



UMEÅ UNIVERSITET

LEDARSKAP FÖR LÄRARES LÄRANDE

Förstelärare som lärarledare

Frida Grimm

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)

Avhandling för filosofie doktorsexamen

ISBN: 978-91-8070-032-0 (print)

ISBN: 978-91-8070-033-7 (pdf)

ISSN: 0281-6768

Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet: nr 129

Omslagsbild: "Proppen"

Elektronisk version tillgänglig på: <http://umu.diva-portal.org/>

Tryck: CityPrint i Norr AB

Umeå, Sverige 2023

Till min familj

Innehåll

| | |
|--|-----|
| Summary in English..... | iii |
| Sammanfattning på svenska | vii |
| Lista över inkluderade artiklar | xi |
| Förord | xii |
| 1. Inledning | 1 |
| Bakgrund | 1 |
| Studiens relevans..... | 2 |
| Syfte och forskningsfokus..... | 3 |
| Avhandlingens disposition | 4 |
| II. Tidigare forskning | 5 |
| Förväntningar på ett kollektivt lärande för lärare..... | 5 |
| Lärares lärande i professionella lärandegemenskaper..... | 7 |
| Forskning om lärarledarskap för lärares lärande | 8 |
| Lärarledarskapets potential och utmaningar | 11 |
| Främjande och begränsande av lärarledarskap för lärande..... | 14 |
| Förstelärare som lärarledare | 16 |
| III. Teoretiska utgångspunkter | 21 |
| Ledarskap som social påverkansprocess..... | 21 |
| Lärande som blivande | 24 |
| Lärarledarskap för lärares lärande..... | 29 |
| Lärarledare med formella uppdrag att leda lärare | 30 |
| IV. Forskningsdesign och metodologiska överväganden | 32 |
| Avhandlingens framväxande | 32 |
| Urval och datainsamlingsmetoder | 34 |
| Intervjuer med visuellt material | 38 |
| Video-observationer..... | 40 |
| Genomförande av analyser..... | 41 |
| Etiska överväganden..... | 43 |
| Avhandlingens trovärdighet och begränsningar | 46 |
| V. Resultat..... | 49 |
| Sammanfattning av artikel 1..... | 49 |
| Sammanfattning av artikel 2 | 51 |

| | |
|--|----|
| Sammanfattning av artikel 3 | 53 |
| Sammanfattning av artikel 4 | 55 |
| VI. Diskussion och slutsatser | 58 |
| Lärarledarskapskonstruktioner i skolors vardagspraktiker | 58 |
| Främjande och begränsande av ledarskap för lärares lärande | 60 |
| Synliggörandets bidrag till forskning och praktik | 65 |
| Metod- och teoridiskussion | 67 |
| Slutsatser | 69 |
| Implikationer för framtida forskning | 71 |
| Slutord | 72 |
| Referenser | 73 |

Bilagor

Summary in English

Today, new teacher leader functions are emerging in several parts of the world. Previous research has highlighted the potential of teacher leadership to drive and enhance teacher learning but has also recorded resistance among teachers to being collectively led in efforts to improve teaching and learning. Knowledge about how teachers contribute to their own and their peers' learning processes is important for optimizing teaching improvement and school development processes. Thus, the aim of this compilation thesis is to draw attention to, and contribute knowledge about, local school actors' explicit and implicit teacher leadership constructions in schools. Three overarching research questions are addressed. First, *how is teacher leadership constructed in schools?* Second, *how do these constructions enhance and constrain possibilities to lead teacher learning efforts?* Third, *how can visualising explicit and implicit teacher leadership practices contribute to learning about leadership for teacher learning?*

Previous research has shown that expectations for teachers to collaborate and learn together have increased in Sweden since the 1970s. With these expectations, the need for teacher leadership functions has also increased. It has been suggested that establishment of professional learning communities (PLCs) may be an ideal approach for teacher leaders to strengthen teachers' collegial relationships, enhance their collaboration, foster collective engagement, and enhance learning. However, researchers have also pointed out that constructing teacher leadership to improve teaching is not straightforward. Research has shown that most 'first teachers'¹ ('förstelärare') in Sweden have tasks that can be equated with teacher leadership. However, there is a need for deeper knowledge about the practices of first teachers in relation to leadership of teachers' learning.

In the thesis, teacher leadership is understood as a socially constructed process of influence aimed at improving teachers' learning and teaching to promote students' learning and achievement. Spillane's model of distributed leadership (2006) and Wenger's theories of social learning

¹ The first teacher title is described more in detail in article 2

(1998) are used to study, analyse, and create knowledge about teacher leadership constructions. These theoretical perspectives are complemented by previous research on teacher leadership of learning, with a particular focus on research on teachers' learning in so-called professional learning communities (PLCs).

Empirically, the thesis is based on material collected in two qualitative studies conducted in Swedish schools in 2019 and 2021/22, treating roles of 'first teachers' ('förstelärare') as illustrative examples of teacher leader functions. The first study investigated how teacher leadership is understood by teachers, first teachers, deputy principals, and principals in four schools. The material was collected through qualitative interviews with visual material. In the second study, teacher leadership practices in three teacher learning groups were explored through qualitative interviews with visual material and video-observations. In total, 58 interviews and six video-observations were conducted.

The empirical results are presented in four articles and a 'kappa' (synopsis). Article 1 is a method article with empirical elements, focusing on visual methods in interviews and the inclusion of visual material in data collection and analysis. The results show how visual methods can encourage respondents to explore, visualise, explain, and justify their explicit and implicit understandings of positions, relations, and hierarchies within their organisations. For instance, the presented application of visualisation showed how local school actors avoided positioning first teachers as middle leaders. From the results it is concluded that local school actors' understandings of positions, relations, and hierarchies within their school organisations influence how (teacher)leadership is constructed, and that visual methods help researchers to elucidate implicit understandings in school organisations.

Article 2 explores how teachers, first teachers, deputy principals, and principals understand first-teacher leadership and how these understandings enable and constrain constructions of first-teacher leadership. The empirical results show that their understandings, built on egalitarian and autonomous norms, collide with the intended functions of a changed role to improve teaching and learning. As a result, first teachers are positioned horizontally to their colleagues and viewed by the teachers solely as teachers, not leaders, with unrecognized or invisible functions

and practices. It is concluded that the possibility to construct (first) teacher leadership is constrained when teacher leaders' function and competence are masked, and their legitimacy is questioned. Further, two major factors involved in such constraint are rejection of a need for leadership to improve teaching due to egalitarian and autonomous norms and understanding of leadership as a vertical and managerial practice reserved for single leaders.

Article 3 examines how first teachers lead teachers in teacher learning groups, which are described in the article as professional learning communities. The results show that first teachers lead their peers by securing structure and relevance, building a supportive, sharing, and reflective community, and encouraging the use of alternative teaching methods. Their leadership is tacitly negotiated in relation to previous experiences in teaching, leadership, and professional development, explicit and tacit boundaries within teacher communities of practices, and their own understandings of their professional identity. The negotiations enable them to establish safe and inspiring learning cultures, but also constrain challenges of their peers' current understandings of teaching. It is concluded that both explicit and tacit teacher leadership practices need to be illuminated and understood when developing and improving teacher leadership for professional learning in schools.

Article 4 explores whether, and if so how, teacher leadership in PLC conversations promotes professional learning and teaching improvement. The results show that teacher leader-led conversations stimulate teachers' individual reflections about teaching and inspire them to use specific methods in their classrooms. This empowers them to try out specific methods in their classrooms and encourages them to share thoughts about their teaching. However, the article also problematises the acknowledging culture as it risks conserving current understandings about teaching. It is concluded that supportive and acknowledging leadership practices need to be combined with challenging of perspectives and a habit of inquiry to promote teacher learning and hence improve teaching. It is highlighted that changes in teacher- and teacher leader roles are needed in schools to enhance teacher leadership for professional learning and teaching improvement. Further, extension of the scope and richness of PLC literature would be highly desirable to help school actors improve teacher leadership for learning.

In the discussion I problematise how solely focusing on teachers' individual learning and autonomy in combination with thin teacher leader agency and underutilization of teacher leader competences constrain the possibilities to lead for learning. Recent years' investments in professional learning are problematised, as there are indications that they have consolidated teachers' identity- and meaning making rather than changed them. Further, I highlight a need to visualise implicit understandings and practices, as the empirical results show that this can promote new insights and thereby contribute to the development of teacher leadership for teacher learning.

Four conclusions are drawn. First, local school actors' understandings of teacher leadership need to be nuanced, challenged, and developed. Second, leaders for learning need to manage learning as both individual and collective, concrete and abstract, acknowledging and challenging. Third, conscious decisions and changes are needed at all organisational levels to utilise teacher leaders' capacities. Fourth, visualisation and reflection on explicit and implicit understandings and practices contributes to more conscious choices and changes in leadership for learning.

Future research on forms of teacher leader functions other than the 'first-teacher' function would provide a broader understanding of how teacher leadership is constructed. I also advocate further investigation of how teachers' and teacher leaders' identity- and meaning-making develop over time. Furthermore, it would be relevant to analyse the processes that emerge when teacher leadership is visualised, when teacher leader agency is strengthened, and when teacher leadership practices are allowed to challenge current perspectives of learning and teaching in schools. These studies should also be complemented with critical analysis of discourses about teacher leadership and alternative perspectives on teacher professional learning in relation to leadership.

Sammanfattning på svenska

Denna sammanläggningsavhandling i pedagogik syftar till att synliggöra och skapa kunskap om hur lokala skolaktörer explicit och implicit konstruerar lärarledarskap i sina vardagspraktiker. Avhandlingen är skriven i en tid när nya lärarledarfunktioner, det vill säga lärare med uppdrag att leda lärares lärande, växer fram världen över. I avhandlingen utgör svenska förstelärare ett empiriskt exempel på en sådan funktion. Tidigare forskning har fört fram potentialen med lärarledarskap för lärares lärande men även påtalat att det finns ett motstånd inom lärarkåren mot att ledas kollektivt i och mot undervisningsförbättring. Avhandlingens syfte är att synliggöra och skapa kunskap om lokala skolaktörers explicita och implicita konstruktioner av lärarledarskap. Kunskap om hur lärare bidrar till sitt eget och kollegors lärande är en viktig aspekt i relation till undervisningsförbättring och skolutveckling. De övergripande forskningsfrågorna för avhandlingen är: 1) Hur konstrueras lärarledarskap i skolors vardagspraktiker? 2) Hur främjar respektive begränsar konstruktioner av lärarledarskap möjligheterna att leda lärares lärande? 3) Hur kan synliggörande av explicita och implicita lärarledarskapspraktiker bidra till lärande om ledarskap för lärares lärande?

Tidigare forskning har visat att förväntningarna på lärare att samverka och lära tillsammans har ökat i Sverige sedan 1970-talet. Med dessa förväntningar så har behovet av lärarledarfunktioner ökat. Professionella lärandegemenskaper (professional learning communities, PLCs) har föreslagits vara en ideal plats för lärarledare att bygga kollegiala relationer, samverkan, kollektivt engagemang och lärande bland lärare. Samtidigt har forskare lyft fram att det kan vara svårt att åstadkomma lärarledarskap som leder till undervisningsförbättring. Den forskning som fokuserat på förstelärares uppdrag har visat att majoriteten av förstelärarna har uppdrag som går att likställa med lärarledarskap. Det saknas dock ännu kunskap om förstelärares praktiker i relation till ledarskap för lärares lärande.

Utifrån sociala ledarskaps- och lärandeperspektiv studeras lärarledarskap som en socialt konstruerad process där lärarledare söker påverka sina kollegors lärande och undervisningspraktiker med syfte att främja

elevernas lärandeprocesser. Särskilt används Spillanes modell om distribuerat ledarskap (2006) och Wengers teorier om socialt lärande (1998) för att studera, analysera och skapa kunskap om lärarledarskapets konstruktioner. Dessa teoretiska perspektiv kompletteras med tidigare forskning om lärarledarskap för lärande. Särskilt står forskning om lärares lärande i så kallade professionella lärandegemenskaper (PLCs) i fokus.

Det empiriska materialet är insamlat genom två delstudier som genomfördes 2019 respektive 2021/2022. Den första delstudien fokuserar på lokala skolaktörers förståelser av förstelärarypositionen och lärarledarskap i fyra skolor. Materialet omfattar kvalitativa intervjuer med visuellt material genomförda med lärare, förstelärare, biträdande rektorer och rektorer. Den andra delstudien, som genomfördes i tre skolor, fokuserar på lärarledarskapspraktiker i lärgrupper. Lärgrupperna beskrivs som professionella lärandegemenskaper. I materialet ingår kvalitativa intervjuer med visuellt material och video-observationer. Totalt omfattar avhandlingens datamaterial femtioåtta intervjuer och sex video-observationer.

Sammanläggningsavhandlingen består av fyra artiklar och en kapp som tillsammans utgör avhandlingens empiriska resultat. I artikel 1, som är en metodartikel med empiriska inslag, beskrivs hur visuella metoder som komplement till intervjuer bidrar till att uppmuntra respondenter att utforska, synliggöra, förklara och ta ställning till sina explicita och implicita förståelser av positioner, relationer och hierarkier i deras skolorganisationer. Studien visar bland annat att lokala skolaktörer undviker att positionera förstelärare som mellanledare. Utifrån artikelns empiriska resultat konkluderas 1) att lokala skolaktörers förståelser av positioner, relationer och hierarkier inom sina skolorganisationer påverkar hur (lärar)ledarskap konstrueras. 2) att visuella metoder hjälper forskare att synliggöra implicita förståelser i skolorganisationer.

I artikel 2 utforskas hur lärare, förstelärare, biträdande rektorer och rektorer förstår försteläraryledarskap och hur dessa förståelser främjar respektive begränsar konstruktioner av lärarledarskap för lärares lärande. De empiriska resultaten visar att deras förståelser, som bygger på egalitära och autonoma normer, krockar med intentionerna om en förändrad roll att förbättra lärande och undervisning. Resultatet blir att

förstelärare förvandlas till ”elefanten i rummet”. Förstelärare positioneras horisontellt till sina kollegor och betraktas som lärare, inte ledare. Deras funktion och praktiker osynliggörs. Slutsatserna i artikeln är att möjligheten att konstruera (förste)lärarledarskap för lärande begränsas när (förste)lärares funktion och kompetenser g(l)öms bort, när deras legitimitet ifrågasätts, när egalitära och autonoma normer avvisar behovet av ledarskap för förbättrad undervisning och när ledarskap förstås som en vertikal chefspraktik som är reserverad till enskilda ledare.

Artikel 3 undersöker hur förstelärare leder lärare i lärgrupper. Resultaten visar att förstelärare leder sina kollegor genom att säkra struktur och relevans, bygga en stödjande, delande och reflektiv gemenskap och genom att uppmuntra användandet av specifika undervisningsmetoder. Ledarskapet förhandlas tyst fram i relation till tidigare erfarenheter av undervisning, ledarskap och professionellt lärande, explicita och implicita gränser inom lärargemenskaperna, och deras egna förståelser av deras professionella identitet. Slutsatsen är att förhandlingarna får dem att bygga trygga och inspirerande lärandekulturer men att dessa även får dem att undvika att utmana sina kollegors rådande förståelser av undervisning. Artikeln lyfter fram vikten av att skolaktörer och forskare är medvetna om både explicita och implicita förståelser och praktiker när de utvecklar ledarskap för lärares lärande.

I artikel 4 utforskas om, och iså fall hur, förstelärarledarskap främjar professionellt lärande och undervisningsförbättring i lärande samtal i professionella lärandegemenskaper. Resultaten visar att de lärarledarledda samtalen stimulerar lärares individuella reflektioner om undervisning och inspirerar dem att använda specifika metoder i sina klassrum. Detta stärker lärarna och får dem att dela tankar om sin undervisning. I artikeln problematiseras dock att den bekräftande kulturen även riskerar att konservera rådande förståelser. Slutsatsen är att stödjande och bekräftande ledarskapspraktiker behöver kombineras med utmanande perspektiv och undersökande förhållningssätt för att främja lärares lärande för undervisningsförbättring. I artikeln betonas behovet av förändrade lärar- och lärarledarroller samt en mer nyanserad PLC-litteratur.

I avhandlingens slutkapitel diskuterar jag hur ett alltför ensidigt fokus på lärares individuella lärande och valfrihet, en svag lärarledaragens och ett

underutnyttjande av lärarledares undervisningskompetenser tenderar att begränsa möjligheterna att leda för lärande. Vidare väcker jag frågor om vilket genomslag de senaste årens satsningar på kollegialt lärande egentligen fått på lärares identitets- och meningsskapande. Jag betonar även vikten av att synliggöra implicita förståelser och praktiker, då de empiriska resultaten visar att detta främjar nya insikter och därmed kan bidra till utveckling av lärarledarskap för lärares lärande.

Slutsatserna i avhandlingen är att: 1) lokala skolaktörers förståelse av lärarledarskap skulle behöva nyanseras, utmanas och utvecklas; 2) ledare för lärande behöver hantera lärande som både individuellt och kollektivt, konkret och abstrakt, bekräftande och utmanande; 3) det behövs medvetna val och förändringar på alla organisationsnivåer för att tillvarata lärarledares kapacitet; och 4) synliggörande och reflekterande över vad som är explicit och implicit bidrar till värdefull kunskap som är viktig för att kunna göra medvetna val och förändringar av ledarskap för lärande.

Avslutningsvis föreslås framtida forskning som skapar ytterligare kunskap om olika former av lärarledarfunktioner och som studerar hur lärares och lärarledares identitets- och meningsskapande utvecklas över tid. Vidare framhävs behovet av praktikinära forskning som kan analysera vilka processer som sätts i gång när lärarledarskap synliggörs, när lärarledares ledaragens stärks och när lärarledares praktiker tillåts att utmana rådande perspektiv på lärande och undervisning. Slutligen föreslår jag att dessa studier bör kompletteras med kritisk forskning som granskar diskurser om lärarledarskap och som lyfter fram alternativa föreställningar om lärares professionella lärande i relation till ledarskap.

Lista över inkluderade artiklar

Artikel 1: Grimm, F., Norqvist, L. and Roos, K. (2021). Exploring visual method in the field of educational leadership: co-creating understandings of educational leadership and authority in school organisations, *Educational Management Administration and Leadership*, 49(7), doi: 10.1177/17411432211030747.

Som huvudförfattare koordinerade jag skrivprocessen, var korresponderande författare, förberedde och sammanställde datamaterialet för analys och genomförde den första tentativa analysen. Lars Norqvist ansvarade för det första utkastet till text som beskrev projektet, urvalet och datainsamlingen. Katarina Roos formulerade ett teoretiskt ramverk för analysen och sammanställde lämplig litteratur för artikelns syfte. Arbetet var i övrigt kollaborativt genom hela projektet, från planering, datainsamling och analys till skrivandet av artikeln.

Artikel 2: Grimm, F. (2020). The first teacher as the elephant in the room – forgotten and hidden teacher leadership perspectives in Swedish schools, *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 454-483. doi: 10.30828/real/2020.2.5

Jag är ensamförfattare. Datainsamlingarna genomfördes tillsammans med Olof Johansson, Lars Norqvist, Katarina Roos och Helene Ärlestig. Övriga delar av arbetet genomförde jag på egen hand.

Artikel 3: Grimm, F. (accepterad). How do teacher leaders lead in professional learning communities? Explicit and tacit negotiations, *International Studies in Educational Administration*.

Som ensamförfattare genomförde jag självständigt alla delar av arbetet.

Artikel 4: Grimm, F. (under granskning). Teacher leadership for teaching improvement in professional learning communities – more than creating trustful, empowering, and sharing conversations.

Som ensamförfattare genomförde jag självständigt alla delar av arbetet.

Samtliga publicerade och accepterade artiklar är publicerade med tillstånd från de aktuella tidskrifterna.

Förord

Att skriva detta förord har många gånger känts som en avlägsen dröm. Nu är tiden här. Många är de människor som utgjort ett viktigt bollplank för mig under den här tiden, som bidragit med inspiration och diskussioner, utmanat och uppmuntrat mig, fått mig att skratta, varit en axel att luta sig mot när det varit tungt och som bidragit till att min tid som doktorand blivit lärande, rolig och hållbar. Till er vill jag rikta ett innerligt tack.

För det första vill jag tacka den svenska välfärdsstaten som möjliggör utbildning och forskning för alla, även för oss som inte kommer från akademiska hem. Tack för anställning och ekonomisk trygghet under avhandlingsarbetet och för möjligheten att lära och utvecklas som elev, student, doktorand och anställd.

För det andra till jag tacka er som knuffat mig i riktningen att börja doktorera. Tack till mina rektorer Alf Nilsson, Henrik Bolin och Erik Ådén för att ni stöttade mig när jag som lärare och förstelärare ville ägna mig åt skolutveckling och så småningom forskning. Tack till Björn Åstrand för att du spände ögonen i mig och uppmanade mig att söka till forskarutbildningen. Tack till Simon Wolming och Mårten Almerud för att ni trodde på mig och släppte in mig genom dörren.

Ett ödmjukt tack till alla lärare, förstelärare, biträdande rektorer och rektorer som deltagit i avhandlingens två delstudier. Tack för er tid, er vilja att dela med er av er vardag och er öppenhet att reflektera och lära. Utan er hade det inte funnits någon avhandling. Tack även till ”JC Kempes Minnes Stipendiefond”, Lärarhögskolan vid Umeå universitet och ”Helge Ax:son Johnsons stiftelse” för finansieringshjälp vid datainsamlingsresor, transkriberingar och språkgranskningar.

Ett stort tack till Pedagogiska institutionen, Centrum för skolledarutveckling, Statsvetenskapliga institutionen och Lärarhögskolan vid Umeå universitet för att ni trott på mig och stöttat mig genom denna process. Tack för forskningsmedel, stipendier och internationella utbyten och för att jag fått ingå i era doktorand-, forskar- och lärargemenskaper. Vilken fröjd det har varit att få arbeta med så trevliga, engagerade och kompetenta människor! Det finns inte tillräckligt med plats för att nämna

er alla vid namn, men ni är sannerligen många som förtjänar ett tack. Jag har trivts väldigt bra i ert sällskap och lärt mig otroligt mycket.

Mitt varmaste tack till mina oerhört kompetenta handledare Helene Ärlestig och Ulf Leo för att ni alltid läst mina texter och lyssnat på mina tankar med stort engagemang. Ni har guidat mig genom den här processen med en stadig och välvillig hand. När jag fastnade sa ni orden som fick mig att komma vidare, genom er konstruktiva feedback blev texterna bättre och genom era utmanande frågor förändrades jag som människa. Den här avhandlingen hade inte varit densamma utan er.

Förutom mina eminenta handledare så finns det fler som bidragit till konstruktiva idéer och kritiska kommentarer. Tack till Centrums forskarseminarium samt till LOA- och DUB-grupperna vid Pedagogiska institutionen. Tack till Ulf Blossing, Jörgen From och Eva Leffler som i sina roller som särskilda granskare gav mig underlag för att utveckla och förbättra avhandlingens form och innehåll. Stort tack till Olof Johansson, Lars Norqvist, Katarina Roos och Helene Ärlestig i STAR-projektet. Det kändes tryggt att få gå armkrok med er i den första datainsamlingen. Tack även till kollegorna i det nationella forskarnätverket om skolors styrning, organisering och ledarskap (NSOL) för intresse, uppmuntran och input. Vilken ynnest det är att få ingå i nätverk med er.

Tack till mina vapenbröder och -systrar i doktorandgrupperna vid Pedagogiska institutionen, Statsvetenskapliga institutionen och Lärarhögskolans forskarskola för att ni delat den här resan med mig. Stödet, erfarenhetsutbytena och inte minst den sociala samvaron har betytt mycket. Särskilt tack till: Linn Antonsson, Johan Edin, Malin Ekesryd, Linda Jervik Steen, Louise Lindkvist, Sara Mörtsell, Katarina Parfa Koskinen, Karoline Schnaider, Josef Siljebo och Runa Westerlund. Covid-19 kom delvis i vägen för oss men vi gjorde så gott vi kunde och det med bravur! Tack till doktoranderna på statsvetenskapliga institutionen för quizarna och samtalen på Rött! Tack även till Peter Bergström, Ulrika Haake, Oscar Rantatalo, Christina Segerholm och Cecilia Stenling vid Pedagogiska institutionen för att ni ingett trygghet, bistått med råd och säkrat kvalitén på forskarutbildningen för oss doktorander.

Att ro en avhandling i hamn kräver inte bara stöd i form av utbildning, granskningar och social samvaro. Det krävs även en hel del kreativt,

administrativt och tekniskt arbete. Tack till "Proppen" för den helt fantastiska omslagsbilden, Linda Johansson, Maria Rex och Joakim Sandström för korrekturläsning, Magnus Johansson för teknisk support och Ulrika Sahlén för hjälp med illustrationer och tabeller.

Förutom alla som nämnts ovan har jag under doktorandtiden även behövt människor som fått mig att glömma forskarstudierna och avhandlingsarbetet för en stund. Tack till alla vänner som hjälpt mig att ladda batterierna och som påmint mig om att livet är mycket mer än avhandlingsarbete. Särskilt tack till Jeppssons, Nygaards, Christiansen-Strömboms och Rex-Norlins för middagar och skratt. Tack till Lina Andersson, Andreas Back, Geli Goldmann, Sara Lundqvist och Johanna Nygaard för de stora samtalen i livet. Tack till kulturjuntan och Snowflakes singers för upplevelser som tagit mig ur avhandlingsbubblan för en stund!

Sist men inte minst, ett hjärtligt tack till min familj! Den här avhandlingen tillägnar jag er. Tack pappa, min bror och syster för att ni är ni! Tack mamma för att du lärt mig att utbildning inte är något en ska ta för givet och för att du visat nyfikenhet för mitt arbete. Mitt yrkesval hade inte varit detsamma utan dig. Tack till Nemi och Frank! Ni är det bästa som hänt och håller mig och jag är oändligt tacksam för att ni finns i mitt liv. Sist men inte minst, ett stort innerligt tack till Matthias. Ord räcker inte till för hur tacksam jag är över all din empati, ditt engagemang, dina frågor, dina hejarop samt för det lass som du dragit där hemma. Du lovade att stötta mig i det här och du har hållit ditt löfte med råge.

Umeå, april 2023

Frida Grimm

1. Inledning

Bakgrund

Denna avhandling i pedagogik handlar om lärarledarskap för lärares lärande. Avhandlingen är skriven i en tid när nya lärarledarfunktioner, det vill säga lärare med uppdrag att leda lärares lärande, växer fram världen över (se t.ex. Alvehus, Eklund, & Kastberg, 2019; Helstad & Mausestagen, 2019; Larsson & Löwstedt, 2023). Lärarledarskap är det ledarskap som konstrueras när lärarledare söker påverka sina kollegors lärande och undervisningspraktiker med syfte att främja elevernas lärandeprocesser (York-Barr & Duke, 2004). Liksom utbildning i stort konstrueras lärarledarskap av såväl yttre som inre villkor. Till exempel påverkas konstruktionerna både av resurser och regelverk och av skolaktörers förståelser, tolkningar, förhandlingar, interaktioner, normer och hierarkier (jmf. Lindblad & Sahlström, 1999; Lindblad, Linde & Naeslund, 1999). Konstruktioner av lärarledarskap kan vara såväl medvetna som omedvetna och ske såväl explicit som i det tysta².

I Sverige förekommer en rad varianter på lärare med uppdrag att leda lärares lärande. Några exempel är förstelärare, processledare, lärledare och seminarieledare. Samtidigt är lärarledare i sig inget nytt fenomen. Förväntningarna på ökad samverkan mellan lärare har växt fram sedan 1970-talet (se t.ex. Egidius, 2001; Liljenberg, 2015b; Rönnerman, 1998) och med dessa förväntningar har behovet av lärarledare ökat. Sedan tre decennier tillbaka har det även varit ett särskilt forskningsintresse inom skolutveckling och skolförbättring att studera hur professionellt lärande organiseras för att bidra till lärares lärande och undervisningsförbättring (se t.ex. Supovitz, 2018; Gumus et al., 2018). Inom skolutvecklingsforskningen har det hävdats att lärarledare utifrån sin undervisningspraktik och sin position inom lärargemenskapen har möjligheter att leda lärare inifrån kollegiet och att detta ledarskap på så sätt skulle innebära möjligheter att leda på andra sätt än till exempel rektor som har en chefsposition (Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2015; Harris & Jones, 2017; Hirsh & Segolsson, 2019; Lillejord & Børte, 2018; Rönnerman, Edwards-Groves & Grootenboer,

² Ett mer utvecklat resonemang om konstruktionen följer i kapitel III

2018; Stoll & Kools, 2017; Wenner & Campbell, 2017). Det har även beskrivits hur lärarledare, förutom att främja lärares lärande, kan fungera som mäklare eller översättare inom skolorganisationer och därmed bidra till skolutveckling för hela skolorganisationer (se t.ex. Blossing, 2016; Nehez et al., 2021).

Trots att forskningsfältet om lärarledarskap inte är nytt och att det är under växande (se t.ex. Gumus et al., 2018; Meyer & Slater-Brown, 2020; Nguyen, Harris & Ng, 2019) saknas det dock ännu kunskap om hur lärarledarskap konstrueras i skolors vardagspraktiker, vilket inflytande lärarledare har på lärandeprocesser i skolor samt i vilken utsträckning lärarledarskap påverkar lärares praktiker och elevers lärande (se Nguyen, Harris & Ng, 2019; Wenner & Campbell, 2017). Kunskap om hur lärarledarskap konstrueras, medvetet och omedvetet, är viktigt för att kunna bygga lärarledarskap som främjar lärande och god arbetsmiljö för dem som verkar inom skolan och för att nyttja samhällsresurserna på ett sätt som gynnar elevers lärande (jmf. Sundberg, 2015).

Studiens relevans

Genom ett pedagogiskt perspektiv på lärarledarskap söker jag i avhandlingen synliggöra och skapa en djupare förståelse för underliggande strukturer, spänningsfält och frågeområden som har betydelse för hur lokala skolaktörer, som lärare, lärarledare och skolledare, i sina vardagspraktiker konstruerar lärarledarskap (jmf. Pring, 2010; Sundberg, 2018; Lindblad, Linde & Naeslund, 1999). Enligt Lindblad (2000) har pedagogisk forskning en viktig roll i att analysera utbildningspolitiska kontroverser och bidra till det offentliga samtalet kring fostran, bildning och utbildning. Införande av lärarledare för lärares lärande kan ses som en sådan kontrovers. I avhandlingen utgår jag ifrån att lärarledare har potentialen att leda kollegors lärande men att det behövs ett synliggörande av, och fördjupad kunskap om, hur lärarledarskap konstrueras i skolors olika vardagspraktiker och hur dessa konstruktioner tillsammans med lärarledares agens främjar och begränsar lärande. Genom att synliggöra lärares, lärarledares och skolledares explicita och implicita förståelser och praktiker söker jag öka förståelsen för varför konstruktioner av lärarledarskap blir som de blir i skolors vardagspraktiker. Kunskapen om *hur* lärarledare leder och *varför*

de gör som de gör är avgörande för att förstå lärarlärarledarskap (jmf. Diamond & Spillane, 2016). Genom att förflytta fokus från vad lärarledarskap *kan vara* till vad det *är* och *varför* synliggörs eventuella glapp mellan den ideala bilden av lärarledarskap som presenterats i tidigare forskning och det faktiska lärarledarskap som konstrueras och upplevs i lärares, lärarledares och rektorers vardag. Kunskap om hur lärare bidrar till sitt eget och kollegors lärande är en viktig aspekt i relation till undervisningsförbättring och skolutveckling.

Syfte och forskningsfokus

Syftet med avhandlingen är att synliggöra och skapa kunskap om lokala skolaktörers explicita och implicita konstruktioner av lärarledarskap. De övergripande forskningsfrågorna för avhandlingen är:

- Hur konstrueras lärarledarskap i skolors vardagspraktiker?
- Hur främjar respektive begränsar konstruktioner av lärarledarskap möjligheterna att leda lärares lärande?
- Hur kan synliggörande av explicita och implicita lärarledarskapspraktiker bidra till lärande om ledarskap för lärares lärande?

I de fyra artiklar som utgör empirin i denna avhandling har forskningsfrågor om lokala skolaktörers förståelser och praktiker av förstelärarledarskap ställts som tillsammans svarar mot avhandlingens övergripande syfte och forskningsfrågor.

Kunskapsobjektet i avhandlingen är *lärarledarskap för lärande* och studieobjektet *förstelärarledarskap*. Förstelärare, som infördes i svensk skola genom implementeringen av karriärreformen 2013, kan betraktas som ett exempel på lärarledare. En majoritet av förstelärarnas uppdrag innebär att leda kollegor (Alvunger, 2015; Hardy & Rönnerman, 2019) och Skolverket (2020) rekommenderar att förstelärare tilldelas uppdrag där de initierar och leder projekt i syfte att förbättra undervisning, till exempel genom att leda kollegialt lärande (se Skolverket, 2020). Med bakgrund i att utnämmandet till förstelärare, enligt förordningen (SFS 2019:1288, SFS 2013:70), ska baseras på undervisningsskicklighet skulle förstelärare kunna betraktas som lämpliga att leda lärares lärande för

undervisningsförbättring. Utifrån sin undervisningspraktik har de även förutsättningar att relatera till kollegors undervisningsvardag, vilket skulle kunna främja ett undervisningsnära ledarskap. Samtidigt är det inte en självklarhet att förstelärare ser sig som ledare, att de är lämpliga eller skickliga på att leda andra lärares lärande, att andra lärare låter sig ledas för undervisningsförbättring eller att det finns strukturer i skolorna som stöttar förstelärläderskap för lärares lärande.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av fyra artiklar samt denna kappatext. Kappan är disponerad i sex kapitel. I detta första kapitel har jag beskrivit bakgrunden till avhandlingsprojektet, forskningsfrågor och syfte samt avhandlingens disposition. I det andra kapitlet presenteras en översikt av tidigare internationell och svensk forskning som berört lärarledare och lärarledarskap för lärares lärande. Jag beskriver även tidigare forskning om karriärreformen och försteläraryppdragen. Därefter följer ett tredje kapitel som redogör för avhandlingens teoretiska utgångspunkter. Här presenteras det övergripande teoretiska perspektiv på ledarskap som präglat avhandlingsprocessen, en modell som använts vid avhandlingsprojektets empiriska studier och den teori som använts i den tredje artikelns analyser samt i diskussioner av de empiriska huvudresultaten. Jag redogör även för begreppen "lärarledarskap" och "lärarledare" som är centrala begrepp i avhandlingen. Det fjärde kapitlet beskriver avhandlingsprojektets forskningsdesign samt de metodologiska, etiska och vetenskapliga övervägningar som gjorts under projektets gång. I det femte kapitlet sammanfattas de fyra artiklarna. Det sjätte och avslutande kapitlet sammanfattar och diskuterar avhandlingens empiriska resultat. I kapitlet förs även en metod- och teoridiskussion. Slutligen konkluderar jag avhandlingens slutsatser samt presenterar några implikationer för framtida forskning.

II. Tidigare forskning

I denna del presenterar jag tidigare forskning om lärares lärande, lärarledarskap för lärares lärande samt karriärreformen och försteläraruppsatzen. I kapitlet synliggörs existerande kunskap och rådande kunskapsluckor.

Förväntningar på ett kollektivt lärande för lärare

Professionellt lärande för lärare har de senaste decennierna gått från att ses som en isolerad individuell företeelse till en kollektiv process där lärare tillsammans bidrar till en lärande organisation (se t.ex. Hattie, 2009; Rönnerman, 2021; Stoll et al., 2006; Timperley, 2013). Lärares lärande har i allt högre grad kommit att organiseras i grupper (se Hattie, 2009; Hirsh & Segolsson, 2019; Rönnerman, 2021; Stoll et al., 2006; Timperley, 2013). I svenska skolor har förändringen från individuell kompetensutveckling för lärare till så kallat "kollegialt lärande" blivit alltmer framträdande (se t.ex. Sülau, 2019). Detta har bland annat blivit synligt i Skolverkets kompetensutvecklingsåtgärder, som exempelvis Matematiklyftet och Läslyftet, där lärares aktiva, kollektiva deltagande och samarbete kommit att betonas.

Att organisera lärares lärande i grupp är dock i sig ingen ny idé. I Sverige går den att spåra tillbaka till 1970-talet. I utredningen om skolans inre arbete 1974 (den s.k. SIA-utredningen, SOU 1974:53) framfördes tydliga krav på samarbete mellan lärare, vilket kom att leda till en framväxt av lärarlag i svenska skolor (Egidius, 2001; Liljenberg, 2015b; Rönnerman, 1998). I läroplanen för grundskolan 1980 (Lgr80) betonades samarbete mellan lärare, bland annat genom uppmuntrande av arbete i arbetsenheter (Egidius, 2001). Betoningen på lärares samarbete kom även att ligga kvar i läroplanen 1994 (Lp94). Genom att organisera lärare i lärarlag var tanken att stimulera lokalt utvecklingsarbete och att bättre nyttja skolans resurser (Rönnerman, 1998). Samtidigt fanns det ett motstånd inom delar av lärarkåren mot att arbeta i lärarlag då ämnestillhörigheten var stark inom vissa lärargrupper och då lärarlagen medförde en ökad mängd möten och arbetsuppgifter, minskad valfrihet och en förändrad lärarroll (Egidius, 2001; Liljenberg, 2015b). Detta motstånd har delvis levt kvar i svenska skolor trots att antalet lärarlag ökat

(Liljenberg, 2015b). De förändringar som skett i styrningen av svensk skola sedan 70-talet har kritiserats för att begränsa lärares autonomi. Några exempel är utökade administrativa uppgifter och ökande kontroll och uppföljning (Alvehus, Eklund & Kastberg, 2019). Lärare har vittnat om en upplevelse av ökade externa krav och en tidspressad arbetssituation (Arvidsson et al., 2019; Lindström, 2020).

1990-talet var ett reformintensivt decennium i svensk skolhistoria. Under denna tid genomfördes en stor decentralisering av styrningen av svensk skola. Lärare och rektorer blev kommunalt anställda, mål- och resultatstyrning samt nya läroplaner infördes och betygssystemet ändrades (Lander et al., 2013). Handlingsutrymmet för lärare och skolledare både ökade och minskade då fler beslut kom att flyttas från enskilda lärare till lärarlag och rektor samtidigt som den statliga tillsynen tilltog och Skolverket inrättades (Fredriksson, 2018; Lander et al., 2013). Statens styrning av lärares lärande kom framför allt att ske indirekt genom kompetensutvecklingsinsatser. Samtidigt som makten flyttades nedåt till lärarna så förväntades de i högre grad samverka för att lösa utmaningar i undervisningen (Carlgren, 2005; Persson, 2018). Lärare förväntades vara mer inriktade mot skolutveckling och sågs inte längre enbart som konsumenter av kunskap utan snarare som delaktiga producenter (Rönnerman, 1998). Lärares möjligheter att individuellt styra sin egen kompetensutveckling minskade och förväntningarna på att de skulle delta i kollektiv kompetensutveckling ökade.

Över tid kom mer fokus att läggas på att mäta kunskap och att förbättra och effektivisera skolan som utbildningssystem. Skolans styrning kom alltmer att utformas med marknaden som förebild (Forsberg, 2012; Fredriksson, 2018). Genom det ökade internationella inflytandet från exempelvis TIMSS-, PISA- och OECD-rapporter samt forskare som John Hattie (2009) och Dylan Wiliam (2011) kom sambandet mellan lärares kompetens och elevers måluppfyllelse att betonas alltmer (Pettersson & Wester, 2014). År 2007 inleddes en rad satsningar gällande kompetensutveckling för lärare, bland annat de ovan nämnda från Skolverket. Detta skulle delvis kunna betraktas som en re-centralisering av lärares kompetensutveckling. Kompetensutvecklingen skulle visserligen fortfarande grunda sig i lokalt utvecklingsarbete men utifrån lärmoduler som tagits fram av Skolverket. Dessa innehöll både allmändidaktiska (t.ex. digitalisering) och ämnesdidaktiska (t.ex.

Matematik) teman. I den nya skollagen 2010 (SFS 2010:800) betonades att utbildningen i skolan skulle vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Parallellt med detta infördes även satsningar av mer individuell karaktär för att stärka lärare i deras profession. År 2013 infördes lärarlegitimation för lärare och samma år implementerades även karriärreformen för lärare.

Lärares lärande i professionella lärandegemenskaper

De förändringar som beskrivits ovan indikerar en förväntan på förändrade lärarroller där lärare förväntas ingå i ett kollektivt lärande och arbete för skolutveckling och undervisningsförbättring. De kompetensutvecklingssatsningar som följt på dessa förväntningar brukar härledas till idéer om professionella lärandegemenskaper (professional learning communities, PLCs). Begreppet lanserades av Hall och Hord (1987) i slutet av 1980-talet. Brett definierat består PLCs av ”professionella som träffas i grupp, en gemenskap för att lära” (Hord 2008, s. 10). Organiserandet av lärare i lärgrupper är dock, enligt PLC-forskningen, inte tillräckligt för att en lärgrupp kan definieras som en professionell lärandegemenskap. För detta krävs det vissa kvaliteter som främjar kollektivt lärande. Hord (1997) beskriver professionella lärandegemenskaper som gemenskaper:

in which the teachers in a school and its administrators continuously seek and share learning, and act on their learning. The goal of their actions is to enhance their effectiveness as professionals for the students' benefit; thus, this arrangement may also be termed communities of continuous inquiry and improvement. (Hord, 1997, s. 1)

För att främja kollektivt lärande behöver lärarna i professionella lärandegemenskaper alltså kontinuerligt undersöka och dela undervisningspraktiker samt handla gemensamt med syftet att förbättra elevers lärandeprocesser. När lärare antar ett undersökande förhållningssätt där de granskar sin undervisning, reflekterar tillsammans, delar värderingar och visioner och tar kollektivt ansvar för

elevernas lärande anses det gynna lärandet bland såväl lärare som elever (se t.ex. Borko, 2004; Hiron, Goh & Chua, 2015; Hord, 1997; Stoll et al., 2006; Timperley, 2013; Timperley et al., 2021). PLC-begreppet inrymmer alltså både teorier om lärares individuella lärande och om skolan som lärande organisation (jmf. Larsson, 2018; Stoll et al., 2006) och har likheter med flertalet tidigare etablerade teorier om lärande: teorier om skolor som lärande och problemlösande organisationer, teorier om lärande som en social process, teorier som betonar ett undersökande förhållningssätt, självreflektion och självvärdering, och teorier som förespråkar lärare som reflektiva praktiker (se t.ex. Bolam, 1977; Dewey, 1929; Schön, 1983; Senge, 1990). I svenska skolor används vanligtvis begreppet ”kollegialt lärande” för det professionella lärande som sker när lärare lär tillsammans i organiserade grupper. Detta begrepp lägger dock mindre vikt vid kollektivt lärande än PLC-begreppet gör (se Larsson, 2018).

Forskning om lärarledarskap för lärares lärande

Rektors roll har i tidigare forskning lyfts fram som viktig för att säkra att aktiviteterna i de professionella lärandegemenskaperna leder till att lärare lär och förbättrar undervisningen för eleverna (se t.ex. Admiraal et al., 2019; Muijs & Harris, 2006; Stoll et al., 2006; Timperley, 2013; York-Barr & Duke, 2004). Lärarledares roll har dock avhandlats i mindre utsträckning än rektorsrollen. Samtidigt har forskare sedan 1990-talet hävdat potentialen i att kombinera lärarledarskap, lärarkollaboration och kapacitetsbyggande för skolförbättring (Edwards Groves & Rönnerman, 2013; Harris, 2003; Harris & Muijs, 2004). Argumenten för att även fokusera på lärarledarrollen har bland annat varit att det kan behövas ledarskap *inom* de professionella lärandegemenskaperna för att stötta meningsfulla och produktiva interaktioner och att detta ledarskap ofta är knutet till rollen som lärarledare (se Hiron, Goh & Chua, 2015; Stoll et al., 2006).

De senaste tjugo åren har forskningsintresset för lärarledarskap ökat allt mer och lärarledarskap har blivit mer framträdande i den empiriska forskningen (se t.ex. Gumus et al., 2018; Meyer & Slater-Brown, 2020; Nguyen, Harris & Ng, 2019). De flesta studier om lärarledarskap har refererat till lärarledarskap som ”påverkan” och har varit kvalitativa och västorienterade (Nguyen, Harris & Ng, 2019). Forskningen har utgått från

såväl systemperspektiv som individuella perspektiv (Wenner & Campbell, 2018). Studierna har både fokuserat på formellt lärarledarskap knutet till formella lärarledaruppdrag (se t.ex. Meyer & Slater-Brown, 2020) och informellt ledarskap där alla lärare ses som ledare (se t.ex. Lovett, 2020; Supovitz, D'Auria & Spillane, 2019; Wilkinson & Kemmis, 2015).

Inom forskning förekommer en rad olika begrepp för lärare som leder andra lärare. Förutom begreppet "lärarledare" (teacher leaders; se t.ex. Nguyen, Harris & Ng, 2019; Wenner & Campbell, 2017), som jag valt att använda i denna avhandling, förekommer begrepp som "mellanledare" (middle leaders; se t.ex. De Nobile, 2018; Gurr, 2019; Rönnerman, Edwards-Groves & Grootenboer, 2018), "förändringsagenter" (change agents; se t.ex. Blossing, 2016), "lärledare" (se t.ex. Liljenberg, 2021), "processledare" (se t.ex. Olin et al., 2014) och "hybridlärare" (se t.ex. Margolis, 2012). Vidare förekommer definitioner som är särskilt inriktade mot lärare som tilldelats en karriärtjänst. Några exempel på sådana beteckningar är "master teachers", "expert teachers" och "advanced skills teachers" (Bush et al., 2015). Begreppen sätter delvis olika aspekter i fokus. Till exempel fokuserar mellanledarbegreppet och mellanledarskapsforskningen särskilt på positionen mellan olika funktioner och kan även användas för andra ledare än för lärare (se t.ex. De Nobile, 2018; Harris et al., 2019) medan förändringsagentbegreppet framför allt fokuserar på rollen som drivande för utvecklings- och förbättringsarbete och som främjare av en lärande kultur (se t.ex. Blossing, 2016). Olika begrepps fokus kan på så sätt vara intressanta vid studier av ledarskap för lärares lärande då de synliggör en variation av aspekter. Därför har jag under avhandlingsprojektet tagit del av forskning som använder olika typer av begrepp även om jag i avhandlingen sedan har valt att själv använda begreppen "lärarledare" och "lärarledarskap".

Ett flertal forskningsöversikter har genomförts inom lärarledarskapsfältet. Några exempel är litteraturöversikter av York-Barr & Duke (2004; 100 empiriska studier 1980-2004), Wenner & Campbell (2017; 54 dokument 2004-2013) och Nguyen, Harris och Ng (2019; 150 empiriska studier 2003-2017). En vanligt förekommande slutsats i översikterna är att det vore önskvärt med en gemensam definition av lärarledarskapsbegreppet för att bättre kunna syntetisera och konkludera lärarledarskapsforskningens resultat. I översikterna framkommer det även att den forskning som lyfter fram lärarledarskap som en

framgångsfaktor för lärares lärande framför allt bygger på perception och potential och att det vore önskvärt med evidensforskning som bygger på kausala samband.

Flertalet internationella forskningsöversikter om lärarledarskap har efterfrågat empiriska studier som utforskar *hur* lärarledarskap utövas som påverkansprocess och vilken *effekt* lärarledarskap i slutändan har för elevernas lärandeprocesser (Nguyen, Harris & Ng, 2019; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). En del forskare har hävdad att det finns evidens för lärarledarskapets positiva påverkan på professionellt lärande och undervisning (se t.ex. Kılınç, Bellibaş & Bektaş, 2021; Muijs & Harris, 2006; Thien, Uthai & Yeap, 2022) medan andra uttrycker sig mer försiktigt (se t.ex. Margolis & Strom, 2020; Wenner & Campbell, 2017). Tydligt är att det, trots att frågan regelbundet lyfts inom lärarledarskapsfältet, verkar svårt att konstruera evidensstudier om lärarledarskap. Åsikterna om ifall lärarledarskapets effekter är möjliga att bedöma, och hur de i så fall ska bedömas, tenderar att gå isär. En vanligt förekommande slutsats är att lärarledares påverkan på undervisning framför allt sker indirekt (se Lipscombe, Tindall-Ford & Lamanna, 2021). Genom att utveckla relationer, skapa samverkan och stötta kollegor kan lärarledare till exempel bidra till byggandet av en lärande organisation, öka kollektivets effektivitet, utvidga kollegornas tilltro på sin egen förmåga (self-efficacy), stärka lärares agens att förbättra undervisningen samt öka kollegornas engagemang i skolutveckling (Insulander, Brehmer & Ryve, 2019; Kılınç, Bellibaş & Bektaş, 2021; Nguyen, Harris & Ng, 2019; Szczesiul & Huizenga, 2015). Det finns även forskare som menar att lärarledarskapets effekter bör bedömas utifrån hur lärarledare ökar flödet av information om undervisning och lärande i skolorganisationer snarare än i termer om påverkan (se t.ex. Margolis & Strom, 2020). Enligt Harris med kollegor (2019) skulle det behövas mer sofistikerade, storskaliga studier med mer komplexa metodologiska designar för att skapa kunskap om lärarledarskapets effekter. Eftersom empiriska evidensstudier av relationen mellan lärarledarskap och elevers måluppfyllelse är få (Cooper et al., 2016; Margolis & Strom, 2020; Nguyen, Harris & Ng, 2019; Wenner & Campbell, 2017) tenderar bedömningen om ifall lärarledarskap får önskvärda effekter eller ej i nuläget framförallt att baseras på rektorers, lärarledares och lärares upplevelser och utsagor.

Lärrledarskapets potential och utmaningar

Inom skolutvecklingsforskningen är en vanlig utgångspunkt att införandet av lärarledare innebär möjligheter att distribuera ledarskap för lärares lärande till kompetenta lärare med lärarledarfunktioner. I en ofta citerad litteraturöversikt av York-Barr & Duke (2004) framförs tre motiv till lärarledare i skolan: lärares medbestämmande, professionellt lärande och kompetensförsörjning. Genom att införa lärarledare kan skolor uppmuntra skickliga lärare att stanna kvar inom läraryrket och bidra till mer tydligt förankrade beslutsprocesser mellan ledning och övrig personal (York-Barr & Duke, 2004). Lärarledare uttrycks ha potential att leda lärarkollegor i undervisningsförbättring och i förlängningen bidra till en högre måluppfyllelse för eleverna, det vill säga att leda för lärande (se t.ex. Gurr, 2019; Harris & Jones, 2017; Harris & Muijs, 2004; Lipscombe, Tindall-Ford & Lamanna, 2021; Rönnerman, 2021). Lärarledare har möjlighet att påverka lärares undervisning i högre grad än rektor utifrån att de själva undervisar och därmed befinner sig närmare kollegornas undervisningspraktiker (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009). Med en fot kvar i klassrummet har lärarledare möjlighet att leda lärares lärande på andra sätt än rektor, vilket kan gynna skolutveckling (Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2015; Harris & Jones, 2017; Hirsh & Segolsson, 2019; Lillejord & Børte, 2018; Rönnerman, Edwards-Groves & Grootenboer, 2018; Stoll & Kools, 2017; Wenner & Campbell, 2017). Tidigare forskning har visat att lärarledare ofta är skickliga lärare med lång undervisningserfarenhet och att de är aktiva och respekterade av sina kollegor (York-Barr & Duke, 2004).

Professionella lärandegemenskaper (PLCs) har beskrivits som en ideal plats för lärarledare att bygga kollegiala lärarrelationer, kollaboration, kollektivt engagemang och lärande (se t.ex. Hairon, Goh & Chua, 2015; Harris, 2003; Stoll et al., 2006). Flera internationella forskare har uttryckt det som en guidande princip att lärarledare i sitt arbete därför bör främja arbetet med att transformera skolor till professionella lärandegemenskaper (Edwards-Groves & Rönnerman, 2013; Harris & Muijs, 2004; Katzenmeyer & Moller, 2009). Lärarledare har även framförts som potentiella tolkare och mäklare mellan olika praktikgemenskaper (Adolfsson & Alvunger, 2017; Cooper et al., 2016; De Nobile, 2018; Lovett, 2020; Nehez et al., 2021). Genom att ingå i flera praktikgemenskaper (till exempel ledningsgrupper och lärar-

gemenskaper) har lärarledare möjlighet att anta en sammanlänkande och förhandlande roll som är värdefull för gemensam tolkning och förståelse inom olika delsystem. Till exempel har lärarledare visat sig ha möjlighet att tolka, anpassa och begripliggöra förbättringsstrategier inom skolorganisationer (se Nehez et al., 2021).

Trots ovan beskrivna potential har internationella studier som studerat lärarledarskap som process kommit fram till att det kan vara svårt att åstadkomma formellt lärarledarskap som bidrar till undervisningsförbättring (Supovitz, 2018). Att skolor organiserar för lärarledarskap garanterar inte att lärares lärande, undervisningspraktiker och elevers lärande påverkas positivt (Margolis & Strom, 2020; White, Cooper & Anwaruddin, 2017). För att främja elevers lärandeprocesser och öka deras måluppfyllelse behöver lärarledare engagera sig i ledarskapspraktiker som främjar lärares lärande och i längden förändrar deras lärarkollegors sätt att undervisa (jmf. Cooper et al., 2016). Detta är i sig svårt då lärande är en komplex process som förutsätter flexibelt, lyhört och lösningsorienterat ledarskap (Le Fevre et al., 2020). Till detta tillkommer att förutsättningarna för lärarledare tenderar att ändras hastigt, vilket ytterligare begränsar möjligheterna att leda lärares lärande (Cooper et al., 2016).

Lärarledarrollen kan, enligt flertalet forskare, innebära en rad sociala utmaningar i skolor (se Fairman & Mackenzie, 2015; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Tidigare forskning har beskrivit hur införandet av lärarledare kan skapa en hierarkisk ledningskultur som krockar med rådande diskurser inom lärargemenskaperna (Harris & Jones, 2017). Historiskt sett har lärare ingått i en platt hierarki där lärarkollektivet som helhet letts av rektor (Helstad & Mausehagen, 2019; Lortie, 2002; Møller, 2009; Struyve, Meredith & Gielen, 2014). Lärare har själva haft makten över sin undervisning och lärare har setts som jämlika (Fitzgerald & Gunter, 2008). Detta förhållande känns även igen från det osynliga kontrakt som i tidigare forskning lyfts fram mellan rektorer och lärare (Berg, 1999). Internationella studier har visat att det finns ett motstånd mot formella lärarledare, framförallt inom lärarkåren (Akert & Martin, 2012). En förklaring som ofta hållits fram som orsak till detta är autonoma och egalitära normer inom lärarprofessionen (se t.ex. Akert & Martin, 2012; Cooper, 2020; Fairman & Mackenzie, 2015; Hiron, Goh & Chua, 2015; Helterbran, 2016; Helstad & Abrahamsen, 2020; Hunzicker,

2017; Lillejord & Børte, 2018; Lortie, 2002; Lovett, 2020; Osmond-Johnson, 2019; Sinha & Hanuscin, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Dessa normer utmanas när lärare sätts att leda andra lärare i undervisningsförbättring utifrån formella lärarledarpositioner. Detta kan i sin tur skapa konflikter och hindra lärarledares legitimitet att leda lärares lärande (Fairman & Mackenzie, 2015; Lillejord & Børte, 2018; Lorentzen, 2021; Wenner & Campbell, 2017). Egalitära och autonoma normer har visat sig vara särskilt starka i nordiska skolkontexter, som svenska och norska (Helstad & Abrahamsen, 2020). Tidigare studier av lärarledarskap internationellt har visat att lärare föredrar ett varsamt, icke-konfrontativt lärarledarskap framför ett instruerande och utmanande lärarledarskap (Bush et al., 2015; Hairon, Goh & Chua, 2015). Det bör dock tilläggas att det även finns forskare som menar att lärares motstånd mot att ledas inte ska överdrivas. Lorentzen, som i sin avhandling studerat specialistlärare i Norge (2021), konstaterar till exempel att lärares motstånd inte nödvändigtvis ska tolkas som att lärare över lag är emot differentierade uppgifter eller specialisering av kunskap. En ökad differentiering tenderar enligt henne att erkännas så länge det inte riskerar att hota de enskilda lärarnas autonomi.

Att separeras från de andra lärarna och samtidigt vara en del av kollegiet kan även vara utmanande för lärarledare som individer (Lárusdóttir & O'Connor, 2017). Lärarledarrollen har ibland beskrivits som otydlig. Till exempel så förväntas lärarledare bidra med kompetenser som alla lärare förväntas bidra med, nämligen att utveckla och förbättra undervisning (York-Barr & Duke, 2004), vilket bidragit till ett ifrågasättande av dess legitimitet. Vidare kan lärarledare hamna i ett spänningsförhållande mellan olika förväntningar och lojaliteter (Shaked & Schechter, 2017). Genom sin hybridroll tenderar lärarledare att bli en länk mellan en hierarkisk formell styrkedja mellan lärare och skolledning och att vara ledare inifrån lärarkollegiet. Om kollegorna upplever att lärarledarna går skolledarnas ärenden tenderar tilliten mellan lärarledare och lärarkollegor att skadas (Margolis & Doring, 2013). Inom den kritiska forskningen ses alltså aspekter som inom skolutvecklingsforskningen framhållits som styrkor i stället som problematiska. Forskare har vidare kritiserat skolutvecklings- och skolförbättringsforskningen för att vara alltför fokuserad vid organisering och har efterfrågat ett tydligare maktperspektiv (se t.ex. Fitzgerald & Gunter, 2008). Till exempel så har det framförts varningar om att ett normativt perspektiv på distribuerat

ledarskap och lärarledarskap tenderar att vara alltför okritiskt mot policystyrning (Youngs, 2009). Utifrån detta perspektiv kan distribuerat ledarskap ses som en nödvändig följd, och därmed som en praktisk lösning, på den allt högre arbetsbelastningen hos rektorer snarare än som ett demokratiskt och inkluderande ledarskap (Lárusdóttir & O'Connor, 2017; Youngs, 2009).

Sammanfattningsvis har tidigare forskning framhållit såväl potentialen som utmaningarna med lärarledarskap. Enligt forskningsstudier om skolaktörernas upplevelse av lärarledarskap är upplevelsena blandade (Angelle & DeHart, 2011). Olika skolaktörer har visat sig ha olika uppfattning om hur involverade lärarledare ska vara och vilken påverkan lärarledare har på skolutveckling och lärandeprocesser. Uppfattningarna har även visat sig kunna variera inom funktioner. Till exempel visar Angelles och DeHarts (2011) studie om lärarledarskap i USA att lärares förståelse av lärarledarskap kan variera utifrån erfarenheter, skolnivå samt om det handlar om ett formellt eller informellt ledarskap.

Främjande och begränsande av lärarledarskap för lärande

För att stödja lärarledarskap för lärares lärande har skolutvecklingsforskare studerat vad som begränsar respektive främjar lärarledarskap och hur lärarledarskap kan organiseras för att bidra till undervisningsförbättring (Supovitz, 2018). De flesta empiriska studier bygger på enkäter eller kvalitativa intervjuer med skolledare, lärarledare och lärare i ett antal skolor i ett avgränsat område och utgår därmed framför allt från skolaktörernas förståelse av och uppfattning om lärarledarskap. De senaste två decennierna har forskare lyft fram skolkultur, skolstruktur, relationer mellan lärarledare och lärarkollegor, rektors ledarskap och personspecifika aspekter som kritiska faktorer vid införandet och utvecklandet av formella lärarledare (se t.ex. Blossing, 2013, 2016; De Nobile, 2018; Liljenberg, 2016; Meyer & Slater-Brown, 2020; Muijs & Harris, 2006; Nguyen, Harris & Ng, 2019). Flertalet forskare har presenterat listor på förutsättningar att beakta vid konstruktioner av lärarledarskap, till exempel väldefinierade uppdrag, samverkan med rektor och andra lärare, tillräckligt med avsatt tid för uppdraget, fokus på elever och elevers lärande, relevant kompetens-

utveckling för lärarledare, utvecklande av en lärande kultur för delat ansvar, tillit och tydliga mål (De Nobile, 2018; Gurr, 2019; Harris & Muijs, 2004; Huijboom et al., 2021; Lipscombe, Tindall-Ford & Lamanna, 2021; Lønnum & Kringstad, 2021).

Rektors roll har uttryckts som särskilt avgörande för att säkra ovanstående förutsättningar. Rektors avgörande roll handlar mycket om att det är rektor som har ansvar för, och möjligheter att leda, det stöd som forskning visat är viktigt för att bygga ett lärarledarskap för lärares lärande, till exempel relevant kompetensutveckling, lämpliga förutsättningar (t.ex. tid, arbetsformer och nätverk), uppmuntran och tydliga rollförväntningar samt byggande av en lärande kultur. Vidare har det visat sig vara viktigt att rektor främjar lärares ledarskapskapacitet (Akert & Martin, 2012). Hur rektor kommunicerar uppdragen, följer upp lärarledares arbete samt initierar samtal om lärarledarskap mellan lärare och lärarledare har betydelse för lärarledarskapets konstruktion och resultat (Akert & Martin, 2012; Hirsh & Segolsson, 2019; Liljenberg & Blossing, 2020; Lorentzen, 2020). Bristande förståelse och stöd från rektor kan alltså påverka konstruktionerna i en sådan riktning att utvecklingen av lärarledarskap begränsas. Tidigare forskning har visat att rektorer vill stötta lärarledarskap men att de kan vara osäkra på hur (Helstad & Abrahamsen, 2020), vilket indikerar att rektorer, till exempel under rektorsutbildning (Akert & Martin, 2012; Lárusdóttir & O'Connor, 2017), behöver kompetensutveckling i hur de bäst kan bygga och stötta lärarledarskap.

Tidigare studier har visat att lärarledare tenderar att inte identifiera sig som ledare (Fairman & Mackenzie, 2012; Hunzicker, 2017). Lärarledares identitetsskapande och kompetensutveckling i såväl ledarskapskapacitet som ämneskunskap har framförts som kritiska för lärarledares möjligheter att leda lärares lärande (se t.ex. Cooper et al., 2016; Gul, Criswell & Demir, 2022; Hirsh & Bergmo-Prvulovic, 2019; Hunzicker, 2017; Irvine & Brundrett, 2019; Lønnum & Kringstad, 2021; Meyer & Slater-Brown, 2020; Osmond-Johnson, 2019; Poekert, 2012; Sinha & Hanuscin, 2017; Wenner & Campbell, 2018). Kompetensutveckling för lärarledare har betonats som betydelsefull för att stärka lärarledares ledaragens (se t.ex. Angelle & DeHart, 2011). I flera forskningsöversikter har det efterfrågats forskning om lärarledares egna professionella lärande. Liknande slutsatser förekommer i litteraturöversikter om

mellanledarskap, till exempel av Lillejord & Børte (2018; 34 artiklar 2011-2017) och Lipscombe med kollegor (2021; 35 artiklar 2006-2020). Lärarledare behöver verktyg för hur de ska hantera det dagliga livet som lärarledare och de situationer som de kan möta i denna roll (Blossing, 2016; Liljenberg, 2015a, 2021). Då människor tenderar att bevara och hålla fast vid sina uppfattningar, föreställningar och beteenden behöver lärarledare kunna utmana rådande förståelser och praktiker och bygga upp undersökande förhållningssätt där lärare kollektivt kan granska och förbättra sina undervisningspraktiker (jmf. Bowring-Carr & West-Burnham, 1997; Harris, 2018; Katz & Dack, 2014, 2018; Mangin & Stoelinga, 2008; Timperley, 2013), vilket förutsätter en rad kompetenser och förmågor.

Parallellt med ovan beskrivna förutsättningar har flera forskare samtidigt påpekat att skolor vid byggandet av lärarledarskap för lärares lärande behöver vara medvetna om att det inte handlar om att pricka av effektivitetslistor för hur man bäst inför lärarledarskap. Lärarledarskap, som alla ledarskapsprocesser, är situerade och bör därmed beaktas som sådana (Blossing, 2016; Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2015; Hallinger, 2011). Skolor, enskilda lärare och lärarledare kan ha olika lärandebehov. Lärarledares behov av stöd kan variera över tid (Hirsh & Bergmo-Prvulovic, 2019) och förutsättningarna kan förändras hastigt (Cooper et al., 2016).

Förstelärare som lärarledare

Hur lärarledares uppdrag är formulerade och vilka förståelser och övergripande policys som ligger bakom uppdragen har betydelse för hur lärarledarskap konstrueras (jmf. Gustafsson, 1999; Spillane, 2006). Utifrån att det är förstelärare som studeras empiriskt i denna avhandling är det därmed relevant med en översikt över tidigare forskning som behandlat karriärreformens intentioner, hur reformen tolkats av skolaktörer och vilka uppdrag som skapats utifrån detta.

Förstelärartjänsterna i svenska skolor implementerades genom karriärreformen (SFS 2013:70) 2013³. Genom att skapa karriärvägar där

³ Förutom förstelärare finns möjligheten att skapa karriärvägar genom införande av lektorstjänster. Dessa behandlas dock inte i denna avhandling.

skickliga lärare tilldelas förstelärartjänster, och belöna dessa med en högre lön, är intentionen att skickliga lärare ska motiveras att stanna inom yrket och sprida ringar på vattnet för högre elevresultat (Prop. U2012/4904/S; SFS 2013:70). Kriterierna för att bli förstelärare är bland annat uppvisad undervisningsskicklighet. Reformen uttrycker att de lärare som är aktuella att tilldelas förstelärartjänster ska vara

legitimerad[e] lärare [...], kan redovisa minst fyra års vitsordat arbete med undervisning [...] inom skolväsendet, har visat god förmåga att förbättra elevers resultat och visat ett starkt intresse för att utveckla undervisningen, och även i övrigt av huvudmannen bedöms som särskild kvalificerad[e] för undervisning och uppgifter som hör till undervisning. (SFS 2013:70)

En förstelärartjänst kan därmed tolkas som ett utnämnannde till särskilt skicklig lärare. Med förstelärartiteln följer ett lönepåslag på 5000 kr alternativt 10 000 kr i månaden⁴ (SFS 2019:1288). Tjänsterna förutsätter att förstelärarna fortsätter undervisa minst 50%. Under perioden 2021/2022 var antalet förstelärare 15 000 (Skolverket, 2023).

Karriärreformen bygger på två idealtypiska logiker: en individinriktad och en organisationsinriktad. Dels är syftet att skapa karriärs- och utvecklingsmöjligheter för skickliga lärare och dels att utveckla skolor utifrån deras unika behov (Öhman Sandberg et al., 2016). Genom att utlysa och tilldela yrkesskickliga lärare karriärtjänster där de genomför vissa aktiviteter (som t.ex. coachning av lärarkollegor och att ansvara för ett undervisningsämne) förväntas läraryrket bli mer attraktivt. När skickliga lärare stannar i yrket och genomför aktiviteter som utvecklar de lokala skolorna förväntas eleverna få en bättre undervisning och ökade möjligheter att nå målen och högre resultat.

Tidigare forskning om förstelärare har framför allt fokuserat på karriärreformen och utformningen av förstelärares uppdrag. De fåtal studier som studerat förstelärares praktiker har visat att förstelärartjänsterna, i de flesta fall, inneburit särskilda uppdrag utöver den egna undervisningen (Skolverket, 2015; Statskontoret 2015).

⁴ Det senare i skolor med särskilt svåra förutsättningar

Eftersom försteläraryuppgifterna ska svara mot skolornas lokala behov förekommer det en stor variation av försteläraryuppgifter (Statskontoret, 2015). I promemorian och förordningen om statsbidrag till karriärtjänster förekommer inga specifikationer på hur uppgifterna ska utformas och vad de ska innehålla. Detta beslutas av huvudman och rektor, vilket innebär att försteläraryuppgifternas utformning och innehåll liksom dess förutsättningar varierar mellan huvudmän och mellan, respektive inom, skolor. Tidigare studier har visat att framförallt rektorerna har haft en central roll vid utformandet av uppgifterna (se Statskontoret, 2017).

Av de studier som explicit studerat förstelärares uppgifter framkommer att en majoritet av förstelärares uppgifter innebär att leda kollegor i syfte att förbättra undervisning (Alvunger, 2015; Hardy & Rönnerman, 2019; Skolverket, 2015; Statskontoret, 2016, 2017). Majoriteten av förstelärares i Sverige kan därmed betraktas som lärarledare. Ett fåtal svenska studier har explicit studerat förstelärares ledarskap. Det bör tilläggas att det ibland kan vara svårt att bedöma vilken forskning som fokuserat på förstelärares ledarskap respektive andra lärarledarskap i svensk skola då svenska forskare tenderar att använda andra begrepp för förstelärare (t.ex. "middle leaders", "teacher leaders", "change agents") när de publicerar sin forskning i internationella tidskrifter.

Karriärtjänsterna i Sverige innefattar att förstelärare fortsätter att undervisa, vilket möjliggör den sammankoppling mellan den egna vardagliga undervisningspraktiken och det lärarledarskap som internationell forskning menar har potential att främja undervisningsförbättring. Genom att relatera till kollegornas undervisningsvardag och vara goda undervisande förebilder skulle förstelärares kunna leda lärares lärande samt utgöra en viktig länk mellan skolledare och lärare. Om detta sker i praktiken, och om det ens är möjligt eller önskvärt i en svensk skolkontext, har utforskats i liten grad i Sverige. Den gemensamma målbilden för införandet av förstelärare verkar bland huvudmän, rektorer, förstelärare och lärare vara att förstelärare ska bidra till förbättrad undervisning. Däremot verkar olika funktioner ha olika uppfattning om hur detta ska gå till (se t.ex. Auno, Boström & Bång, 2020). Målbilder och rollförväntningar har även visat sig förändras över tid (se t.ex. Hirsh & Bergmo-Prvulovic, 2019).

Studier som utgått från rektorers, förstelärares och lärares upplevelser av försteläraryppdragets effekter på skolutveckling visar att de lokala skolaktörernas uppfattning tenderar att skilja sig åt mellan olika funktioner i styrkedjan. Funktionerna högre upp i styrkedjan tenderar att värdera effekterna högre än de funktioner som arbetar längre ner (se t.ex. Alvehus, Eklund, & Kastberg, 2019; Alvunger, 2016; Eriksson & Playerkoro, 2019; Skolverket, 2015; Statskontoret, 2016, 2017; Öhman Sandberg et al., 2016). Samtidigt som förstelärare överlag är nöjda med uppdragen som förstelärare har de visat sig ambivalenta inför att anta försteläraryppdrag (se t.ex. Hirsh & Bergmo-Prvulovic, 2019; Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2016). Förstelärare och lärare har i olika studier uttryckt kritik angående bristande kommunikation vid rekryteringsprocesser, otydlighet gällande de nya uppdragen samt projekträngsel (Adolfsson & Alvunger, 2017; Alvunger, 2015; Auno, Boström & Bång, 2020). Lärare och förstelärare har även påtalat att uppföljningen av uppdragen brustit (Alvunger, 2015; Auno, Boström & Bång, 2020; Öhman Sandberg et al., 2016). Förutom att lyfta behovet av tydlig kommunikation och tydliga uppdrag har förstelärare efterfrågat mer stöd och mandat från rektor, mer tid för uppdraget, samarbetsarenor med andra förstelärare samt särskild kompetensutveckling riktad mot förstelärare (t.ex. i att leda kollegor). Skolverket och Statskontoret har i sina utvärderingar betonat vikten av att skapa tydliga försteläraryppdrag och att genomföra transparenta rekryteringsprocesser (Skolverket, 2015, 2020; Statskontoret, 2017, 2015). Dessa råd överensstämmer med tidigare nationell och internationell forskning om lärarledare, där just tydlig struktur, kommunikation och stöd betonats som avgörande för att lärarledarskapet ska kunna bidra till skolutveckling (se t.ex. Blossing, 2013; Bryant, 2019).

Flertalet forskare har lyft fram att reformen inneburit förändringar gällande såväl administrativa funktioner (organisation) som det sociala livet (kultur) i skolor (Alvunger, 2016; Erlandson & Karlsson, 2018). Karriärreformen har kritiserats för att skapa splittring inom lärarprofessionen, för att vara otydlig och för att snarare begränsa än utöka lärarprofessionens inflytande (Alvehus, Eklund, & Kastberg, 2019; Alvunger, 2015; Hardy & Rönnerman, 2019; Öhman Sandberg et al., 2016). Kritiker av karriärreformen menar att reformen genom formuleringar och löneökning bygger in en ny hierarki i det svenska skolsystemet, som historiskt har varit relativt platt och horisontellt.

Liksom internationella studier om lärarledarskap, har studier av karriärreformen beskrivit hur egalitära och autonoma normer har hämmat förstelärares legitimitet att leda lärande (Alvehus, Eklund, & Kastberg, 2019; Alvunger, 2015; Hardy & Rönnerman, 2019; Öhman Sandberg et al., 2016). När lärare uttryckt sig kritiskt har det i de flesta fall varit kritiska mot karriärreformen och förstelärartjänsternas utformande snarare än mot de lärare som tilldelats tjänsterna. Förstelärare ses i allmänhet som skickliga av sina lärarkollegor (Öhman Sandberg et al., 2016) och målbilden att förstelärare ska bidra till utveckling av undervisning verkar vara etablerad i flertalet skolor (Auno, Boström & Bång, 2020).

Trots den kritik som framförts mot karriärreformen och dess implementering finns det även positiva röster som hävdar vikten av att skapa karriärvägar för lärare för att höja läraryrkets status och autonomi (se t.ex. Alvehus, Eklund & Kastberg, 2019; Erlandson & Karlsson, 2018; Hardy & Rönnerman, 2019). Forskning har till exempel visat att karriärreformen bidragit till att stärka lärarprofessionens autonomi på ett organisatoriskt plan (Alvehus, Eklund, & Kastberg, 2019; Alvunger, 2015). Ytterligare positiva aspekter som framförts har varit lärarprofessionens ökade medinflytande och hur förstelärare kommit att fungera som en länk mellan skolledning och lärare (Alvehus, Eklund, & Kastberg, 2019; Alvunger, 2015). Det finns indikationer på att förstelärare på sikt indirekt bidrar till högre måluppfyllelse bland eleverna. Det krävs dock uppföljande studier över längre tid för att kunna slå fast de långsiktiga effekterna (Grönqvist, Hensvik & Thoresson, 2020). Sammanfattningsvis är forskningen om förstelärare under tillväxt och det saknas ännu kunskap om förstelärares praktiker i relation till ledarskap för lärares lärande.

III. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel beskrivs avhandlingens teoretiska utgångspunkter. Kapitlet inleds med det övergripande perspektiv på ledarskap som präglat hela avhandlingsprojektet för att sedan övergå till Spillanes (2006) modell om distribuerat ledarskap som harmoniserar väl med avhandlingens perspektiv på ledarskap och som använts för att underlätta de empiriska studierna av lärarledarskapskonstruktioner. Därefter presenteras Wengers (1998) teoretiska perspektiv på socialt lärande som använts i artikel 3 samt vid avhandlingens avslutande analys och diskussion för att synliggöra hur socialt lärande påverkar och påverkas av lärarledarskapskonstruktionerna. Slutligen fastställer jag hur begreppen "lärarledarskap" och "lärarledare" förstås i avhandlingen.

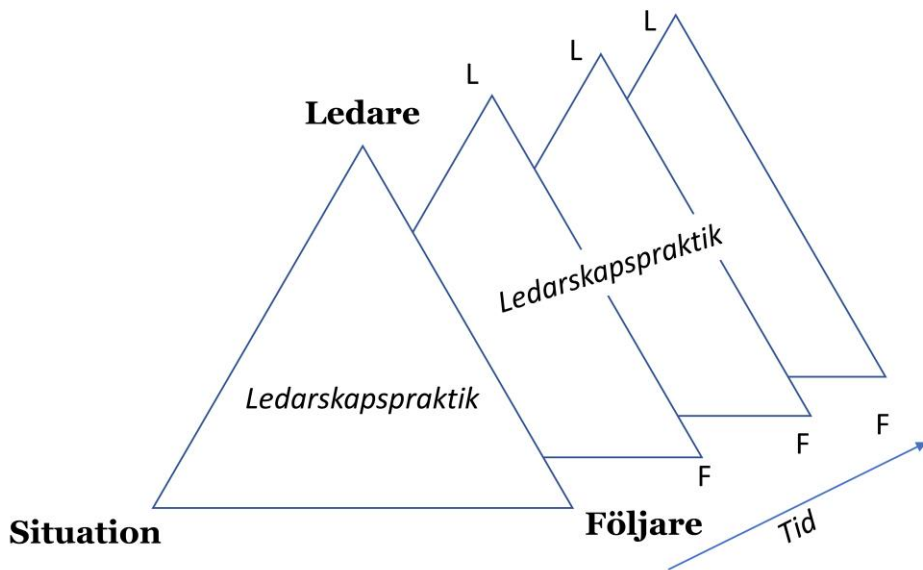
Ledarskap som social påverkansprocess

Ledarskap är ett kontextberoende paraplybegrepp (Hairon, Goh & Chua, 2015) som kan studeras ur diverse synvinklar, till exempel som position, relation, personlig kvalitet, beteende och/eller praktik (Yukl, 2012). På ett övergripande plan är avhandlingen influerad av postheroiska och sociokulturella teoretiska perspektiv på ledarskap (se t.ex. Eicher, 1997; Pearce & Manz, 2005; Spillane, 2006). Ledarskap definieras som en social och situerad process som konstrueras i interaktionen mellan människor med intentionen att påverka människors förståelser och praktiker (se t.ex. Pearce & Manz, 2005; Spillane, 2006). De sociala processerna mellan lokala skolaktörer inom en skola (och i somliga fall även mellan skolor) anses främja eller begränsa lärarledarskapets möjligheter att påverka lärares lärande (jmf. Bush et al., 2015). Lärarledarskap ses alltså inte som en produkt av den enskilda lärarledaren utan snarare som en process som främst förhandlas fram mellan lärarledare och lärarkollegor. I dessa förhandlingar blir den lokala skolkontexten och tidigare (individuella och gemensamma) erfarenheter betydelsefulla (se Spillane, 2006; Wenger, 1998). Kontexten påverkas av de lokala skolaktörerna (lärare, lärarledare, rektor) själva och av strukturer som ligger utanför deras handlingsutrymme (se Hallinger, 2018). Att jag ser ledarskap som en social konstruktion innebär dock inte att individen är oväsentlig för ledarskapets konstruktion. Ledarskapet konstrueras snarare i ett samspel mellan sociala interaktioner, strukturella förutsättningar och individers agens (se

Spillane, 2006). Hur lärarledare som ledare och lärarkollegorna som följare förstår sina roller, positioner och funktioner påverkar interaktionerna dem emellan precis som interaktionerna formar hur lärarledare och lärare ser på sig själva och sina praktiker (jmf. Wenger, 1998).

För att empiriskt studera konstruktioner av lärarledarskap har jag använt Spillanes (2006) modell för distribuerat ledarskap. Denna utgår från ett perspektiv som betraktar ledarskap som en socialt konstruerad och situerad process, vilket innebär att det inte kan skiljas från sin sociokulturella kontext. Ledarskapspraktiker sätts i fokus och ses som aktiviteter och interaktioner som distribueras över flera människor och situationer, det vill säga som en kollektiv och dynamisk praktik som stretchas ut över flera formella och informella ledare (Spillane, 2006; Spillane, Halverson & Diamond, 2004). Därmed skiftas fokus från toppen av skolors organisatoriska hierarkier till lärargemenskaper och lärare (Sales, Molinder & Amat, 2017) och ledarskap lyfts fram som en praktik som omfattar mer än rektors ledarskap (Liljenberg, 2015b). Spillanes modell (2006) fokuserar på *hur* ledarskapspraktiker är distribuerade mellan formella och informella ledare, vilket passar väl för mina empiriska studier där lärarledare utifrån sina uppdrag kan betraktas som formella ledare för lärares lärande. Ett formellt lärarledaruppdrag innebär dock inte per automatik att lärarledare tar sitt ledarskapsansvar eller bidrar till att främja lärarledarskap för lärares lärande. Lärarledares inställning till sitt uppdrag liksom processen mellan de lokala skolaktörerna och den kontext de verkar inom har betydelse för hur ledarskapet kommer att konstrueras.

Spillane (2006) betraktar ledarskap som en serie av påverkansprocesser som konstrueras i interaktionen mellan ledare, följare och sociokulturell kontext (situation), vilket illustreras i figur 1 på nästa sida.



Figur 1. *Ledarskapspraktik ur ett distribuerat ledarskapsperspektiv (från Spillane 2006, s. 3)*

Genom att blanda situation med ledar- och följarroller som bärande och interrelationella element i ledarskapsprocessen sätts både agens och struktur i fokus. I figur 1 symboliserar varje triangel ledarskapspraktikens interaktion vid ett visst tillfälle. Interaktioner konstrueras och rekonstrueras ständigt (Spillane, 2006), vilket innebär att ledarskapspraktiker aktivt kan förändras och påverkas. Detta kan ske genom att lärarledaren själv väljer att förändra sina ledarskapspraktiker, till exempel som ett resultat av genomförd ledarskapsutbildning. Det kan också ske genom att andra, till exempel huvudman, rektor och lärare, går in och stöttar lärarledare i deras ledarroller. Modellen hjälper i avhandlingen till att fokusera på både individuella och sociala faktorer som påverkar konstruktioner av lärarledarskap, lyfter fram ledarskapets situerade natur samt poängterar att lärarledarskap kan förändras över tid.

Utifrån modellen blir det relevant att i avhandlingens empiriska studier utforska vilka roller förstelärare och lärare tar och ges, hur förstelärare och lärare gör när de till exempel möts i grupper för att lära kollegialt och hur strukturella och kulturella faktorer påverkar vad lärare och förstelärare gör och inte gör. I interaktionerna mellan förstelärare, lärare och situation skapas ledarskapspraktiker. Dessa inkluderar individuell

agens, till exempel hur förstelärare väljer att leda sina kollegor liksom om och hur lärare tillåter sig att ledas i sitt professionella lärande. Genom att synliggöra "situationens" del i interaktionen bidrar modellen även till att synliggöra hur såväl organisation som sociala strukturer konstituerar ledarskapspraktiker. I situationen ingår inre villkor, som till exempel uppdragsbeskrivningar, stödstrukturer, identitetsskapande och meningsskapande, och yttre villkor, som till exempel karriärreformens utformning och fackliga och mediala diskussioner som förts de senaste åren angående nämnda reform. Situationen kan både främja och begränsa möjligheterna att konstruera ledarskap för lärares lärande (jmf. Spillane, Halversson & Diamond, 2004). Förstelärare kan, utifrån detta perspektiv, påverka sina kollegors lärande och undervisningspraktiker, men kan samtidigt själva påverkas av kollegorna och situationen i utövandet av ledarskap.

Spillanes distribuerade ledarskapsperspektiv har kritiserats för följarbegreppet, vilket ibland uppfattas uttrycka en hierarkisk syn på ledarskap. Utifrån ett distribuerat ledarskapsperspektiv anses dock inte makten utgå från en enskild person utan ses i stället som en växelverkan mellan olika ledare och följare. Ledare och följare anses interrelationellt påverka varandra (Spillane, 2006), varvid såväl ledare som följare ses som aktiva koncept. Samspelet, och således ledarskapet, kan ta olika former. Ledarskap kan rekonstrueras och är situerat. Användandet av en distinktion mellan följare och ledare är av betydelse i denna avhandling då till exempel förväntningarna på förstelärare som erhållit en särskild titel och särskilda uppdrag att leda är annorlunda än de förväntningar som finns på övriga lärare. Användandet av begreppen "följare" och "ledare" synliggör denna skillnad och möjliggör därmed studier av maktrelationer mellan dessa roller, såsom hierarkier, positioner och normer. Som Diamond och Spillane (2016) skriver erbjuder det distribuerade perspektivet en teoretisk hävstång för att studera auktoritet, påverkan och legitimitet.

Lärande som blivande

För att skapa djupare förståelse för de sociala processer som påverkar hur lärarledarskap för lärares lärande konstrueras i skolors vardagspraktiker används några av Wengers (1998) teorier om socialt lärande i

avhandlingen. Enligt Lave och Wenger (1991) sker lärande inte enbart i hjärnan som en kognitiv process utan omfattar hela människan och dess handlingar och handlar därmed om blivande. Wenger (1998) beskriver hur människor lär inom sociala system som han kallar "praktikgemenskaper" ("communities of practices"). Utifrån Wenger (1998) utgår jag i avhandlingen ifrån att lärande handlar om blivande och görs genom interaktioner och praktiker i de studerade lärgrupperna. I de lärgrupper som förstelärare leder lär sig lärare och förstelärare också om vilka de är och vad som kan anses vara meningsfullt. Om, vad och hur lärare lär sig varierar beroende på de situerade sociala processerna inom praktikgemenskaperna.

Enligt Wenger (1998) skapar deltagarna i en praktikgemenskap sammanhang genom tre dimensioner: ömsesidigt engagemang ("mutual engagement"), ett gemensamt projekt ("a joint enterprise"/ "a domain of practice") och kollektiva redskap ("a shared repertoire"). För att lärarna ska lära för att förbättra undervisningen för eleverna behöver de därmed ha ett ömsesidigt engagemang, ett gemensamt projekt samt skapa kollektiva redskap som syftar till detta. Förstelärarnas roll som lärarledare är att leda processerna i denna riktning. Relationerna i en gemenskap kan vara såväl jämlika som ojämlika och praktikerna såväl harmoniska som disharmoniska (Wenger, 1998). I lärgrupperna kan lärarledare och lärare alltså positionera sig på olika sätt i förhållande till varandra och det kan förekomma såväl harmoniska relationer som spänningar mellan deltagarna. Wenger (2010) betonar att makt har en inneboende betydelse i sociala lärandeperspektiv. Praktikerna konstrueras genom att respondera på makt. Människor förhåller sig till maktstrukturer inom praktikgemenskapen och därmed ingår makt i identitetsskapandet (Wenger, 2010). Lärarledarskapspraktikerna inom de praktikgemenskaper som lärarledare leder kan därmed antas påverkas av till exempel hierarkier, legitimitet och normer. Ledarskapspraktikerna sker både explicit och implicit och påverkas av historiska och sociala kontexter som ger dem struktur och mening (jmf. Wenger, 1998). I avhandlingen utgår jag därför ifrån att det inte räcker att leda professionellt lärande genom att organisera för det. Även när intentionen är lärande kan lärandeprocesserna ta olika vägar och praktikerna behöver inte i slutändan innebära att lärare lär på djupet och i längden förbättrar sina undervisningspraktiker. Utifrån detta menar jag att ledarskap kan

behövas för att i högre grad främja lärares lärandeprocesser för undervisningsförbättring.

Människor kan ingå i flera praktikgemenskaper samtidigt (Wenger, 1998). Varje sådan grupp har en unik sammansättning av kompetenser och praktiker. Lärarledare kan till exempel ingå i praktikgemenskaper med lärarkollegor i ett arbetslag, med rektor och andra förstelärare i en ledningsgrupp, med elever i klassrummet när de undervisar och så vidare. Inom varje gemenskap sker en ständig förhandling av identitet och kulturell mening (Wenger, 1998, 2010; Lave & Wenger, 1991). Vad det innebär att vara lärare och förstelärare (identitetsskapande), vad som är god undervisning (meningsskapande) och hur eleverna lär bäst (meningsskapande) förhandlas i interaktioner och praktiker i de praktikgemenskaper som lärare och lärarledare ingår i.

Då lärande handlar om blivande syftar praktikerna inom en professionell lärandegemenskap till att möjliggöra blivande (Wenger, 1998). Samtidigt som deltagarna lär sig genom de praktiker som växer fram i gemenskapen (lärande som praktik) så lär sig deltagarna även om vilka de är (lärande som identitet), vilka de är i relation till varandra (lärande som tillhörighet) och vad som är meningsfulla åtaganden i gemenskapen (lärande som erfarenhet), menar Wenger (1998). Meningsförhandlingar är centrala för att lärande ska uppstå. I praktikgemenskaperna interagerar deltagarna med varandra om hur de uppfattar världen; delade historiska och sociala resurser, ramar och perspektiv; vad som är värt att utöva och vilken kompetens som behövs; samt vilka de är i kontexten av sin gemenskap (Wenger, 1998). Lärarledares och lärares identitetsskapande och meningsskapande påverkas alltså av de praktikgemenskaper de deltar i och dessa praktikgemenskapers historia. Lärarledare och lärare är själva aktiva i skapandet av sina identiteter, men det är även något som andra gör med dem. Varje deltagare kämpar för att hitta sin plats inom gemenskapen (Wenger, 2010). Ett införande av lärarledare innebär dock inte per automatik att lärande uppstår utan är beroende av de sociala processerna i de professionella lärandegemenskaperna. Det förutsätter att det sätts i gång en rad förändringsprocesser som innefattar lärande i skolor, till exempel lärande om vad det innebär att vara lärarledare, att vara en lärande lärare för undervisningsförbättring och att stötta och utveckla lärarledarskap för lärares lärande i skolorganisationen.

När människor ingår i en rad olika praktikgemenskaper påverkar dessa tillsammans identitetsskapandet då de överensstämmer, kompletterar, förbättrar och motverkar varandra (Wenger, 1998). Identitetsskapande sker på flera nivåer parallellt (Wenger, 2010). Hur människor uppfattar sin identitet påverkar deras engagemang ("engagement"), utforskande av nya möjligheter ("imagination") och följsamhet ("alignment") inom och mellan praktikgemenskaper (Wenger, 1998). Människor är olika starkt bundna till olika praktikgemenskaper beroende på hur mycket de identifierar sig med dem, vilket behov de har av att delta i dem och vilket ansvar de har inom dem. Det sker alltså ett konstant samspel mellan praktiker och identiteter (Wenger, 1998). Lärarledar- och läraridentiteten byggs alltså upp och förändras över tid. De är inte olika i olika praktikgemenskaper utan kan snarare ses som en nexus som sker i ett samspel mellan, som Wenger kallar det, det lokala och globala (jmf. Wenger, 1998, s. 163).

Enligt Wenger (1998) upplever och förhåller sig människor till världen som meningsfull. De lokala skolaktörernas konstruktioner av lärarledarskap påverkas därmed av deras uppfattning om vad de finner meningsfullt i sin vardag. När lärarledare planerar för innehåll och aktiviteter i praktikgemenskaper utgår de från sin egen kompetens, intention och vilja men även från vad de upplever kan uppfattas som meningsfullt av deras kollegor. När ett nytt element, till exempel en ny lärarledarposition eller en viss teori om lärande, tillförs en praktikgemenskap kan deltagarna välja om och hur de ska ta emot det och applicera det i praktiken. Dessa val kan vara mer eller mindre medvetna och påverkas av ledarskapspraktikerna (Wenger, 1998). För att meningsfullt lärande ska konstrueras inom praktikgemenskapen behövs det deltagande ("participation") och förverkligande ("reification") i form av olika artefakter (t.ex. ord, verktyg, dokument etc.). Det behöver alltså finnas ett engagemang och deltagarna behöver uppleva något slags konkret resultat som uppfattas som meningsfullt (Wenger, 1998). Med tiden skapas en social historia av lärande, såväl kollektivt som individuellt. Genom detta formuleras, utifrån Wengers teori (1998), en förståelse av vad som sker inom praktikgemenskapen ("engagement"), vad som är viktigt ("imagination") och vilka perspektiv praktikgemenskapen ska bidra med i världen ("alignment"). Över tid bygger praktikgemenskapen upp en repertoar av resurser, det vill säga en slags gemensam ram att förhålla sig till. Genom erfarenheter upptäcker

de lokala skolaktörerna mening i olika handlingar och situationer, vilket driver dem att handla (Wenger, 2010). Lärares och lärarledares tidigare erfarenheter av professionellt lärande, lärarledarskap och vad det innebär att vara lärare anses därmed i avhandlingen påverka hur lärarledarskap för lärares lärande konstrueras inom lärgruppen.

För att lärande ska ske behöver deltagarna, enligt Wenger (1998), både bygga på den kunskap som de byggt upp inom sin egen praktikgemenskap och hitta nya perspektiv utanför den, genom så kallad "boundary crossing" (förhandlingar mellan praktikgemenskaper). Genom erfarenheter från andra praktikgemenskaper kan deltagarnas uppfattning om vad som är meningsfullt förhandlas och förändras (Wenger, 1998). Praktikgemenskaper kan därmed influera varandra genom att interagera med och utforska perspektiv utanför deras egna gränser. Om praktikgemenskaperna blir alltför segregerade skapas ett vakuum som begränsar möjligheterna till identifikation och förhandling (Wenger, 1998). Nya perspektiv är alltså viktigt för lärandeprocesserna. Att möta nya perspektiv innebär dock inte per automatik att nytt lärande sker. Risken för irrelevans kan även innebära att deltagarna väljer att inte lägga tid och energi på att översätta och förhandla om förståelser och praktiker mellan praktikgemenskaper (Wenger, 2010, 1998). Om till exempel en lärmodul som erbjuds från Skolverket inte anses vara relevant för den egna undervisningspraktiken kommer lärare sannolikt inte att öppna upp för influenser från en sådan.

Ett sätt att skapa en upplevelse av relevans är att använda sig av mäklare ("brokers"), det vill säga av personer som rör sig mellan olika praktikgemenskaper (Wenger, 1998). Wengers teori om mäklares roll för lärande stämmer överens med den forskning som beskrevs i kapitel II och som lyfter fram lärarledares potential att fungera som tolkare och mäklare för skolutveckling. Liksom tidigare forskning utgår jag ifrån att förstelärare genom medlemskap i exempelvis ledningsgrupp med rektor och i diverse lärargrupper kan fungera som sådana mäklare och därmed bidra till lärande över skolorganisationer. Till exempel kan förstelärare tillsammans med rektorer utgöra en brygga mellan politiska beslut och den lokala skolorganisationen, mellan skolledares skolutvecklingsambitioner och lärarnas undervisningspraktik och så vidare. Eftersom lärarledare själva undervisar kan de antas ha förståelse för de dagliga utmaningar lärare möter i undervisningssituationer, vilket kan bygga

professionell legitimitet att leda inifrån och skapa förståelse för såväl lokala som globala perspektiv. Skolor kan alltså främja kollektivt lärande och skolutveckling genom att låta lärarledare ingå i flera sorters praktikgemenskaper på en skola.

Ett multimedlemskap kan dock även vara komplicerat. Samexisterande innebär ett balanserande mellan distansering till nya perspektiv och byggande av legitimitet inifrån (Wenger, 1998). Som förstelärare kan det vara svårt att hantera situationer där olika förståelser krockar med varandra, till exempel när policybeslut och lärares undervisningsvardag upplevs oförenliga. Det finns en risk att lärarledare som ingår i en ledningsgrupp tillsammans med rektor uppfattas gå någon annans ärenden, vilket i sin tur kan begränsa deras legitimitet att leda (jmf. Margolis & Doring, 2013). Särställningen som lärarledare främjar såväl som begränsar alltså möjligheter att leda lärares lärande (jmf Wenger, 1998). För att främja lärares lärande behöver lärarledare uppmuntra förhandlingar av lärares syn på sig själva och vad som kan anses vara meningsfulla undervisningspraktiker. Dessutom behöver de utmana rådande perspektiv inom praktikgemenskaperna och samtidigt uppfattas som ”en trevlig kollega”, det vill säga hantera dualiteten mellan identifikationsprocesser och förhandlingar.

Lärlarledarskap för lärares lärande

Lärlarledarskap är ett centralt begrepp i avhandlingen. Hairon med kollegor (2015) menar att lärlarledarskap ska ses som ett multidimensionellt begrepp som delvis går in i andra ledarskapsbegrepp (t.ex. distribuerat ledarskap) liksom begrepp kopplade till skolutveckling (t.ex. professionella lärandegemenskaper). Begreppet har sina rötter i den *teacher professionalism*-rörelse som växte fram under 1980-talet (York-Barr & Duke, 2004). I flertalet forskningsöversikter konstateras att lärlarledarskapsbegreppet saknar en gemensam definition och ett solitt teoretiskt ramverk. Det förekommer en rad olika former av lärlarledarskap och därmed en rad olika definitioner (Nguyen, Harris & Ng, 2019; Wenner & Campbell, 2017). I en litteraturöversikt över forskning genomförd 2003–2017 konkluderar Nguyen med kollegor (2019) att det finns fyra gemensamma nämnare för definitioner av lärlarledarskap: lärlarledarskap är en påverkansprocess; som utövas på bas av ömsesidig samverkan och tillit; inom och utanför klassrummet; och som syftar till att förbättra

undervisningens kvalitet, skolans effektivitet och elevers lärande. Dessa nämnare inbjuder i sig till olika tolkningar.

Utifrån detta har det genom avhandlingsprocessen varit viktigt att slå fast vilken definition jag använder för begreppet. I avhandlingen utgår jag från York-Barr och Dukes (2004) definition av lärarledarskap:

teacher leadership is the process by which teachers, individually or collectively, influence their colleagues, principals, and other members of school communities to improve teaching and learning practices with the aim of increased student learning and achievement. (York-Barr & Duke, 2004, s. 287–288)

Därmed avgränsar jag lärarledarskapsbegreppet till det ledarskap som sker utanför det egna klassrummet och som är riktat mot ett specifikt mål, nämligen att förbättra professionellt lärande och undervisning i syfte att öka elevers lärande och måluppfyllelse. Den första delen av begreppet "lärarledarskap", det vill säga "lärar", har en dubbel betydelse då det både syftar till att den som leder och den som följer är lärare. Andra professioner, som till exempel rektorer, kan därmed inte betraktas utöva lärarledarskap. Dock kan rektorer ingå i konstruktioner av lärarledarskap och därmed påverka och påverkas av hur lärarledarskap konstrueras.

Lärarledare med formella uppdrag att leda lärare

Begreppet "teacher leader" är ett vedertaget begrepp under teoretisk utveckling. Valet av begreppet "lärarledare" i denna avhandling är gjort utifrån att detta explicit uttrycker att förstelärare är *lärare* som leder lärare. I avhandlingen är detta förhållande centralt, då en av lärarledares särställningar i förhållande till andra ledare i skolsystemet är att de ingår i samma profession som dem de leder. Begreppet betonar även att det är lärare som leder *lärare*. Därmed fokuserar begreppet även att ledarskapet handlar om att leda lärare, det vill säga att leda en specifik profession.

I avhandlingsprojektet har jag valt att genomgående använda Wenner och Campbells (2017) lärarledardefinition där lärarledare beskrivs som:

teachers who maintain K–12 classroom-based teaching responsibilities, while also taking on leadership responsibilities outside of the classroom (Wenner & Campbell, 2017, s. 140).

Inom bredare lärarledardefinitioner ingår såväl formella som informella lärarledare i definitionen. Jag använder den smalare lärarledardefinitionen som fokuserar på formella lärarledare. För tydlighetens skull kommer jag genomgående att använda begreppet ”lärarledare” för samtliga fenomen där lärare har formella uppdrag att leda andra lärare. Detta uppdrag kan till exempel vara att leda kollegors professionella lärande i grupp.

IV. Forskningsdesign och metodologiska överväganden

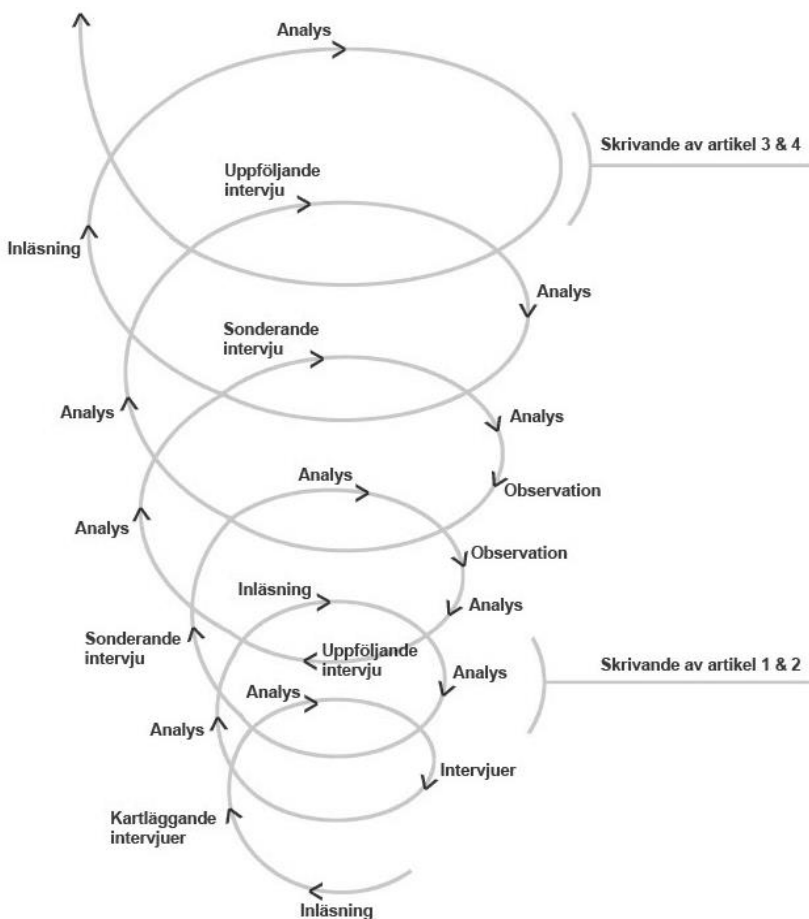
I denna del redogör jag för avhandlingens forskningsdesign och metodologiska överväganden. Inledningsvis beskriver jag avhandlingsprojektets process, de empiriska material som samlats in samt hur dessa presenterats och tolkats. Jag diskuterar även olika praktiska och etiska vägval och deras betydelse för forskningsprocessen. Avsnittet avslutas med en redogörelse för avhandlingens trovärdighet.

Avhandlingens framväxande

Avhandlingsprojektet har en kvalitativ forskningsansats. Kvalitativ forskning beskrivs av Kvale och Brinkmann (2020) som konstruerad, relationell, samtalsmässig, kontextuell, språklig, narrativ och pragmatisk (s. 364). Eftersom jag definierar "ledarskap" och "lärande" som sociala processer har jag valt att studera lärarledarskap utifrån ett relationellt och holistiskt perspektiv där jag inkluderar såväl lärarledare som de personer och den kontext de interagerar med och inom. Detta synsätt har väglett hela forskningsprocessen, från designandet av projektet till urval, datainsamling, analys och konklusioner. Genom forskningsprojektet har jag studerat, tolkat och försökt förstå respondenternas perspektiv. Jag har delvis inspirerats av en etnografisk ansats så till vida att jag avsett förstå respondenternas sätt att lära och leva genom deras eget sätt att uttrycka sig i handling och muntligt berättande.

Som Ely med kollegor (1993) skriver är ett av den kvalitativa forskningens kännetecken att frågeställningarna utvecklas under forskandets gång. Forskningsprocessen började induktivt men utvecklades successivt till en abduktiv forskningsprocess (se Fangen, 2005; Peirce, 1955) som kan liknas vid en hermeneutisk spiral där jag med tiden närmade mig respondenternas förståelsehorisont allt mer för att skapa en holistisk förståelse av konstruktioner av lärarledarskap (Alvesson & Sköldberg, 2008; Kvale & Brinkmann, 2020; Miles & Huberman, 1994). Forskningsfrågorna var centrala för valet av metoder. Därmed var forskningsprocessen explorativ till sin natur och teorigenererande snarare än hypotesprövande (se Einarsson & Hammar Chiriack, 2002). I en

växelverkan mellan helhet och delar försökte jag nå fram till en djupare förståelse av konstruktioner av förstelärares ledarskap för lärares lärande. Empirin utökades efter hand och teorierna förfinades under processens gång genom en växelverkan mellan teori och empiri. Den abduktiva forskningsprocessen kan beskrivas enligt följande figur:



Figur 2. Avhandlingens abduktiva forskningsprocess

I figur 2 illustreras hur inläsning, datainsamlingar och skrivande kombinerades under processen för att eftersom kunna besvara avhandlingens övergripande forskningsfrågor.

I de empiriska studierna valde jag att fokusera på mikroprocesser framför makroprocesser, det vill fokusera på de lokala skolaktörernas praktiker och förståelser snarare än att till exempel undersöka implementering och organisering av karriärtjänsterna. De lokala skolaktörernas förståelser och praktiker sattes därmed i förgrunden, medan organiserings- och styrningsaspekter sattes i bakgrunden. Avgränsningen gjordes utifrån att jag bedömde att kunskapen om praktikernas konstruktioner av lärarledarskap på mikronivå var betydligt mer begränsad än kunskapen om strukturell organisering för lärarledarskap, vilket även återges i kapitel II.

Urval och datainsamlingsmetoder

Avhandlingens empiriska material samlades in genom två kvalitativa delstudier (våren/hösten 2019 respektive hösten 2021/vintern 2022). Båda studierna guidades av avhandlingsprojektets övergripande syfte och forskningsfrågor. Delstudierna var olika till sin karaktär så till vida att datainsamlingarna gick till på olika sätt och utgick från olika forskningsfrågor. För att möjliggöra studier av explicita och implicita förståelser och praktiker avgränsades studierna till att studera ett mindre antal skolor. Den första delstudien fokuserade lärares, förstelärares, biträdande rektorers och rektorers subjektiva förståelser av förstelärares position, roll och ledarskap. Förståelserna antogs i sin tur påverka förstelärares legitimitet att leda lärares lärande (jmf. Wenger, 1998). Delstudien var teorigenererande och hade en induktiv, interpretativ och explorativ ansats.

Utifrån erfarenheterna från den första delstudien fördjupades sedan studierna genom närmare utforskande av förstelärares ledarskapspraktiker. Som Margolis och Doring (2013) skriver är det vid lärande om lärarledarskap viktigt att förstå interaktionerna och de processer som skapar legitimitet för ledarskap i en organisation. Studierna avgränsades till förstelärare som hade formella uppdrag att leda andra lärare i lärgrupper. Dessa kunde utifrån ett PLC-perspektiv (professional learning communities; jmf. Hord, 1997; Stoll et al., 2006) betraktas som potentiella professionella lärandegemenskaper då de var organiserade som grupper av lärare som kollektivt och kontinuerligt förväntades undersöka och utveckla undervisningen för eleverna. Orsakerna till avgränsningen var flera: kollegialt lärande är en växande

form för organiserandet av professionellt lärande i svenska skolor idag, många förstelärare har visat sig ha den typen av uppdrag och det är även uppdrag som Skolverket rekommenderar skolor att ge till förstelärare. Därmed antogs intresset för förstelärläderskap i lärgrupper vara stort. Genom att studera en kontext där flera av de strukturella förutsättningarna för lärarledarskap som betonats i tidigare forskning var tillgodosedda (t.ex. organiserad tid och ett uttalat uppdrag), underlättades även fokuserande på de sociala processerna framför strukturellt organiserande.

Urvalet till studierna gjordes inledningsvis utifrån ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2018) då jag inför den första delstudien fick möjlighet att samla in data inom ett större forskningsprojekt om styrning och ledning i och av svenska skolor (STAR – Systems Thinking, Actions, and Relations; se t.ex. Johansson & Ärlestig, 2021; Norqvist & Ärlestig, 2020). Deltagandet i detta forskningsprojekt gav tillgång till respondenter i fyra grundskolor fördelade på två kommuner som var medelstora och hade liknande studieresultat. De skolor som ingick i studien hade haft sina rektorer under ett par års tid. Därmed antogs rektorerna haft tid på sig att sätta sig in i och påverka skolkontexterna. Förstelärartjänsterna hade organiserats på olika sätt på de fyra skolorna, vilket erbjöd en kontextuell variation som gjorde dem intressanta för fortsatta studier. För att möjliggöra studier av ledarskapspraktiker och lärandeprocesser på nära håll tillfrågades skolorna från den första delstudien även inför den andra delstudien om de hade förstelärare med uppdrag att leda lärgrupper i kollegialt lärande och om de var intresserade av att även delta i denna studie. Tre av de fyra skolorna från den första delstudien matchade dessa två kriterier och kom därmed att ingå i båda delstudierna. Respondenterna var dock till största delen utbytta i den andra delstudien. Sammanfattningsvis baserades alltså urvalet i de båda delstudierna på ändamålsurval och bekvämlighetsurval (Bryman, 2018; Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Utifrån den teoretiska förståelsen att konstruktioner av lärarledarskap för lärares lärande kan vara såväl medvetna som omedvetna och därmed ske såväl explicit som i det tysta var det vid de empiriska studierna viktigt att synliggöra både explicita och implicita förståelser och praktiker. För att åstadkomma detta användes i båda delstudierna kvalitativa intervjuer med visuellt material som datainsamlingsmetod, och i den andra delstudien adderades även video-observationer. Tabell 1 nedan summerar

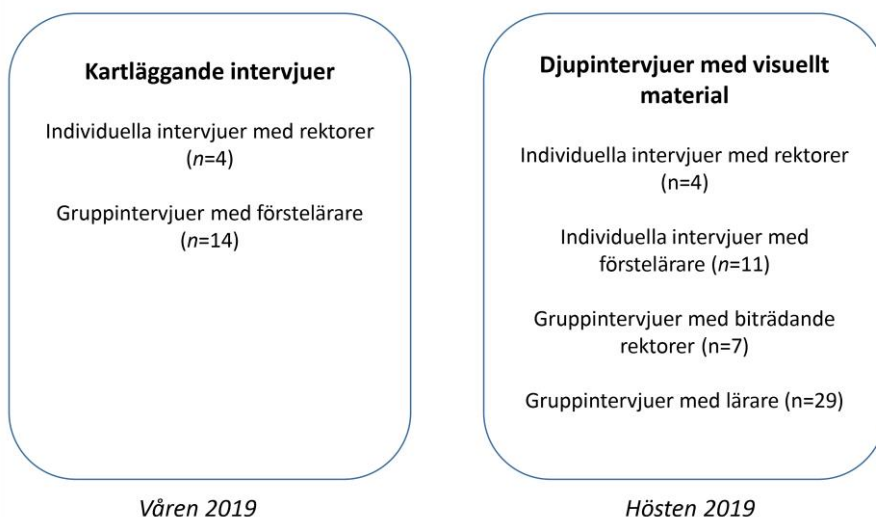
delstudiernas datainsamlingsmetoder, respondenter, analys och empiriska forskningsfrågor i relation till avhandlingens övergripande forskningsfrågor (RQ).

| Summering datainsamlingar | | | | |
|----------------------------------|--|--|---|---|
| <i>Delstudier</i> | <i>Datainsamlings- och analysmetoder</i> | <i>Antal respondenter</i> | <i>Empiriska forskningsfrågor</i> | <i>Artikel</i> |
| Första delstudien | Kvalitativa semistrukturerade intervjuer (grupp och individuella) med visuellt material | 29 lärare, 14 förstelärare 7 biträdande rektorer 4 rektorer | <ul style="list-style-type: none"> • Vad medför ett inkluderande av visuellt material i kvalitativa intervjuer? (RQ3) • Hur kan inkluderandet av visuellt material påverka forskningsprocessen? (RQ3) • Hur kan den visuella metoden stödja och begränsa analysen av auktoritet och ledarskap i skolorganisationer? (RQ3) | I |
| | Totalt antal intervjuer: 34 (å 42 till 87 min) | 4 skolor fördelade på 2 kommuner | | <ul style="list-style-type: none"> • Hur förstår svenska lärare, förstelärare, biträdande rektorer och rektorer förstelärlärdarskap? (RQ1) • Hur främjar respektive begränsar denna förståelse konstruktionen av förstelärlärdarskap? (RQ2) |
| Andra delstudien | Kvalitativa semistrukturerade intervjuer (individuella) med visuellt material, kvalitativa semistrukturerade observationer | 3 förstelärare 22 lärare | <ul style="list-style-type: none"> • Hur leder förstelärare sina lärarkollegor i professionella lärandegemenskaper? (RQ1 & 3) • Hur uppmuntras professionellt lärande och undervisningsförbättring i PLC-samtal som leds av förstelärare? (RQ 2) • Vad saknas? (RQ2) • Vilket inflytande menar lärare att PLC-samtalen har på deras undervisningspraktiker? (RQ2) | III |
| | Totalt antal intervjuer: 24 (å 25 till 100 min.) | 3 skolor fördelade på 2 kommuner | | IV |
| | Totalt antal videobestämningar: 6 (å 40 till 137 min) | | | |
| | Kvalitativ tematisk analys | | | |

Tabell 1. Summering av delstudiernas datainsamlingsmetoder, respondenter och analys i relation till respektive delstudies forskningsfrågor

Varje delstudie hade två faser av datainsamlingar för att möjliggöra en abduktiv forskningsprocess som syftade till att skapa fördjupad kunskap samt att stärka validitets- och reliabilitetsprocedurer. Genom att återkomma till de lokala skolaktörerna möjliggjordes exempelvis respondentvalidering ("member-checking"), triangulering och mätning av data. Genomförandet av respektive datainsamling summeras nedan i figur 3 och 4.

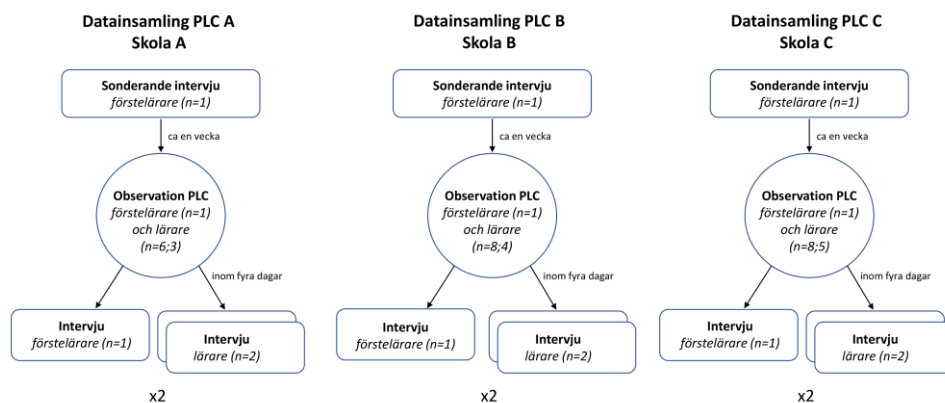
I den första delstudien genomfördes i ett första steg kartläggande intervjuer med rektorer och förstelärare för att lära känna skolornas kontexter. Utifrån dessa designades sedan en visuell metod (se artikel 1) och nya intervjufrågor. Därefter genomfördes mer djupgående intervjuer med rektorer, biträdande rektorer, förstelärare och lärare för att skapa kunskap om hur olika funktioner i skolorna förstår förstelärares roll, position och ledarskap. Förfarandet beskrivs ingående i artikel 1, som är en metodartikel.



Figur 3. Genomförandet av den första delstudien

I den andra delstudien kombinerades intervjuer och video-observationer för att studera förstelärares ledarskapspraktiker och dessas implikationer för professionellt lärande. Datainsamlingarna skedde i tre steg vid respektive skola och upprepades en gång inom en femmånadersperiod. Först genomfördes en sonderande intervju med försteläraren ca en vecka

innan observationstillfället. Därefter observerades försteläraren och hans kollegor vid ett lärgruppstillfälle. Inom fyra dagar genomfördes sedan individuella semistrukturerade intervjuer med försteläraren och två lärare ur den grupp försteläraren lett.



Figur 4. Genomförandet av den andra delstudien

I de sonderande intervjuerna beskrev förstelärarna den aktuella lärgruppen, det planerade innehållet, planerade ledarskapspraktiker, förväntade påverkansprocesser (syfte, förutsättningar, förväntningar, förhoppningar och farhågor) och strategier för att leda lärgrupperna. Kombinationen av sonderande intervjuer, video-observationer och uppföljningsintervjuer gjorde det möjligt att studera medvetna, tysta och omedvetna påverkansprocesser och vilket lärande som dessa praktiker tenderade att generera enligt respondenterna själva och på grund av pågående covid-19-pandemi krävdes viss flexibilitet i forskningsdesignen. I ett fall behövde intervjuer och observationer förläggas till en ny tidpunkt. På grund av sjukdom förlades några intervjuer till digitalt format. Då en av lärgrupperna i slutet av datainsamlingen behövde gå över till digitalt format med anledning av ökad covid-smitta genomfördes ett observationstillfälle även online.

Intervjuer med visuellt material

Vid båda delstudierna användes kvalitativa, semi-strukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Vid intervjuerna betraktade jag intervjuerna som en social praktik (se Kvale & Brinkmann, 2020) där jag och respondenterna tillsammans samkonstruerade intervjun i syfte att

utforska respondenternas egna perspektiv (se Patton, 2002). Detta är en vanlig ansats vid studier av människors erfarenheter, uppfattningar och attityder (Roulston, 2022). Målet var att söka mönster och nyanser snarare än att samla data som kunde kvantifieras. Genom intervjuerna var det möjligt att närma mig respondenternas förståelser (jmf. Kvale & Brinkmann, 2020). Intervjuerna var semi-strukturerade för att kombinera fokus på forskningsfrågorna med lyhördhet för alternativa perspektiv (se Cohen, Manion & Morrison, 2018). Intervjuerna utgick från intervjuguider med teman och färdiga huvudfrågor, med möjlighet att avvika från guiden om teman skulle dyka upp som vore särskilt intressanta att utforska vidare (se t.ex. Justesen & Mik-Meyer, 2011). Intervjuguiderna konstruerades enligt den abduktiva forskningsansatsen under avhandlingsprojektets gång. Vid den första delstudien syftade intervjuerna till att skapa kunskap om lokala skolaktörers förståelser av förstelärrollen och förstelärrledarskap. Vid den andra delstudien tjänade intervjuerna till att skapa kunskap om respondenternas förståelser av och motiveringar till de ledarskapspraktiker som observerades.

Då förstelärrledarskap såväl inbegriper det explicita som det implicita och underförstådda behövde jag använda mig av en metod som kunde stimulera respondenternas reflektioner om både det som de var vana och ovana att prata om. För att stödja intervjuerna, synliggöra såväl det explicita som det implicita och möjliggöra samproduktion av data designades och prövades vid den första delstudien en specifik visuell metod som beskrivs närmare i den första artikeln. Kortfattat bestod det visuella materialet av pappersark indelade i tre delar där respondenterna satte ner post-it-lappar med de funktioner de arbetade närmast. I det visuella materialet framträdde subjektiva bilder av relationer, positioner och hierarkier i skolorganisationerna. Vid den andra datainsamlingen var det visuella materialet mindre framträdande i form av post-it-lappar på ett pappersark utan indelning. Där syftade det visuella materialet framför allt till att ge förutsättningar för rekonstruktion av praktiker och att skapa struktur för dialog. Vid båda delstudierna underlättade det visuella materialet dialoger som delvis handlade om känsliga och svårgripbara ämnen som makt, relationer, hierarkier, normer och implicita förståelser och praktiker.

Som vid alla metoder medförde valet av video-observationer även vissa utmaningar och överväganden. Som Blikstad-Balas (2017) skriver var det till exempel en praktisk utmaning att komma nära detaljerna utan att förlora kontakten med kontexten. Materialet var även tidskrävande att hantera och tydliga avgränsningar krävdes för att hantera det rika materialet. Metoden bedömdes såväl minska som öka studiens validitet och det fanns en rad etiska och vetenskapliga aspekter att begrunda. Under video-observationerna antog jag rollen som ”observatör som deltagare” (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Einarsson & Hammar Chiriac, 2002), vilket innebar att jag inte deltog aktivt i gruppens arbete, men hade möjlighet till viss interaktion med deltagarna. Då öppna observationer innebär en risk för reaktivitet, var det viktigt att bedöma förekomster av detta och att begränsa dess omfattning och konsekvenser. Under avhandlingsprojektet försökte jag förebygga risken för reaktivitet genom att etablera en god kommunikation med deltagarna och genom att visa lyhördhet inför deras eventuella farhågor (se Alvesson, 2011; Einarsson & Hammar Chiriac, 2002). Vid analys av ljud- och videomaterial noterades gester eller kommentarer som kunde påvisa reaktiva effekter, det vill säga att deltagarna hade min och kamerans närvaro i sitt medvetande. För att bedöma datamaterialets autenticitet ställde jag även intervju-frågor om hur väl det observerade tillfället stämde överens med praktiker som vanligtvis brukade ske inom lärgrupperna. Vid analysen konstaterade jag att det fanns en hög grad av samstämmighet mellan respondenternas berättelser. Tidigare forskning har även visat att respondenter relativt tidigt glömmer bort såväl kamerans som forskarens närvaro (Blikstad-Balas, 2017; Blikstad-Balas & Sørvik, 2015; Heath, Hindmarsh & Luff, 2010). Majoriteten av respondenterna menade att min närvaro inte hade spelat någon roll för deras praktiker. Ett fåtal respondenter menade att deltagarna på grund av min närvaro möjligtvis hade visat något mer engagemang.

Genomförande av analyser

Analyserna av data har guidats av avhandlingens övergripande forskningsfrågor. Fokus i analyserna har dock varit olika för respektive artikel som byggt på underfrågor till dessa övergripande frågor. I varje artikel finns en närmare beskrivning av respektive artikels forskningsfrågor och analysarbete. I detta kommande avsnitt ges en mer övergripande bild av analysarbetet.

Vid analyserna antogs, som tidigare beskrivits, en abduktiv ansats där jag gick fram och tillbaka i materialet för att successivt närma mig respondenternas förståelser och praktiker. Analysarbetet inleddes redan i samband med datainsamlingarna då jag förde fältdagbok och fortlöpande noterade mina reflektioner och frågor, till exempel händelser som genererade ytterligare frågor eller visade på motsägelser, fenomen som verkade återkomma enligt särskilda mönster eller som jag kände igen från tidigare forskning. I den första delstudien genomfördes även gemensamma analyser inom forskargruppen. Nedan beskrivs mer ingående de analyser som gjordes när allt datamaterial för respektive delstudie var insamlat.

Det insamlade intervju- och videomaterialet analyserades i analysprogrammet NVivo Pro 12. Intervjuerna transkriberades innan de lades in i programmet. Det visuella materialet krävde viss förbearbetning utanför analysprogrammet i form av skapandet av visuella kartor. Dessa analyser beskrivs närmare i artikel 1 men innebar kortfattat att de rörliga bilder där respondenterna lade ner lappar översattes till sammanfattande stillbilder. Vid samtliga analyser i NVivo användes tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analys innebär att identifiera, analysera, organisera, beskriva och rapportera teman inom ett datamaterial (Braun & Clarke, 2006). Den tematiska analysens öppenhet möjliggjorde flera analyser av samma material. Beroende på forskningsfrågorna i respektive artikel analyserades material i flera omgångar och faser. Materialet kodades och tematiserades på delvis olika sätt beroende på forskningsfrågan. För närmare beskrivningar hänvisas till respektive artikel. Några faser var dock gemensamma för samtliga analyser, nämligen bekantande med materialet, analys av gemensamma mönster, kodning, ytterligare översyn av materialet, tematisering, kritisk granskning, revidering och fastställande av teman och konklusioner. Jag började varje analys med att upprepade gånger läsa transkriberingar samt gå igenom videomaterial och visuella bilder. Därefter identifierades prominenta mönster. Detta resulterade i en inramning av materialet i svepande kategorier. Text- och videosegment kodades därefter med ett eller ett fåtal ord. Koderna utvecklades genom tolkning av materialet. I den första delstudien användes induktiva ingångar, i den andra delstudien var ingångarna deduktiva så till vida att jag vid designen, genomförandet

och analyserna utgick från resultaten från den första delstudien, tidigare forskning samt Wengers (1998) teori om socialt lärande.

I nästa fas reviderades och fördjupades analysen av materialet genom att koderna tematiserades. Gemensamma fenomen fördes samman till gemensamma rubriker som svarade mot innehållet. Därmed reducerades och strukturerades materialet genom teman som växte fram under analysens gång. Dessa utsattes sedan för diverse kritiska granskningar. Bland annat letade jag efter undantag i mönstren, avvikande fall, tecken på reaktivitet samt motsättningar mellan tolkningar. Kombinationen av visuellt och verbalt material möjliggjorde triangulering (se Cohen, Manion & Morrison, 2018). Teman reviderades och reducerades sedan innan de sammanfattades och presenterades i de vetenskapliga artiklar som ingår i denna sammanläggningsavhandling.

Etiska överväganden

Från avhandlingsprojektets start till avslut ställdes jag inför en rad etiska överväganden, vilket förutsatte ett reflexivt förhållningssätt. Enligt Guillemin och Gillam (2004) omfattar etiska överväganden såväl procedur-etik som mikro-etik i praktiken. I det följande beskriver jag hur jag valde att hantera dessa.

I de etiska riktlinjerna för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017) fastslås att värdet av en studie alltid måste överväga de eventuella risker forskningen kan innebära för forskningspersonerna. Inom forskning har forskare ett ansvar att informera respondenterna om de etiska överväganden som lett forskningsprocessen och att bygga förtroendefulla relationer (Silverman, 2022). Under forskningsprojektet gjordes en rad etiska överväganden för att ta detta ansvar. Vid båda delstudierna beaktades individskyddskravet och dess fyra huvudkrav (Vetenskapsrådet, 2017): informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationsbrev (se bilaga 2 och 4) gick först ut till skolledare i de berörda skolorna och vidare till lärare och förstelärare. Vid båda delstudierna informerades respondenterna om sin egen roll i projektet samt vilka villkor som gällde för deras deltagande och för mitt agerande som forskare. I informationsbreven delgavs information om studiens syfte och genomförande, materialets användande för forskning samt

respondenternas rätt till informerat samtycke inklusive möjlighet att avbryta studien närsomhelst under studiens gång. För att säkerställa att alla respondenter nåtts av informationen sammanfattades informationen muntligt vid respektive intervju- och observationstillfälle. Samtliga respondenter ombads även att ge skriftligt samtycke till deltagande i studien liksom till hantering av personuppgifter.

Som forskare finns ett särskilt ansvar för att förebygga skada och skydda respondenternas identitet (Vetenskapsrådet, 2017). I avhandlingsprojektet insamlades vissa personuppgifter samt ljud- och videomaterial som kunde avslöja respondenternas identiteter. De personuppgifter som inhämtades vid de två delstudierna var namn, skola och kommun. Till vissa av deltagarna samlades av praktiska skäl även kontaktuppgifter i form av e-postadress och telefonnummer in. Personuppgifterna lagrades och rapporterades på ett sätt som försäkrade att respondenterna inte skulle kunna identifieras som individer. För att underlätta arbetet genomfördes en informationsklassning och risk- och sårbarhetsanalys. En forskningsdata-hanteringsplan upprättades även utifrån Umeå universitets rekommendationer. Kommuner och respondenter av-identifierades i utskrifterna och en kodnyckel lagrades avskilt från dessa. Ingen icke-auktoriserad person hade tillgång till materialet. Video- och ljudinspelningar förvarades på en lösenordskyddad dator samt som kopia på en krypterad hårddisk inlåst i ett kassaskåp. Deltagarna informerades om lagringen av personuppgifter och att datamaterialet endast skulle användas för forskningsändamål. Resultaten rapporterades sedan på ett sådant sätt att respondenterna avidentifierades.

Mikro-etik handlar om etiska övervägningar som tas i vardagspraktiken och sker i den komplexa dynamiken mellan forskare och respondent (Guillemin & Gillam, 2004). Genom avhandlingsprojektet var det viktigt att upprätta och främja en respektfull relation till respondenterna. Under datainsamlingarna och vid rapportering av resultat eftersträvade jag att så långt som möjligt skydda respondenternas intressen, till exempel genom att undvika känslor av obehag eller inkräktande på deras integritet. Under datainsamlingarna försökte jag också så långt som möjligt tillmötesgå respondenternas önskemål gällande tidpunkter och längd på intervjuer samt undvika icke-nödvändigt merarbete från deras sida. Jag kan konstatera att fler direkta kontakter togs med respondenterna inför den andra delstudien än inför den första. Till exempel gick skriftlig

information ut till samtliga respondenter i den första delstudien, medan jag i den andra delstudien tog direktkontakt med förstelärare via såväl e-post som ett videomöte efter kontaktinformation från rektor. Detta fick även mikro-etiska konsekvenser, till exempel när det var en respondent som valde att avsluta sitt deltagande mellan de två datainsamlingarna. Eftersom ingen nära kontakt hade hunnit etableras med denna respondent avstod jag från att följa upp orsaken till avhoppet. Den närmare kontakten som etablerades i den andra delstudien möjliggjorde en närmare dialog kring praktiskt genomförande och samtycke samt underlättade avstämningar av respondenternas upplevelser. Detta var tidskrävande men var av särskild vikt i den andra delstudien då jag skulle använda mig av videokamera. Samtliga förstelärare och lärare samtyckte till användandet av videokamera och det uppkom inga önskemål på förändringar utifrån det planerade genomförandet.

I metodlitteratur beskrivs vikten av att vara medveten om relationen mellan forskare och respondent och dess påverkan på studiens genomförande och resultat. Bland annat beskriver Cohen med kollegor (2018) liksom Brooks och Normore (2018) vikten av att vara medveten om maktasymmetrier. Som forskare hade jag ett utformnings- och tolkningsövertag då det var jag som utformade forskningsfrågorna och forskningsdesignen samt analyserade, konkluderade och publicerade resultaten. Denna maktasymmetri försökte jag begränsa genom att visa respekt för respondenterna och deras verksamheter och genom att skapa en öppen och reflekterande kultur vid observationer och intervjuer. Det var viktigt att inte lägga orden i munnen på respondenterna. Min roll var att möjliggöra intervjuer där deltagarna gavs möjlighet, utrymme, motivation och mod att reflektera på djupet över förstelärares roll, position, funktion och ledarskapspraktiker för att synliggöra respondenternas perspektiv i resultaten. Genom att vara lyhörd för deras narrativ prövade jag mina tolkningar ur olika perspektiv, det vill säga närmade mig respondenternas förståelsehorisont (Alvesson & Skoldberg, 2008; Kvale & Brinkmann, 2020). Efter den första delstudien organiserades även ett möte där respondenterna fick ta del av och diskutera resultaten.

Avhandlingens trovärdighet och begränsningar

En studies tillförlitlighet bygger på efterföljande av regler och principer som gäller för forskning. I det följande kommer avhandlingens trovärdighet och äkthet som forskningsdokument att presenteras. Som Kvale och Brinkmann (2020) skriver genomsyrar frågan om validitet och reliabilitet hela forskningsprocessen. Teoretiska antaganden behöver vara väl underbyggda och forskningsdesign och forskningsmetoder adekvata för studiens ämne och syfte. Respondenternas rapporter och kvaliteten i materialet ska vara tillförlitliga liksom översättningarna och analyserna av detsamma. Vidare ska valet av valideringsprocedurer vara väl genomtänkta och relevanta samt datainsamlingarna och analyserna vara tillförlitliga. Rapporteringen av resultaten ska även ge en valid redogörelse av huvudresultat. Genom avhandlingen har jag eftersträvat en god transparens rörande beskrivningar av forskningsprocessens olika delar, så som problematisering, urval, datainsamlingar, analyser, vägval et cetera för att möjliggöra granskning och bedömning av avhandlingens trovärdighet och äkthet.

En viktig del av en studies tillförlitlighet bygger på att forskningen samt det empiriska och teoretiska materialet stämmer överens med verkligheten, även kallat intern validitet (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Som Cohen med kollegor (2018) skriver finns det en rad risker för misstolkningar i analysprocesser, till exempel att forskaren projicerar sina egna värderingar på data, ignorerar undantag eller gör falska påståenden om kausalitet. Då avhandlingen bygger på interpretativ, kvalitativ forskning ska resultaten i avhandlingen inte betraktas som en objektiv avbild (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Kvale & Brinkmann, 2020). Respondenters uttalanden och berättelser har tolkats av mig som forskare och tolkningen har utvecklats vidare i en dialog mellan mig som forskare och det empiriska materialet (se Dalen, 2015). I denna dialog har det varit viktigt att förhålla sig till hur min egen förförståelse och aktuella teorier påverkat tolkningsprocessen (se Einarsson & Hammar Chiriack, 2002; Fangen, 2005).

Mina erfarenheter från att själv arbeta som lärare och förstelärare och att engagera mig i skolutveckling kom att prägla forskningsprocessen på olika sätt, från formulerandet av forskningsfrågor och forskningsplan till färdigställandet av denna avhandling. Mina erfarenheter utgjorde

drivkraften till att starta upp mitt avhandlingsarbete och kom till en början även att prägla vilka frågor jag ställde och vilken litteratur jag valde att läsa. Min förtrogenhet och min förförståelse underlättade relationsbyggandet till respondenterna och förståelseskapande av deras upplevelser. Samtidigt behövde jag hantera hur min förförståelse påverkade mina tolkningar och analyser. Som Denscombe (2010) skriver tenderar exempelvis vi människor att filtrera bort obehagliga företeelser och förstora önskvärda fenomen. Genom forskningsprocessen eftersträvade jag att vara öppen för olika perspektiv, att utsätta mina egna tolkningar för granskningar och att motverka att påverka resultaten i någon särskild riktning. Jag handlade därmed i god tro genom forskningsprocessen och försökte att ge en så rättvis bild av lärarledarskapets konstruktioner som möjligt. Min förförståelse konfronterades med andra förståelser, både i litteratur och i samtal med forskare och skolaktörer (se Kvale & Brinkmann, 2020). Jag sökte mig även till forskning som inte var bekant för mig sedan tidigare och genomförde regelbundna grundliga självvrannsakingar (jmf. Fangen, 2005).

Genom forskningsprocessen la jag fram mina tolkningar och resultat för granskning på ett flertal sätt. Till exempel prövade jag regelbundet mina analyser och tentativa resultat inom olika forskargrupper och forskarnätverk (kommunikativ validitet). I detta eftersträvade jag att vara så noggrann och transparent som möjligt (Brooks & Normore, 2018). Resultaten testades mot angränsande forskning och relevanta teorier. Jag använde mig dessutom av responsvalidering där respondenter och praktiker från andra skolorganisationer fick möjlighet att ge respons på de tentativa resultaten (se Birt et al., 2016; Bryman, 2018). Utifrån det så kallade forskningskravet (Vetenskapsrådet, 2017) var en viktig utgångspunkt att avhandlingen skulle bli relevant för forskare, skolaktörer och policymakare (så kallad pragmatisk validitet, se Kvale & Brinkmann, 2020) och därmed kunna bidra till utveckling. Redan under datainsamlingarna noterades tecken på katalytisk validitet (Fangen, 2005; Lather, 1991) när respondenter uttryckte att de fått en större insikt för att kunna förändra sin egen situation. Kombinationen av flera metoder möjliggjorde metodologisk triangulering (Cohen, Manion & Morrison, 2018) där det blev möjligt att identifiera och analysera motsättningar och överensstämmelser i materialet. Även om materialets omfattning innebar vissa utmaningar var det viktigt för att bedöma resultatens validitet.

Utifrån det jag beskrivit ovan har jag gjort en rad överväganden och åtgärder för att detta avhandlingsprojekt ska uppfylla de krav som ställs på en vetenskaplig avhandling. Därmed är det även viktigt att beskriva vilka begränsningar som studierna har. En begränsning i avhandlingen är att de empiriska studierna bygger på ett litet urval av skolor och respondenter. Gällande studiernas reliabilitet eller avhängighet så medför det begränsade urvalet att resultaten som presenterats skulle kunna vara annorlunda vid andra förutsättningar gällande tidpunkt, kontext och situation. Därmed är resultaten inte att betrakta som generaliserbara, vilket heller inte varit syftet med avhandlingen. Dock bedömer jag att resultaten uppfyller kravet om överförbarhet (se Kvale & Brinkmann, 2020), det vill säga att de resultat som presenteras i avhandlingsprojektet har relevans för, och kan överföras till, andra skolor, i Sverige och utanför dess gränser. Därmed kan resultaten användas för att ge vägledning för vad som skulle kunna inträffa i en annan situation (Kvale & Brinkmann, 2020). De resultat som framkommer i min avhandling kan även ses som trovärdiga utifrån deras logiska koppling till tidigare studier. Även om resultaten inte kan antas överensstämma med skolor i allmänhet, och undantag troligen står att finna vid skolor i kontexter som skiljer sig från de studerade, kan resultaten bidra med viktig kunskap för forskare och skolaktörer kan avgöra hur väl resultaten går att överföra på deras egen kontext.

V. Resultat

I detta kapitel redovisas avhandlingens empiriska resultat utifrån sammanfattningar av de fyra artiklarna. Sammanfattningarna inkluderar varje artikels syfte, metoder, analysförfarande, resultat och slutsatser. I det avslutande och konkluderande kapitlet kommer jag sedan att återkomma till artiklarnas empiriska resultat och diskutera dem i relation till avhandlingens övergripande forskningsfrågor.

Sammanfattning av artikel 1

Artikel 1: Grimm, F., Norqvist, L. and Roos, K. (2021). Exploring visual method in the field of educational leadership: co-creating understandings of educational leadership and authority in school organisations, *Educational Management Administration and Leadership*, 49(7), doi: 10.1177/17411432211030747.

I artikeln, som är en metodartikel, beskrivs en visuell metod som utvecklades inom forskningsprojektet STAR (Systems Thinking, Actions, and Relations) för att synliggöra skolaktörers subjektiva förståelser av ledarskap och styrning i lokala skolorganisationer. I artikeln reflekterar vi, utifrån analyser av vårt material, över fördelar och begränsningar med metoden. Det övergripande syftet med artikeln är att bidra till den pågående dialogen om metodutveckling inom forskningsfältet utbildningsledarskap. I artikeln ges även empiriska exempel som synliggör förstelärares position och hur relationer och hierarkier påverkar konstruktioner av förstelärollen.

I artikeln utforskas följande frågor:

- Vad medför ett inkluderande av visuellt material i kvalitativa intervjuer?
- Hur kan inkluderandet av visuellt material påverka forskningsprocessen?
- Hur kan den visuella metoden stödja och begränsa analysen av auktoritet och ledarskap i skolorganisationer?

För att förstå styrning och ledning i och av skolor studerades relationer mellan aktörer på olika nivåer i skolsystemet. Sammanlagt ingick material från 66 respondenter: skolförvaltningschefer (n = 2), verksamhetschefer (n = 5), kommunpolitiker inom skolförvaltning (n = 4), kvalitets-samordnare (n = 4), rektorer (n = 4), biträdande rektorer (n = 5), rektorstöd (n = 1), skolsamordnare (n = 1), förstelärare (n = 11) och lärare (n = 29). Totalt genomfördes 50 kvalitativa semistrukturerade intervjuer, tio i grupp, fyrtio individuellt.

För att åstadkomma en reflexiv dialog som uppmuntrade respondenterna att utforska, synliggöra och förklara sina explicita och implicita förståelser av ledarskapspositioner, relationer och hierarkier inom skolorganisationerna skapade vi under intervjuerna tillsammans med respondenterna visualiserande material utifrån en inledande visualiserande övning. Ett pappersark med tre nivåer placerades framför respondenten/respondenterna. På den mellersta nivån fanns en post-it-lapp med respondentens funktion, till exempel ”rektor”. Respondenterna blev sedan instruerade att på post-it-lappar skriva funktioner som de ansåg sig arbeta närmast och placera ut dessa på pappersarket. Därefter följde en semistrukturerad intervju. Respondenterna hade möjlighet att lägga till, ta bort och flytta post-it-lapparna under intervjuens gång. Intervjuerna dokumenterades genom ljudinspelningar och genom videoinspelningar av pappersarket.

Ljudfilerna transkriberades. Ljudinspelningarna och de rörliga bilderna översattes till digitala stillbilder som anonymiserades och kompletterades med anteckningar och numreringar. Till exempel noterades när respondenterna tvekade att sätta ner en lapp, i vilken ordning lapparna lades ner och om lapparna bytte plats under intervjuens gång. Stillbilderna hjälpte till att synliggöra respondenternas subjektiva förståelser av relationen mellan olika funktioner i deras skolorganisationer.

Resultaten visar att den visuella metoden bidrog till vår forskningsprocess på flertalet sätt. Bland annat lyckades vi etablera en kreativ och aktiv intervjumiljö. De bilder som skapades underlättade dialoger om ämnen som kan vara svåra att synliggöra i mer traditionella intervjuer utan visuella inslag. Till exempel synliggjordes nyanser och komplexitet kring förstelärares ledarskap när de placerade sig själva horisontellt till sina lärarkollegor och avsåg sig en professionell auktoritet. Genom metoden

tog respondenterna ställning i komplexa frågor, reflekterade och kom till insikter om sina skolorganisationer. Metoden bidrog till ett rikt datamaterial och hjälpte oss att skapa en förståelse för olika skolaktörers uppfattningar om auktoritet och makt inom skolorganisationer. I artikeln konkluderas att lokala skolaktörers förståelser av positioner, relationer och hierarkier har betydelse för hur ledarskap konstrueras. Detta innebär exempelvis att lokala skolaktörer undviker att positionera förstelärare som mellanledare. Vidare drar vi slutsatsen att kunskap om ledarskap och normer inom skolorganisationer kan utmanas när det implicita görs explicit.

Sammanfattning av artikel 2

Artikel 2: Grimm, F. (2020). The first teacher as the elephant in the room – forgotten and hidden teacher leadership perspectives in Swedish schools, *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 454-483. doi: 10.30828/real/2020.2.5

I artikeln utforskas hur lärare, förstelärare, biträdande rektorer och rektorer förstår förstelärlärsledarskap och hur denna förståelse främjar respektive begränsar konstruktionen av lärlärsledarskap för lärares lärande. Syftet med artikeln är att utforska perspektiv på förstelärlärsledarskap i svenska skolor. Den induktiva, empiriska studien guidas av följande forskningsfrågor:

- Hur förstår svenska lärare, förstelärare, biträdande rektorer och rektorer förstelärlärsledarskap?
- Hur främjar respektive begränsar denna förståelse konstruktionen av förstelärlärsledarskap?

Studien bygger på empiriskt material insamlat inom avhandlingens första delstudie och alltså inom det större forskningsprojektet kallat STAR (Systems Thinking, Actions, and Relations). Studien genomfördes 2019 i två medelstora kommuner (50 000–150 000 invånare) i olika delar av Sverige. Kommunerna hade liknande förutsättningar och elevresultat. Två grundskolor i varje kommun valdes ut av förvaltningen att ingå i studien. I artikeln ingår material från totalt 34 kvalitativa intervjuer. Intervjuerna gjordes med lärare (n=29), förstelärare (n=13), biträdande rektorer (n=7) och rektorer (n=4). Vissa av intervjuerna var individuella

medan andra var gruppintervjuer. Intervjuerna kompletterades med den visuella metod som beskrivs i artikel 1, där deltagarna beskrev relationer mellan sig själva och andra funktioner i deras skolororganisationer genom att sätta ut post-it lappar på ett papper som var indelat i tre nivåer.

I artikeln beskrivs hur materialet analyserades i flera steg för att utforska förståelser av försteläraryledarskap och hur dessa påverkar förstelärares möjligheter att leda undervisning och professionellt lärande. Som hjälpmedel användes programmet NVivo 12. Under analysprocessen identifierades framträdande teman och mönster i materialet. Dessa klustrades och omskapades i subkategorier. I artikeln presenteras de teman som skapats ur materialet. Dessa teman exemplifieras med olika utdrag ur intervjuerna.

Studiens resultat visar att lärarna var osäkra på vilka i deras skolororganisation som hade en förstelärarytitel. Förstelärarna uteblev även bland de funktioner som deltagarna beskrev som närmast dem själva. Förstelärarna själva identifierade sig som lärare, inte som förstelärare. Förstelärarna positionerade sig och blev positionerade horisontellt till sina lärarkollegor. De förväntades vara varsamma ledare och påverka genom inspiration, till exempel genom att erbjuda direkt applicerbart och relevant material. De förväntades även skapa demokratiska och effektiva möten i de forum där lärare träffades för att lära tillsammans. Lärare, förstelärare, rektorer och biträdande rektorer betonade att alla lärare arbetade kollektivt för att alla elever skulle lära och att alla lärare var lika skickliga. De egalitära normerna krockade med deras förståelse av ledarskap som en vertikal och hierarkisk praktik utförd av enskilda chefer. Försteläraryledarskapet omgavs av en rad implicita förbud som skapades inom sociala gränser. Förstelärare skulle till exempel inte sätta sig ovanför sina kollegor och inte berätta för kollegorna vad de borde göra. Försteläraryfunktionen och förstelärarypraktiker isolerades eller g(l)ömdes bort. Förstelärares dokumenterade undervisningsskicklighet var inte tillräcklig för att de skulle ges legitimitet att leda andra lärares undervisningspraktiker.

I artikeln konkluderas att försteläraryledarskap g(l)öms bort, negligeras eller motarbetas i de studerade skolorna. Deltagarnas förståelse av försteläraryledarskap, som en underlättande och demokratisk praktik där ledarskap för lärares lärande distribueras kollektivt, verkar kollidera med

förstelärartiteln som förstås som vertikal. Konstruktionen av förstelärarledarskap begränsas när försteläraryfunktionen och förstelärarkompetensen är undangömd, när förstelärares legitimitet ifrågasätts, när egalitära och autonoma normer avvisar behovet av ledarskap av undervisning och när ledarskap uppfattas som en vertikal chefspraktik reserverad för enskilda ledare. I slutet av artikeln lyfter jag behovet av att forskare och praktiker transparent utforskar hur lärarledarskapsperspektiv kan nyanseras, visualiseras och samtalas om i svenska skolor.

Sammanfattning av artikel 3

Artikel 3: Grimm, F. (accepterad). How do teacher leaders lead in professional learning communities? Explicit and tacit negotiations, *International Studies in Educational Administration*.

I artikeln utforskar jag förstelärares ledarskapspraktiker i lärgrupper. Dessa benämns i artikeln som professionella lärandegemenskaper (PLCs). Syftet med artikeln är att skapa djupare kunskap om lärarledarskap i professionella lärandegemenskaper. I artikeln studeras förstelärares ledarskapspraktiker i tre professionella lärandegemenskaper utifrån forskningsfrågan: *Hur leder förstelärare sina lärarkollegor i professionella lärandegemenskaper?*

Lärarledarskap förstås i artikeln som en påverkansprocess inom vilken lärarledare försöker påverka sina lärarkollegor att förbättra undervisning och lärandepraktiker med syftet att öka elevens lärande och måluppfyllelse. Utifrån Wengers teori om praktikgemenskaper (1998) är utgångspunkten att lärare och förstelärare tillsammans skapar ett sammanhang i de professionella gemenskaperna genom ömsesidigt engagemang ("mutual engagement"), gemensamma åtaganden ("joint enterprises") och kollektiva redskap ("a shared repertoire"). Det sociala lärandet antas ske i interaktionen mellan praktiker ("practices"), gemenskaper ("communities"), meningsskapande ("meaning making") och identitet ("identities"). Förstelärares ledarskapspraktiker förhandlas, utifrån detta perspektiv, mellan och inom sociala gränser som förstelärare och lärare sätter upp inom sig själva och i interaktionen med varandra. Förhandlingarna och de sociala gränserna kan vara såväl explicita som tysta.

Datamaterialet samlades in inom avhandlingens andra delstudie som pågick september 2021 till januari 2022 i tre professionella lärandegemenskaper fördelade på tre svenska skolor. Vid datainsamlingen användes en kvalitativ forskningsdesign med video-observationer och semi-strukturerade intervjuer som understöddes av visuellt material i form av post-it-lappar. Totalt ingick tre förstelärare (en från varje skola och PLC) och tjugotvå lärare i studien. Datainsamlingen skedde på liknande sätt i varje lärgrupp och upprepades en gång inom fem månader. Först genomfördes en sonderande intervju med försteläraren för att få en inblick i lärandegemenskapens innehåll och kontext. Inom en vecka genomfördes därefter video-observationer av förstelärares ledarskapspraktiker. Inom fyra dagar intervjuades sedan försteläraren och två lärare ur lärandegemenskapen om deras upplevelser av förstelärarnas ledarskapspraktiker. Respondenterna uppmanades att på post-it-lappar återge förstelärläderskapspraktiker från det observerade tillfället. Därefter fick de frågor som var relaterade till Wengers (1998) begrepp "practices" (praktiker), "communities" (gemenskaper), "meaning making" (meningsskapande) och "identities" (identitet), till exempel om vad syftet var med förstelärarnas ledarskapspraktiker och vilken deras egen roll var i gruppen. Under intervjuerna kompletterades respondenternas reproduktioner med mina egna tolkningar från observationerna, vilket möjliggjorde respondentvalidering ("member-checking"). Genom att kombinera intervjuer med visuellt material och observationer möjliggjordes studier av såväl explicita som tysta lärarledarskapspraktiker och om vilka praktiker som var medvetna respektive omedvetna. Metoden var alltså viktig för att identifiera både explicita och tysta lärarledarskapspraktiker och förståelser.

Resultaten visar att förstelärarna, trots kontextuella skillnader mellan skolorna, ledde lärandeprocesserna i praktikgemenskaperna på liknande sätt. Explicit ledde de sina kollegor genom att skapa struktur och relevans och genom att bygga en stöttande, delande och reflektiv gemenskap. Mer implicit sökte de även uppmuntra sina kollegor att använda specifika undervisningsmetoder. När de ledde lärarkollegorna använde de en variation av sociala, relationella och historiska resurser för att skapa mening, till exempel anpassade de ledarskapet till vad de tänkte att deras kollegor förväntade sig, hänvisade till sina egna undervisningsproblem och skapade en engagerad, respektfull och vänlig atmosfär.

I artikeln diskuterar jag hur förstelärares ledarskapspraktiker påverkades av hur förstelärare och lärare förstod relevansen av vad de gjorde, tidigare erfarenheter av ledarskap och hur de förstod sin egen identitet. Resultaten visar hur lärarledare, som förstelärarna, tyst förhandlar sina ledarskapspraktiker. Dessa förhandlingar medför att de bygger trygga och inspirerande lärandekulturer men att de undviker att utmana sina kollegors rådande förståelser om undervisning. Studien bekräftar tidigare forskning som betonat vikten av att stödja lärarledares kompetens- och identitetsbyggande. Den lyfter även fram vikten av att skolaktörer och forskare är medvetna om både det explicita och det implicita när de utvecklar lärande i professionella lärandegemenskaper. För att etablera lärarledarskap för lärares lärande föreslås tydligt kommunicerade ledarskapsuppdrag, ledarskapsutbildning för lärarledare och skapande av lärarledarnätverk. Jag konkluderar även att det är svårt att utveckla och förbättra lärarledarskap för lärande om lärarledares praktiker inte explicit ses som och adresseras som det.

Sammanfattning av artikel 4

Artikel 4: Grimm, F. (under granskning). Teacher leadership for teaching improvement in professional learning communities – more than creating trustful, empowering, and sharing conversations, *Professional Development in Education*.

I artikeln utforskar jag (förste)lärarledarskap för professionellt lärande och undervisningsförbättring. Lärgrupperna benämns i artikeln professionella lärandegemenskaper (PLCs). Särskilt fokus läggs på lärarledarskap av lärande samtal i PLCs. Syftet med artikeln är att utforska om och hur lärarledarskap i PLC-samtal främjar professionellt lärande och undervisningsförbättring. Forskningsfrågorna är:

- Hur uppmuntras professionellt lärande och undervisningsförbättring i PLC-samtal som leds av förstelärare?
- Vad saknas?
- Vilket inflytande menar lärare att PLC-samtalen har på deras undervisningspraktiker?

I artikeln presenteras tidigare PLC-forskning om lärande samtal. Baserat på denna föreslås i artikeln att det behövs vissa beståndsdelar inom de

lärande samtalen för att säkra att aktiviteterna i de professionella lärandegemenskaperna gagnar elevernas lärande. Dessa beståndsdelar beskrivs som tre byggstenar: a) att skapa tillitsfulla och lärande kulturer i de professionella lärandegemenskaperna, b) att utmana lärares rådande perspektiv på undervisning och lärande, och c) att skapa en vana att systematiskt granska, förbättra och följa upp att undervisningen gagnar elevernas lärandeprocesser. De tre byggstenarna utgör artikelns teoretiska utgångspunkt. Alla tre byggstenarna ses i artikeln som nödvändiga för att främja lärares lärande i professionella lärandegemenskaper. De kan dock kombineras på olika sätt och kan behöva olika mycket tyngd beroende på PLC-kontext.

Artikeln baseras på data från avhandlingens andra delstudie, det vill säga på intervjuer och video-observationer som samlades in i tre professionella lärandegemenskaper (PLCs) under september 2021 till januari 2022. De professionella lärandegemenskaperna var fördelade på tre olika skolor och leddes av tre olika förstelärare. Datainsamlingen skedde i tre steg och upprepades en gång i varje PLC inom en femmånadersperiod. Först genomfördes en sonderande intervju med försteläraren inför observationen, sedan genomfördes video-observationer av ett PLC-tillfälle och slutligen genomfördes intervjuer med försteläraren och två deltagande lärare. I den sonderande intervjun gavs försteläraren möjlighet att beskriva PLC-kontexten och sin egen roll i gruppen. Under observationerna användes en videokamera samtidigt som jag antecknade förstelärarnas ledarskapspraktiker. Under de efterföljande individuella intervjuerna uppmanades förstelärarna och lärarna att återge förstelärarnas ledarskapspraktiker på post-it-lappar och besvara frågor som rörde professionellt lärande, till exempel vad som var syftet med samtalen och vad de menade att de lärde sig och tog med sig till sin framtida undervisning. Datamaterialet analyserades sedan i analysprogrammet NVivo 12. Tematisk analys användes för att avgränsa materialet, koda det utifrån de tre byggstenarna och för att skapa teman.

Resultaten från studien visar att förstelärarna främst fokuserade på att bygga tillitsfulla och delande lärandekulturer. Samtalen i de professionella lärandegemenskaperna stimulerade lärares individuella reflektioner om undervisning, gav dem inspiration till metoder som de kunde använda i sina klassrum och bidrog även delvis till ett kollektivt språk och en kollektiv förståelse av undervisning. Lärarna var engagerade,

kände sig bekräftade och delade tankar och erfarenheter. Dock visar resultaten att många av lärarna efter samtalen konstaterade att de redan undervisade på ett tillfredsställande sätt.

I artikeln diskuteras hur undvikande av utmanande frågor och frånvaro av undersökande förhållningssätt riskerar att utmynna i att lärare snarare konserverar än förändrar sin undervisning. Utifrån resultaten föreslås att lärarledarskap i professionella lärandegemenskaper kan behöva stärkas för att främja professionellt lärande och undervisningsförbättring. Till exempel skulle förstelärarna behöva lägga mer fokus på att utmana rådande perspektiv och att skapa en vana bland lärarna att systematiskt granska och följa upp sin undervisning. I artikeln betonas att detta kräver ett större ansvarstagande av förstelärarna som lärarledare, stöd av skolledare och kollegor, kompetensutveckling och byggandet av en tjockare lärarledaridentitet. Med tjock identitet menas att förstelärares lärarledaridentitet är djupt rotad i vem de är som person (se Wenner & Campbell, 2018). I artikeln betonas vidare att konstruktioner av ett starkt lärarledarskap för lärares lärande kräver lärare som är villiga att utmanas i sina rådande föreställningar och att bygga en vana att granska och följa upp sin undervisning, vilket möjligen förutsätter en ny lärarroll. Vidare förordas externt stöd vid behov av vidgade vyer. Slutligen föreslås bredare och mer nyanserade perspektiv inom PLC-litteraturen angående lärarledares roll i professionella lärandegemenskaper för att bättre stötta lokala skolaktörer i deras arbete med att förbättra undervisningen.

VI. Diskussion och slutsatser

Syftet med denna avhandling har varit att synliggöra och skapa kunskap om lokala skolaktörers explicita och implicita konstruktioner av lärarledarskap. I detta kapitel svarar jag mot avhandlingens syfte och frågeställningar genom att analysera och diskutera de empiriska resultaten i ljuset av existerande forskning och avhandlingens teoretiska perspektiv. Diskussionen följs upp med en teori- och metoddiskussion. Kapitlet avslutas med en sammanställning av avhandlingens slutsatser samt förslag på implikationer för framtida forskning.

Lärarledarskapskonstruktioner i skolors vardagspraktiker

Avhandlingens första forskningsfråga är hur lärarledarskap konstrueras i skolors vardagspraktiker. I avhandlingen har jag utgått ifrån perspektivet att lärarledarskap förhandlas fram i interaktioner mellan de lokala skolaktörerna i deras lokala skolkontexter (jmf. Spillane, 2006; Wenger, 1998). Den interrelationella processen påverkas av lärarledares och lärares agens samt den kontext som de verkar inom (jmf. Spillane, 2006). I interaktionerna med varandra lär sig lärare och lärarledare om vilka de är (lärande som identitet), vilka de är i relation till varandra (lärande som tillhörighet) och vad som förstås som meningsfulla åtaganden (lärande som erfarenhet; jmf. Wenger, 1998). Utifrån detta förhandlar de, medvetet och omedvetet, fram explicita och implicita lärarledarskapspraktiker (jmf. Wenger, 1998).

Resultaten visar att de lokala skolaktörernas förståelser och praktiker är knutna till en rad förgivettaganden om vad det innebär att vara lärare och ledare och vad som kan anses vara meningsfulla och relevanta lärarpraktiker (jmf. Wenger, 1998). Dessa förgivettaganden bygger på tidigare erfarenheter av undervisning, ledarskap och professionell utveckling. Lärarna i studierna antar en följarroll (Spillane, 2006) så länge förstelärarnas ledarskapspraktiker anses meningsfulla och så länge förstelärarna inte styr över lärarnas undervisningspraktiker eller utmanar den platta hierarki som lärarprofessionen byggt upp över tid. Normerna som kommer fram i de empiriska resultaten känns igen från tidigare

internationell forskning om lärarprofessionen (se t.ex. Akert & Martin, 2012; Bush et al., 2015; Hairo, Goh & Chua, 2015; Cooper, 2020; Fairman & Mackenzie, 2015; Helstad & Mausethagen, 2019; Helterbran, 2016; Hunzicker, 2017; Lillejord & Børte, 2018; Lortie, 2002; Lovett, 2020; Osmond-Johnson, 2019; Sinha & Hanuscin, 2017). Detta indikerar att egalitära och autonoma normer i hög grad påverkar konstruktioner av lärarledarskap i fler skolkontexter än de som studerats i denna avhandling.

Som jag föreslog i avhandlingens inledande delar skulle förstelärares formella utnämning till särskilt skicklig lärare (SFS 2019:1288) kunna medföra professionell legitimitet att leda kollegor för undervisningsförbättring. Förstelärarna i studierna tillskrivs dock ingen sådan professionell legitimitet och förstelärarna själva tenderar även att tona ned den egna kompetensen (artikel 1 och 2). I artikel 1 och 2 konstateras att förstelärare inte ses som ledare av sina lärarkollegor och att förstelärarna själva är ambivalenta till att kalla sig ledare. I stället identifierar de sig och definieras främst som lärare. Deras sociala identitet som lärare (jmf. Wenger, 1998) blir därmed förhärskande framför en identitet som förstelärare eller lärarledare. I artikel 2 konstateras att positionen som förstelärare existerar som en karriärväg men att förstelärares funktion och ledarskapspraktiker tenderar att g(l)ömmas bort, negligeras eller motarbetas. Ledarskap förstås som en vertikal chefspraktik som främst associeras till skolledarrollen. Titeln förstelärare upplevs uttrycka en hierarki som lärarna inte vill veta av inom sin profession. Därmed värjer de sig även ifrån att definiera sig själva som följare (jmf. Spillane, 2006). Genom att lyfta fram att alla är lika skickliga undviker de att synliggöra kvalitativa skillnader. Att förstelärarpositionen g(l)öms bort går att förstå i ljuset av de spänningar som tidigare forskning beskrivit i relation till karriärreformen (se t.ex. Alvehus, Eklund & Kastberg, 2019; Hardy & Rönnerman, 2019). Lärares motstånd mot lärarledarskap går även att förstå utifrån de sedan tidigare beskrivna egalitära och autonoma normerna (se t.ex. Alvehus, Eklund, & Kastberg, 2019; Alvunger, 2015; Hardy & Rönnerman, 2019; Helstad & Abrahamsen, 2020; Lortie, 2002; York-Barr & Duke, 2004; Öhman Sandberg et al., 2016).

Att förstelärares ledarskap osynliggörs innebär för den skull inte att förstelärare inte leder. I avhandlingen är det flera förstelärare som har

uppdrag som förutsätter att de tar en ledarroll. Förstelärarna ges visserligen inte professionell legitimitet att leda undervisningsförbättring och de tonar själva ned sin egen undervisningsskicklighet. Samtidigt ges de relationell legitimitet (artikel 1) att leda effektiva möten i en stöttande och bekräftande lärandemiljö där lärare inspirerar varandra att prova specifika undervisningsmetoder (artikel 3 och 4). För lärarna och förstelärarna i studien upplevs lärarledarskapspraktikerna i lärgrupperna meningsfulla då de anses vara tidsbesparande samtidigt som de bidrar till goda relationer i kollegiet. Att det är effektivitet, konkreta metoder och bekräftelse som betonas kan förstås i ljuset av att lärare idag upplever konstant tidspress och ökade externa krav (Arvidsson et al., 2019; Lindström, 2020) och att det kollegiala alltmer kommit att ses som en förutsättning för läraryrket (Larsson, 2018). Den politiska styrningen har i sina förväntningar på skolan även särskilt betonat effektivitet, god måluppfyllelse och vetenskapligt grundade metoder (se t.ex. Lander et al., 2013; Pettersson & Wester, 2014; SFS 2010:800).

Främjande och begränsande av ledarskap för lärares lärande

Avhandlingens andra forskningsfråga handlar om hur konstruktioner av lärarledarskap främjar respektive begränsar möjligheterna att leda lärares lärande. En teoretisk utgångspunkt är att lärares, lärarledares och rektorers öppenhet för förhandlingar och förändringar av exempelvis identiteter, meningsskapande och praktiker påverkar möjligheterna att konstruera lärarledarskap för lärares lärande (Wenger, 1998). Vid lärande om ledarskap som sociala påverkansprocesser är därför relationer och tidigare erfarenheter liksom existerande förståelser av ledarskap och professionellt lärande centrala att belysa (Spillane, 2006; Wenger, 1998).

De empiriska resultaten visar att konstruktionerna av (förste)-lärarledarskap både främjar och begränsar möjligheterna att leda lärares lärande. De stödande, bekräftande och inspirerande ledarskapspraktikerna främjar lärares lärandeprocesser genom att de bidrar till att engagera lärarna i lärande samtal och stärker deras tilltro till sina egna förmågor att förbättra sina undervisningspraktiker (jmf. Hord, 1997; Insulander, Brehmer & Ryve, 2019; Kılınc, Bellibaş & Bektaş, 2021; Nguyen, Harris & Ng, 2019; Szczesiul & Huizenga, 2015). Goda relationer

i lärargemenskapen är således en viktig faktor för att främja lärares lärande. Den lokala samstämmigheten som uppstår lägger dessutom en god grund för samverkan, vilket är en förutsättning för kollektivt lärande (se t.ex. Borko, 2004; Hiron, Goh & Chua, 2015; Hord, 1997; Stoll et al., 2006; Timperley, 2013; Timperley et al., 2021). Genom att leda som jämlike uppmuntrar förstelärarna lärare att dela tankar om undervisning och att prova specifika undervisningsmetoder. Så långt bidrar konstruktionerna till att främja ledarskap för lärares lärande. Förstelärarnas varsamma och icke-konfrontativa ledarskap känns igen från tidigare internationella studier om lärare med karriärtjänster (se Bush et al., 2015). Deras medlemskap i lärargemenskapen kan ses som en förutsättning för den relationella legitimitet som tillåter dem att leda för tillitsfulla lärandemiljöer där lärare vågar dela med sig av utmaningar som de möter i sin undervisning.

Förstelärarnas medlemskap i lärargemenskapen medför dock även en kostnad (jmf. Wenger, 1998). Samma konstruktioner som främjar ledarskap för lärares lärande tenderar att begränsa lärandeprocesserna. Ledarskapspraktiker som alltför explicit utmanar normer, hierarkier, roller och positioner tenderar att utebli, eller, som i artikel 3, ske i det tysta. Detta är problematiskt då förhandlingar av identitet och meningsskapande är kritiska faktorer för lärandeprocesserna. I deras strävan att bygga stödjande, bekräftande och inspirerande lärandemiljöer tenderar förstelärarna att förhandla bort utmanande ledarskapspraktiker. Ledarskapspraktiker som utmanar rådande förståelser om lärarrollen, lärande och undervisning skulle kunna påverka lärarnas medverkan i lärgrupperna ("engagement"), hur de upplever det som sker och vad detta kan syfta till ("imagination") samt deras benägenhet att förändra sina rådande förståelser och undervisningspraktiker ("alignment"; se Wenger, 1998) och därmed påverka möjligheterna till lärande. Förstelärarna tenderar även att undvika andra ledarskapspraktiker som enligt PLC-forskningen är centrala för att främja lärares lärandeprocesser. Till exempel undviker de att bygga professionella lärandegemenskaper där lärare delar värderingar och visioner, tar kollektivt ansvar för elevernas lärande samt tillsammans reflekterar över, granskar och förbättrar sina undervisningspraktiker (se Borko, 2004; Hiron, Goh & Chua, 2015; Hord, 1997; Stoll et al., 2006; Timperley, 2013). I de studerade lärgrupperna, där de egalitära och autonoma normerna styr konstruktionerna av lärarledarskap, sätts i stället framför allt lärares

individuella valfrihet och undervisningsskicklighet i fokus. Förstelärarna tenderar även att underutnyttja den mäklar- och översättarroll, ”broker” (Wenger, 1998), som inom skolutvecklingsforskning förts fram som värdefull för att bygga kollektivt lärande över hela skolorganisationen (se t.ex. Adolfsson & Alvunger, 2017; Blossing, 2016; Cooper et al., 2016; De Nobile, 2018; Lovett, 2020; Nehez et al., 2021). Arbetet i praktikgemenskaperna (exempelvis ledningsgrupper med rektor och andra lärarleddare) tenderar framför allt att fokusera på praktiska och operativa frågor. Abstrakt förståelse där ”huret” fördjupas får betydligt mindre utrymme. Resultaten indikerar att den bestående effekten på lärares undervisningspraktiker begränsas när lärgrupperna fokuserar på konkreta, överföringsbara metoder i stället för att bygga undersökande förhållningssätt och utmana rådande perspektiv (se t.ex. Bowring-Carr & West-Burnham, 1997; Katz & Dack, 2014; Mangin & Stoelinga, 2008; Timperley, 2013; Timperley et al., 2021). Till exempel saknas det reflektioner och förhandlingar om kunskapssyn och analyser av vad som kan bidra till kollektiv undervisningsförbättring på organisationsnivå. Som Le Fevre med kollegor (2020) konstaterar behöver lärares lärande förstås som komplexa processer snarare än som linjära orsakssamband. Ledare för lärares lärande behöver därför kontinuerligt följa upp och anpassa lärandeprocesserna utifrån de lokala behoven snarare än att förenkla och plocka isär processerna till konkreta göranden (se Le Fevre et al., 2020).

Resultaten väcker frågor om vilket genomslag de senaste två decenniernas kompetensutvecklingsåtgärder för undervisningsförbättring har haft på lärares identitets- och meningsskapande och i förlängningen hur det gynnat undervisningsförbättring och elevers lärande. Å ena sidan är lärarna i avhandlingen överlag positiva till aktiviteterna i lärgrupperna. Detta indikerar att det sedan 1970-talet har skett en förändring av lärares inställning till att organiseras i grupper för skolutveckling. Å andra sidan visar resultaten att lärare, trots de policyinitiativ som tagits under de senaste decennierna (se t.ex. Egidius, 2001), fortsätter att värja sig mot kollektivt lärande och gemensam undervisningsförbättring. Lärarnas förståelse av meningen med att ses i lärgrupperna skiljer sig därmed från PLC-litteraturen som betonar vikten av lärares kollektiva ansvar för elevernas lärande (se t.ex. Hairon, Goh & Chua, 2015; Hord, 1997; Stoll et al., 2006). Det kollektiva lärande som förespråkas inom PLC-litteraturen förutsätter en förändrad lärarroll som inte alla lärare accepterar eller ser

som meningsfull. En individualistisk syn på lärande tenderar att begränsa möjligheterna till kollektivt lärande och gemensam undervisningsförbättring, vilket är problematiskt då det begränsar lärares möjligheter att tillsammans lösa utmaningar i skolan (se t.ex. Blossing & Ertesvåg, 2011). Vidare saknas det kunskap och diskussioner som genom att vara mer teoretiska kan bidra till en fördjupad förståelse och problematisering.

Förutom de sociala interaktionernas påverkan på lärarledarskapskonstruktionerna har avhandlingens empiriska studier även satt förstelärares ledarroll och individuella ledaragens i fokus (jmf. Spillane, 2006). Om målet är undervisningsutveckling har lärarledare ett ansvar för att främja deltagarnas upplevelse av gemensamma åtaganden i lärgrupperna, att leda dem i gemensamma projekt som syftar till att förbättra undervisningen för eleverna och tillsammans med deltagarna skapa kollektiva verktyg som främjar elevers lärandeprocesser (jmf. Wenger, 1998). Utifrån detta är det problematiskt att förstelärarna i de studerade skolorna överlag visar sig ha en tunn lärarledaridentitet. En utebliven eller tunn lärarledaridentitet riskerar att utmynna i att lärarledare inte förstår och antar sitt uppdrag och ansvar som ledare för lärares lärande (jmf. Hirsh & Bergmo-Prvulovic, 2019; Gul, Criswell & Demir, 2022; Hunzicker, 2017; Osmond-Johnson, 2019; Poekert, 2012; Sinha & Hanuscin, 2017). Samtidigt verkar det behövas mer för att främja lärarledares ledarskap. En av förstelärarna i den andra delstudien hade till exempel en relativt tjock förstelärary- och lärarledaridentitet, det vill säga att hennes förstelärary- och lärarledaridentiteter var relativt djupt rotade i vem hon var som person (se Wenner & Campbell, 2018). Hon ingick även i ett nätverk av förstelärare samt i skolans ledningsgrupp, hade fått externt stöd i att handleda kollegor och hade ett uppdrag som var tydligt kopplat till skolans övergripande systematiska kvalitetsarbete. Hennes förutsättningar att leda lärares lärande var alltså utifrån de organisatoriska förutsättningar som presenterats i tidigare forskning (se kapitel II) goda. Ändå ledde hon i slutändan sina kollegor på liknande sätt som de förstelärare vars förutsättningar var annorlunda. Detta väcker frågor om vilka faktorer som påverkar hur lärarledare i slutändan leder sina kollegor och vilka implikationer detta har för skolor som vill utveckla sitt lärarledarskap.

I intervjuerna i den andra delstudien uttrycker flera lärare och förstelärare att vilken lärare som helst i gruppen skulle kunna leda lärgrupperna. De

empiriska resultaten motsäger detta påstående. Att det trots flera decennier av samverkan mellan lärare och trots organisatoriska förutsättningar för lärarledarskap än idag visar sig vara svårt att leda lärares kollektiva lärande och gemensamma undervisningsförbättring indikerar snarare det motsatta. Att leda lärares lärande är komplext (se Timperley et al., 2021). Komplexiteten ligger framför allt i att flera processer samspelar och att kontexterna i skolor tenderar att ständigt förändras. Utifrån de empiriska resultaten konstaterar jag att lärarledaruppdraget är svårt och att inte alla lärare kan förutsättas klara av det lika bra. Bland annat kräver lärarledaruppdraget ledaregens, det vill säga en intention och medvetenhet att leda lärares lärande med siktet inställt på att förbättra undervisningen för eleverna. Vid ledandet av dessa processer krävs reflexivitet att analysera och bedöma lämpliga ledarskapspraktiker. Tillitsfulla relationer till kollegorna och god kommunikationsförmåga är andra viktiga inslag för att kunna balansera byggandet och upprätthållandet av en trygg lärandemiljö med utmanande perspektiv och undersökande förhållningssätt. Förutom vilja och kompetens att göra detta krävs det även mod att utmana rådande perspektiv och normer och att då och då sätta sig själv i utmanande situationer. Utifrån detta är det viktigt att stödja lärarledare i kompetensutveckling som både förser dem med praktiska ledarskapsverktyg, gör dem reflektivt tillgängliga och som stärker deras ledaregens (se Priestley, Biesta & Robinson, 2016). Det behövs även en tydligt kommunicerad lärarledarroll. Denna lärarledarroll behöver stödjas av rektor, och eventuellt huvudman, som synliggör uppdraget och synen på vad kompetensutvecklingen innebär och ska resultera i (se t.ex. De Nobile, 2018; Gurr, 2019; Harris & Muijs, 2004; Huijboom et al., 2021; Lipscombe, Tindall-Ford & Lamanna, 2021; Lønnum & Kringstad, 2021). Funktioner på olika nivåer i styrkedjan behöver således engageras i konstruktioner av lärarledarskap för lärares lärande.

Då ledarskap ständigt konstrueras och rekonstrueras (Spillane, 2006) kan förståelser och praktiserande av lärarledarskap aktivt förändras och påverkas. Det innebär att skolor behöver kombinera organiserande av lärarledaruppdrag och lärgrupper med att beakta såväl sociala som individuella faktorer för att främja lärarledarskap för lärares lärande. Resultaten visar på problemen med att osynliggöra lärarledares funktion och ledarskapspraktiker. Genom att undvika att använda förstelärartiteln rundar de lokala skolaktörerna visserligen spänningar som titeln

innefattar. Resultatet blir dock att förstelärarna förvandlas till ”elefanten i rummet” (artikel 2), vilket skapar legitimitetsproblem (artikel 1) och begränsar möjligheterna att utveckla och främja (förste)lärarledarskap för lärares lärande (artikel 4). Osynliggörandet gör uppdraget otydligt och det blir svårt att följa upp förstelärarnas ledaransvar. De empiriska resultaten bekräftar tidigare forskning om lärarledarskap som beskriver betydelsen av att rekrytera skickliga lärarledare, formulera väldefinierade uppdrag och att skapa tid för lärare att ses i professionella lärandegemenskaper som bygger på tillitsfulla lärandemiljöer och som sätter elevernas lärande i fokus (De Nobile, 2018; Gurr, 2019; Harris & Muijs, 2004; Huijboom et al., 2021; Lipscombe, Tindall-Ford & Lamanna, 2021; Lønnum & Kringstad, 2021). Resultaten kompletterar dock även tidigare forskning genom att synliggöra vikten av grundliga analyser inför konkreta genomföranden. Vid rekonstruktioner av lärarledarskap behöver skolor synliggöra var de är i processerna och vart de ska. I detta analysarbete är medvetenhet om tidigare erfarenheter viktigt. Analyserna och rekonstruktionerna behöver både göras av de lokala skolaktörerna och av funktioner högre upp i styrkedjan. Idag har exempelvis vissa huvudmän organiserat för förstelärarnätverk men resultaten av dessa nätverk tenderar att variera. Förstelärrarreformen är ett exempel på vikten av att även politiker och huvudmän analyserar rådande förståelser och normer i skolorna och utifrån dessa gör konsekvensanalyser av vilka förändringsprocesser och spänningar som kan sättas i gång vid omorganiseringar och nya reformer (se Johansson & Lundberg, 2002). Ett exempel på en framtida reform som kan skapa nya utmaningar, och där lärdomar kan dras från denna avhandling, är de nationella professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare som föreslås att träda i kraft 1 januari 2025 (se Prop. 2022/23:54).

Synliggörandets bidrag till forskning och praktik

I det följande kommer jag att diskutera de empiriska resultaten i förhållande till avhandlingens tredje och sista forskningsfråga som fokuserar hur synliggörande av explicita och implicita lärarledarskapspraktiker kan bidra till lärande om ledarskap för lärares lärande. En teoretisk utgångspunkt i avhandlingen har varit att lärande om lärarledarskapskonstruktioner behöver bygga på kunskap som utgår från utforskande av såväl explicita som implicita förståelser och praktiker.

Redan tidigt i avhandlingens första delstudie konstaterades att de lokala skolaktörerna, trots att lärarledare existerat i svenska skolor sedan flera decennier, var ovana att reflektera över och prata om lärarledares position och ledarroll (se artikel 2). Forskningsdesignens explorativa och praktiktäna ansats gjorde det möjligt att utforska orsakerna bakom detta och att skapa ny kunskap i växelverkan med respondenterna. Utifrån perspektivet att lärarledarskap konstrueras såväl explicit som implicit (jmf. Wenger, 1998) var det vid designandet av de empiriska studierna viktigt att använda metoder och analyser som kunde fånga både implicita och explicita förståelser och praktiker. Kombinationen av metoder, inklusive de visuella inslagen, underlättade det gemensamma lärandet då den hjälpte mig och respondenterna att tillsammans utforska vad det var som gjorde att vissa förståelser och praktiker fick mer explicit utrymme än andra. När lärare, förstelärare och skolledare i den första delstudien fick möjlighet att positionera sig själva och sina kollegor med hjälp av visuellt material synliggjordes de egalitära och autonoma normerna (artikel 1 och 2), vilket gav fördjupad kunskap om varför vissa reflektioner och praktiker tenderade att undvikas eller att ske i det tysta. Liknande resultat kan beskrivas utifrån den andra delstudien där synliggörande av diskrepanser mellan intervjuer och observationer kom att främja reflektioner och fördjupat lärande om varför förstelärarledarskapet konstruerades som det gjorde (se artikel 3 och 4). Till exempel blev det tydligt att lärare och förstelärare tenderade att prata om det som alla kunde acceptera och som var enkelt och konkret medan de undvek metareflektioner på mer abstrakt nivå.

Respondenterna uttryckte i slutet av intervjuerna att frågorna i kombination med det visuella materialet fått dem att reflektera över sådant som de vanligtvis inte reflekterade över. Detta gav nya insikter och kom att påverka deras framtida praktiker. Till exempel berättade en rektor hur skolledningen efter den första delstudien omformat försteläraruppdragen för att tydliggöra förstelärarnas ansvar och bättre nyttja deras kompetenser. Genom studien synliggjordes hur otydliga förväntningar försvårade möjligheterna för de lokala skolaktörerna att föra konstruktiva diskussioner om lärarledarskap, vilket fick dem att i stället osynliggöra uppdragen och praktikerna. Genom att tydliggöra uppdragen hoppades rektorn på att bättre kunna främja diskussioner och utvecklande av förstelärarledarskap i sin skolorganisation.

Även flera av förstelärarna i den andra delstudien berättade hur deltagandet i studien hade fått dem att utveckla en delvis ny identitet där de kommit att reflektera mer över sig själva som lärarledare. En av förstelärarna berättade exempelvis om hur hon mellan det första och andra besöket i den andra delstudien reflekterat över varför hon undvek att använda sin förstelärartitel och varför hon tonade ned sin egen kompetens. Detta resulterade bland annat i att hon i ett efterföljande möte med förvaltningen kom att presentera sig som förstelärare, vilket för henne var ett stort steg. De empiriska resultaten visar värdet i att använda metoder som kan bidra till ett mer undersökande förhållningssätt och begränsa risken för hemmablindhet. Genom att reflektera över roller, uppdrag och samspel kunde försteläraren stärkas i sin lärarledarroll, vilket är ett viktigt steg mot att främja lärarledarskap för lärares, och i slutändan elevers, lärande. De reflektioner som respondenterna gjorde över sina egna processer under forskningsprojektet möjliggjorde en djupare förståelse för hur identitets- och meningsskapande påverkade konstruktionerna av lärarledarskap, vilket ytterligare bidrog till de empiriska resultaten och avhandlingens slutsatser.

Sammantaget lyfter de empiriska resultaten fram värdet av kunskap om explicita och implicita processers betydelse vid ledarskap för lärande och skolutveckling. Som Wenger (1998) skriver:

Those who can understand the informal yet structured, experiential yet social, character of learning – and can translate their insight into design in the service of learning – will be the architects of our tomorrow. (Wenger, 1998, s. 225)

Metod- och teoridiskussion

Så här i slutet av forskningsprojektet kan jag konstatera att den abduktiva forskningsprocessen där teori, empiri, metodval och resultat växt fram i växelverkan, både har varit en styrka och en utmaning. För att nå fördjupad kunskap var det viktigt att låta forskningsprocessen styra de empiriska forskningsfrågorna, vilket i sin tur förutsatte flexibilitet gällande metod- och teorival. Kombinationen av flera metoder innebar tidskrävande processer, både gällande datainsamling och lagring av data liksom reducering och analys av det insamlade materialet. Det var också

svårt och tidskrävande att analysera de visuella materialen. Samtidigt bidrog designen till att jag som forskare fick möjlighet att utmana mina förutfattade meningar och utforska vilka nya frågor som behövde ställas under processens gång. Även om processen hade varit enklare om jag redan från början hade valt en teori och begränsat mig till en enstaka metod menar jag att den abduktiva processen, kombinationen av metoder och användandet av visuellt material bidrog till ett rikare material och mer fördjupad kunskap än om jag hade tagit en enklare väg. Kombinationen var särskilt viktig då jag avsåg att studera implicita processer. Genom observationerna och det visuella materialet blev det möjligt att ställa frågor om det som var känsligt och implicit vilket bidrog till fördjupad kunskap om lärarledarskap. Vidare bidrog ett fokuserande på mikroprocesser till att synliggöra vad som behöver beaktas på makronivå för att främja lärarledarskap för lärares lärande.

Teorierna kom att spela olika roller under projektets gång och kompletterade därmed varandra. Spillanes (2006) modell om distribuerat ledarskap var exempelvis viktig i början av forskningsprocessen då den hjälpte mig att slå fast hur jag skulle studera ledarskap och således designa mina delstudier. Att den första delstudien i övrigt hade en induktiv ansats bidrog till en öppenhet som var viktig för att sätta de lokala skolaktörernas förståelser i fokus. Vid genomförandet av den andra delstudien samt vid avhandlingens sammanfattande analys och diskussion bidrog sedan Wengers teori om socialt lärande (1998) till att sätta lärande och de sociala processernas betydelse för ledarskapspraktikerna i fokus. Spillanes modell (2006) kompletterade samtidigt Wengers teori (1998) genom att lyfta fram interaktionerna mellan lärare och ledare liksom betydelsen av agens och situation. Teorierna kom därmed tillsammans att bidra till ett rikare material och mer fördjupad kunskap än om de hade använts var för sig. En begränsning med teorierna var att de inte fokuserade på professionellt lärande som resultat. För att möjliggöra analyser av hur ledarskapspraktikerna påverkade lärarnas professionella lärande kompletterade jag därför teorierna med PLC-litteratur. Jag kan konstatera att kombinationen av teoretiska perspektiv varit bitvis utmanande och att den inneburit många begrepp att förstå och förhålla sig till. Samtidigt menar jag att teorierna kompletterade varandra på ett sätt som bidragit till mer nyanserade perspektiv än om jag hade använt mig av enbart en teori.

Slutsatser

I tidigare forskning och policyinitiativ uttrycks en ideal bild av lärarledarskapets potential. Utifrån avhandlingens resultat konstaterar jag att det finns ett glapp mellan denna bild och lokala skolaktörers förståelser, praktiker och erfarenheter av lärarledarskap. Ledarskap förstås av lärare främst som en vertikal chefspraktik isolerad till rektor och ses därmed som ett hot mot lärares autonomi och jämlika relationer. Konstruktionerna av lärarledarskap sker överlag relativt omedvetet och oreflekterat och är tätt knutna till förståelser av vad det innebär att vara lärare. Lärarledare påverkas mer av förhandlingarna med lärarkollegorna än av uppdragens formuleringar och chefernas förväntningar. Resultatet blir att lärare, lärarledare, biträdande rektorer och rektorer negligerar och osynliggör lärarledarskap i stället för att explicit utveckla det och använda det som en resurs för att främja lärares lärande. En första slutsats i avhandlingen är utifrån detta att *lokala skolaktörers förståelse av lärarledarskap skulle behöva nyanseras, utmanas och utvecklas*. Då konstruktioner av lärarledarskap är tätt knutna till förståelser av vad det innebär att vara lärare förutsätter förändrade förståelser av lärarledarskap även förändrade förståelser av att vara lärande lärare.

Förbättring av undervisning för elever är komplext och svårt (Le Fevre et al., 2020; Timperley et al., 2021). Lärande behöver därför hanteras som en komplex process snarare än som linjära orsaksförband. Den andra slutsatsen i avhandlingen är att *ledare för lärande behöver hantera lärande som både individuellt och kollektivt, konkret och abstrakt, bekräftande och utmanande*. Lärares individuella lärande behöver beaktas för att stödja varje lärare i deras unika arbetssituation men lärare behöver även lära kollektivt för att tillsammans hantera gemensamma utmaningar. För att stödja eleverna i deras lärandeprocesser behöver lärare utveckla konkreta verktyg att använda i sin undervisning men de behöver även lära abstrakt för att kunna analysera mönster och lärandebehov. Slutligen behövs bekräftande lärandemiljöer som får lärare att orka, vilja och våga reflektera över, granska och förbättra sina undervisningspraktiker men lärare behöver även utmanas i sina rådande förståelser för att lära och utvecklas på djupet. En alltför ensidig förståelse av professionellt lärande riskerar att begränsa möjligheterna till fördjupat och långsiktigt lärande, vilket de empiriska resultaten i denna avhandling visar exempel på.

En tredje slutsats i avhandlingen är att *det behövs medvetna val och förändringar på alla organisationsnivåer för att tillvarata lärarledares kapacitet*. Som de empiriska resultaten i denna avhandling visar är lärarledarskap inte avgränsat till lärarledares individuella praktiker utan spänner över alla funktioner inom styrkedjan. De val och förändringar som politiker, huvudmän, rektorer, lärarledare och lärare gör när de utvecklar lärarledarskap i skolororganisationerna påverkar lärarledarskapskonstruktioner. Valen och förändringarna behöver därför bygga på kunskap om lärarledarskapets möjligheter och begränsningar samt på välgrundade analyser av varje skolorisations unika lärandebehov. I detta ingår att ha en förståelse för hur tidigare erfarenheter av ledarskap och lärande påverkar konstruktioner av lärarledarskap.

Då ledarskap ständigt konstrueras och rekonstrueras (Spillane, 2006) kan förståelser och praktiserande av lärarledarskap aktivt förändras och påverkas. Den fjärde och sista slutsatsen i avhandlingen är att *synliggörande och reflekterande över vad som är explicit och implicit bidrar till värdefull kunskap som är viktigt för att kunna göra medvetna val och förändringar av ledarskap för lärande*. De empiriska resultaten visar hur förstelärare explicit leder sina kollegor genom facilitativa och bekräftande lärarledarskapspraktiker som harmoniserar väl med lärarnas explicita förståelser och förväntningar. Däremot undviker de utmanande ledarskapspraktiker som riskerar att krocka med egalitära och autonoma normer inom lärarprofessionen. Kunskap om explicita och implicita förståelser och praktiker bidrar till insikter om vilka lärandeprocesser som främjas respektive begränsas i de studerade skolorna. I de studerade skolorna uppmuntras exempelvis lärande samtal och lärares tilltro till sin egen förmåga att förbättra undervisning stärkts. Samtidigt utblir utmanande perspektiv och undersökande förhållningssätt, vilket begränsar möjligheterna till djuplärande och undervisningsförbättring. Som de empiriska resultaten visat kan synliggörande av explicita och implicita förståelser och praktiker bidra till att utmana rådande förståelser av ledarskap och normer inom skolororganisationer och således bidra till lärande och utveckling. Analyser och förändringar som endast baseras på det explicita riskerar att bli inkompleta och ineffektiva. Vid aktiva rekonstruktioner av lärarledarskap för lärares lärande behövs följaktligen kunskap om både det implicita och det explicita.

Implikationer för framtida forskning

Skolor består av ett landskap av roller och ansvar som ständigt förändras (Helstad & Abrahamsen, 2020). Utifrån de arbetsformer som vuxit fram de senaste åren, där läraryrket alltmer kommit att betraktas som ett kollektivt uppdrag, verkar lärarledarskap i olika former vara här för att stanna. Vad som än händer med karriärtjänster, professionsprogram eller andra former av lärarledarpositioner i framtiden menar jag att kunskapsbasen om lärarledarskap behöver nyanseras och fördjupas för att möta framtida utmaningar.

För att möta skolors varierande behov behöver kunskapsbasen om ledarskap för lärares lärande inkludera en bredd av ledarpositioner, skolkontexter och ledaruppdrag. För att nyansera rådande forskning vore det värdefullt att fokusera på lärarledaruppdrag och lärarledarpositioner som hittills fått begränsat utrymme inom forskningen. Några exempel på sådana är lärarledarskapspraktiker som fokuserar på coaching av enskilda lärare, lärarledarskapspraktiker i andra verksamhetsformer än grundskola (till exempel förskola och vuxenutbildning) och andra lärarledarpositioner än försteläraryrket (exempelvis lektorer och specialpedagoger). En fråga utifrån de empiriska resultaten är om lärares identitetsskapande och meningsskapande skiljer sig mellan olika verksamhetsformer och vilka implikationer detta i så fall har på lärarledarskapskonstruktionerna. Studier av lärares och lärarledares identitet och meningsskapande kan därför efterfrågas. En ytterligare fråga är vilka lärarledarkompetenser som behövs vid olika former av lärarledaruppdrag och hur skolledare kan gå till väga för att bedöma kompetensbehov inför exempelvis rekrytering och stöd till lärarledare.

I avhandlingen har vikten av synliggörande betonats. Genom att utforska hur visuella metoder kan användas för att bidra till detta har en av mina förhoppningar varit att inspirera forskare till metodutveckling. Utifrån erfarenheterna från detta forskningsprojekt vill jag uppmuntra forskarkollegor till att öppna upp för samtal om och utforskande av vilken betydelse olika forskningsmetoder kan ha för möjligheterna att fördjupa kunskaper om ledarskap för lärande. Vidare vore det värdefullt med praktikinära forskning som uppmuntrar och stöttar skolaktörer i att reflektera över och föra dialoger om hur de kan synliggöra och utveckla

lärarledarskap för lärares lärande. Genom longitudinell forskning har forskare möjlighet att utforska dessa processer över tid.

Resultaten visar att skolor behöver bli bättre på att utmana rådande perspektiv och att bygga undersökande förhållningssätt. Erfarenheter från avhandlingsprojektet är dock att denna form av förmaningar även kan problematiseras utifrån risken för glapp mellan ideala föreställningar och skolors vardagspraktiker. Utifrån detta finns det behov av kritisk forskning som granskar diskurser om lärarledarskap och som lyfter fram alternativa föreställningar om lärares professionella lärande i relation till ledarskap (se t.ex. Fitzgerald & Gunter, 2008; Youngs, 2009). Frågor som skulle behöva utforskas vidare är till exempel vilka processer som sätts igång när lärarledare utvecklar en stark ledaragens och när lärares perspektiv på undervisning utmanas. Utifrån de litteraturgenomgångar som gjorts inom ramen för detta avhandlingsprojekt kan jag slutligen konstatera att det även finns behov av att utveckla kompetensutveckling för lärarledare. I Sverige kan behovet av fördjupad kunskap om kompetensutveckling i förhållande till lärarledarskap ses som särskilt brännande inför framtida professionsprogram (Prop. 2022/23:54).

Slutord

Liksom samhället i stort förändras roller och ansvar i skolan ständigt. Utveckling av ledarskap för lärande är ett ständigt pågående arbete som förutsätter en förståelse för komplexiteten i att leda för lärande och en öppenhet för nyanserade, utmanade och utvecklade förståelser av ledarskap och lärande. Utifrån avhandlingens resultat konstaterar jag att det behövs medvetna val på alla organisationsnivåer för att konstruera lärarledarskap som främjar undervisningsförbättring och stärker elevernas lärandeprocesser. Ett sätt att rekonstruera ledarskap för lärande är att intensifiera samtalen om såväl explicita som implicita förståelser och praktiker. Min förhoppning är att denna avhandling kan vara ett bidrag till sådana diskussioner.

Referenser

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Adolfsson, C. H. & Alvunger, D. (2017). The nested systems of local school development: Understanding improved interaction and capacities in the different sub-systems of schools. *Improving Schools*, 20(3), 195-208.
<https://doi.org/10.1177/1365480217710874>
- 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.
<https://doi.org/10.5296/ije.v4i4.2290>
- Alvehus, J., Eklund, S. & Kastberg, G. (2019). *Lärarkåren och förstelärarna – splittrad, stärkt och styrd profession*. Studentlitteratur.
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer - genomförande, tolkning och reflexivitet*. Liber.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Alvunger, D. (2015). Towards new forms of educational leadership? The local implementation of förstelärare in Swedish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(3), 193-198.
<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), 32-42.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458x.166132>

- 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.
<https://doi.org/10.1177/0192636511415397>
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R. & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: Quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health*, 19(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>
- Auno, U., Boström, L., & Bång, Å. (2020). Förstelärare - en kvalitetsdrivande reform? I: Olof Johansson & Lars Svedberg (red.), *Att leda mot skolans mål. Vägval och möjligheter* (3:e uppl.), 193–205. Gleerups.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling: En bok för skolutvecklare om skolans styrning* (2:a uppl.). Gothia.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C. & Walter, F. (2016). Member Checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802–1811.
<https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: Contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research and Method in Education*, 40(5), 511–523.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Blikstad-Balas, M., & Sørvik, G. O. (2015). Researching literacy in context: Using video analysis to explore school literacies. *Literacy*, 49(3), 140–148. <https://doi.org/10.1111/lit.12037>
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3–4), 153–174.
- Blossing, U. (2016). Practice among novice change agents in schools.

- Improving Schools*, 19(1), 41–51.
<https://doi.org/10.1177/1365480215610953>
- Blossing, U. & Ertesvåg, S. (2011). An individual learning belief and its impact on schools' improvement work – An Individual versus a Social Learning perspective. *Education Inquiry*, 2(1), 153-171.
<https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21970>
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å. & Hagen Tønder, A. (2014). *Local drivers for improvement capacity. Six types of school organisations*. Springer.
- Bolam, R. (1977). Innovation and the problem-solving school. I: Edmund J. King (red.), *Reorganising education: Management and participation for change*, 236-262. SAGE.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bowring-Carr, C. & West-Burnham, J. (1997). *Effective learning in schools. How to integrate learning and leadership for a successful school*. Pitman.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brooks, J. S. & Normore, A. H. (2018). Qualitative research in educational leadership studies: Issues in the design and conduct of studies. I: Chad R. Lochmiller (red.), *Complementary Research Methods for Educational Leadership and Policy Studies*, 19–32. Springer.
- Bryant, D. A. (2019). Conditions that support middle leaders' work in organisational and system leadership: Hong Kong case studies. *School Leadership and Management*, 39(5), 415–433.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1489790>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder (3:e uppl.)*. Liber.

- Bush, T., Glover, D., Ng, A. & Mooi, Y. (2015). Master teachers as teacher leaders: Evidence from Malaysia and the Philippines. *International Studies in Educational Administration*, 43(2), 19–40.
- Carlgren, I. (2005). Vad har hänt med läraryrket? I: Anna Forsell (red.), *Boken om pedagogerna*, 286-317. Liber.
- Clark, A., Holland, C., Katz, J. & Peace, S. (2009). Learning to see: Lessons from a participatory observation research project in public spaces. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(4), 345–360. <https://doi.org/10.1080/13645570802268587>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8:e uppl.). Routledge.
- Cooper, M. (2020). Teachers grappling with a teacher-leader identity: Complexities and tensions in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*. 26(1), 54-74. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1744733>.
- Cooper, K. S., Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Hamilton, E. R., Macaluso, M. & Meier, J. A. (2016). The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems. *Journal of Educational Change*, 17(1), 85–113. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9262-4>
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod* (2:a uppl.). Gleerups.
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership and Management*, 38(4), 395–416. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1411902>
- Denscombe, M. (2010). *Groundrules for social research - guidelines for good practice* (2:a uppl.). McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Horace Liveright.
- Diamond, J.B. & Spillane, J.P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective

- and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154.
<https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1177/0892020616665938>
- Edwards-Groves, C. & 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>
- Egidius, H. (2001). *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*. Natur & kultur.
- Eicher, J.P. (1997). Post-heroic leadership: Managing the virtual organisation. *Performance Improvement*, 36(2), 5-10.
- Einarsson, C., & Hammar Chiriack, E. (2002). *Gruppobservationer - teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Ely, M., McCormack Steinmetz, A., Garner, D., Friedman, T. & Anzul, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken - cirklar inom cirklar*. Studentlitteratur.
- Eriksson, A. & Player-koro, C. (2019). *Förstelärare i matematik. En studie av konsekvenser för undervisning och utveckling av matematikundervisning*. Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).
<https://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2019/r-2019-10-forstelarare-i-matematik.pdf> (Hämtad: 2023-04-13)
- Erlandson, P. & Karlsson, M. R. (2018). From trust to control—the Swedish first teacher reform. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(1), 22–36.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379390>
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A., & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Wolters Kluwer.
- 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>

Fairman, J.C. & Mackenzie, S.V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education*, 38(2), 229-246. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657865>

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Liber.

Fitzgerald, T. & Gunter, H. M. (2008). Contesting the orthodoxy of teacher leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4), 331-340. <https://doi.org/10.1080/13603120802317883>

Forsberg, E. (2012). Styrningen av den obligatoriska skolan - mellan stabilitet och förändring. I: Ulf P. Lundgren, Roger Säljö & Caroline Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (2:a uppl.), 437-460. Natur & kultur.

Fredriksson, A. (2018). Läraryrket och den politiska styrningen av skolan. I: Maria Jarl & Jon Pierre (red.), *Skolan som politisk organisation*, 153-172. Gleerups.

Grönqvist, E., Hensvik, L. & Thoresson, A. (2020). *Minskar lärarrörligheten och förbättras studieresultaten av karriärstegsreformen?* Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU). <https://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2020/r-2020-3-minskar-lararrorligheten-och-forbatttras-studieresultaten-av-karriarstegsreformen.pdf> (Hämtad: 2023-04-13)

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>

Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and "Ethically important moments" in research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>

Gul, T., Criswell, B. & Demir, K. (2022). Impacts on teacher-driven

- professional development on teacher leadership identity.
International Journal of Leadership in Education,
<https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2052754>
- Gumus, S., Bellibaş, M. S., Esen, M. & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 25–48.
<https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Gurr, D. (2019). School middle leaders in Australia, Chile, and Singapore. *School Leadership and Management*, 39(3–4), 278–296. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1512485>
- Gustafsson, C. (1999). Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 43–57.
- 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 and Management*, 35(2), 163–182.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2014.992776>
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process*. State University of New York Press.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hardy, I. & Rönnerman, K. (2019). A “deleterious” driver: The “first teacher” reform in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 805–818.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1452289>
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy,

- fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23(3), 313–324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Harris, A. (2018). *Distribuerat ledarskap - Perspektiv, förutsättningar och möjligheter*. Studentlitteratur.
- Harris, A. & Jones, M. (2017). Middle leaders matter: Reflections, recognition, and renaissance. *School Leadership and Management*, 37(3), 213–216. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1323398>
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N. & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003–2017). *School Leadership and Management*, 39(3–4), 255–277. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738>
- Harris, A. & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. Open University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. SAGE. <https://doi.org/https://www.doi.org/10.4135/9781526435385>
- Helstad, K. & Abrahamsen, H. (2020). Leadership in upper secondary school: Exploring new roles when teachers are leaders. I: Leif Moos, Elisabet Nihlfors, & Jan Merok Paulsen (red.), *Re-centering the critical potential of Nordic school leadership research*, 173–189. Springer.
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). Nye lærer- og lederroller - nye vilkår for skoleutvikling? I: Kristin Helstad & Sølvi Mausethagen (red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen*, 13–28. Universitetsforlaget.
- Helterbran, V. R. (2016). Teacher leadership: Overcoming “I am just a teacher” syndrome. I: Eleanor Blair Hilty (red.), *Teacher Leadership: The “new” foundation of teacher education*, 466, 114–120. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1799-2/31>

- 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 and Management*, 39(3–4), 352–371.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1536977>
- Hirsh, Å. & Segolsson, M. (2019). *Skolutveckling som gemensamt projekt. Att organisera för och genomföra professionsdriven skolutveckling*. Books on Demand.
- Hjalmarsson, M., & Löfdahl Hultman, A. (2016). Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten: Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor. *Karlstads Pedagogiska Tidskrift*, 12(1), 76–94.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. *Leadership*, 40(1), 58–59.
<https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Hord, S. M. (2008). Evolution of the professional learning community. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10–13.
- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E. & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning, Culture, and Social Interaction*, 31(A), 100566.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- Hunzicker, J. (2017). From Teacher to Teacher Leader: A Conceptual Model. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(2), 1–27.
- Insulander, E., Brehmer, D. & Ryve, A. (2019). Teacher agency in professional development programmes - A case study of professional development material and collegial discussion. *Learning, culture, and social interaction*, 23, 100330
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100330>
- Irvine, P.A. & Brundrett, M. (2019). Negotiating the next step: The part

that experience plays with middle leaders' development as they move into their new role. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 74-90.
<https://doi.org/10.1177/1741143217720457>

Johansson, O. & Lundberg, L. (2002). The governance of learning. Changed leadership roles in Swedish schools. I: Christine Hudson & Anders Lidström (red.), *Local education policies. Comparing Sweden and Britain*. (2:a uppl.), 181-203. Palgrave Macmillan.

Johansson, O. & Ärlestig, H. (2021). Democratic governing ideals and the power of intervening spaces as prerequisite for student learning. *Journal of Educational Administration*, 60(3), 340-353.
<https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0079>

Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder: Från vetenskapsteori till praktik*. Studentlitteratur.

Katz, S. & Dack, L.A. (2018). *Professionsutveckling och kollegialt lärande. Framgångsstrategier och utvecklande motstånd*. Natur och kultur.

Katz, S. & Dack, L.A. (2014). Towards a culture of inquiry for data use in schools: Breaking down professional learning barriers through intentional interruption. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.006>

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3:e uppl.). Corwin.

Kılınç, A.Ç., Bellibaş, M.Ş. & Bektaş, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: the role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice, *International Journal of Educational Management*, 35(7), 1556-1571. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2021-0148>

Kvale, S. (1996). *Interview views: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2020). *Den kvalitativa forskningsintervjun*.

Studentlitteratur.

- Lander, R., Blossing, U., Jarl, M., Milsta, M., Olin, A. & Rönnerman, K. (2013). Skolutveckling och differentiering för skolpersonalen. I: Inga Wernersson & Ingemar Gerrbo (red.), *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*, 115-148. Göteborgs universitet.
- Larsson, P. (2018). Kollegialt lärande och konster att navigera bland begrepp. I: Niclas Rönnström & Olof Johansson (red.), *Att leda skolor med stöd i forskning. Exempel analyser och utmaningar*, 389-416. Natur och kultur.
- Larsson, P. & Löwstedt, J. (2023). *Skolledning som undervisningens metapraktik. Aktörer, strukturer och idéer*. Studentlitteratur.
- Lárusdóttir, S. H. & O'Connor, E. (2017). Distributed leadership and middle leadership practice in schools: A disconnect? *Irish Educational Studies*, 36(4), 423-438.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1333444>
- Lather, P. (1991). *Getting smart. Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. Routledge.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Fevre, D., Timperley, H., Twyford, K. & Ell, F. (2020). *Leda professionellt lärande - utifrån adaptiv kompetens*. Studentlitteratur.
- Liljenberg, M. (2015a). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(1), 152-170. <https://doi.org/10.1177/1741143213513187>
- Liljenberg, M. (2015b). *Distributed leadership in school organisations. Working for school improvement*. Doktorsavhandling. Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, Göteborgs

universitet.

- Liljenberg, M. (2016). Teacher leadership modes and practices in a Swedish context – A case study. *School Leadership and Management*, 36(1), 21–40.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1160209>
- Liljenberg, M. (2021). Distribuerat ledarskap. I: Åsa Hirsh & Anette Olin (red.), *Skolutveckling i teori och praktik*, 113–122. Gleerups.
- Liljenberg, M. & Blossing, U. (2020). Organizational building versus teachers' personal and relational needs for school improvement. *Improving Schools*, 24(1), 5–18
<https://doi.org/10.1177/1365480220972873>
- Lillejord, S. & Børte, K. (2018). *Mellomledere i skolen : Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov*. Kunnskapscenter for utdanning.
- Lindblad, S. (2000). Pedagogisk forskning vid skiljevågen - en fråga om disciplinering? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 5(2), 170–180.
- Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 93–109.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1).
- Lindström, M.N. (2020). Swedish school reforms and teacher professionalism. *Professions and Professionalism*, 10(2), 1–20.
<https://doi.org/10.7577/pp.3878>
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S. & Lamanna, J. (2021). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration and Leadership*, 51(2), 270–288.
<https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- Lorentzen, M. (2021). *Like lærere leker best. Om lærerspesialistenes rolle i skolen og profesjonen*. Doktorsavhandling. Senter for

profesjonsstudier, OsloMet.

- Lorentzen, M. (2020). Principals' positioning of teacher specialists: Between sensitivity, coaching, and dedication. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4), 615-633.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1737240>
- Lortie, D. C. (2002). *School teacher: A sociological study* (2:a uppl.). University of Chicago Press.
- Lovett, S. (2020). Understanding values embedded in the leadership of reciprocal professional learning by teachers. *Professional Development in Education*, 46(4), 593-606.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787199>
- Lgr80. 1980 års läroplan för grundskolan.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/30910/gupea_2077_30910_1.pdf;jsessionid=64ED2DB0B69C57526E43694A79AEE5AA?sequence=1 (Hämtad: 2023-03-13)
- Lpo94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/30848/gupea_2077_30848_1.pdf?sequence=1 (Hämtad: 2023-03-13)
- Lønnum, M., & Kringstad, T. (2021). Hvilke forhold påvirker lærerspesialistens arbeid? En nærstudie av 25 logger skrevet av lærere på videreutdanning for lærerspesialister i norsk. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis*, 15(2), 19-35.
<https://doi.org/10.23865/up.v15.2549>
- Mangin, M.M. & Stoelinga, S.R. (2008). Teacher leadership: What it is and why it matters. I: Melinda Mangin & Sarah Ray Stoelinga (red.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform*, 1-9. Teachers College Press.
- 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>

- Margolis, J. & Doring, A. (2013). What do today's teachers want (and not want) from teacher leaders? *New Educator*, 9(3), 192–209.
<https://doi.org/10.1080/1547688X.2013.806724>
- Margolis, J. & Strom, K. (2020). Assessing the success of teacher leadership: The case for asking new questions. *Professional Development in Education*, 46(4), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787200>
- Meyer, F. & Slater-Brown, K. (2020). Educational change doesn't come easy: Lead teachers' work as change agents. *Mathematics Education Research Journal*, 34, 139-163.
<https://doi.org/10.1007/s13394-020-00333-y>
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2:a uppl.). SAGE.
- Møller, J. (2009). Approaches to school leadership in Scandinavia. *Journal of Educational Administration and History*, 41(2), 165–177. <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>
- Nehez, J., Blossing, U., Gyllander Torkildsen, L., Lander, R. & Olin, A. (2021). Middle leaders translating knowledge about improvement: Making change in the school and preschool organisation. *Journal of Educational Change*, 23, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09418-2>
- Nguyen, D., Harris, A. & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60–80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Norqvist, L. & Ärlestig, H. (2020). Systems thinking in school organizations – perspectives from various leadership levels. *Journal of Educational Administration*, 59(1), 77-

93. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2020-0031>

- Olin, A., Lander, R., Blossing, U., Nehez, J. & Gyllander, L. (2014). *Processledare för skolutveckling. Uppföljning av införandet av processledare i ett verksamhetsområde i Helsingborg*. Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 5. Göteborgs universitet.
- Osmond-Johnson, P. (2019). Becoming a teacher leader: Building social capital through gradual release. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(1), 66–80. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2018-0016>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3:e uppl.). SAGE.
- Pearce, C. L. & Manz, C. C. (2005). The new silver bullets of leadership: The importance of self- and shared leadership in knowledge work. *Organizational Dynamics*, 34(2), 130–140. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2005.03.003>
- Peirce, C.S. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. Dover publications.
- Persson, S. (2018). Lärarna och skolans organisering. I: Maria Jarl & Jon Pierre (red.), *Skolan som politisk organisation* (3:e uppl.), 85-104. Gleerups.
- Pettersson, D. & Wester, A. (2014). Skolan i världen - internationella kunskapsmätningar. I: Ulf P. Lundgren, Roger Säljö & Caroline Lidberg (red.), *Lärande, skola, bildning*, 491-518. Natur & kultur.
- 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>
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2016). Teacher agency: What is it and why does it matter? I: Jelmer Evers & René Kneyber (red.), *Flip the system*, 134-148. Routledge.

- Pring, R. (2010). The philosophy of education and educational practice. I: Richard Bailey, Robin Barrow, David Carr, & Christine McCarthy (red.), *The Sage handbook of philosophy of education*, 55-66. SAGE.
- Prop. 2022/23:54. *Nationellt professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare*. Utbildningsdepartementet.
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2023/01/prop.-20222354> (Hämtad: 2023-03-03)
- Prop. U2012/4904/S. *Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet*. Promemoria. Utbildningsdepartementet.
<https://www.regeringen.se/49b726/contentassets/b0c754e5bd4e406d97c167167de6feaa/karriarvagar-m.m.-i-fraga-om-larare-i-skolvasendet>. (Hämtad: 2023-01-27).
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Iterative best evidence synthesis programme. The university of Auckland. New Zealand Ministry of Education.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2:a uppl.). Blackwell publishers.
- Roulston, K. (2022). *Interviewing. A guide to theory and practice*. SAGE.
- Rönnerman, K. (2021). Organisera skolutveckling med lärare som mellanledare. I: Åsa Hirsh & Anette Olin (red.), *Skolutveckling i teori och praktik*, 139–152. Gleerups.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete - en grund för lärares lärande*. Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C. & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten: Lärare som driver professionell utveckling*. Lärarförlaget.
- Sales, A. S., Moliner, L. & Amat, A. F. (2017). Collaborative professional

development for distributed teacher leadership towards school change. *School Leadership and Management*, 37(3), 254–266.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Temple Smith.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency Doubleday.

SFS 2019:1288. *Förordning om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare*. Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20191288-om-statsbidrag-till_sfs-2019-1288. (Hämtad: 2023-01-27)

SFS 2013:70. *Förordning om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare*. Utbildningsdepartementet
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-201370-om-statsbidrag-till_sfs-2013-70. (Hämtad: 2023-01-27).

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (Hämtad: 2023-03-16)

Shaked, H. & Schechter, C. (2017). Systems thinking among school middle leaders. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(4), 699–718.
<https://doi.org/10.1177/1741143215617949>

Silverman, D. (2022). *Doing qualitative research* (6:e uppl.). SAGE.

Sinha, S. & Hanuscin, D.L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356–371. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.004>

Skolverket (2015). *Vad gör försteläraren?*
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b742/1553966098154/pdf3423.pdf>. (Hämtad 2023-01-27)

- Skolverket. (2020). *Förstelärarens uppdrag*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/leda-personal/forstelararens-uppdrag#h-Fleraframgangsfaktoreridentifierasiutvarderingaromforstelarare>.
(Uppdaterad: 2022-03-23. Hämtad: 2023-01-27)
- Skolverket (2023). E-postkorrespondens med enheten för
Utbildningsstatistik, 8 februari 2023.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Utredningen om skolans inre arbete.
Utbildningsdepartementet.
<https://filedn.com/ljdBas5OJsrLJOq6KhtBYC4/forarbeten/sou/1974/sou-1974-53.pdf> (Hämtad: 2023-04-14)
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory
of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of
Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Statskontoret. (2017). *Uppföljning av karriärstegsreformen*. Delrapport
3.
<https://www.statskontoret.se/publicerat/publikationer/publikationer-2017/uppfoljning-av-karriarstegsreformen.-delrapport-3/?publication=true>. (Hämtad: 2023-01-27).
- Statskontoret. (2016). *Uppföljning av karriärstegsreformen*. Delrapport
2. <https://www.statskontoret.se/siteassets/rapporter-pdf/2016/201601.pdf>. (Hämtad: 2023-01-27).
- Statskontoret (2015). *Uppföljning av karriärstegsreformen*. Delrapport 1.
<https://www.statskontoret.se/siteassets/publikationer/2015/201512.pdf>. (Hämtad: 2023-01-27).
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006).
Professional learning communities: A review of the literature.
Journal of Educational Change, 7(4), 221–258.
<https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stoll, L. & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A

- review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2–17.
<https://doi.org/10.1108/jpcc-09-2016-0022>
- 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.
<https://doi.org/10.1007/s10833-013-9226-5>
- Sülau, V. (2019). *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Doktorsavhandling. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Sundberg, D. (2015). *Pedagogik som vetenskap: Analys och argument*. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:855664/FULLTEXT01.pdf>. (Hämtad: 2023-01-27).
- Sundberg, D. (2018). Pedagogik som vetenskap. I: Mattias Nilsson Sjöberg, *Pedagogik som vetenskap: En inbjudan*, 11-26. Gleerups.
- Supovitz, J. A. (2018). Teacher leaders' work with peers in a Quasi-formal teacher leadership model. *School Leadership and Management*, 38(1), 53–79.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1389718>
- Supovitz, J.A., D'Auria, J. & Spillane, J.P. (2019). *Meaningful & sustainable school improvement with distributed leadership*. CPRE Research reports.
- Szczesiul, S. A. & Huizenga, J. L. (2015). Bridging structure and agency: Exploring the role of teacher leadership in teacher collaboration. *Journal of School Leadership*, 25(2), 368–410.
<https://doi.org/10.1177/105268461502500207>
- Thien, L.M., Uthai, M. & Yeap, S.B. (2022). Does middle leaders'

learning-centered leadership matter in promoting teacher professional learning? A partial least squares analysis. *Educational management administration and leadership*, 1-24.
<https://doi.org/10.1177/17411432221115522>

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.

Timperley, H., Ell, F., Le Fevre, D. & Twyford, K. (2021). *Ledarskap och utmaningar i professionellt lärande. Med fokus på elevers lärande*. Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forsknings*sed.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf. (Hämtad: 2023-01-27).

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. I: Chris Blackmore (red.), *Social Learning Systems and Communities of Practice*, 179–194. Springer.

Wenner, J. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171.
<https://doi.org/10.3102/0034654316653478>

Wenner, J. & Campbell, T. (2018). Thick and thin: Variations in teacher leader identity. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(2), 5–21.

White, R. E., Cooper, K. & Anwaruddin, S. M. (2017). Canadian contexts in educational leadership: A hermeneutic approach to distributed leadership for teachers' professional learning. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 682–696.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1210827>

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree

Press.

Wilkinson, J. & Kemmis, S. (2015). Practice theory: Viewing leadership as leading. *Educational Philosophy and Theory*, 47(4), 342-358. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.976928>.

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>

Youngs, H. (2009). (Un)Critical times? Situating distributed leadership in the field. *Journal of Educational Administration and History*, 41(4), 377-389, <https://doi.org/10.1080/00220620903211588>

Yukl, G. (2012). *Ledarskap i organisationer*. Prentice Hall.

Öhman Sandberg, A., Ehneström, C., Ellström, P-E. & Svensson, L. (2016). *Karriärtjänster för lärare – möjlighet eller hinder för skolutveckling?* Linköpings universitet.

Bilagor

Bilaga 1: Sammanställning datainsamlingar

Bilaga 2: Exempel informationsbrev och samtyckesblankett delstudie 1

Bilaga 3: Exempel intervjuguider delstudie 1

Bilaga 4: Exempel informationsbrev och samtyckesblankett delstudie 2

Bilaga 5: Exempel intervjuguider delstudie 2

Bilaga 1

- = bortfall p.g.a. sjukdom/avslutad tjänst

x = bortfall p.g.a. avstod studie

Sammanställning datainsamling delstudie 1

(Samtliga datainsamlingar genomförda i skolorna)

Datainsamling skola A, kommun 1

| Respondent | Datainsamling 1 | Datainsamling 2 | Form | Längd |
|------------------------------------|-----------------|-----------------|----------------------|--------------|
| Rektor A (n=1) | 19.03.2019 | 7.10.2019 | Individuell intervju | 51 min/55min |
| Biträdande rektor/stöd A (n=4) | | 7.10.2019 | Gruppintervju | 86 min |
| Förstelärare A (n=5) | 19.03.2019 | | Gruppintervju | 58 min |
| | | 7.10.2019 | Individuell intervju | 65 min |
| | | 7.10.2019 | Individuell intervju | 64 min |
| | | 7.10.2019 | Individuell intervju | 59 min |
| | | 7.10.2019 | Individuell intervju | 67 min |
| | | - | - | - |
| Lärare A (andra lärarledare) (n=5) | | 7.10.2019 | Gruppintervju | 84 min |
| Lärare A (ej lärarledare) (n=5) | | 7.10.2019 | Gruppintervju | 87 min |

Datainsamling skola B, kommun 1

| Respondent | Datainsamling 1 | Datainsamling 2 | Form | Längd |
|------------------------------------|-----------------|-----------------|----------------------|---------------|
| Rektor B (n=1) | 19.03.2019 | 7.10.2019 | Individuell intervju | 72 min/70 min |
| Biträdande rektor/stöd B | - | - | - | |
| Förstelärare B (n=4) | 19.03.2019 | | Gruppintervju | 73 min |
| | | 7.10.2019 | Individuell intervju | 50 min |
| | | 7.10.2019 | Individuell intervju | 42 min |
| | | 7.10.2019 | Individuell intervju | 68 min |
| | | 7.10.2019 | Individuell intervju | 56 min |
| Lärare B (andra lärarledare) (n=4) | | 7.10.2019 | Gruppintervju | 83 min |
| Lärare B (ej lärarledare) (n=4) | | 7.10.2019 | Gruppintervju | 80 min |

Bilaga 1

Datainsamling skola C, kommun 2

| Respondent | Datainsamling 1 | Datainsamling 2 | Form | Längd |
|-------------------------------------|-----------------|-----------------|----------------------|---------------|
| Rektor C (n=1) | 20.03.2019 | 9.10.2019 | Individuell intervju | 70 min/74 min |
| Biträdande rektor/stöd C (n=2) | | 9.10.2019 | Gruppintervju | 67 min |
| Förstelärare C (n=3) | 20.03.2019 | | Gruppintervju | 68 min |
| | | 9.10.2019 | Individuell intervju | 63 min |
| | | 9.10.2019 | Individuell intervju | 64 min |
| | | - | - | - |
| Lärare C (andra lärarleddare) (n=4) | | 9.10.2019 | Gruppintervju | 53 min |
| Lärare C (ej lärarleddare) (n=3) | | 9.10.2019 | Gruppintervju | 61 min |

Datainsamling skola D, kommun 2

| Respondent | Datainsamling 1 | Datainsamling 2 | Form | Längd |
|-------------------------------------|-----------------|-----------------|----------------------|---------------|
| Rektor D (n=1) | 20.03.2019 | 9.10.2019 | Individuell intervju | 63 min/73 min |
| Biträdande rektor/stöd D (n=1) | | 9.10.2019 | Gruppintervju | 64 min |
| Förstelärare D (n=2) | 20.03.2019 | | Gruppintervju | 54 min |
| | | 9.10.2019 | Individuell intervju | 64 min |
| | | x | x | x |
| Lärare D (andra lärarleddare) (n=1) | | 9.10.2019 | Individuell intervju | 83 min |
| Lärare D (ej lärarleddare) (n=3) | | 9.10.2019 | Gruppintervju | 85 min |

Sammanställning datainsamling delstudie 2

| | | | Sonderande intervjuer | Observationer | Uppföljande intervjuer |
|---------|--------------------------|---------------------|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Skola A | PLC A Datainsamling 1 | Anne (förstelärare) | 20.09.2021 (38 min, online) | 29.09.2021 (55 min, i skolan) | 30.09.2021 (94 min, i skolan) |
| | | Antonio (lärare) | | | 30.09.2021 (64 min, i skolan) |
| | | Andy (lärare) | | | 30.09.2021 (80 min, i skolan) |
| | PLC A Datainsamling 2 | Anne (förstelärare) | 14.01.2022 (35 min, online) | 19.01.2022 (40 min, online) | 20.01.2022 (96 min, online) |
| | | Antonio (lärare) | | | 20.01.2022 |
| | | | | | |

Bilaga 1

| | | | | | |
|---------|---------------------------------|--|---|--|---|
| | | | | | (94 min, online) |
| | | Andy (lärare) | | | 20.01.2022 (91 min, online) |
| Skola B | PLC B <i>Datainsamling 1</i> | Beatrice (förstelärare) | 27.09.2021 (39 min, online) | 6.10.2021 (103 min, i skolan) | 7.10.2021 (97 min, i skolan) |
| | | Barbro (lärare) | | | 7.10.2021 (97 min, i skolan) |
| | | Britta (lärare) | | | 7.10.2021 (71 min, i skolan) |
| | PLC B <i>Datainsamling 2</i> | Beatrice (förstelärare) | 18.11.2021 (33 min, online) | 24.11.2021 (89 min, i skolan) | 25.11.2021 (66 min, i skolan) |
| | | Barbro (lärare) | | | 29.11.2021 (87 min, online) |
| | | Bodil (lärare, ersatt Britta p.g.a. sjukdom) | | | 29.11.2021 (56 min, online) |
| Skola C | PLC C <i>Datainsamling 1</i> | Charlotte (förstelärare) | 28.10.2021 (25 min, online) | 2.11.2021 (137 min, i skolan) | 3.11.2021 (100 min, i skolan) |
| | | Charlie (lärare) | | | 3.11.2021 (85 min, i skolan) |
| | | Christoffer (lärare) | | | 8.11.2021 (78 min, online) |
| | PLC C <i>Datainsamling 2</i> | Charlotte (förstelärare) | 26.11.2021 (31 min, online) | 30.11.2021 (49 min, i skolan) | 1.12.2021 (85 min, i skolan) |
| | | Charlie (lärare) | | | 1.12.2021 (47 min, i skolan) |
| | | Christoffer (lärare) | | | 1.12.2021 (55 min, i skolan) |
| | TOTALT | | 6 sonderande intervjuer (3 förstelärare) | 6 observationer (3 förstelärare, 22 lärare) | 18 uppföljande intervjuer (3 förstelärare, 7 lärare) |



Inbjudan till deltagande i ett projekt om rektors arbete och relationer i en förändrad organisation

Under våren kommer Centrum för skolledarutveckling att starta ett forskningsprojekt som studerar skolans styrning och ledning. Jag som skriver och leder projektet heter Helene Ärlestig och är professor vid Centrum för Skolledarutveckling vid Umeå universitet.

Skolan som organisation och dess ledarskap har under de senaste åren förändrats. Nya roller och tjänster har vuxit fram både på skolnivå och förvaltningsnivå. Vikten av att såväl rekrytera som att behålla och utveckla kompetent personal i en så komplex verksamhet som skolan bör baseras på forskning. Vår ambition är att projektet ska bidra till kunskap om hur skolans organisation och ledarskap ser ut och hur det stödjer skolans nationella och kommunala uppdrag och mål.

Syftet med detta projekt är att

- Identifiera och undersöka hur rektors arbete, relationer och ledarskap ser ut i en förändrad organisation. Vi är intresserade av rektorers kunskapsbas, relationer och handlingar samt dess relation till övriga styrkedjan. Det kan i sin tur ge oss en ökad kunskap om skolor och förvaltningars kultur och struktur; pedagogers arbete; elevers utveckling och lärande, digitalisering; skolors resultat och skolans relation till det omgivande samhället.

I projektgruppen ingår flera forskare som studerar skolans organisering och ledarskap men har olika perspektiv. Vi är främst intresserade av rektorers kunskapsbas och relationer, förvaltningens organisation och betydelse, digitalisering samt förstelärares roll och arbete. Frågorna utgår från ett stort internationellt projekt om framgångsrika skolor, International, Successful School Principal Project (ISSPP). Vi är även inspirerade av att förstå mer utifrån ett holistiskt (system thinking) perspektiv (Shaked & Schechter, 2017).

Projektet kommer främst att vara kvalitativt och vi önskar därför att genomföra intervjuer med bl.a. nämndens ordförande, skolchef, verksamhetschef, nyckelpersoner inom utveckling och IT, rektorer, förstelärare och lärare vid två högstadieskolor. Vår ambition är att besöka er kommun och dessa två skolor under våren 2019. Vilka dessa skolor är och hur upplägget ska se ut planerar vi i samråd mer er.

Resultatet kommer bl.a. att redovisas i form av redovisning på nationella skolkonferenser; böcker; artiklar och om ni önskar genom en presentation hos er. All information kommer att avidentifieras och behandlas konfidentiellt samt förvaras i lösenordskyddade datorer och låst förvaring, oåtkomligt för de som inte tillhör projektet. Deltagandet är frivilligt och var och en kan själv avbryta sin medverkan utan att ange orsak till detta.

Jag kommer att kontakta dig inom några dagar för att ge mer information och höra hur du ställer dig till att delta i studien. Vi vill då bland annat diskutera studiens syfte, upplägg och vilka två högstadieskolor som kan vara aktuella. Om du har frågor kan du kontakta Helene Ärlestig helene.arlestig@umu.se tel. 070 256 4556

Med vänlig hälsning, Helene Ärlestig



Inbjudan till deltagande i ett projekt om rektors arbete och relationer i en förändrad organisation

Under våren kommer Centrum för skolledarutveckling att starta ett forskningsprojekt som studerar skolans styrning och ledning. Jag som skriver och leder projektet heter Helene Årlestig och är professor vid Centrum för Skolledarutveckling vid Umeå universitet.

Vi har tidigare varit i kontakt med din huvudman och genom dem fått ditt namn. Här nedan följer en kort sammanfattning av vår studie och vad vi är intresserade av.

Skolan som organisation och dess ledarskap har under de senaste åren förändrats. Nya roller och tjänster har vuxit fram både på skolnivå och förvaltningsnivå. Vikten av att såväl rekrytera som att behålla och utveckla kompetent personal i en så komplex verksamhet som skolan bör baseras på forskning. Vår ambition är att projektet ska bidra till kunskap om hur skolans organisation och ledarskap ser ut och hur det stödjer skolans nationella och kommunala uppdrag och mål.

Syftet med detta projekt är att

- Identifiera och undersöka hur rektors arbete, relationer och ledarskap ser ut i en förändrad organisation. Vi är intresserade av rektorers kunskapsbas, relationer och handlingar samt dess relation till övriga styrkedjan. Det kan i sin tur ge oss en ökad kunskap om skolor och förvaltningars kultur och struktur; pedagogers arbete; elevers utveckling och lärande, digitalisering; skolors resultat och skolans relation till det omgivande samhället.

I projektgruppen ingår flera forskare som studerar skolans organisering och ledarskap men har olika perspektiv. Vi är främst intresserade av rektorers kunskapsbas och relationer, förvaltningens organisation och betydelse, digitalisering samt förstelärares roll och arbete. Frågorna utgår från ett stort internationellt projekt om framgångsrika skolor, International, Successful School Principal Project (ISSPP). Vi är även inspirerade av att förstå mer utifrån ett holistiskt (system thinking) perspektiv (Shaked & Schechter, 2017).

Projektet kommer främst att vara kvalitativt och vi kommer att genomföra intervjuer med dig som rektor, biträdande rektorer, skolans förstelärare och lärare. Dessutom kommer vi att intervjua nämndens ordförande, skolchef, verksamhetschef, nyckelpersoner inom utveckling och IT och rektorer, förstelärare och lärare vid en annan av kommunens högstadieskolor. Undersökningen kommer att ske i två steg. Under våren vill vi träffa dig och dina förstelärare samt skolchef och verksamhetschef. Vi hoppas även få en rundvandring på skolan. Vi kommer också att samla in olika dokument som kan ge oss en bättre bild av skolan och dess verksamhet. Till hösten genomför vi en längre studie och vill då komma och göra intervjuer med dig, biträdande rektor, förstelärare och lärare under två dagar.

Resultatet kommer bl.a. att redovisas i form av redovisning på nationella skolkonferenser; böcker; artiklar och om ni önskar genom en presentation hos er. All information kommer att avidentifieras och behandlas konfidentiellt samt förvaras i lösenordskyddade datorer



UMEÅ UNIVERSITET

Bilaga 2

och låst förvaring, oåtkomligt för de som inte tillhör projektet. Deltagandet är frivilligt och var och en kan själv avbryta sin medverkan utan att ange orsak till detta.

Jag skulle gärna vilja stämma av det här med dig för att svara på frågor och höra hur du ställer dig till att delta i studien. Vi vill då bland annat diskutera studiens syfte, upplägg och när det är aktuellt med intervjuer. Föreslå gärna en tid när jag kan ringa till dig. Om du har frågor kan du kontakta Helene Ärlestig helene.arlestig@umu.se tel. 070 256 4556

Med vänlig hälsning

Helene Ärlestig



Rektors arbete och relationer i en förändrad organisation

Information till forskningspersonerna

Vi vill fråga dig om du vill delta i ett forskningsprojekt. I det här dokumentet får du information om projektet och om vad det innebär att delta.

Vad är det för projekt och varför vill ni att jag ska delta?

Skolan som organisation och dess ledarskap har under de senaste åren förändrats. Nya roller och tjänster har vuxit fram både på skolnivå och förvaltningsnivå. Vikten av att såväl rekrytera som att behålla och utveckla kompetent personal i en så komplex verksamhet som skolan bör baseras på forskning. Vår ambition är att projektet ska bidra till kunskap om hur skolans organisation och ledarskap ser ut och hur det stödjer skolans nationella och kommunala uppdrag och mål.

Syftet med detta projekt är att

- Identifiera och undersöka hur rektors arbete, relationer och ledarskap ser ut i en förändrad organisation. Vi är intresserade av rektorers kunskapsbas, relationer och handlingar samt dess relation till övriga styrkedjan. Det kan i sin tur ge oss en ökad kunskap om skolor och förvaltningars kultur och struktur; pedagogers arbete; elevers utveckling och lärande, digitalisering; skolors resultat och skolans relation till det omgivande samhället.

Hur går studien till?

För att undersöka hur roller och relationer ser ut vill vi träffa ledare och lärare på flera nivåer i skolsystemet. Vi kommer att göra intervjuer med skolchef, verksamhetschef, nyckelpersoner på förvaltningen, rektorer, biträdande rektorer, förstelärare och lärare. Våren 2019 träffar vi skolchef, verksamhetschef, rektor och förstelärare för en första intervju. Vi samlar in officiell data och dokument som skolan vill dela med sig av. Vi återkommer sedan i höst med ytterligare intervjuer.

Möjliga följder och risker med att delta i studien

Studien handlar om relation och ledarskap vilket innehåller makt och etiska perspektiv. Vi är främst intresserade av roller och hur arbetet utövas. I vår rapportering kommer det inte att



framgå namn på kommun, skolor och personer. Vår rapportering tillbaka kommer att visa på generella mönster, inte enskilda personers uttalanden.

Eftersom vi är intresserad av att få en fördjupad bild önskar vi återkomma till samma verksamhet. För en enskild person finns det alltid möjlighet att avstå från att delta.

Vad händer med mina uppgifter?

Projektet kommer att samla in och registrera information om dig.

Materialet kommer att bestå av officiella och lokala dokument samt inspelade intervjuer.

Alla intervjuer kommer att spelas in och transkriberas. Vid transkribering anges endast vilket uppdrag som personen har och en akronym för skolan. Dina svar och dina resultat kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem.

Ansvarig för dina personuppgifter är Umeå universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta Helene Ärlestig Centrum för Skolledarutveckling Helene.arlestig@umu.se telefon 090-786 6223 Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet.

Hur får jag information om resultatet av studien?

Vi kommer under hösten att ta kontakt med rektor och förvaltningschef för att ge en första beskrivning av resultaten. Därefter kommer resultaten att publiceras på konferenser och i artiklar. I det senare fallet kommer skolor och personer ha fingerade namn.

Deltagandet är frivilligt

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte uppge varför.

Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta den ansvariga för studien (se nedan).

Ansvariga för studien

Ansvarig för studien är Helene Ärlestig Centrum för skolledarutveckling Statsvetenskapliga institutionen 90187 Umeå. Helene.arlestig@umu.se. Telefon 090-786 6223



Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i studien Rektors arbete och relationer i en förändrad organisation
- Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i forskningspersons informationen.

| Plats och datum | Underskrift |
|-----------------|-------------|
| | |

STAR - Rektorsintervju 1 – tillfälle 1

Intervju 1 (Ska ske dag 1)

Intervjun bygger på öppna frågor. De numrerade frågorna är huvudfrågor medan de underliggande frågorna ska fungera som stödfrågor ifall det behövs.

1. Berätta om skolan

- a. *Hur skulle du vilja berätta om skolan?*
- b. *Hur skulle du beskriva skolans klimat och kultur (t.ex. trygghet, kreativitet, professionalism, normkritisk tänkande...)*
- c. *Har det skett förändringar över tid vad gäller elev- och lärarsammansättning?*

2. Vad är karakteristiskt för undervisningen på er skola?

- a. *Går det till på något särskilt sätt? Kvalitet? Kunskapssyn? Elevsyn? Arbetsformer? Vad är lärande och hur organiseras det?*
- b. *Beskriv vad som är karakteristiskt för lärarna som arbetar på skolan/skolorna. (Arbetar de individuellt eller kollektivt? Förmågor och kunskap?)*

3. Beskriv skolans inre organisation och arbete/samarbete

- a. *Hur ser er ledningsorganisation ut (roller och arbetsuppgifter)*
- b. *Beskriv vad de olika rollerna har för olika uppgifter (specifikt förstelärare, rektorer, biträdande rektorer, utvecklingsledare).*
- c. *Hur ser fördelning mellan ansvar och befogenheter ut? Fungerar den i praktiken? Ge exempel. (Gäller specifikt förstelärare, rektorer, biträdande rektorer, utvecklingsledare)*
- d. *Hur skulle du beskriva samarbetet mellan olika grupper på skolan (relation, kommunikation, samverkansformer, forum)*
- e. *Interna och externa relationer? Hur ser de ut? Elever/lärare/ledare/föräldrarna?*
- f. *Finns det förtroende (tillit) i organisationen?*

4. Beskriv relationen till förvaltning.

- a. *Vad handlar samarbetet huvudsakligen om?*
- b. *Vilka personer och roller samarbetar ni med? (roller och arbetsuppgifter) Mest med verksamhetschef.*
- c. *Hur tycker du samarbetet med förvaltningen fungerar?*

Bilaga 3

- d. *Koppling mellan förvaltning och elevers lärande? (ställs sist om det inte nämnts)*
- e. *Ekonomi*
- f. *dokumentation*

5. Beskriv relationen till nämnd.

- a. *Vad handlar samarbetet huvudsakligen om?*
- b. *Hur tycker du samarbetet med nämnden fungerar?*
- c. *Koppling mellan nämnden och elevers lärande? (ställs sist om det inte nämnts)*

6. Vad är viktiga aspekter i ett fungerande ledarskap?

- a. *Hur uppfattar du begreppen ledning och styrning?*
- b. *Hur skulle du beskriva uppdraget som rektor utifrån ledning och styrning?*
- c. *Beskriv vad som är karakteristiskt för ledarskapet på förvaltningsnivå, rektors nivå, förstelärarnivå. Likheter och skillnader?*
- d. *Vad är centrala frågor för dig som rektor? Vilka frågor som du har hört hemma hos någon annan?*

7. Pedagogiskt ledarskap, vad betyder det för dig? (Definition)

- a. *Hur genomför du ditt pedagogiska ledarskap? (Omfattning, i vilka former, gemensamma överenskommelser, riktlinjer, regler, skrivna underlag – och vem har initierat det?)*
- b. *Vad är utmaningar i det pedagogiska ledarskapet? (dina utmaningar)*
- c. *Vilka andra har/ska ha pedagogiskt ledarskap? Och, vad karakteriserar deras pedagogiska ledarskap? (Internt och externt)*
- d. *Hur ser ni på era resultat och er måluppfyllelse? Hur skulle du förklara att ni har det resultat ni har?*

8. Om du tänker på ditt arbete som rektor överlag. När känner du dig tillfreds? Kan du ge något exempel?

9. Vi planerar att komma tillbaka till hösten och fortsätta vår forskning i kommunen. Vad tycker ni skulle vara intressant att vi fördjupade oss mer i? (Något som funkar bra, dåligt eller är extra intressant)

Bilaga 3

10. Är det något annat ni vill berätta som vi inte har frågat om?

Reserv:

(Vilken förändring har varit störst för er verksamhet de senaste åren?)

- a. Vilka skolutvecklingsinsatser pågår just nu? Vad är det som gör att dessa initierats?
- b. Vilka insatser har initierats externt respektive internt? (Effekter och konsekvenser?)

Intervjuguide besök 1, delstudie 1

20190301

STAR - Förstelärintervju 1 – tillfälle 1 - fokusgrupp

Intervju 1

Intervjun bygger på öppna frågor. De numrerade frågorna är huvudfrågor medan de underliggande frågorna ska fungera som stödfrågor ifall det behövs.

Presentationsrunda

- Namn
- År på skolan
- Antal år som förstelärare
- Ämne
- Beskriv kortfattat vad försteläraryupdraget går ut på?

1. Berätta om skolan

- a. *Hur skulle ni vilja berätta om skolan?*
- b. *Hur skulle ni beskriva skolans klimat och kultur (t.ex. trygghet, kreativitet, professionalism, normkritisk tänkande...)*
- c. *Har det skett förändringar över tid vad gäller elev- och lärarsammansättning?*

2. Vad är karakteristiskt för undervisningen på er skola?

- a. *Går det till på något särskilt sätt? Kvalitet? Kunskapssyn? Elevsyn? Vad är lärande och hur organiseras det?*
- b. *Beskriv vad som är karakteristiskt för lärarna som arbetar på skolan. (Arbetar de individuellt eller kollektivt? Förmågor och kunskap?)*

3. Beskriv skolans inre organisation och arbete/samarbete

- a. *Hur ser er ledningsorganisation ut (roller och arbetsuppgifter)*
- b. *Beskriv vad de olika rollerna har för olika uppgifter (specifikt förstelärare, rektorer, biträdande rektorer, utvecklingsledare).*
- c. *Hur ser fördelning mellan ansvar och befogenheter ut? Fungerar den i praktiken? Ge exempel. (Gäller specifikt förstelärare, rektorer, biträdande rektorer, utvecklingsledare)*
- d. *Hur skulle ni beskriva samarbetet mellan olika grupper på skolan (relation, kommunikation, samverkansformer, forum)*
- e. *Interna och externa relationer? Hur ser de ut? Elever/lärare/ledare/föräldrarna?*
- f. *Finns det förtroende (tillit) i organisationen?*

Bilaga 3

4. Beskriv relationen till förvaltning.

- Vad handlar samarbetet huvudsakligen om?*
- Vilka personer och roller samarbetar ni med? (roller och arbetsuppgifter)*
- Hur tycker du samarbetet med förvaltningen fungerar?*
- Koppling mellan förvaltning och elevers lärande? (ställs sist om det inte nämnts)*
- Ekonomi*
- Har dokument någon styrningseffekt*

5. Beskriv relationen till nämnd.

- Vad handlar samarbetet huvudsakligen om?*
- Hur tycker du samarbetet med nämnden fungerar?*
- Koppling mellan nämnden och elevers lärande? (ställs sist om det inte nämnts)*
- Ekonomi statsbidrag (SBS har det haft betydelse)*

6. Vad är viktiga aspekter i ett fungerande ledarskap?

- Hur uppfattar ni begreppen ledning och styrning?*
- Hur skulle ni beskriva uppdraget som förstelärare utifrån ledning och styrning?*
- Beskriv vad som är karakteristiskt för ledarskapet på förvaltningsnivå, rektors nivå, förstelärarnivå. Likheter och skillnader?*
- Vad är centrala frågor för er som förstelärare? Vilka frågor som ni har hör hemma hos någon annan?*

7. Pedagogiskt ledarskap, vad betyder det för dig? (Definition)

- Hur genomförs det pedagogiska ledarskapet? (Omfattning, i vilka former, gemensamma överenskommelser, riktlinjer, regler, skrivna underlag – och vem har initierat det?)*
- Ert och andras pedagogiska ledarskap? (Internt och externt) Vad är den största skillnaden*
- Vad är utmaningar i det pedagogiska ledarskapet? (era och andras utmaningar)*
- Hur ser ni på era resultat och er måluppfyllelse? Hur skulle ni förklara att ni har det resultat ni har?*
- Hur tänker ni kring likvärdighet? Mellan skolor, inom skolor, inom förvaltning. Vad får det för konsekvenser eller effekter? (lika och likvärdig är inte samma sak)*

8. Om ni tänker på ert arbete som förstelärare överlag. När känner ni er tillfreds? Kan ni ge något exempel?

9. Vi planerar att komma tillbaka till hösten och fortsätta vår forskning i kommunen. Vad tycker ni skulle vara intressant att vi fördjupade oss mer i? (Något som funkar bra, dåligt eller är extra intressant)

Bilaga 3

10. Är det något annat ni vill berätta som vi inte har frågat om?

Reserv:

Vilken förändring har varit störst för er verksamhet de senaste åren?

- a. Vilka skolutvecklingsinsatser pågår just nu? Vad är det som gör att dessa initierats?
- b. Vilka insatser har initierats externt respektive internt? (Effekter och konsekvenser?)

Besök 2, september/oktober 2019

Intervjuprotokoll

Börja med att berätta för nya informanter och påminna gamla, om vilka vi är och att vi var här i våras och att vår studie handlar om ledarskap och styrning på olika nivåer samt vad det har för betydelse för det som sker i klassrummet. Vi kommer att träffa nyckelpersoner och fråga olika frågor för att fördjupa den kartläggning vi gjorde i våras. Vi kommer i den här intervjun utgå från några teman som vi har valt att fördjupa efter vårt förra besök.

Fråga: Vi kommer att spela in intervjun med ljudupptagning samt att vi filmar verksamhetens översikt som ska växa fram på detta papper. Inga ansikten kommer att synas på film. Är det OK för er? [Informera om samtycke till samtliga. Blanketter till Politiker, samtliga Nämndsekreterare, kvalitetsansvarig, Biträdande rektorer, förstelärarsamordnare, Lärare. De kan även behöva mer information om projektet]

Presentationsrunda eftersom vi inte träffats tidigare:

- Namn
- År på skolan
- Antal år som biträdande rektor
- Beskriv kortfattat vad din roll som biträdande rektor innefattar?

Uppvärmningsfråga 5 min

Berätta kort, hur har hösten varit hittills? Vilka frågor har engagerat dig mest som [skolchef, nämnsordf. lärare osv beroende på vem vi intervjuar].

Introduktion

Vi vill förstå mer om er verksamhet, ledarskap och relationer på olika nivåer. Det finns inget rätt och fel, utan vi är intresserade av din bild.

Vi hade tänkt att du kan använda de här post-it lapparna att skriva på. Om vi tänker oss att du är här - i mitten på papperet mellan linjerna - och det här är nivån ovanför och det här är nivån nedanför. [Vi har förberett en lapp där det står informantens roll/funktion/uppdrag. Om informanterna inte vill skriva så frågar vi om det är ok att vi skriver. Om de frågar om nivåer så säger vi att det kan uppfattas olika tex förvaltning skolledning osv så att de även är med och definierar vad de menar, Lista med funktioner på olika nivåer i skolornas hierarkier finns med vid intervju]

Nyckelaktörer [horisontellt och vertikalt], 10 min

- Kan du beskriva vilka du arbetar närmast med? Skriv på lapparna och placera ut dom på papperet där du tycker att de passar.
- Vilka är de 3 mest betydelsefulla för dig i din roll som...? När? I vilka frågor/områden? Hur? [Om det inte är tydligt vilka som har ledande funktioner, ställ frågan direkt. Vilka har en ledande funktion? Formella/informella ledare? Samarbetar de med varandra?]

Bilaga 3

[För politiker och för den centrala förvaltningen behöver vi också ställa frågor om struktur, dvs. hur organisationen ser ut, vilka forum som finns, vilka kontaktytor (formaliserade och icke-formaliserade). Vi behöver också ställa frågor om gränsen mellan politik och förvaltning.]

Kompetens och kunskap, 10 min

[Börja med att fråga om det egna uppdraget och sedan vad de andra aktörerna ovanför/nedanför som finns på lapparna och som har en funktion som vi är intresserad av, ska kunna och göra.]

Exempel på följdfrågor:

- Vad bör en kompetent... kunna?
- Vad bör en kompetent... göra?
- Vad bör en kompetent... kunna här i... [på förvaltningsnivå säger vi kommunens namn och på skolnivå använder vi skolans namn]
- Vad bör en kompetent... göra här i ... [på förvaltningsnivå säger vi kommunens namn och på skolnivå använder vi skolans namn]
- Vad ska dina medarbetare kunna/göra för att framstå som kompetenta

Vilka ledarskapsutbildningar har du/ni gått?

Roll/uppdrag/lojalitet/tillit [genomgående horisontellt och vertikalt och genom att illustrera med lapparna], 10 min

- I vilka frågor är det viktigt att ha samsyn? I vilka frågor kan ifrågasättanden vara positivt?
- Hur uppfattar du ditt handlingsutrymme? Andras handlingsutrymme?
- Vem/vilka är du lojal med? I vilka frågor? Vilka är de andra lojala med?
- Finns det exempel på när du får ett uppdrag som du kan genomföra men inte vill genomföra och därför undviker att agera, ge exempel
- När tar du en risk i ditt uppdrag? Har du någon gång tänjt på gränserna för vad som ingår i din yrkesroll/ditt uppdrag? Om ja, berätta vad hände? Berätta, hur kom det sig att du...?
- Tycker du att de andra tänjer på sina gränser eller håller de sig inom ett tydligt säkerhetsavstånd?
- Vad finns det som olika personer här på lapparna gör i sin yrkesroll, som andra inte bör/får göra?

Kommunikation, 10 min

- Vilka möten påverkar dig mest i din yrkesroll [till förvaltning och skolnivå] /ditt uppdrag [till politiker]? [Med vem/vilka? Varför? Ge exempel.]
- Vilka samtal påverkar dig mest i din yrkesroll [till förvaltning och skolnivå] /ditt uppdrag [till politiker]? [Med vem/vilka? Varför? Ge exempel.]
- Har samtal/möten med personer som har samma uppdrag som dig främst betydelse i din operativa verksamhet eller för att utveckla din yrkesroll?

Bilaga 3

- Hur pass viktigt är det i din yrkesroll/uppdrag att du är tillgänglig för nivåerna uppåt och nedåt? Hur tillgänglig ska de andra vara för vem?
- Hur förväntas du som ... vara närvarande? [här lyssnar vi efter traditionella kontra digitala kanaler vi kan tipsa om att de även tänker digitala kommunikationsnät] Hur närvarande förväntar du dig att de andra ledarna är?
- Hur har den digitala utvecklingen [digitalisering och användandet av olika informations- och kommunikationstekniker] påverkat ditt ledarskap? [I relation till begreppen tillgänglighet och närvaro]
- Har du arbetat så nära och länge med någon att det har övergått till en privat vänskap?

Systematiskt kvalitetsarbete, 10 min

Skolan förväntas bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete.

- Speglar ert kvalitetsarbete de problem som finns i er vardag? [Om ja, på vilket sätt? Om nej, utveckla...]
- Upplever du att ni i er organisation är kompetenta nog att genomföra ett systematiskt kvalitetsarbete som leder till utveckling. [Om ja beskriv, om nej varför inte]
- Hur ser du på din roll i det systematiska kvalitetsarbetet? [drivande, förvaltande, lyssna efter vem/vilka som informanten arbetar med i dessa frågor]
- Är ert kvalitetsarbete tydligt kopplat mot de nationella uppdraget. [Om ja vilka aspekter är aktuella i årets kvalitetsredovisning, om nej varför inte]
- Finns det frågor i er ledningsorganisation som du skulle vilja förändra?

Avslutning, 5 min

Utrymme för den som är bisittare/sekreterare att ställa någon kort fråga

Du har inte pratat så mycket om... [kan till exempel vara förvaltningen eller det som finns ovanför/nedanför.] Vad tänker du om det?

Är det något du vill tillägga? Någon fråga som vi inte har ställt som du tycker att vi borde ha ställt?

Kan vi återkomma om vi har följdfrågor?

Kan vi återkomma om vi vill göra en uppföljande telefonintervju?

Tack för din medverkan! Vi återkommer under 2020.

frida.grimm@umu.se

090-786 55 35

Information om kommande studie om förstelärares ledarskap

Hösten 2021 kommer en forskningsstudie om förstelärares ledarskap att genomföras i [x] kommuner i olika delar av Sverige, varav [x] är en av kommunerna. Syftet med studien är att skapa kunskap om **hur förstelärare gör när de leder andra lärare i kollegialt lärande**. Inför hösten 2021 sökes därför förstelärare som är intresserade av att vara med i studien. För [x] del handlar det om två förstelärare vid två olika kommunala grundskolor (F-9).

I detta informationsbrev kan du som rektor läsa om studien och det praktiska genomförandet. Har du förstelärare som skulle kunna vara aktuella för studien ombeds du ta kontakt med mig, Frida Grimm, **senast 17 maj**. Mer om hur anmälan går till står längst ner i detta brev. Viktigt att betona är att studien inte har för avsikt att värdera framgångsrikt ledarskap, utan snarare att synliggöra olika praktiker, varvid såväl erfarna som mindre erfarna förstelärarna är välkomna att delta i studien. Som förstelärare ges genom studien en unik möjlighet att reflektera över sitt ledarskap. En mer allmän återkoppling av den sammanlagda studien görs även till respektive skolorganisation.

Bakgrund till studien

I Sverige har vi idag ca 15 000 förstelärare. Tidigare forskning om förstelärare har framförallt handlat om själva karriärreformen, vilken typ av uppdrag förstelärare har och hur olika aktörer i skolan ser på införandet av förstelärare. Däremot *saknas det kunskap om hur förstelärare gör när de leder sina lärarkollegor i kollegialt lärande och hur detta påverkar lärandeprocesser i skolan*. I studien söker jag *synliggöra vad förstelärare gör i sin vardagspraktik*. Denna kunskap kan hjälpa till att nyansera förståelsen av förstelärares uppdrag och praktiker. Utan denna kunskap riskerar implementeringen och organiseringen av förstelärare att bli ineffektiv eller rent av skadlig. Genom att skapa kunskap om hur det är att som förstelärare leda andra lärare och vad detta ledarskap innebär för det professionella lärandet i skolor kan studien hjälpa till att utveckla förstelärares ledarskap. Studien kan även bidra med kunskap för andra lärarledarfunktioner, som arbetslagsledare, ämneslagsledare och processledare, och inför skapandet av kommande professionsprogram. Den studie som jag kommer att genomföra hösten 2021 är den andra av två delstudier i min avhandling som beräknas vara färdig under våren 2023.

Studiens praktiska genomförande

Inför hösten söker jag förstelärare med uppdrag där de leder en grupp av andra lärare i kollegialt lärande (professionella lärandegemenskaper). Jag söker förstelärare som planerar att regelbundet hålla lärmoduler/träffar/seminarier med lärarkollegor där syftet är någon typ av professionellt lärande. Om träffarna sker på skolan eller digitalt spelar mindre roll. Pandemiläget får avgöra formen.

Jag önskar **observera vid två** av dessa **lärmodulstillfällen/träffar** samt genomföra **intervju före (ca 30 min) och efter (ca 60 min)**. Jag önskar **även intervjua två lärare**. Deltagande i studien är frivilligt. Jag söker såväl erfarna som mindre erfarna förstelärare.



Frida Grimm
Doktorand vid Pedagogiska institutionen/
Centrum för skolledarutveckling
Umeå universitet

Bilaga 4

INFORMATIONSBREV TILL REKTORER
20210421

frida.grimm@umu.se

090-786 55 35

Har du som rektor förstelärare som skulle kunna vara aktuella för studien? Hör i så fall av dig till mig **senast 17/5**. Anmälan görs till: frida.grimm@umu.se. I anmälan önskar jag att du med några få meningar beskriver på vilket sätt den/de förstelärare du föreslår skulle kunna vara aktuell för studien och hur jag kan ta kontakt med denna person för att berätta mer om studien. Försteläraren tar sedan beslut senast 30/5 om hen vill delta eller ej. Jag kommer sedan i början av juni att göra ett urval av deltagare och återkommer därefter till dig som rektor och till försteläraren om en eventuell samverkan.

Välkommen att höra av dig med eventuella frågor!

Med vänlig hälsning,

Frida Grimm, doktorand vid Pedagogiska institutionen/Centrum för skolledarutveckling,
Umeå universitet



Erbjudande om deltagande i studie om förstelärares ledarskap i höst

Är du som förstelärare intresserad av att utforska ditt ledarskap? Hösten 2021 kommer en forskningsstudie om förstelärares ledarskap att genomföras i [x] kommuner i olika delar av Sverige, varav [x] är en av kommunerna. Syftet med studien är att skapa kunskap om **hur förstelärare gör när de leder andra lärare i kollegialt lärande**. Nu söker jag två förstelärare i [x] som är intresserade av att vara med i studien under hösten. Som förstelärare ges genom studien en unik möjlighet att reflektera över sitt ledarskap. En mer allmän återkoppling av den sammanlagda studien görs även till respektive skolorganisation. Mer om hur anmälan går till står längst ner i detta brev. Viktigt att betona är att studien inte har för avsikt att värdera framgångsrikt ledarskap, utan snarare att synliggöra olika praktiker, varvid såväl erfarna som mindre erfarna förstelärarna är välkomna att delta i studien.

Bakgrund till studien

I Sverige har vi idag ca 15 000 förstelärare. Tidigare forskning om förstelärare har framförallt handlat om själva karriärreformen, vilken typ av uppdrag förstelärare har och hur olika aktörer i skolan ser på införandet av förstelärare. Däremot *saknas det kunskap om hur förstelärare gör när de leder sina lärarkollegor i kollegialt lärande och hur detta påverkar lärandeprocesser i skolan*. I studien söker jag *synliggöra vad förstelärare gör i sin vardagspraktik*. Denna kunskap kan hjälpa till att nyansera förståelsen av förstelärares uppdrag och praktiker. Genom att skapa kunskap om hur det är att som förstelärare leda andra lärare och vad detta ledarskap innebär för det professionella lärandet i skolor kan studien hjälpa till att utveckla förstelärares ledarskap. Studien kan även bidra med kunskap för andra lärarledarfunktioner, som arbetslagsledare, ämneslagsledare och processledare, och inför skapandet av kommande professionsprogram. Den studie som jag kommer att genomföra hösten 2021 är den andra av två delstudier i min avhandling som beräknas vara färdig under våren 2023.

Studiens praktiska genomförande

Inför hösten söker jag förstelärare med uppdrag där de leder en grupp av andra lärare i kollegialt lärande (professionella lärandegemenskaper). Jag söker förstelärare som planerar att regelbundet hålla lärmoduler/träffar med lärarkollegor där syftet är någon typ av professionellt lärande. Om träffarna sker på skolan eller digitalt spelar mindre roll. Pandemiläget får avgöra formen.

Jag önskar **observera vid två** av dessa **lärmodulstillfällen/träffar** samt genomföra **intervju före (ca 30 min) och efter (ca 60 min)**. Jag önskar även **intervjua två lärare**. Deltagande i studien är frivilligt. Jag söker såväl erfarna som mindre erfarna förstelärare.

Är du som förstelärare intresserad av att vara med i studien? Hör i så fall av dig till mig **senast 25/8**. Anmälan görs till: frida.grimm@umu.se. Efter anmälan tar jag kontakt med dig för att berätta mer om studien. Jag informerar även din rektor om projektet och ni kan med fördel föra en dialog om ditt eventuella deltagande. Du har sedan till den 1/9 på dig att ta beslut om du vill delta i studien eller ej.



Frida Grimm
Doktorand vid Pedagogiska institutionen/
Centrum för skolläroverutveckling
Umeå universitet
frida.grimm@umu.se
090-786 55 35

Bilaga 4

INFORMATIONSBREV
20210809

Välkommen att höra av dig med eventuella frågor!

Med vänlig hälsning,

Frida Grimm, doktorand vid Pedagogiska institutionen/Centrum för skolläroverutveckling,
Umeå universitet





Information till deltagande förstelärare

*Hej! Vad roligt att du vill vara med i mitt forskningsprojekt som handlar om förstelärares ledarskap. I höst ses vi och det ska bli väldigt spännande. Jag som genomför forskningsprojektet heter Frida Grimm och är doktorand i Pedagogik vid Pedagogiska institutionen och Centrum för skollärovet vid Umeå universitet. Genom forskningsprojektet vill jag skapa kunskap om förstelärares ledarskap. Jag ser framemot att tillsammans med dig utforska och reflektera över hur det är att som förstelärare leda lärarkollegor. Genom att reflektera tillsammans tänker jag att vi kommer att lära oss mycket båda två. För att underlätta vårt samarbete kommer här en text där jag berättar om projektet och vad ditt deltagande innebär rent praktiskt. **Läs igenom informationen och återkom sedan till mig på mail och meddela om upplägget känns bra för dig. Jag återkommer sedan till dig för att vi ska kunna bestämma en tidsplan för mina besök. Jag ser mycket framemot att träffa dig i höst. Tveka inte att höra av dig om det uppstår några frågor, stora som små.***

Bakgrund till studien

I Sverige har vi idag ca 15 000 förstelärare. Den forskning som finns om förstelärare har framförallt handlat om själva karriärreformen, vilken typ av uppdrag förstelärare har och hur olika aktörer i skolan ser på implementeringen av förstelärare. Däremot saknas det kunskap om förstelärares ledarskap. Syftet med projektet är att skapa kunskap om hur förstelärare gör när de leder andra lärare och vad som sker när förstelärare leder andra lärare i lärandeprocesser. Denna kunskap kan hjälpa till att nyansera förståelsen av förstelärares uppdrag och praktiker och i förlängningen vara ett kunskapsbidrag till framtida skolutvecklande forskning. Studien kan även bidra med kunskap för andra lärarledarfunktioner, som arbetslagsledare, ämneslagsledare och processledare, och inför skapandet av kommande professionsprogram.

Vad innebär deltagandet i studien?

Att delta i denna studie innebär att du som förstelärare träffar mig vid **två observationer** och **fyra intervjuer**. Jag önskar observera dig i din skola vid två tillfällen **under hösten 2021** då du leder andra lärare i kollegialt lärande samt genomföra intervjuer med dig före och efter dessa två tillfällen. Vilka tillfällen du vill att jag observerar vid planerar jag i samråd med dig.

Studien går till enligt följande: Du intervjuas ca en vecka inför respektive besök via ett digitalt verktyg (ca 30 min). Jag observerar sedan dig och dina lärarkollegor på en av era ordinarie träffar. Eftersom mycket händer samtidigt när en grupp lär tillsammans genomför jag video- och ljudinspelningar så att jag som forskare kan gå tillbaka till materialet i efterhand. Dagen efter observationen intervjuas sedan du och två av de deltagande lärarna individuellt (ca 90 min/intervju). Se matrisen nedan för en närmare beskrivning. I studien ingår totalt [x] förstelärare och [x] lärare fördelade på [x] kommuner/huvudmän. När materialet analyserats kommer du att få ta del av mina analyser. Resultatet av studien kommer även att publiceras i artikelform och i en avhandling. Vid publikationerna är alla deltagare och skolor anonymiserade.



Förklarande matris av genomförandet

Besök 1

| Form | När? | Berörd person | Tidsåtgång | Plats | Insamling av material |
|--|--|---|---|---|---|
| Individuell förberedande intervju | En vecka innan träffen | Försteläraren | Ca 30 min | Digital plattform som jag tillhandahåller | Ljudupptagning |
| Observation | När ni har en av era ordinarie träffar | Försteläraren + den lärargrupp som du leder | Den tid som ni vanligtvis använder för er träff | På skolan* I den lokal ni brukar hålla till. | Jag observerar interaktioner på plats samt genomför ljud- och videoupptagningar |
| Individuell intervju med förstelärare | Dagen efter träffen | Försteläraren | Ca 90 min | På skolan* I lokal ni tillhandahåller. | Ljudupptagning |
| Individuella intervjuer med två lärare | Dagen efter träffen | Två lärare som deltog vid träffen | Ca 60-90 min | På skolan* I lokal ni tillhandahåller. | Ljudupptagning |

* Om ni p.g.a. pandemiläget anordnar digitala träffar sker dessa istället i detta forum

Besök 2

| Form | När? | Berörd person | Tidsåtgång | Plats | Insamling av material |
|--|--|---|---|---|---|
| Individuellt förberedande intervju | En vecka innan träffen | Försteläraren | Ca 30 min | Digital plattform som jag tillhandahåller | Ljudupptagning |
| Observation | När ni har en av era ordinarie träffar | Försteläraren + den lärargrupp som du leder | Den tid som ni vanligtvis använder för er träff | På skolan* | Jag observerar interaktioner på plats samt genomför ljud- och videoupptagningar |
| Individuell intervju med förstelärare | Dagen efter träffen | Försteläraren | Ca 90 min | På skolan* | Ljudupptagning |
| Individuella** intervjuer med två lärare | Dagen efter träffen | Två lärare som deltog vid träffen | Ca 60-90 min | På skolan* | Ljudupptagning |

* Om ni p.g.a. pandemiläget anordnar digitala träffar sker dessa istället i detta forum

** Ev. sker intervjun i par istället för individuellt

Vad önskar jag av dig inför mina besök?

- Jag önskar att du kommer med **förslag på två tider** då det passar för dig att jag kommer och observerar de träffar som du leder. För att hinna observera vid två tillfällen under hösten är det bra om det första besöket ligger relativt tidigt under



Bilaga 4

UMEÅ UNIVERSITY

terminen. Jag vill även ha förslag på en tid, som ligger ca en vecka innan mitt besök, då du har möjlighet att via länk svara på några frågor inför träffen (den förberedande intervjun, se matrisen). Jag behöver ha förslag på tider **senast 30 augusti 2021** men gärna så snart som möjligt.

- Jag behöver få **kontaktuppgifter till två lärare** som ingår i de träffar du leder som kan tänka sig att intervjuas efter de båda tillfällena (två intervjuer per person á 60-90 min). Vid behov kan din rektor tillfrågas om att bistå dig i detta arbete.
- Jag behöver **tillgång till ett ostört rum** där jag kan hålla intervjuerna med dig och dina två lärarkollegor dagen efter jag observerat era träffar.
- Jag behöver att du distribuerar **information om studien** från mig **till hela gruppen av lärare** som du leder, så att de är medvetna om att jag kommer, vad syftet är och att deras deltagande är frivilligt och att de har rätt att avstå. Jag skickar ett sådant informationsbrev till dig när vi avtalat vilka tider mina två besök ska ske, så att du kan vidarebefordra det i god tid innan träffen.

I slutet av detta brev finns en **samtyckesblankett**. **Läs igenom den redan nu och återkom till mig på mail och bekräfta om allt känns bra för dig**. Den formella underskriften kan vi ta när vi ses första gången. För ytterligare frågor och funderingar angående studien är du välkommen att höra av dig till mig på mail eller telefon (se kontaktuppgifter nedan).

Jag ser framemot att besöka dig i höst!

Mvh,

Frida Grimm, doktorand och ansvarig för forskningsprojektet
Pedagogiska institutionen/Centrum för skolledarutveckling, Umeå universitet

frida.grimm@umu.se

090-786 55 35



Samtyckesblankett för deltagande i studien ”Förstelärares ledarskap”

Att delta i studien är frivilligt. Som deltagare har du rätt att avsluta ditt deltagande när som helst under studiens gång. De personuppgifter som kommer att samlas in om dig gäller ditt namn, din arbetsplats, din mailadress och ditt telefonnummer. Ändamålet med att samla in dessa uppgifter är att jag som forskare ska kunna hålla kontakt med dig under forskningsprocessen. Alla intervjuer och observationer kommer att spelas in i form av ljud- och videofiler. Ljudfilerna kommer att aidentifieras innan de skickas till tredje part för transkribering. Personuppgifter, ljudfiler, videofiler transkriberingar, observationsanteckningar och övriga forskaranteckningar kommer att hanteras enligt GDPR och lagras på en av universitetet fastställd säker filyta utan tillgång för icke auktoriserade personer. Vid publicering av artiklar och avhandling kommer alla personuppgifter samt uppgifter om skolan att anonymiseras.

Vänligen bekräfta följande:

Jag har skriftligen informerats om studien i god tid, haft möjlighet att ställa frågor om studien och att få dessa frågor besvarade. Jag har fått behålla informationsbrevet.

Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande när som helst under studien. Jag behöver inte ange något skäl till detta om jag inte själv vill.

Jag har skriftligen, i god tid, mottagit information om lagring av personuppgifter och godkänner att Umeå universitet behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning (GDPR) och lämnad information.

Härmed samtycker jag till att delta i studien.

.....
Underskrift

.....
Namnförtydligande, ort och datum

För ytterligare information om studien kontakta:

Frida Grimm, doktorand
Pedagogiska institutionen/Centrum för skollärovet, Umeå universitet

frida.grimm@umu.se

090-786 55 35



Information till deltagande lärare

*Hej! I höst kommer jag att genomföra en studie i er skola om förstelärares ledarskap och det ska bli väldigt spännande. Jag som genomför forskningsprojektet heter Frida Grimm och är doktorand i Pedagogik vid Pedagogiska institutionen och Centrum för skolläraryrkesutveckling vid Umeå universitet. Jag ser framemot att tillsammans med er grupp utforska hur förstelärare gör när de leder lärarkollegor. För att ni i förväg ska få kännedom om hur projektet kommer att gå till kommer här en text där jag berättar om det och vad deltagandet innebär rent praktiskt för dig som deltagare i gruppen. **Läs igenom informationen.** I slutet av brevet finns en **samtyckesblankett**. Den formella underskriften kan vi ta när vi ses, men jag vill att du återkopplar redan nu till din förstelärare om det är något som inte känns okej med upplägget. Tveka inte att höra av dig om det uppstår några frågor, stora som små. Jag ser mycket framemot att träffa er grupp i höst.*

Bakgrund till studien

I Sverige har vi idag ca 15 000 förstelärare. Den forskning som finns om förstelärare har framförallt handlat om själva karriärreformen, vilken typ av uppdrag förstelärare har och hur olika aktörer i skolan ser på implementeringen av förstelärare. Däremot saknas det kunskap om förstelärares ledarskap. Syftet med projektet är att skapa kunskap om hur förstelärare gör när de leder andra lärare och vad som sker när förstelärare leder andra lärare i lärandeprocesser. Denna kunskap kan hjälpa till att nyansera förståelsen av förstelärares uppdrag och praktiker och i förlängningen vara ett kunskapsbidrag till framtida skolutvecklande forskning. Studien kan även bidra med kunskap för andra lärarledarfunktioner, som arbetslagsledare, ämneslagsledare och processledare, och inför skapandet av kommande professionsprogram.

Vad innebär deltagandet i studien?

Att delta i denna studie innebär att jag **observerar i er grupp vid två ordinarie tillfällen under hösten 2021** (för er grupp sker detta [x]/[x] och [x]/[x]). Jag kommer även att **intervjua försteläraren och två lärare i gruppen**. Ni behöver redan nu stämma av i gruppen vilka lärare som är intresserade av att bli intervjuade och försteläraren meddelar sedan mig vilka det blev så att jag i förväg kan stämma av tidpunkter för intervjuerna med respektive person.

Studien går till enligt följande: Försteläraren intervjuas ca en vecka inför respektive besök via ett digitalt verktyg (ca 30 min). Jag observerar sedan er grupp vid en av era ordinarie träffar. Eftersom mycket händer samtidigt när en grupp lär tillsammans genomför jag video- och ljudinspelningar så att jag som forskare kan gå tillbaka till materialet i efterhand. Dagen efter observationen intervjuas sedan försteläraren och två av de deltagande lärarna individuellt (ca 90 min/intervju). Datainsamlingen upprepas sedan en gång. Se matrisen nedan för en närmare beskrivning. I studien ingår totalt [x] förstelärare och [x] lärare fördelade på två kommuner/huvudmän. När materialet analyserats kommer försteläraren att få ta del av mina analyser och kan återkoppla det till gruppen om hen vill. Resultatet av studien kommer även att publiceras i artikelform och i en avhandling. Vid publikationerna är alla deltagare och skolor anonymiserade.



Förklarande matris av genomförandet

Besök 1

| Form | När? | Berörd person | Tidsåtgång | Plats | Insamling av material |
|--|--|--|---|---|---|
| Individuell förberedande intervju | En vecka innan träffen | Försteläraren | Ca 30 min | Digital plattform som jag tillhandahåller | Ljudupptagning |
| Observation | När ni har en av era ordinarie träffar | Försteläraren + den lärargrupp som försteläraren leder | Den tid som ni vanligtvis använder för er träff | På skolan* I den lokal ni brukar hålla till. | Jag observerar interaktioner på plats samt genomför ljud- och videoupptagningar |
| Individuell intervju med förstelärare | Dagen efter träffen | Försteläraren | Ca 90 min | På skolan* I lokal ni tillhandahåller. | Ljudupptagning |
| Individuella intervjuer med två lärare | Dagen efter träffen | Två lärare som deltog vid träffen | Ca 70-90 min | På skolan* I lokal ni tillhandahåller. | Ljudupptagning |

* Om ni p.g.a. pandemiläget anordnar digitala träffar sker dessa istället i detta forum

Besök 2

| Form | När? | Berörd person | Tidsåtgång | Plats | Insamling av material |
|--|--|--|---|---|---|
| Individuellt förberedande intervju | En vecka innan träffen | Försteläraren | Ca 30 min | Digital plattform som jag tillhandahåller | Ljudupptagning |
| Observation | När ni har en av era ordinarie träffar | Försteläraren + den lärargrupp som försteläraren leder | Den tid som ni vanligtvis använder för er träff | På skolan* | Jag observerar interaktioner på plats samt genomför ljud- och videoupptagningar |
| Individuell intervju med förstelärare | Dagen efter träffen | Försteläraren | Ca 90 min | På skolan* | Ljudupptagning |
| Individuella** intervjuer med två lärare | Dagen efter träffen | Två lärare som deltog vid träffen | Ca 60-90 min | På skolan* | Ljudupptagning |

* Om ni p.g.a. pandemiläget anordnar digitala träffar sker dessa istället i detta forum

** Ev. sker intervjun i par istället för individuellt



UMEÅ UNIVERSITY

Bilaga 4

För ytterligare frågor och funderingar angående studien är du välkommen att höra av dig till mig på mail eller telefon (se kontaktuppgifter nedan).

Jag ser framemot att besöka dig och dina kollegor i höst!

Mvh,

Frida Grimm, doktorand och ansvarig för forskningsprojektet
Pedagogiska institutionen/Centrum för skollärovet, Umeå universitet

frida.grimm@umu.se

090-786 55 35

**Samtyckesblankett för deltagande i studien ”Förstelärares ledarskap”**

Att delta i studien är frivilligt. Som deltagare har du rätt att avsluta ditt deltagande när som helst under studiens gång. De personuppgifter som kommer att samlas in om dig gäller ditt namn, din arbetsplats, din mailadress och ditt telefonnummer. Ändamålet med att samla in dessa uppgifter är att jag som forskare ska kunna hålla kontakt med dig under forskningsprocessen. Alla intervjuer och observationer kommer att spelas in i form av ljud- och videofiler. Ljudfilerna kommer att avidentifieras innan de skickas till tredje part för transkribering. Personuppgifter, ljudfiler, transkriberingar, observationsanteckningar och övriga forskaranteckningar kommer att hanteras enligt GDPR och lagras på en av universitetet fastställd säker filyta utan tillgång för icke auktoriserade personer. Vid publicering av artiklar och avhandling kommer alla personuppgifter samt uppgifter om skolan att anonymiseras.

Vänligen bekräfta följande:

- Jag har skriftligen informerats om studien i god tid, haft möjlighet att ställa frågor om studien och att få dessa frågor besvarade. Jag har fått behålla informationsbrevet.
- Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande när som helst under studien. Jag behöver inte ange något skäl till detta om jag inte själv vill.
- Jag har skriftligen, i god tid, mottagit information om lagring av personuppgifter och godkänner att Umeå universitet behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning (GDPR) och lämnad information.
- Härmed samtycker jag till att delta i studien.

.....
Underskrift.....
Namnförtydligande, ort och datum**För ytterligare information om studien kontakta:**

Frida Grimm, doktorand
Pedagogiska institutionen/Centrum för skolläraryrkesutveckling, Umeå universitet

frida.grimm@umu.se

090-786 55 35

Intervjuguider delstudie 2

Sonderande intervju med förstelärare omgång 1

(De fetmarkerade frågorna är huvudfrågor. De frågor som inte är fetmarkerade används som stöd ifall respondenterna själva inte går in på detta under huvudfrågorna.)

Jag vill börja med att tacka för att du valt att vara med i den här studien. Som du vet så handlar studien om att skapa kunskap om hur förstelärare gör när de leder andra lärare. Syftet med den här intervjun är att du och jag ska få en möjlighet att bekanta oss lite med varandra innan observationen nästa vecka och du kan ge mig lite bakgrundinformation om vad ni ska göra så att jag kan förstå sammanhanget bättre.

Informerat samtycke: vad jag önskar, vad som ska ske med materialet, vad jag inte kan ge eller lova, hur återkopplingen och publiceringen ska ske. Underskrift och behålla skriftlig information (även fått tidigare på mail).

Innehåll och kontext

Vad händer på/i [använder det begrepp som försteläraren själv använder, t.ex. seminariet, lägruppstillfället, lärmodulen etc.] nästa vecka? (RQ1)

Vad kommer ni att göra under [träffen]?

Vilka är med under [träffen]?

Förstelärfunktionen, syfte, mål och strategier

Vad är din egen funktion under "[träffarna]"? (RQ2, RQ3)

Hur gör du detta rent praktiskt?

Vad är syftet/målet med träffarna? (RQ2, RQ3, ev. RQ4) (Om undervisningsutveckling nämns: hur gör du för att ni ska nå dit?)

Hur tänker du att nästa veckas träff ska bidra till att ni kommer dit?

Vad önskar du få ut av träffen? Vad önskar du att de andra får med sig?

Material som används, t.ex. bok?

Förväntningar och förstelärollen

Vilka förväntningar har ni på varandra i gruppen? (RQ2, RQ3, RQ4)

Hur skiljer sig din roll i gruppen åt från de andras?

Vilka förväntningar har de andra lärarna på dig som förstelärare, tror du?

Vilka förväntningar har du på de andra?

Bilaga 5

På vilket sätt märks det att det är just du som [leder? Samordnar? Ansvarar för? Det begrepp de själva angett]["träffen"]? (RQ2, RQ3, ev. RQ4)

Försteläraryuppsdraget

Jag är lite nyfiken på ditt försteläraryuppsdrag: Hur länge har du varit förstelärare?

Har du en skriftlig uppsdragsbeskrivning? Vad står det i den?

Du har tidigare berättat att ditt försteläraryuppsdrag går ut på att... Hur gick ansökningsförfarandet till?

Vad tror du det var som gjorde att just du valdes till förstelärare? (RQ3, RQ4)

Praktiska frågor

Innan vi slutar har jag några praktiska frågor om "träffarna": Hur brukar "träffarna" fungera? (RQ2, RQ3)

Hur har arbetet i gruppen fungerat under tidigare tillfällen? (tidigare erfarenheter/historia)

Vad brukar fungera bra i gruppen?

Vad brukar fungera mindre bra i gruppen?

Planerar du inför träffarna själv eller tillsammans med någon/några andra?

Vet du redan nu hur ni kommer att vara placerade i rummet och hur många som kommer att delta? (t.ex. i grupper, i ring, i breakout-rooms etc)

Är alla i gruppen medvetna om att jag kommer? Har de fått den skriftliga informationen så att de känner till studien, att de har rätt att avstå osv?

Är det något mer som du vill att jag vet inför "träffen" nästa vecka?

*Sedan avtalar vi konkret **plats och tid etc. inför nästa vecka.** Här kan förberedelserna se olika ut beroende på om observationen sker online eller fysiskt på skolan.*

Uppföljande intervju med förstelärare omgång 1

(Bordet/skärmen filmas så att lapparnas rörelser och nedläggning dokumenteras.)

Tack för att jag fick närvara vid er [träff]. Det var jätteintressant att få sitta med.

Uppvärmning

Vad är dina spontana tankar så här efter [träffen]? (RQ3, RQ4)

(ostrukturerat, vad kommer spontant? Öppet för följdfrågor, t.ex. vad som hände, om några kom oförberedda hur påverkade det, om många hade intressanta idéer hur påverkade det?)

Bilaga 5

Vad tyckte du gick bra? Vad tyckte du gick mindre bra?

Skulle du säga att träffen liknade andra träffar ni brukar ha? På vilket sätt? Om nej: vad tror du det berodde på? Hur påverkade min närvaro er träff?

Påverkanshandlingar och förhandlingar

Vad skulle du säga var din egen roll under [träffen]? (RQ2, RQ3),

(Om det inte överensstämmer med det informanten sa vid den sonderande intervjun: när vi talades vid för en vecka sedan sa du att det var... Vad tänker du kring det?, om det kändes bra för att det var [strukturerat], på vilket sätt är det bra när träffarna blir [strukturerade]?)

Jag tar fram post-it-lappar

Jag undrar om du på några post-it-lappar skulle kunna skriva ner saker du gjorde som speglar den rollen: Vad gjorde du konkret? Skriv en handling per lapp. (RQ1, RQ2, RQ3, RQ4)

Respondenten skriver handlingar (praktiker) på lappar. Här kanske t.ex. lappar med "gick igenom vad vi skulle göra", "fördelade ordet", "visade exempel" etc. dyker upp

Informanten får skriva några innan jag ställer frågor till.

Som förstelärare påverkar du de andra i grupper och de påverkar också dig. Om vi börjar med dig, på vilket sätt tänker du att du påverkade de andra? (RQ2, RQ3, RQ4) Vid behov hjälp med exempel, t.ex. när du berättar saker här i intervjun om dig själv så kan det påverka min framtida syn på förstelärollen.

Här har du skrivit [t.ex. "gick igenom vad vi skulle göra"]. Vad ville du åstadkomma genom att [t.ex. "gå igenom vad man ska göra innan man sätter igång"]? Vid behov: på vilket sätt behövs det [t.ex. struktur] i den här typen av sammanhang, tycker du? (RQ2, RQ3)

Ger chansen att lägga till fler lappar genom att fråga igen:

Fanns det fler saker du gjorde i egenskap av [rollen de beskrivit ovan]?

Kommer fler lappar ner ställs samma frågor till dessa som ovan.

Vilka av handlingarna blev som du hade tänkt och vilka blev det inte? (lapparna organiseras i två olika grupper och vi pratar om respektive grupp) (RQ2, RQ3, ev. RQ4)

Frågor till gruppen med de som blev som respondenten tänkt: Hade du planerat för dessa handlingar eller kom de spontant? Vad är du nöjd med gällande dessa handlingar? Vad var det som gjorde att det blev som det blev?

Frågor till gruppen med de som inte blev som respondenten tänkt: På vilket sätt blev dessa handlingar inte som du tänkt? Hur hade du velat göra istället? Vad var det som gjorde att det blev som det blev?

Vad hade du förväntat dig skulle hända som inte hände?

Vilka av de handlingar du skrivit ner här var enkla att genomföra och vilka var svårare? (RQ3)

Om bara ramfaktorer som tid dyker upp ställ följdfrågan: Var det något någon annan sa eller gjorde under [träffen] som påverkade hur du valde att agera?

* dyker andra personers handlingar upp här så får de egna lappar med egna färger

Bilaga 5

Finns det några saker du gjorde som du skulle ha velat göra annorlunda om du fick göra om det?

*Möjlighet här för mig att komplettera med påverkanshandlingar som jag noterat under observationen: T.ex. En sak som jag noterade att du gjorde under [träffen] var att du....? Känns det igen? Vad tänker du kring det? Hur tror du att det påverkade de andra i gruppen att du gjorde så? Beskriv.

Vad gjorde de andra lärarna som påverkade dig? (annan färg på lapparna)

Förstelärfunktionen och förstelärrollen

I din roll som [rollen de själva valt att kalla det i den sonderande intervjun], vad har det för betydelse att du är förstelärare? (RQ3, RQ4)

Tror du att rektor och dina lärarkollegor ser på din förstelärroll på samma sätt som du? Om ja: hur märks det? Vad har bidragit till att ni har en samsyn? Om nej: hur ser hen på din roll? Vad beror det på att ni har olika bilder, tror du?

Vilka andra funktioner på skolan, alltså t.ex. skolledare, andra lärarkategorier osv, hade kunnat ha den roll som du har på de här [träffarna]? Vilka och på vilket sätt? Finns det funktioner som vore mindre lämpliga? Vilka och på vilket sätt? (RQ3, RQ4)

*Här har jag möjlighet att fråga om en särskild funktion (t.ex. rektor, specialpedagog, lärare, arbetslagsledare, ämneslagsledare kan vara intressanta)

Du har utsetts till förstelärare för att du anses vara skicklig på att undervisa, spelar det roll för era [träffar]? På vilket sätt? (RQ4)

*Här har jag möjlighet att lyfta kopplingar till undervisningsskicklighet om jag noterat sådana vid observationerna

Hur uppfattar du lärarnas förtroende för dig när det gäller att leda era [träffar]? (RQ3)

Vad får du göra och vad får du inte göra? (RQ2)

Vad spelar det för roll att du är förstelärare gällande det? (RQ3)

*Här har jag möjlighet att lyfta in händelser som signalerar förtroende/legitimitet eller brist på förtroende/legitimitet och fråga vad informanten tänker om detta (t.ex. Jag såg att en person nickade när du..../Några satt med mobilen under Hur påverkar det dig när du får den typen av respons?)

Lärande

Som jag har förstått det på dig är syftet med "träffarna" att... För mig handlar det om professionellt lärande i och med att...(motivering). I Sverige organiserar vi professionellt lärande allt mer i grupper liknande den som du leder. Vad tycker du om det? (RQ3, RQ4)

Fördelar, nackdelar. Utmaningar.

Hur påverkar det din roll som förstelärare att det är just professionellt lärande som ni har som aktivitet? (RQ3, RQ4)

Avrundning

Bilaga 5

Inför nästa [träff]: vad kommer vara i fokus då? Finns det något du kommer att fokusera särskilt på i egenskap av [funktionen]?

Är det något du vill tillägga som vi inte pratat om?

Hur kändes det här samtalet?

Om det är första intervjun: återkoppla den tid som bestämdes för nästa intervju.

Vi har ju suttit och pratat om något som inte hände för så länge sedan och reflekterat över saker som man kanske inte vanligtvis stannar upp och reflekterar över. Därför kan det dyka upp många reflektioner i efterhand när man hunnit smälta det hela lite. Om det skulle dyka upp några tankar eller funderingar efter intervjun så tveka inte att kontakta mig. Det kan vara litet eller stort.

Uppföljande intervju med lärare omgång 1

Bordet/skärmen filmas så att lapparnas rörelser och nedläggning dokumenteras.

Tack för att jag fick närvara vid er [träff]. Det var jätteintressant att få sitta med. Innan vi sätter igång tänkte jag bara kort berätta lite om studien.

- *Kontrollera att de fått den skriftliga informationen sedan tidigare, sammanfattar kort, frågar om de undrar något, tar underskrift på samtyckesblankett och de får behålla informationsbrevet*

Uppvärmning

Innan vi pratar om själva "träffen", kan du berätta lite om dig själv och ditt uppdrag här på skolan?

Uppgifter, ämnen, utbildning, tid som lärare, tid på skolan, ev. det bästa med jobbet, ev. svårigheter med jobbet.

Vad är dina spontana tankar så här efter [träffen]? (RQ3, RQ4)

(ostrukturerat, vad kommer spontant? Öppet för följdfrågor, t.ex. om några kom oförberedda hur påverkade det, om många hade intressanta idéer hur påverkade det?)

Vad tyckte du gick bra? Vad tyckte du gick mindre bra?

Skulle du säga att träffen liknade andra träffar ni brukar ha? På vilket sätt? Om nej: vad tror du det berodde på? Hur påverkade min närvaro er träff?

Påverkanshandlingar och förhandlingar

Vad skulle du säga var din egen roll under [träffen]? (RQ2, RQ3)

Jag tar fram post-it-lappar

Bilaga 5

Jag undrar om du på några post-it-lappar skulle kunna skriva ner saker du gjorde som speglar den rollen: Vad gjorde du konkret? Skriv en handling per lapp. (RQ1, RQ2, RQ3, RQ4)

Respondenten skriver handlingar (praktiker) på lappar. Här kanske t.ex. lappar med "diskuterade matrisen med kollegor", "delade med mig av vad jag gjorde på min senaste lektion" etc. dyker upp.

Respondenten får skriva några innan jag ställer frågor till.

Som deltagande lärare i gruppen påverkar du de andra i gruppen och de påverkar också dig. Om vi börjar med dig, på vilket sätt tänker du att du påverkade de andra? (RQ2, RQ3, RQ4) Vid behov hjälp med exempel, t.ex. när du berättar saker här i intervjun om dig själv så kan det påverka min framtida syn på förstelärollen.

De handlingar som du skrivit ner här, kan du välja ut tre där du tänker att du påverkade de andra i gruppen på något sätt?

Berätta på vilket sätt du tänker att du påverkade de andra. (RQ3, RQ4)

Här har du skrivit [t.ex. "pratade med mina kollegor om..."]. Vad ville du åstadkomma genom att [t.ex. "prata med mina kollegor om..."]? Vid behov: varför behövs det [t.ex. interaktion mellan kollegor] i den här typen av sammanhang, tycker du? (RQ3, RQ4)

Ger chansen att lägga till fler lappar genom att fråga igen:

Fanns det fler saker du gjorde i egenskap av [rollen de beskrivit ovan]?

Kommer fler lappar ner ställs samma frågor till dessa som ovan.

[Namnet på förstelärare] har ju genom sitt försteläraryupdrag ansvaret för att [leda, driva, ansvara för etc. beroende på vad de står i det formella uppdraget], jag vill att du skriver några post-it lappar med handlingar som [namnet på försteläraren] gjorde som du tycker återspeglar den rollen? (RQ1, RQ3, ev. RQ4) Dessa handlingar skrivs på lappar med en annan färg.

Vad tror du [namnet på försteläraren] ville åstadkomma genom att [t.ex. "fördela ordet ..."]? (RQ2, RQ3, ev. RQ4) Vid behov lyfta fram det här med att påverka varandra

På vilket sätt behövs det [t.ex. fördelning av ordet] i den här typen av sammanhang, tycker du? (RQ3, RQ4)

Vilka av samtliga handlingar som du skrivit på post-it-lapparna här hade du förväntat dig skulle ske under träffen och vilka handlingar vad mer oväntade för dig? (lapparna organiseras i två olika grupper och vi pratar om respektive grupp) (RQ3, ev. RQ4)

**Möjlighet här för mig att komplettera med påverkanshandlingar som jag noterat under observationen: T.ex. En sak som jag noterade att ni gjorde under [träffen] var att ni...? Känns det igen? Vad tänker du om det?*

Om det inte finns någon lapp där de beskriver hur de som lärare påverkade försteläraren så frågar jag hur de tror att deras handlingar påverkade försteläraren.

Ger chansen att lägga till fler lappar genom att fråga igen:

Fanns det fler saker du eller [förstelärarens namn] gjorde som du vill lyfta fram?

Om fler kommer upp ställs följdfrågor enligt frågorna ovan.

Vad hade du förväntat dig skulle hända som inte hände?

Förstelärfunktionen och rollen

I den roll som [namnet på försteläraren] har att [driva, leda, beroende på vad som står i uppdraget] era [träffar], vad har det för betydelse att [hon/han/hen] är förstelärare? (RQ3, RQ4)

Vilka förväntningar har du på [namnet på försteläraren]? Tror du att rektor och [namnet på försteläraren] har samma förväntningar som du? Om ja: hur märks det? Hur har ni gjort för att bygga den samsynen? Om nej: hur skiljer sig deras syn på förstelärollen från din? Vad beror det på att ni har olika bilder, tror du?

Vilka andra funktioner på skolan hade kunnat [leda, driva, beroende på vilket ord de använder] träffarna? Hur hade det påverkat innehåll och handlingar, tror du? (RQ3, RQ4)

*Här har jag möjlighet att fråga om en särskild funktion (t.ex. kan rektor, specialpedagog, lärare, arbetslagsledare, ämneslagsledare vara intressanta)

Lärande

Som jag har förstått det på dig är syftet med "träffarna" att... För mig handlar det om professionellt lärande i och med att...(motivering). I Sverige organiserar vi professionellt lärande allt mer i grupper. Vad tycker du om det? (RQ3, RQ4)

Fördelar, nackdelar. Utmaningar.

Vad är skillnaden mellan att lära så här och att lära genom mer traditionell fortbildning, som t.ex. föreläsningar från extern föreläsare?

Hur påverkar det att det att ni har en av era egna lärare (en förstelärare) som leder det professionella lärandet i den här gruppen? (RQ3, RQ4)

Vad skulle hända om ni inte hade någon som hade ett särskilt ansvar för att leda gruppen?

Avrundning

Tiden börjar ta slut. Är det något som du önskar hade skett på träffen som inte skedde? I så fall vad?

Är det något du vill tillägga som vi inte pratat om?

Hur kändes det här samtalet?

Om det är första intervjun: återkoppla den tid som bestämdes för nästa intervju.

Vi har ju suttit och pratat om något som inte hände för så länge sedan och reflekterat över saker som man kanske inte vanligtvis stannar upp och reflekterar över. Därför kan det dyka upp många reflektioner i efterhand när man hunnit smälta det hela lite. Om det skulle dyka upp några tankar eller funderingar efter intervjun så tveka inte att kontakta mig. Det kan vara litet eller stort.

Sonderande intervju med förstelärare – omgång 2

Trevligt att ses igen!

Hur har det varit sedan vi sågs sist? (om försteläraren hört av sig emellan så återkoppla till det)

Vilka reflektioner väcktes efter intervjun?

(Uppdraget, ”träffarna”, rollen som förstelärare)

Innehåll och kontext

Vad händer på/i [använder det begrepp som försteläraren själv använder, t.ex. seminariet, lärgruppstillfället, läromodulen etc.] nästa vecka? (RQ1)

Vad kommer ni att göra under [träffen]?

Vilka är med under [träffen]?

Hur är din känsla inför nästa ”träff”?

Förstelärfunktionen, syfte, mål och strategier

Vad kommer din egen funktion att vara under ”[träffen]”? (RQ2, RQ3)

Hur kommer du att göra detta rent praktiskt?

Vad är syftet/målet med träffen? (RQ2, RQ3, ev. RQ4) (Om undervisningsutveckling nämns: hur gör du för att ni ska nå dit?)

Tidigare har du sagt att det långsiktiga målet med ”träffarna” är att... Hur tänker du att nästa veckas träff ska bidra till att ni kommer dit?

Vad önskar du få ut av träffen? Vad önskar du att de andra får med sig? Varför är det viktigt?

Förväntningar och förstelärollen

Vad behövs av dig för att ni ska komma dit? (RQ2, RQ3, RQ4)

Vad behövs från de andra deltagarna för att ni ska komma dit? (RQ2, RQ3, RQ4)

Vad ser du framemot med träffen?

Vad tänker du eventuellt kan bli svårt?

Avslutning

Innan vi slutar: Innan du blev förstelärare, vad hade du för förväntningar på jobbet? Hur ville du göra skillnad? Hur tycker du det fungerar just nu?

Är det något som du vill att jag vet inför "träffen" nästa vecka?

Är det något som du tycker att jag borde titta lite extra efter i mina observationer?

Är det något tema som du gärna skulle vilja prata om i den efterföljande intervjun?

Sedan avtalar vi konkret plats och tid etc. inför nästa vecka. Här kan förberedelserna se olika ut beroende på om observationen sker online eller fysiskt på skolan.

Uppföljande intervju med förstelärare omgång 2

Bordet/skrärmen filmas så att lapparnas rörelser och nedläggning dokumenteras.

Tack för att jag fick närvara vid er [träff] igen. Det var jätteintressant att få sitta med.

Uppvärmning

Vad är dina spontana tankar så här efter [träffen]? (RQ3, RQ4...)

(ostrukturerat, vad kommer spontant? Öppet för följdfrågor, t.ex. om några kom oförberedda hur påverkade det, om många hade intressanta idéer hur påverkade det?)

Vad tyckte du gick bra? Vad tyckte du gick mindre bra? (om det kändes bra för att det var strukturerat, på vilket sätt är det bra när träffarna blir strukturerade?)

Påverkanshandlingar och förhandlingar

Vad skulle du säga var din egen roll under [träffen]? (RQ2, RQ3),

(Om det inte överensstämmer med det informanten sa vid den sonderande intervjun: när vi talades vid för en vecka sedan sa du att det var... Vad tänker du kring det?)

Jag tar fram post-it-lappar

Förra gången skrev du några post-it-lappar med vad du gjorde under träffen som speglade din roll. Jag tänkte att vi skulle göra samma sak igen och att vi ska fokusera på påverkanshandlingar, alltså handlingar där du tänker att du påverkade andra i gruppen. Vad gjorde du konkret på den här träffen som påverkade andra? Skriv en handling per lapp. (RQ1, RQ2, RQ3, RQ4)

Respondenten skriver påverkanshandlingar (praktiker) på lappar.

Informanten får skriva några innan jag ställer frågor till.

Berätta på vilket sätt du tänker att du påverkade de andra. (RQ2, RQ3, RQ4)

Här har du skrivit [t.ex. "gick igenom vad vi skulle göra"]. Vad ville du åstadkomma genom att [t.ex. "gå igenom vad man ska göra innan man sätter igång"]? Vid behov: varför behövs det [t.ex. struktur] i den här typen av sammanhang, tycker du? (RQ2, RQ3)

Ger chansen att lägga till fler lappar genom att fråga igen:

Fanns det fler saker du gjorde i egenskap av [rollen de beskrivit ovan]?

Bilaga 5

Kommer fler lappar ner ställs samma frågor till dessa som ovan.

Vilka av handlingarna blev som du hade tänkt och vilka blev det inte? (lapparna organiseras i två olika grupper och vi pratar om respektive grupp) (RQ2, RQ3, ev. RQ4)

Frågor till gruppen med de som blev som respondenten tänkt: Hade du planerat för dessa handlingar eller kom de spontant? Vad är du nöjd med gällande dessa handlingar?

Frågor till gruppen med de som inte blev som respondenten tänkt: På vilket sätt blev dessa handlingar inte som du tänkt? Hur hade du velat göra istället?

Vilka av de handlingar du skrivit ner här var enkla att genomföra och vilka var svårare? (RQ3)

Om bara ramfaktorer som tid dyker upp ställ följdfrågan: Var det något någon annan sa eller gjorde under [träffen] som påverkade hur du valde att agera?

Finns det några saker du gjorde som du skulle ha velat göra annorlunda om du fick göra om det?

*Möjlighet här för mig att komplettera med påverkanshandlingar som jag noterat under observationen: T.ex. En sak som jag noterade att du gjorde under [träffen] var att du....? Känns det igen? Vad tänker du kring det? Hur tror du att det påverkade de andra i gruppen att du gjorde så?

Jag tänkte också att vi skulle skriva några lappar med vad dina kollegor gjorde.

Försteläraren skriver på lappar med en annan färg.

På vilket sätt påverkade dessa handlingar hur träffen blev?

Här har vi lapparna som du skrev förra gången vi pratades vid och jag tänkte att vi lägger dem bredvid de vi har framför oss just nu. På det sättet kan vi se vilka mönster som återkommer under träffarna och skillnader som vi kanske ser mellan träffarna. Vad tänker du när du ser dessa bredvid varandra?

Återkommande mönster, skillnader. Vad beror dessa likheter och skillnader på?

* här har jag möjlighet att lyfta något som jag själv tänkt och resonera kring det med respondenten.

Jag tänker att man behöver legitimitet hos de man leder för att kunna påverka dem. Håller du med om det? Hur gör du för att bygga legitimitet? (RQ2)

Lärande

Förra gången pratade vi om att det ni gör på de här träffarna skulle kunna ses som en aktivitet för att skapa professionellt lärande.

Vad skulle du säga att svenska lärare generellt behöver bli bättre på?

Vad behöver den grupp lärare som du leder utveckla för kunskap och förmågor? Hur märks det?

Om vi går tillbaka till lapparna med påverkanshandlingar från de två träffarna: Vilka av dessa skulle du säga är viktiga för att det ska bli ett professionellt lärande i er grupp? (RQ4)

Bilaga 5

Tar de lappar som informanten menar stimulerade lärande och klustrar dom i en grupp.

Kan du beskriva närmare hur dessa handlingar stimulerade lärande i gruppen? (RQ4)

Vilka av dessa handlingar tror du kan leda till förändringar av undervisning i slutändan? På vilket sätt? (RQ4) Vilka förändringar skulle det kunna vara?

Vems ansvar är det att det ska uppstå professionellt lärande i gruppen? (RQ3, RQ4)

Om informanten nämner att hen har ansvar att leda lärande: Som lärare ansvarar du dagligen för elevers lärande. Vilka likheter finns mellan det och att ansvara för kollegors lärande? Om hen säger allas, be hen utveckla.

Vad tänker du krävs för att det lärare gör på en sån här [träff] ska bidra till att lärare utvecklar sin undervisning? Vad krävs för att de ska förbättra den? (RQ4)

Hur gör du för att bedöma att det uppstår lärande under era träffar?

Lär du dig samma saker på träffarna som dina kollegor eller lär du dig något annat, tror du?

Försteläraryuppdraget och förstelärollen

Vad skulle en kompetensutbildning för förstelärare behöva innehålla, enligt dig?

Vilka kompetensbehov ser du hos dig själv gällande ditt försteläraryuppdrag?

Varför behövs just de kompetenserna?

Om du skulle få önska något gällande försteläraryuppdraget, vad skulle du önska då?

Om du skulle få önska något gällande förstelärollen, vad skulle du önska då?

Avrundning

Tiden börjar ta slut och jag är så klart intresserad av hur ni kommer att jobba vidare med era [träffar]. Inför nästa [träff]: vad kommer vara i fokus då? Finns det något du kommer att fokusera särskilt på i egenskap av förstelärare? Långsiktigt?

Är det något du vill tillägga som vi inte pratat om?

Hur kändes det här samtalet?

Hur känns de här samtalen som vi haft allmänt?

Vi har ju tittit och pratat om något som inte hände för så länge sedan och reflekterat över saker som man kanske inte vanligtvis stannar upp och reflekterar över. Därför kan det dyka upp många reflektioner i efterhand när man hunnit smälta det hela lite. Om det skulle dyka upp några tankar eller funderingar efter intervjun så tveka inte att kontakta mig. Det kan vara litet eller stort. Jag kommer att jobba vidare med materialet. Är det okej om jag återkommer om det skulle uppstå någon osäkerhet i mina tolkningar?

Som vi pratat om tidigare kommer jag gärna tillbaka igen när jag börjar vara klar med mina analyser av materialet och återkopplar mina resultat. Hur skulle du vilja att en sådan återkoppling gick till?

Uppföljande intervju med lärare – omgång 2

Bordet/skärmen filmas så att lapparnas rörelser och nedläggning dokumenteras.

Tack för att jag fick observera vid ännu ett [tillfälle] och att du tar dig tiden att samtala med mig så här efteråt!

Uppvärmning

Innan vi går in på "träffen" så undrar jag hur har det varit sedan vi sågs sist? (om läraren hört av sig emellan så återkoppla till det)

Vilka reflektioner väcktes efter intervjun?

(Uppdraget, "träffarna", förstelärollen, den egna rollen)

Vad är dina spontana tankar så här efter [träffen]? (RQ3, RQ4...)

(ostrukturerat, vad kommer spontant? Öppet för följdfrågor, t.ex. om några kom oförberedda hur påverkade det, om många hade intressanta idéer hur påverkade det?)

Vad tyckte du gick bra? Vad tyckte du gick mindre bra? (om det kändes bra för att det t.ex. var strukturerat, på vilket sätt är det bra när träffarna blir strukturerade?)

Påverkanshandlingar och förhandlingar

Förra gången pratade vi om din egen roll under träffen och om förstelärollen. Vad skulle du säga var din egen roll under den här [träffen]. Vad var förstelärollen? (RQ2, RQ3)

Jag tar fram post-it-lappar

Förra gången pratade vi om påverkanshandlingar. Jag undrar om du, som förra gången, på några post-it-lappar skulle kunna skriva ner saker du gjorde som du tänker påverkade andra i gruppen. Vad gjorde du konkret? Skriv en handling per lapp. (RQ1, RQ2, RQ3, RQ4)

Respondenten skriver handlingar (praktiker) på lappar. Här kanske t.ex. lappar med "diskuterade matrisen med kollegor", "delade med mig av vad jag gjorde på min senaste lektion" etc. dyker upp.

Respondenten får skriva några innan jag ställer frågor till.

Berätta på vilket sätt du tänker att du påverkade de andra. (RQ3, RQ4)

Här har du skrivit [t.ex. "pratade med mina kollegor om..."]. Vad ville du åstadkomma genom att [t.ex. "prata med mina kollegor om..."]? Vid behov: varför behövs det [t.ex. struktur] i den här typen av sammanhang, tycker du? (RQ3, RQ4)

Ger chansen att lägga till fler lappar genom att fråga igen:

Fanns det fler saker du gjorde som påverkade andra?

Bilaga 5

Kommer fler lappar ner ställs samma frågor till dessa som ovan.

Förra gången skrev du även ner saker som [namnet på förstelärare] gjorde under träffen. Vad gjorde [namnet på försteläraren] den här träffen som påverkade dig? (RQ1, RQ3, ev. RQ4)

Vad tror du [namnet på försteläraren] ville åstadkomma genom att [t.ex. "fördela ordet ..."]? (RQ2, RQ3, ev. RQ4)

På vilket sätt behövs det [t.ex. fördelning av ordet] i den här typen av sammanhang, tycker du? (RQ3, RQ4)

*Möjlighet här för mig att komplettera med påverkanshandlingar som jag noterat under observationen: T.ex. En sak som jag noterade att [namnet på försteläraren] gjorde under [träffen] var att hen....? Känns det igen? Vad tänker du kring det? Hur påverkade det dig att hen gjorde så? Hur tror du att det påverkade de andra i gruppen?

Ger chansen att lägga till fler lappar genom att fråga igen:

Fanns det fler saker du eller [förstelärarens namn] gjorde som du vill lyfta fram?

Om fler kommer upp ställs följdfrågor enligt frågorna ovan.

Här har vi lapparna som du skrev förra gången vi pratades vid och jag tänkte att vi lägger dem bredvid de vi har framför oss just nu. På det sättet kan vi se vilka mönster som återkommer under träffarna och skillnader som vi kanske ser mellan träffarna. Vad tänker du när du ser dessa bredvid varandra? (RQ1, RQ3)

Återkommande mönster, skillnader. Vad beror dessa likheter och skillnader på?

* här har jag möjlighet att lyfta något som jag själv tänkt och resonera kring det med respondenten.

Lärande

Förra gången pratade vi om att det ni gör på de här träffarna skulle kunna ses som en aktivitet för att skapa professionellt lärande. Om vi går tillbaka till lapparna med påverkanshandlingar från de två träffarna: Vilka av dessa skulle du säga är viktiga för att det ska bli ett professionellt lärande i er grupp? (RQ4)

Tar de lappar som informanten menar stimulerade lärande och klustrar dem i en grupp.

Kan du beskriva närmare hur dessa handlingar stimulerade lärande i gruppen? (RQ4)

Vilka av dessa handlingar tror du kan leda till förändringar av undervisning i slutändan? På vilket sätt? Vilka förändringar skulle det kunna vara?

Vems ansvar är det att det ska uppstå professionellt lärande i gruppen? (RQ3, RQ4)

Om läraren svarar alla, be hen utveckla.

Vilka skillnader och likheter finns mellan rektors ansvar, lärarens ansvar, förstelärarens ansvar, ev. andra funktioners ansvar?

Vad tänker du krävs för att det ni gör på en sådan här [träff] ska bidra till att ni utvecklar er undervisning? Vad krävs för att ni ska förbättra den?

Bilaga 5

Om vi tittar på lapparna, vilken handling skulle du säga framförallt bidrog till ditt lärande? (RQ4)

På vilket sätt? Hur tror du detta kommer att påverka din undervisning? (RQ4)

Vems ansvar är det att det ska uppstå professionellt lärande i gruppen? (RQ3, RQ4)

Vad tänker du krävs för att det lärare gör på en sådan här [träff] ska bidra till att lärare utvecklar sin undervisning? Vad krävs för att de ska förbättra den?

Försteläraryuppsdraget och förstelärollen

Skulle du själv kunna tänka dig att vara förstelärare?

Har du själv någon gång sökt ett försteläraryuppsdrag?

Om du skulle få önska något gällande försteläraryuppsdraget, vad skulle du önska då?

Om du skulle få önska något gällande förstelärollen, vad skulle du önska då?

Vad skulle en kompetensutbildning för förstelärare behöva innehålla, enligt dig?

Vilka kompetensbehov ser du hos de förstelärare ni har idag i organisationen?

Avrundning

Tiden börjar ta slut. Är det något du vill tillägga som vi inte pratat om?

Hur kändes det här samtalet?

Hur känns de här samtalen som vi haft allmänt?

Vi har ju suttit och pratat om något som inte hände för så länge sedan och reflekterat över saker som man kanske inte vanligtvis stannar upp och reflekterar över. Därför kan det dyka upp många reflektioner i efterhand när man hunnit smälta det hela lite. Om det skulle dyka upp några tankar eller funderingar efter intervjun så tveka inte att kontakta mig. Det kan vara litet eller stort. Jag kommer att jobba vidare med materialet och återkommer med en återkoppling när jag är klar med mina analyser.