06 skulle konkretiseres til delmål. Kompetanselærerne samarbeidet om en slik plan, slik at den kunne gjelde for alle skolene. Videre utarbeidet de konkrete aktivitetshefter og kartleggingsprøver samt utstyrskasser med praktisk materiell til hvert klassetrinn. Deretter holdt de kurs for lærerne på de enkelte deltakerskolene om hvordan de skulle bruke dette materialet,

og i tillegg gjennomgikk de den teorien de selv hadde fått presentert på kurs. På skolearenaen fikk kompetanselærerne stor frihet til å konkretisere målene i LK06 slik de mente det skulle gjøres.

Vi konkretiserte og prioriterte ut fra testene PISA, TIMSS, og brøt dem ned fra kompetansemål til læringsmål, og deretter ned til årstrinnsmål. Vi var lojal til den overordnede ideen, som var LK06, og ikke til læreboka.

Oppsummert kan vi si at kompetanselærerne ble vist stor tillit og gitt mye frihet fra det nasjonale nivået til å oversette. Når det gjelder det teoretiske faginnholdet har de primært kopiert, altså brukt det reproduserende modus. Når det gjelder det praktiske faginnholdet har de utviklet materialet helt på egen hånd ut fra egen praksis i klasserommet; de har omvandlet oppdraget ut fra egen kompetanse. Deres løsning av oppdraget var å utvikle materiell som deretter vanskeliggjorde videre oversettelser fra lærerne på skolene. Kompetanselærerne ga lite rom for at lærerne i skolen selv kunne oversette, og de ønsket heller ikke ytterligere oversettelser.

I møtene med de andre skolene, jeg var i alle fall ikke forberedt på at noen var «sure», jeg tror at jeg ville vært enda mer ydmyk i utgangspunktet. Vi trodde at alle lærerne hadde indre motivasjon fordi skolen hadde meldt seg på [...] Vi var nok litt naive der [...] Vi var glødende for matematikkfaget, og ville prioritere det, og mente at derfor skulle alle prioritere det.

Den friheten og tilliten de selv hadde opplevd som inspirerende og motiverende, fikk ikke lærerne på skolene oppleve. Kompetanselærerne opplevde en stor grad av motstand, og de ble overrasket over manglende entusiasme på skolene.

Ressurslærerne

Ordningen med ressurslærerne ble introdusert høsten 2012 da pilotprosjektet for den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling (UiU) ble igangsatt (Postholm et al., 2013). Den nasjonale satsingen hadde som mål å gjøre undervisningen på ungdomstrinnet mer praktisk, variert, motiverende og utfordrende for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2015a). For å operasjonalisere ideen om å utvikle undervisningspraksis, var de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning og klasseledelse valgt som fokusområder. Utdanningsdirektoratet hadde som mål å forbedre undervisningskvaliteten og utvikle skolene til å bli lærende organisasjoner. Utviklingsprosessen ble definert som lokal kompetanseutvikling og skulle foregå i et samarbeid mellom alle ansatte i skolene.

Ressurslærerne deltok i nasjonale og regionale nettverk i tillegg til møter på den enkelte skole. På den nasjonale arenaen ble det presentert teori om organisasjonslæring og sine fokusområder. Det ble i tillegg presentert digitale nettressurser som

ressurslærerne sto fritt til å bruke. På den regionale arenaen møttes ressurslærerne og representanter fra UH-sektoren. Her ble det presentert modeller for læring i organisasjoner. På skolenivå valgte ressurslærerne i samarbeid med rektorene teori og digitale nettressurser som skulle prøves ut blant lærerne. Etter å ha prøvd ut modellen for organisasjonslæring på skolene, presenterte ressurslærerne erfaringer på den regionale arenaen. Ressurslærerne beveget seg på den måten mellom nivåene. Den hyppigste kontakten foregikk mellom lokalt og regionalt nivå. Ressurslærerne var valgt ut fra at de hadde stor kompetanse i ett av fokusområdene. De fikk stor frihet til å oversette gjennom å gjøre utvalg og tilpasninger av både teori og digitale nettressurser på den enkelte skole, og kunne både modifisere og omvandle. Dette åpnet for lærerne på skolene til selv å gjøre egne modifiseringer.

Vi var ønsket, men visste ikke helt hva skolene ønsket og vi var usikre på hva vi kunne tilby. Det var krevende å møte skolenes manglende bestillingskompetanse, her måtte vi være kreativ. Vi tilbød skolene en meny å velge fra.

Den store friheten for ressurslærerne var likevel ikke en frihet som de var like bekvem med. De opplevde både at mandatet deres var uklart og at de hadde et stort ansvar for å lede læringa i organisasjonen, som ikke alle var like klare for å ta.

Jeg har møtt motstand og negative holdninger, både blant individer og i skolekulturer. Det har opplevdes som «sabotering» av arbeidet.

Ressurslærerne opplevde også varierende grad av motstand som gjorde det tidvis problematisk å få lærere med på utviklingsprosessene.

Lærerspesialistene

Ordningen med lærerspesialister startet høsten 2015. Lærerspesialistene skulle være pådrivere for det faglige utviklingsarbeidet på egen skole i tillegg til å undervise (Kunnskapsdepartementet, 2015b). De utvalgte lærerne måtte ha faglig kompetanse i realfag eller norsk, og erfaringsbasert kompetanse fra både utvikling av egen undervisning og skoleutvikling. Lærerspesialistene i vårt materiale arbeidet i en kommune som var blitt valgt ut til å være Språkkommune (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det medførte at Språkløyper, en nasjonal strategi for språk som ble igangsatt i 2016, blei den konkrete reformideen som disse lærerspesialistene skulle oversette til egen skole.

På nasjonalt nivå deltok lærerspesialistene på en oppstartsamling der digitale kompetansepakker til Språkløyper ble presentert som lærerspesialistene skulle ta i bruk i det lokale arbeidet. Kompetansepakkene bestod av økter på 40–80 minutter med fagtekster, filmer fra klasserommet, videoforelesninger, refleksjonsspørsmål og oppgaver til mellomarbeid for ulike skoleslag. I 2017 var det laget 16 pakker for barneskolen og 8 pakker for ungdomsskolen med planer om å utvikle flere

etter hvert. Det som kjennetegnet dette oppdraget, er at det ble presentert som «pakker» som kunne overføres direkte uten noe særlig oversettelsesarbeid av lærerspesialistene.

På skolene arbeidet lærerspesialistene med sine kollegaer på jevnlige personalmøter. Alle informantene fortalte at de startet med å kopiere innholdet i kompetansepakkene.

Før brukte vi mer åpne opplegg, men når vi begynte med Språkløypen, brukte vi ikke tid på å finne opplegg, for dette var skreddersydd. Vi brukte aktivt både ferdige forelesninger og ferdige oppgaver. Etter hvert personalmøte skulle alle prøve ut noe i praksis. Så møttes vi og delte gode og dårlige erfaringer med hverandre.

Selv om kopiering av nettressurser var den hyppigste oversettelsesformen, fant vi også eksempler på modifisering gjennom at lærerspesialistene tok i bruk egne strategier. Disse var utprøving av andre undervisningsopplegg fra Språkløypa i egen klasse som deretter ble presentert for kollegaene. I tillegg tilbød lærerspesialisten seg å komme inn i klassene. Mottakelsen av dette tilbudet varierte.

Vi møtte litt motstand. «Vi har ikke tid. Det passer ikke hos oss». De fikk oppstrekk av rektor. Etterhvert fikk vi opp delingskulturen og arrangerte gallerivandring. Alle måtte dele to opplegg. Det fungerte bra.

Mens enkelte lærere opplevde at noen kollegaer var interessert i å prøve ut konkrete undervisningsopplegg, opplevde andre at mange lærere var motvillige. Vi så at for denne siste gruppen av lærere var motstanden størst i begynnelsen, deretter avtok den.

Økt styring og redusert motstand?

Sammenligner vi de tre ulike lærerrollene, ser vi følgende: Oppdraget de fikk har gått fra å være relativt åpent, basert på overordnede mål på et bestemt fagområde for kompetanselærerne, til å bli langt mer konkretisert for lærerspesialisten. For ressurslærere og lærerspesialister handlet oppdraget både om faglig innhold og om organisasjonsutvikling. Når det gjaldt ressursene de hadde til rådighet eller var forventet å ta i bruk, utviklet kompetanselærerne disse selv, mens ressurslærerne fikk et utvalg av verktøy og nettressurser. Lærerspesialistene hadde også fått nettressurser, men for disse ble de ikke presentert som en meny de kunne velge fra, men «pakker» som skulle brukes. Kompetanselærerne sto fritt til å bruke sin ekspertise i oversettelsene av reformen, noe som ga seg utslag i flere former for omvandling. Ressurslærerne brukte også sin ekspertise i sitt utvalg og sin tilpasning, gjennom både omvandling og modifisering, mens lærerspesialistene i vårt materiale i stor grad har kopiert. Mottakelsen i feltet, det vil si blant de andre lærerne, er nokså lik, med en liten endring mot slutten av perioden vi har undersøkt. Alle lærerne i nye roller har møtt motstand, og alle har vært overrasket over dette. Imidlertid ser vi størst

motstand for kompetanselærerne, altså de som virket i reformens første fase, mens lærerspesialistene beskriver en utvikling der lærerne tar pakkene i bruk etter påtrykk fra rektorene. Det framgår av materialet vårt at de godtar dette.

I oppsummering av analysene fremkommer det et dilemma knyttet til at lærerne både ønsker stort handlingsrom og samtidig sterk styring – hvorfor er det slik? En studie av Mausestaden og Mølsted (2015) gir et bilde av multidimensjonalitet i lærerens autonomi, hvor tre perspektiver trer frem; ønsket om pedagogisk frihet og fravær av kontroll, vilje og kapasitet til å rettferdiggjøre praksis samt økt lokal ansvarlighet for resultat. Læreplanen som styringsdokument gir et utfall som kan oppfattes som konkurrerende med lærerprofesjonens selvstyre, og dermed bidra med en inngang til å forstå både-og-behovet hos lærerne.

Avsluttende drøfting

Ut fra funnene våre vil vi si at oppdraget til lærerne i nye roller har blitt mer og mer eksplisitt, både med hensyn til faglig innhold, verktøy og strategier for skoleutvikling. Det kan se ut til at Røvik (2007) sitt optimistiske scenario slår til, det vil si et scenario som bygger på en rasjonell forståelse av hva det vil si å implementere ideer i skolen. Virkemidlene i dette scenarioet er ifølge Røvik (2007) stram styring, klare tidsfrister, evaluering, rapportering og aktivt tilsyn. Røvik (2007) mener at dette er den dominerende implementeringsdoktrinen i det offentlige utdanningsbyråkratiet, og i vårt materiale det ser det ut til å gjelde særlig lærerspesialistene. Vi ser også at utvalget av lærere vi har studert har virket i ulike faser av innføringen av LK06. Mens kompetanselærerne i matematikk kom inn i en tidlig fase der intensjonen fra myndighetenes side fortsatt var desentralisering og tillit til de lokale lærere, skoleledere og skoleeiere (Aasen et al., 2012), kom ressurslærerne og lærerspesialistene inn etter en dreining mot mer «støtte og veiledning av lærere» som Dahl et al. (2016) beskriver. I evalueringsrapporten av piloteringen av lærerspesialistordningen (Seland et al., 2017, s. 7) konkluderer man med at dette er et tiltak hvor man prøver å kombinere en hierarkisk styringsform som de kaller «profesjonalisering utenfra» med profesjonsutvikling hos den enkelte lærer og lærerkollegiet som beskrives som «profesjonalisering innenfra». Resultatet etter to år er at det som har dominert dette tiltaket er en profesjonalisering utenfra og med en svak forankring i profesjonalisering innenfra, til tross for at ideen var at skolen skulle utvikles som lærende organisasjon. Vi har imidlertid kun fulgt lærerspesialistene gjennom to år. Nyere forskning og en videre utvikling av lærerspesialisters inntreden i skolen finner vi hos Lorentzen (2019). Forskningen hos Lorentzen utforsker grenser, og disse defineres av kunnskap, struktur og relasjon, og grensene er relatert til deres egne og lærernes oppfatning av rollen. Lærerspesialistene støttes primært av de andre lærerne på bakgrunn av sin spesialkunnskap, mens støtten derimot begrenses av øvrige læreres behov for autonomi og fungerer best uten innblanding i egen undervisningspraksis.

Et forhold som gjelder alle lærerne i nye roller, er at det kan se ut til at kompetanse i å oversette ideer er underkommunisert, både hos overordnede ledd/etater/myndigheter og hos lærerne selv. Det gjelder både forståelsen for og betydningen av oversettelseskompetanse, i tillegg til å inneha selve kompetansen. For kompetanselærerne ga det seg utslag i at de selv brukte sitt store handlingsrom til å oversette læreplanen i matematikk og langt på vei skape svært konkret materiell, som de igjen mente lærerne på skolene skulle ta i bruk. Det handlingsrommet som de selv ble inspirert av, lot de ikke andre lærere få bruke i sine oversettelser, siden de hadde laget konkrete delmål, opplegg og verktøykasser som stengte for videre oversettelser. Ressurslærerne hadde også stort handlingsrom, men deres utfordrende rolle, inkludert betydningen av oversettelseskompetanse, bidro til at mange opplevde å befinne seg på dypt vann og at oppdraget var uklart og ansvaret stort. De siste i rekken, lærerspesialistene, ser også ut til utfordres i nyansering av oversettelser. I første omgang er deres oppdrag tydeligere, og de vil derfor antakelig ikke savne kompetanse i å oversette fra det overordnede leddet siden «pakkene» allerede er ferdige. I stedet er det i det neste leddet, når implementering skal skje i skolene, at den kompetansen kan hemme den ønskede utviklingen, siden ferdige «pakker» som skal implementeres ofte vil virke demotiverende på lærere som selv ønsker å tilpasse opplegg til egne elever, det vil si gjøre et oversettelsesarbeid.

Et interessant siste funn er at feltet, det vil her si de andre lærerne, i økende grad ser ut til å godta den utviklingen vi har beskrevet, i alle fall hvis vi skal legge våre informanternes opplevelse av motstand til grunn. Utviklingen som vi har vist kan ses som naturlig ut fra den rådende oppfatningen til utdanningsbyråkratene om hvordan implementering skjer. Man har tidligere gitt en viss grad av frihet som viste seg å ikke fungere optimalt, derfor strammes det til med sterkere styring, i tråd med Røvik (2007) sine antakelser for denne typen forståelse. Så lenge oversettelseskompetanse ikke etterspørres og utvikles, vil ønskede resultater med stor sannsynlighet utebli, noe som muligens kan medføre enda sterkere styring. I alle profesjoner vil nye karrieremuligheter, som lærerspesialistordningen er et eksempel på, være interessante og fristende, både for den enkelte lærerspesialist selv, og for profesjonen som sådan. Ut fra vår studie kan vi se tendenser til at det foregår en utvikling i retning av at noen skal utvikle «pakker», som en gruppe lærere, lærerspesialistene, igjen skal bruke sin ekspertise og legitimitet til å «selge inn», mens øvrige lærere skal utføre arbeidet. Hvis dette er en gyldig observasjon, er det grunn til å stille spørsmål hvor hensiktsmessig dette er for utviklingen av lærerprofesjonen. Ikke minst fordi det står i sterk kontrast til forskning som viser at gode skoler skapes gjennom kollektiv utvikling i profesjonsfelleskap (se blant annet Ekspertgruppa fra 2016 sine anbefalinger). Det er grunn til å stille spørsmål om myndighetenes iver etter å styre skolen, blant annet gjennom bruk av løyper, pakker og nye roller i arbeidet, står i veien for en ønsket utvikling av profesjonen, ikke minst sett i sammenheng med den siste endringen av lærerutdanningen. I 2017 ble det vedtatt at all lærerutdanning i Norge skulle bli masterutdanninger, noe som innebærer at nyutdannede lærere i fremtida har FoU-kompetanse og skoleutvikling som en del av

sin grunnutdanning. En longitudinell studie av nyutdannede lærere med masterutdanning og deres erfaring fra tidlige år i yrket viser at lærerne ulik grad opplever i å få anvendt sin FoU-kompetanse (Bjørndal, Antonsen & Jakhelln, 2020). Å ivareta de nye, utviklingsorienterte og nysgjerrige lærerne, samtidig som lærere med lang erfaring og ansiennitet i skolen ivaretas, krever ledelse som legger vekt på forståelse for ulike kunnskapsgrunnlag, samarbeid og komplementær kompetanse.

Hvis vår studie representerer en generell utvikling, hvor lenge vil de nye lærerne, med sin faglighet og sin FoU-kompetanse, være tilfreds med primært å være iverksettere av andres planer? Ser de nyutdannede lærerne dette med et pragmatisk blikk, og tenker at det er de mange avgjørelsene de selv tar hver dag, når de planlegger, gjennomfører og evaluerer undervisning som definerer deres kunnskapsbase og dermed grunnlaget for profesjonen? (Hermansen, 2019). Og hvilke valg tar nyutdannede lærere, med sin ervervede FoU-kompetanse? Her kan vi kun indikere noen muligheter. Den ene er at lærerne mister motivasjonen, går lei og forlater yrket. Den andre er at de tilpasser seg og blir de som iverksetter andres planer. En tredje mulighet er at motstanden vi har sett i feltet i møtet med lærere i nye roller, og som Lorentzen (2019) senere har funnet, ikke er et tegn på vrangvilje, men et utslag av en kollektiv, om ikke tydelig uttalt, motstand mot å trekke lærerrollen vekk fra profesjonalisme og over mot instrumentalisme.

Forfatteromtaler

Eli Moksnes Furu, dosent emerita ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hun har bakgrunn som lærer, skoleleder og lærerutdanner. Hun har doktorgrad innen aksjonsforskning og har publisert både nasjonalt og internasjonalt om skoleutvikling og aksjonsforskning. Hun har i en rekke år ledet Nordisk Nettverk for Aksjonsforskning.

Siw Skrøvset, dosent og leder av ProTed, Senter for fremragende lærerutdanning ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Har bakgrunn som lærer, praksislærer og skoleleder. Skrøvset leder også rektorutdanningen ved UiT.

Åse Slettbakk, universitetslektor i utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hun har lang erfaring fra arbeid i ungdomsskolen, og er nå involvert i prosesser med ny kompetanseutviklingsmodell for skolen. Hun underviser i rektorutdanningen i Tromsø.

Referanser

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottosen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i*

- implementering av reformen* (NIFU-rapport 2012:20). Oslo: NIFU. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/fire_slutt.pdf
- Bjørndal, K. E. W., Antonsen, Y. & Jakhelln, R. E. (2020). FoU-kompetansen hos nyutdannede grunnskolelærere – grunnlag for skoleutvikling? *Acta Didactica Norden*, 14(2), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.7917>
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2010). *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling.* (Fao & Karlstads Universitet). https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/sluttrapport_evaluering_kfoth.pdf
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skaagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Furu, E. M. & Lund, T. (2014). *Reformideer på reise – på sporet etter oversettelser av ny vurderingspraksis til klasserommet.* I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelser og implementering* (s. 255–288). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S.(2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (Red.). (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). Nye lærer- og lederroller – nye vilkår for skoleutvikling? I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.) (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2019). Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærere og skoleledere. I Helstad, K. & Mausethagen, S. (Red.). (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende og setter den i sammenheng med eksisterende praksis. *Acta Didacta Norge*, 10(2), 92–107. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.2467>
- Hopmann, S. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459–478. <https://doi.org/10.1080/00220270305520>
- Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (2013). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, lesing, regning og skriving* [Strategi]. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2015b, 3. februar). Nye karriereveier for lærere [Pressemelding]. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-karriereveier-for-larere/id2393531/>
- Kvaale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Lorentzen, M. (2019). Grenser og grensekryssing i lærerspecialisters arbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.). (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 127–144). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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>
- Mausethagen, S. & Mølstad, C. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2). <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Mausethagen, S. & Smeby, J. C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A., Grimen, H. & Eriken, E. O. (2012). Professional discretion and accountability in the welfare state. *Journal of Applied Philosophy*, 29(3), 214–230. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5930.2012.00564.x> (LES)
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Prøitz, T. S., Rye, E. & Aasen, P. (2013). Kunnskapsløftet som styringsreform. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademika forlag.
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rönnerman, K., Edward-Groves, C. & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten – lärare som driver professionell utveckling*. Falun: Lärarförlaget.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelser og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, I., Caspersen, J., Markussen, E. & Sandsør, A. (2017). *Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag* (NIFU-rapport 2017:26). <http://hdl.handle.net/11250/2472651>
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid. Perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smeby, J. C. & Mausethagen, S. (2011). Kvalifisering til «velferdsstatens yrker». I N. P. Sandbu (Red.), *Utdanning 2011 – veien til arbeidslivet* (s. 149–169). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Solberg, E. (2011, 17. august). Drømmelæreren [Debattinnlegg]. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/aw6a2/droemmelaereren>

- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Språkkommuner* [Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving]. <https://www.udir.no/globalassets/filer/nasjonale-satsinger/utdanningsdirektoratet-sprakkommuner.pdf>
- 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>