



Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

EN NY LEDARNIVÅ I SKOLANS HIERARKI

En kvalitativ studie om hur en lärarledarroll beskrivs i praktiken

ANNELI WAERN

Huvudområde: Didaktik
Nivå: Avancerad nivå
Högskolepoäng: 15
Kursnamn: Självständigt arbete, master i didaktik
Kurskod: OAU225

Handledare: Ulrika Jepson Wigg
Examinator: Anna Ehrlin

SAMMANFATTNING

Anneli Waern

En ny ledarnivå i skolans hierarki
– en kvalitativ studie om hur en lärarledarroll beskrivs i praktiken

2024

Antal sidor: 43

Syftet var att utifrån ett systemteoretiskt perspektiv undersöka hur lärarledare beskriver sitt uppdrag i relation till lärarkollegor och skolledning, för att skapa en djupare förståelse av hur ett lärarledarskap konstrueras i praktiken. Empirin utgjordes av fokusgruppintervjuer som genomfördes med lärare som blivit tilldelade lärarledarrollen i samband med deltagande i ett forsknings- och utvecklingsprogram. Genom att använda ett systemteoretiskt perspektiv studerade jag hur den nyinsatta lärarledarrollen förhöll sig till andra nivåer i systemet, skolorganisationen. Resultaten visar att lärarledarna tog ansvar för att samtliga på deras skolor skulle utveckla sin undervisning. De beskrev sin roll som en del i processen att driva undervisningsutveckling. Analysen visade att en utmaning för lärarledarna var hur de skulle motivera och engagera lärarkollegor som var negativa till den förändringsprocess de ledde. Studiens slutsats blev att eftersom lärarledarrollen utgjorde en ny nivå i systemet fanns fortfarande en osäkerhet kring vad rollen omfattade och var gränsen mot lärarnivån gick. Att lärarledarrollen ingick i organisationsupplägget för ett FoU-program bidrog till att etablera relationer till andra nivåer, vilket främjade lärarledarnas förutsättningar att leda sina kollegor. Rektors ledarskap och engagemang var centralt för hur väl lärarledare skulle lyckas i sin roll och med sitt uppdrag.

Nyckelord: Lärarledare, systemteori, nivåer i hierarkin, rektors signalvärde, undervisningsutveckling.

INNEHÅLL

1	INLEDNING	1
1.1	Lärlarledarrollen som ett didaktiskt problem	3
1.2	Syfte och frågeställningar	4
1.3	Skolutveckling genom FoU-program	4
2	TIDIGARE FORSKNING	6
2.1	Fortbildning för lärarledare	8
2.2	Förväntningar på lärarledare	9
2.3	Lärarledares relation till andra roller	10
3	TEORI	12
3.1	Mönster och regelbundenhet	12
3.2	Nivåer i systemets hierarki	13
3.3	Variation och konstans	13
3.4	Systemteoretiskt perspektiv på lärarledares roll	14
4	METOD	14
4.1	Tillvägagångssätt	16
4.1.1	<i>Urval</i>	16
4.1.2	<i>Genomförande av fokusgruppintervjuerna</i>	17
4.2	Analysmetod	18
4.3	Forskningsetiska ställningstaganden	20
4.4	Validitet och reliabilitet	21
5	RESULTAT	22
5.1	Lärlarledarrollen	23
5.1.1	<i>Uppfattat ansvar och inflytande</i>	23
5.1.2	<i>Trygg i lärarledarrollen inför negativa kollegor</i>	25
5.1.3	<i>Att utvecklas i sin lärarledarroll</i>	26
5.2	Att hantera relationen till kollegor	27

5.2.1	<i>Att leda utvecklingsgrupper</i>	28
5.3	Lärlarledarrollen i förhållande till rektors roll	29
5.3.1	<i>Rektors deltagande som signalvärde</i>	30
5.4	Resultatsammanfattning	30
6	ANALYS	31
6.1	Lärlarledare – en ny och utsatt nivå?	31
6.2	Utnyttja motstånd i förändringsprocessen.....	33
6.3	Att identifiera lärlarledarnivåns gränser	33
6.4	Att som lärlarledare stötta lärares undervisningsutveckling	34
7	DISKUSSION	35
7.1	På vilket sätt beskriver lärlarledarna sin roll?.....	36
7.2	Vilka förutsättningar och utmaningar uppfattar lärlarledarna att de har när de befinner sig på en nivå mellan rektor och lärlarkollegor?	37
7.3	På vilket sätt beskriver lärlarledarna att de stötta lärare i att utveckla sin undervisning?	38
7.4	Avslutande reflektioner	40
7.5	Förslag till fortsatt forskning	41
	REFERENSLISTA	42
	BILAGA;	
	MISSIVBREV, UPPSATS INOM MASTERPROGRAMMET I DIDAKTIK	

1 INLEDNING

”Skolan utgör resultatet av en stor mänsklig prestation som utifrån ett större perspektiv gett allt fler elever allt större kunskaper och färdigheter än någonsin tidigare” (Håkansson & Sundberg, 2016, s. 15). Trots det behöver skolan fortsätta utvecklas och förbättras. Det finns ingen manual med stort M som beskriver hur varje skola ska göra för att alla elever ska lyckas. Det är ett arbete som påverkas av flera olika faktorer, och varje skola behöver utgå från sin kontext och de aktuella elever som går på skolan.

Under 1990-talet kommunaliserades svensk skola vilket innebar att lokala politiker, men även rektorer och lärare, fick ett större ansvar för verksamheten (Jarl m.fl., 2017). Skolorna fick ökat krav på sig att säkra kvaliteten på sin verksamhet, att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete för att följa upp och redovisa verksamheten. Samtidigt som ansvaret decentraliserades uppstod ett ”ökat behov av att följa upp och på olika sätt kontrollera att verksamheten i skolan utvecklades på ett sätt som bidrog till måluppfyllelsen” (Jarl m.fl., 2017, s. 38). Det uppstod ett ökat statligt behov av att kontrollera hur väl huvudmännen tog sitt ansvar för kvaliteten i verksamheterna (SOU 2007:101). Skolinspektionen bildades därmed 2008 som en oberoende myndighet med fokus på kvalitet och likvärdighet (Skolinspektionen, 2024).

Ett systematiskt kvalitetsarbete omfattar samtliga nivåer i skolan, där målet är ”ett professionellt förhållningssätt och arbetssätt som leder till en ständig utveckling av verksamheten” (Skolverket, 2015, s. 12). Ett sätt att göra fler individer delaktiga i skolutveckling i syfte att utveckla undervisningen på en skola är att fördela ledarskapet till så kallade mellanledare eller lärarledare, det vill säga lärare som har uppdrag att leda förbättringsprocessen. ”Förväntningarna på skolor att kontinuerligt förbättra elevers lärande och utveckling har ökat och fokus har riktats mot att låta lärare inta ledarroller för att leda andra lärare” (Håkansson & Sundberg, 2016, s. 168).

Att skapa en organisation med lärarledare har visat sig vara en framgångsfaktor när det gäller skolförbättring, men det finns även indikatorer på att ”det finns ett motstånd inom lärarkåren mot att ledas kollektivt i och mot undervisningsförbättring” (Grimm, 2023, s. vii). Traditionellt är den organisatoriska hierarkin i skolan platt, det vill säga rektor leder samtliga lärare som i sin tur har ett stort självbestämmande. Lärarledarpositionen kan rubba den ordningen, och det kan vara en utmaning att vara den som förväntas leda sina kollegor. Grimm (2023) konstaterar i sin studie om förstelärare, vilket är en typ av lärarledarroll, att respektive skolas uppfattning om olika roller och relationer påverkar hur man också ser på förstelärares roll och uppdrag.

Förändringsberedskapen hos kollegorna har betydelse för hur väl lärarledare kan lyckas i sitt uppdrag. Håkansson & Sundberg (2016) lyfter fram att många skolreformer har genomförts i olika länder men att det är ”svårt att hitta stöd för att sådana strukturförändringar i sig åstadkommer varaktiga förbättringar när det gäller elevers lärande och utveckling” (s. 17).

Det är svårt att få till förändring genom så kallade top-down-beslut. ”Skolpersonal använder sällan förändrade strukturer på avsett sätt eftersom strukturerna inte inbegrips i de antaganden och normer som formar deras vardagliga arbete” (Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020, s. 147). Min tolkning utifrån den studie som Gyllander Torkildsen och Nehez (2020) genomfört är att det är viktigt att ett förbättringsarbete känns angeläget och genomsyrar samtliga på skolan för att det ska få önskad effekt. Ett sätt att medvetet utmana de normer som råder och därmed få till en förändring, är att fördela ansvaret för förändringen till flera personer på skolan (Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020). Då blir fler individer delaktiga.

Förväntningarna på rollen som lärarledare kan skilja mellan skolledning och lärarkollegor. Lärarledaren kan förväntas framföra skolledningens direktiv och önsknings, men också bevaka sina kollegors önskemål. Det kan alltså uppstå skillnader i hur skolledning och kollegor uppfattar lärarledarens position och uppdrag (Grimm, 2023). Gyllander Torkildsen och Nehez (2020) lyfter fram att lärarledares uppdrag bör vara kontextuellt utifrån den egna skolans specifika behov, men att en viktig del i uppdraget ”handlar om kommunikation, handlingar och relationer i verksamheten” (s. 23). Det är avgörande att uppdraget är tydligt och att det är kommunicerat till alla på skolan för att lärarledaren ska ha förutsättningar att kunna påverka verksamheten. Lärarledares uppdrag kan också vara av olika art, det vill säga antingen fokusera mer på drift av verksamheten eller mer på utveckling. En arbetslagsledares uppdrag handlar exempelvis om att ”leda och samordna arbetslagets vardagliga arbete” (Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020, s. 27). Detta uppdrag kan sägas vara ett driftsuppdrag, medan en processledare många gånger har uppdraget att driva processer som ska leda till skolans utveckling.

Att ha lärarledare i sin organisation kräver en annan typ av ledarskap från rektor. Rektor behöver då ”organisera förutsättningar för andra att leda skolan mot målen, samt att delta i det lärande som sker och följa upp detsamma” (Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020, s. 15). Det är en framgångsfaktor att rektor och lärarledare driver arbetet tillsammans och visar en samsyn gällande lärarledaruppdraget.

Den här studien fokuserar på en grupp lärare som hade fått en lärarledarroll som processledare, vilket innebar att de skulle leda sina kollegor i ett treårigt forsknings- och utvecklingsprogram (FoU-program) med fokus på undervisningsutveckling, FUN. FoU-programmet FUN var ett samarbete mellan akademi och praktik där avsikten var att tillsammans arbeta ”långsiktigt med utveckling på vetenskaplig grund och att bygga beprövad erfarenhet” (Ifous, 2024c). Deltagandet i FoU-programmet FUN var tänkt att bidra till ökad medvetenhet om hur lärares (samt rektorers och förvaltningens) egna handlingar bidrar till elevers kunskapsutveckling. Att lärarledare ledde utvecklingsprocessen genom ett FoU-program innebar en tillfällig roll i hierarkin som inte tidigare hade funnits hos den aktuella huvudmannen.

Flera olika begrepp kan användas för att benämna lärare som har ett begränsat ledarskap inom något område, exempelvis att utveckla skolans systematiska kvalitetsarbete eller

liknande. Begreppet mellanledare betonar framför allt positionen i förhållande till andra roller i organisationen och begreppen förändringsagent och processledare avser mer rollen i förändringsarbetet (Grimm, 2023). I den här studien intervjuades individer som fått benämningen *lokal processledare*. Eftersom jag avsåg att studera hur de beskrev sitt uppdrag och eftersom dessa beskrivningar kunde framträda både i relation till andra och i rollen som skolutvecklare valde jag att benämna dem som lärarledare.

1.1 Lärarledarrollen som ett didaktiskt problem

Didaktisk forskning berör frågor om relationen mellan bedriven undervisning och vilket lärande som sker, vilka förutsättningar som finns för lärande, vilka motiv som styr didaktiska val i undervisning och vilka konsekvenser dessa val kan få (Öhman, 2014). Några vanliga didaktiska frågor är vad, varför, hur och när. Vad det är som ska läras, varför det ska läras, hur lärandet ska ske och när, till exempel i vilket sammanhang, det ska ske. Ett sätt att visualisera de frågor som didaktisk forskning hanterar är den didaktiska triangeln.

Den didaktiska triangeln kan se ut på olika sätt; den kan vara mer eller mindre komplex och uppbyggd i flera olika lager, men i grunden utgörs triangelns hörn av begreppen elev, lärare och innehåll. Relationen mellan dessa tre är ofta föremål för problematisering i didaktisk forskning. Varje hörn är beroende av de andra två. Beroende på vilka förutsättningar respektive hörn har, så kommer det att påverka relationen och därmed resultatet för de andra hörnen (von Oettingen, 2018). Lärarens förståelse, förkunskaper och förutsättningar påverkar hur läraren väljer att undervisa ett innehåll vilket i sin tur får konsekvenser för hur eleverna uppfattar innehållet och vilket lärande som sker. Läraren påverkas av relationen till eleverna och så vidare. Didaktiska problem kan studeras utifrån någon eller några av de tre begreppen, alternativt utifrån relationen mellan dem. Den didaktiska triangeln är en väldigt förenklad bild men kan ändå fungera som ram i didaktisk forskning. Att studera hur lärarledare samtalar om sin roll kan fördjupa förståelsen för uppdraget att leda lärarkollegor och vilken förståelse som tas för given. Syftet med lärarledarnas uppdrag var att de skulle leda processen med sina kollegors undervisningsutveckling och ur ett allmänt didaktiskt perspektiv belyser studien därmed förutsättningarna för ett av hörnen i den didaktiska triangeln, läraren.

Det behövs mer forskning om hur lärarledare själva beskriver sina möjligheter att stötta andra. ”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” (Grimm, 2023, s. 3). I ett systemteoretiskt perspektiv påverkar hela den bakomliggande strukturen individens handlingar och vilket utfall de leder till. Det finns ett ömsesidigt beroende mellan individen och den omvärld/kontext individen befinner sig i (Öquist, 2018). Likadan hierarkisk uppbyggnad i system, exempelvis med lärarledare, kommer ändå att fungera olika eftersom kontexten som omger systemen skiljer sig åt. Inom systemteorin betonas hur viktigt det är att olika nivåer i systemets hierarki är åtskilda och tydligt definierade. Annars fungerar inte systemet (Öquist, 2018). Lärarledares

roll i skolans hierarkiska system ligger någonstans mellan rektors och lärares nivå, vilket innebär att de behöver förhålla sig till nivåer både uppåt och nedåt i hierarkin.

Läroledarna i studien fick uppdraget att under tre år leda sina kollegor i ett FoU-program som var inriktat mot undervisningsutveckling. Deltagandet i FoU-programmet var tänkt att leda till ett förändrat förhållningssätt som skulle hålla över tid, även efter att själva FoU-programmet var slut. Ett önskat utfall var alltså att lärare skulle utveckla sin undervisning, och läroledarnas uppdrag var att stödja dem i den utvecklingen. Från att läroledarna hade varit på samma nivå som sina lärarkollegor i systemet, skolan, tillhörde de nu tillfälligt en annan nivå. Samtidigt var de kvar på lärarnivån. Det är inte självklart hur lärarkollegor ska förhålla sig till läroledarna när det ändå är rektor som bestämmer över verksamheten.

För att få en fördjupad förståelse av vad läroledarskap innebär behövs mer forskning om hur läroledare själva beskriver att det är att vara den nya nivån i hierarkin, hur det påverkar deras möjligheter och hur läroledarrollen bidrar till undervisningsutveckling.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att utifrån ett systemteoretiskt perspektiv undersöka hur läroledare beskriver sitt uppdrag i relation till lärarkollegor och skolläring, för att skapa en djupare förståelse av hur ett läroledarskap konstrueras i praktiken.

- i. På vilket sätt beskriver läroledarna sin roll?
- ii. Vilka förutsättningar och utmaningar uppfattar läroledarna att de har när de befinner sig på en nivå mellan rektor och lärarkollegor?
- iii. På vilket sätt beskriver läroledarna att de stöttar lärare i att utveckla sin undervisning?

1.3 Skolutveckling genom FoU-program

FoU-programmet FUN genomfördes tillsammans med Ifous (innovation, forskning och utveckling i skola och förskola), som är ett fristående forskningsinstitut som drivs av Sveriges Kommuner och Regioner (SKR), Friskolornas riksförbund samt Idéburna skolors riksförbund (Ifous, 2024b). Huvudmän som deltar i ett FoU-program i samarbete med Ifous får ”stöd i att arbeta med undervisnings- och verksamhetsutveckling på ett vetenskapligt sätt, och genom den forskning som bedrivs i programmet får praktiken hjälp att komma vidare i sitt utvecklingsarbete” (Hermansson, 2020, s. 7). I de FoU-program som drivs i samarbete med Ifous finns ett organisatoriskt upplägg med bland annat läroledare vars uppdrag är att leda kollegorna på de egna skolorna. Läroledarna har en framträdande roll/nivå i systemets hierarki under tiden som FoU-programmet pågår. De driver processen med undervisningsutveckling för samtliga deltagande skolor hos huvudmannen och leder arbetet på sina respektive skolor.

De läroledare som intervjuades i den här studien hade inte ansökt om rollen, utan hade handplockats av sina respektive rektorer. Som en jämförelse har individer som tilldelats en försteläroroll ”blivit utsedda i konkurrens med andra genom ett ansökningsförfarande som

är öppet även för kollegorna” (Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2016, s. 89). Ett försteläraryupdrag kan omfatta olika uppdrag, vilket också påverkar hur deras uppdrag konstrueras (Grimm, 2023). Det vanliga är dock att försteläraryupdraget är kopplat till utveckling av något slag. ”Genom försteläraryupdragens fokus på utvecklingsområden får tjänsterna /.../ betydelse för det systematiska kvalitetsarbete som syftar till att höja kvaliteten på skolan och den undervisning som bedrivs” (Skolverket, 2023, s. 36). Det finns alltså likheter mellan många förstelärares uppdrag och det uppdrag som studiens lärarledare hade. Förstelärares uppdrag kan både vara tillfälliga och tills vidare. Lärarledarna i den här studien hade ett uppdrag som var tillfälligt, i och med deltagandet i FoU-programmet, med ett tydligt fokus på FoU-programmets mål; undervisningsutveckling.

FoU-programmet Fokus Undervisning, FUN, syftade till att utveckla just undervisningen och involverade samtliga nivåer i styrkedjan (Ifous, 2024). Alla roller i styrkedjan behöver reflektera över sina handlingar utifrån hur dessa handlingar kan bidra till undervisningsutveckling. Ett exempel är vilka handlingar en rektor kan göra för att skapa förutsättningar för sina lärare att bedriva undervisningsutveckling som gynnar de elever som finns på skolan. I den här studien har jag fokuserat på lärarledare med uppdrag att leda sina lärarkollegor i processen. Även om deltagandet i FoU-programmet avsåg att utveckla samtliga roller hos huvudmannen har jag valt att enbart skriva om lärarledarnas roll.

Deltagandet i FoU-programmet hade ett inifrån-och-ut-perspektiv, med fokus på att processen är kontextuellt beroende. Varje lärare bidrar till undervisningsutveckling genom att utgå från den kunskap och de erfarenheter som respektive lärare redan har. Tanken var inte att tillföra något helt nytt, utan att uppmuntra till egen reflektion utifrån de behov som finns hos de befintliga eleverna. Varje lärare utgick från egna elevcase, det vill säga faktiska elever vilkas behov utgjorde lärarens reflektionsunderlag. Genom att utgå från den valda elevens behov, i stället för att tänka att eleven har problem, riktades blicken mot vad läraren själv kunde utveckla genom undervisningen för att möta elevens behov. Caset/eleven skulle fungera som något specifikt att utgå från vid reflektioner kring egna undervisningshandlingar. De case som valdes var ofta elever med behov som även andra elever hade. Genom att föra loggbok över vad som händer (med just case-eleven) på lektionen och vad läraren tänker utifrån det, skapades ett underlag för reflektion.

Inför deltagandet i FoU-programmet fick huvudmännen skapa en organisation där utvalda lärare, i rollen som lärarledare, skulle leda utvecklingsprocessen. Den här studiens lärarledare har träffats i en gemensam lärarledargrupp tillsammans med skolchef och kvalitetsutvecklare två till tre gånger per termin. Eftersom FoU-programmet hade ett inifrån-och-ut-perspektiv fanns inga riktlinjer för vad dessa träffar skulle innehålla, men de blev ett forum där lärarledarna reflekterade kring uppdraget, delade erfarenheter och resonerade kring behov. Ett önskemål som uppstod i gruppen var exempelvis att samtliga FoU-deltagare skulle få mer stöd i att leda samtal med kollegor, vilket ledde till workshops där de bland annat fick öva på att ställa olika typer av fördjupande frågor.

Läroledarna träffades alltså centralt och drev utvecklingen i stort hos huvudmannen, men de ledde även utvecklingsgrupper, så kallade undervisningsutvecklande verkstäder, på sina respektive skolor. I utvecklingsgrupperna ingick rektor och några andra lärare från skolan. Dessa individer utgjorde den grupp FoU-deltagare som deltog i FoU-programmets utvecklingsseminarier tillsammans med forskare och representanter från andra huvudmän. När utvecklingsgrupperna träffades lokalt delgav de varandra vilka erfarenheter och reflektioner de gjort utifrån sina respektive case. Genom att de övriga i gruppen ställde fördjupande frågor gavs varje lärare möjlighet att själv reflektera ännu djupare kring de egna undervisningshandlingarna. I min roll som kvalitetsutvecklare träffar jag läroledarna flera gånger per termin. Det gör att även jag ingår i den kontext som omger dem. Jag deltog i FoU-programmet som representant för huvudmannen, både på ledarseminarier och utvecklingsseminarier. Jag deltog också på träffarna i den gemensamma läroledargruppen där läroledarna diskuterade och reflekterade kring utmaningar och framgångsfaktorer.

Deltagandet i FoU-programmet var treårigt men intentionen var att det skulle leda till ett förändrat tankesätt för samtliga lärare, inte bara de som deltog i FoU-programmet. Respektive huvudman fick själva bestämma om, när, och i så fall på vilket sätt, de ville sprida arbetssätten och verktygen till samtliga pedagoger på de lokala skolorna. Det har därför skilt sig mellan de deltagande huvudmännen men också mellan enskilda skolor.

Samtliga läroledare i den här studien skapade utvecklingsgrupper med alla lärare på de egna skolorna; det dröjde dock olika länge. På vissa skolor ville den ursprungliga utvecklingsgruppen känna sig säkrare på den egna utvecklingsprocessen innan de införde arbetssätt och verktyg för sina kollegor. På andra skolor skapades utvecklingsgrupper tidigt. Eftersom det innebar flera utvecklingsgrupper på skolorna behövde de övriga lärare som deltagit i FoU-programmet också leda var sin grupp. Även dessa lärare fick därmed en viss läroledarroll. I den här studien har jag dock fokuserat på de läroledare som hade rollen från början och som hade uppdraget att leda samtliga kollegor.

2 TIDIGARE FORSKNING

Forskningsområdet om skolutveckling är stort. Forskning om skolframgång fokuserar exempelvis på skolans betydelse för elevers framgång (Jarl m.fl., 2017). I stället för att enbart hitta förklaringsmodeller utifrån elevers socioekonomiska bakgrund och andra elevfokuserade faktorer problematiseras hur själva skolan och dess organisation påverkar elevers förutsättningar att lyckas. Forskningen om skolframgång är i sin tur uppdelad i två olika inriktningar. Den ena, skoleffektivitetsforskning, består till största delen av kvantitativa studier där målet är att identifiera vilka faktorer på skolorna som ger effekt på elevers ökade måluppfyllelse. Några faktorer som skoleffektivitetsforskningen har identifierat som effektiva är ledarskapet, skolkulturen, gemensamt fokus på lärande och delaktiga elever. Inom den andra inriktningen, skolförbättringsforskning, är det vanligare med kvalitativ design och fallstudier där forskare studerar arbetsprocesser i den lokala kontexten. Studier inom skolförbättringsforskningen intresserar sig för relationerna och det sociala samspelet mellan

individer i organisationen. Det kan exempelvis vara observationer eller intervjuer som fokuserar på ”hur lärarna och skolledarna planerar för och genomför processer i verksamheten och i undervisningen som leder fram mot målen” (Jarl m.fl., 2017, s. 24). Jag har valt att avgränsa min studie till endast lärarledarrollen.

För att få en överblick över hur tidigare forskning internationellt har problematiserat rollen som lärarledare, gjordes en artikelsökning i databasen ERIC som är en databas för studier om utbildningsvetenskap. Sökningen begränsades till referee-granskade artiklar på engelska som fanns att tillgå i fulltext. En första sökning gjordes med sökbegreppen ”teacher leader” or ”middle leader” or ”change agent” för att få en uppfattning om hur många studier som tog upp dessa begrepp. Den sökningen gav 1 410 träffar. För att hitta forskningsartiklar som specifikt fokuserat på lärarledare och deras förutsättningar och uppdrag, begränsades sökningen till att sökbegreppen skulle finnas direkt i titeln på artiklarna. Det resulterade i 49 träffar som publicerats mellan år 1978 och 2023. En begränsning i sökningen från 2000 och framåt resulterade i 45 träffar, vilket tolkades som att de flesta studier med de angivna sökbegreppen i titeln har publicerats på 2000-talet. För att ytterligare snäva in sökningen begränsades urvalet till den senaste tioårsperioden, det vill säga 2013 – 2023. Den sökningen resulterade i 29 träffar, varav 27 var academic journals.

Vid genomläsning av artiklarnas abstracts gallrades sökträffarna med hjälp av olika exkluderingskriterier. För att underlaget skulle vara relevant för svensk kommunal skolkontext exkluderades studier i länder med helt annat styrelseskick eller studier om skolor med konfessionell inriktning. De studier som inte handlade om skolan specifikt exkluderades liksom artiklar om IKT, informations- och kommunikationsteknik, som förändringsagent i verksamheten. Denna första gallring gav 17 artiklar, vilka förväntades utgöra underlag för att sätta studien i ljuset av tidigare forskning. Flera av studierna i underlaget har fokuserat på lärarledare i matematik eller ”STEM”-området (det vill säga science, technology, engineering och mathematics).

Övervägande delen av studierna utifrån dessa sökkriterier är genomförda i amerikansk kontext, vilket kan bero på att där finns standarder för lärarledare och att det är en formell roll (Doraiswamy m.fl., 2022). För att få ett underlag om lärarledare i svensk kontext gjordes även en sökning i databasen SwePub, vilket är en forskningsportal för svensk forskning. De sökord som användes var skol* AND förstelär* OR mellanlär* OR lärarleda* OR processleda* vilket gav 73 sökträffar och de var publicerade mellan år 2006 och 2023. Med dessa sökord fanns endast en studie publicerad före 2010 och fem sökträffar mellan 2010 och 2012. De flesta studierna är publicerade från 2013 och framåt, vilket kan betyda att den svenska forskningen kring lärarledare har ett samband med förstelärrerformen som infördes i det svenska skolsystemet 2013. Bland sökträffarna fanns fyra avhandlingar. Två av dessa exkluderades direkt då de inte studerade fenomen inom skolväsendet. En av dem problematiserade skolutveckling, men exkluderades eftersom den inte hade fokus på lärarledarrollen. Den fjärde, ”Ledarskap för lärares lärande. Förstelärare som lärarledare” (Grimm, 2023), berör däremot just lärarledarrollen.

Sökträffarna begränsades därefter till refereegranskat underlag vilket decimerade antalet sökträffar till nio. Av dessa sökträffar var endast tre tidskriftsartiklar, tre var konferensbidrag, två bokkapitel och en sökträff var ett konstnärligt arbete.

En stor del av de svenska studierna fokuserar specifikt på förstelärare. I föreliggande studie studerades individer i första hand utifrån sin roll som lärarledare i ett FoU-program om undervisningsutveckling. Några av dessa var även förstelärare, men inte alla. Lärarledarrollen i FoU-programmet kan dock liknas vid förstelärollen utifrån att båda har ett slags mellanposition mellan skolläring och lärarkollegor och båda rollerna förväntas leda sina kollegor i skolförbättring.

De artiklar och avhandlingar som inkluderats i underlaget delades in tematiskt utifrån olika identifierade teman.

- Fortbildning för lärarledare
- Förväntningar på lärarledare
- Lärarledares relation till andra roller

2.1 Fortbildning för lärarledare

I USA finns sedan 2011 en standard för att främja och stödja lärarledarskap som en framgångsfaktor för skolutveckling ”Teacher Leader Model (TLM) Standards” (Doraiswamy m.fl., 2022, s. 50). Denna standard utgår från lärarledares kunskap och förmågor som identifierats med hjälp av exempel på ’best practice’ inom olika områden. Några av de områden som omfattas är samarbete, forskningsanvändning, professionellt lärande, undervisningsutveckling och bedömningar. Doraiswamy m.fl. (2022) har studerat ett antal lärarledare när de utbildar sina kollegor i olika undervisningsutvecklande frågor för att se i hur hög grad de använder förmågor inom de områden som finns i TLM-standarderna. De konstaterar att lärarledarna i studien använde de flesta av förmågorna, men på ett utvecklingsstadium.

Kontextuell behovsstyrd fortbildning utifrån rollen som lärarledare skapar förutsättningar för att de ska lyckas i sitt uppdrag (Nagle, 2022). Vanliga fortbildningsbehov bland lärarledare finns inom områdena ledarskap och förståelse för den kommunala organisationen (Huggins m.fl., 2017). Förväntningarna på lärarledare är att de ska vara reformorienterade och bidra till utvecklingen av kunskap och förmågor, men de valda har ofta liten, eller ingen, erfarenhet av ledarskap (Gerstenschlager & Barlow, 2019). En framgångsrik metod är att skapa gemenskaper/utvecklingsgrupper där lärarledare samarbetar och har utbyte med andra lärarledare, vilket bland annat uppmuntrar till att våga leda andra vuxna på skolan (Huggins m.fl., 2017).

Nagle (2022) har utforskat tre olika sätt att bedriva fortbildning för lärarledare och kännetecknande för alla de tre sätten var att man utbildade ett fåtal (lärarledare) som i sin tur skulle sprida kunskap till alla. När lärarledare får möjlighet att interagera med andra

lärarledare och förvaltningspersonal sker ett värdefullt utbyte som ger nya insikter. I Nagles (2022) studie om en lärarledares uppfattning om olika typer av fortbildningar för lärarledare, var det i ett sådant utbyte som informanten kände sig mest nyttig och värdefull i sin roll som lärarledare. I dessa dialoger fanns inte den hierarki, eller maktförhållande, som upplevdes i den egna organisationen vilket främjade kommunikationen. En framgångsfaktor var också att avsätta tid till samarbete. Gerstenschlager & Barlow (2019) har följt en amerikansk lärare i hennes process till att bli lärarledare. Läraren har genomgått flera statligt initierade fortbildningar för att utvecklas som lärarledare, men studien visar att de tydligaste resultaten av dessa fortbildningar ledde till att hennes egen undervisning utvecklades och att hennes eget förhållningssätt förändrades. Även Huggins m.fl. (2017) noterar att i vissa fall sker den största utvecklingen hos lärarledarna själva eftersom de tar del av forskning, diskuterar pedagogiska frågor och har utbyte med andra. De menar att lärarledare ofta stärks i sin lärarroll och utvecklar den egna undervisningspraktiken. Samtidigt omfattas den dubbla rollen som lärare och lärarledare av tidskrävande uppgifter; både undervisning och att leda andra, vilket kan leda till stress.

2.2 Förväntningar på lärarledare

Inom skolförbättringsforskning framhålls lärarledare som en framgångsfaktor, men det finns ingen allmängiltig definition av uppdraget. Cosenza (2015) lyfter fram att avsaknaden av gemensam definition gör att lärarledarens egna förväntningar på uppdraget inte alltid är desamma som kollegornas förväntningar. Några tenderar att arbeta mer som stöd och support åt kollegor än att arbeta strategiskt. De egna förväntningarna på uppdraget kan också skilja sig från vad lärarledaren har mandat för och kan åstadkomma i praktiken. Vissa definierar uppdraget som formellt och administrativt medan andra ser det som en möjlighet för lärare att påverka beslutsprocessen. Nagle (2022) poängterar att strukturerna i hierarkiska organisationer kan vara så fasta att lärarledarens möjlighet att påverka blir minimal. Lärarledare kan uppleva att de snarare manipuleras att passa in i ett färdigt system än att få möjlighet att bidra till förändring/förbättring. Däremot främjar en kultur av distribuerat ledarskap lärarledarnas inflytande och möjlighet att påverka (Nagle, 2022).

Det är vanligt att redan skickliga lärare blir lärarledare (Cosenza, 2015). I uppdraget får de möjlighet att göra positiv skillnad även utanför klassrummet, i en större kontext som påverkar fler än de egna eleverna. Gerstenschlager och Barlow (2019) noterar att de som väljs till lärarledare ofta är lärare som brinner för undervisning. Huggins m.fl. (2017) har dock studerat nyexaminerade matematiklärare som fått rollen som lärarledare. Anledningar att utse just nyblivna lärare till lärarledare kan dels vara att de har den egna utbildningen i färskt minne, dels att de förväntas vara mer förändringsbenägna. Det är alltså inte enbart erfarna skickliga lärare som är lärarledare. Huggins m.fl. (2017) lyfter fram att nyblivna lärare även håller på att forma sin identitet som lärare varför det kan vara en utmaning att stötta dessa i att uppfatta sig själva som ledare och därmed kunna utöva ledarskap som främjar undervisningsutveckling.

De flesta skolor utnyttjar inte kapaciteten med lärarledare fullt ut (Cosenza, 2015). Att använda lärarledare i verksamheten kan på ett kollektivt sätt bidra till beslut som påverkar elevers situation. De kan påverka basala beslut om schema eller vilken litteratur som ska användas, men också sprida god undervisning och på så sätt höja förväntningarna på alla lärare (Cosenza, 2015). Huggins m.fl. (2017) lyfter fram att en gemensam definition av lärarledarnas uppdrag är att de ska fokusera på undervisningsutveckling och att det handlar om ett informellt ledarskap. Grimm (2023) noterar att lärarledare som hade en försteläroll i första hand såg sig som lärare, och att även deras kollegor gjorde det. "De förväntades vara varsamma ledare och påverka genom inspiration, till exempel genom att erbjuda direkt applicerbart och relevant material" (Grimm, 2023, s. 52).

Att utbilda lärarledare är en framgångsfaktor för att förbättra skolor och elevers resultat men också för att behålla lärare på lång sikt (Cosenza, 2015). Det kan vara en roll som attraherar lärare och motiverar dem att stanna kvar på skolan (Huggins m.fl., 2017).

2.3 Lärarledares relation till andra roller

I dialog kan rektor och lärarledare skapa förutsättning för skolutveckling genom samarbete, samsyn och organisation (Nagle, 2022). Lärarledarrollen är i jämförelse med andra ledarroller (exempelvis rektorsrollen) mer kollektiv till sin natur. Lärarledare leder snarare genom samverkan än som auktoritära ensamledare (Cosenza, 2015). Ledarskap förknippas med en vertikal hierarki, och att lärarledare uppfattas som jämlika med sina lärarkollegor kan göra det svårare för dem att få mandat som ledare (Grimm, 2023). Grimm (2023) lyfter fram att lärarledarnas kollektiva och demokratiskt utövade ledarskap krockar med titeln förstelärare, som ger en hierarkisk indikation. Kollegor ger i första hand lärarledaren mandat att leda grupper och skapa goda relationer. Lärarledaren har dock inte lika självklart mandat att leda undervisningsutveckling (Grimm, 2023).

Huggins m.fl. (2017) lyfter fram att många lärarledare är erfarna och skickliga lärare, vilket gör att de är respekterade bland kollegorna. Det är naturligt att be dessa individer om råd och stöttning i undervisningsfrågor. Samtidigt rubbas den horisontella organisation som är kännetecknande för skolor, det vill säga att rektor leder och samtliga lärare är på samma nivå, vilket kan skapa spänningar mellan kollegorna. Denna horisontella organisation kan också hindra individer från att vilja ta rollen som lärarledare. " [V]issa lärare uttrycker en ovilja att söka tjänsterna då de menar att de skulle äventyra den goda stämningen bland kollegorna" (Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2016, s. 79). Hur lärarledare lyckas i sitt uppdrag är beroende av hur kollegorna stöttar dem (Huggins m.fl., 2017). Grimm (2023) lyfter fram att lärarledare gärna "bygger trygga och inspirerande lärandekulturer men att de undviker att utmana sina kollegors rådande förståelser om undervisning" (s. 55).

Hjalmarsson och Löfdahl Hultman (2016) har studerat förstelärare, och specifikt kvinnliga förstelärare som var bland de första att få uppdraget efter att reformen infördes. De har problematiserat hur dessa förstelärare uppfattar relationerna till sina lärarkollegor och hur

de själva hanterar den nya rollen i förhållande till kollegorna. De lyfter exempelvis fram att försteläraryuppslaget, som är en typ av lärarledarroll, ofta är tidsbegränsat. Det innebär att ”de snart kan vara tillbaka i den vanliga lärarens position vilket gör att osäkerheten måste hanteras, både av den vanliga läraren och av försteläraren” (Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2016, s. 84). Det här är en faktor som påverkar förstelärarens relation till sina lärarkollegor och vice versa. Hjalmarsson och Löfdahl Hultman (2016) har identifierat några olika teman som förstelärarna upplevde gentemot sina lärarkollegor. Flera vittnade om en känsla av konkurrens, framför allt i relation till kollegor som sökt men inte fått tjänsten. De upplevde att det blivit en tydligare hierarki och en skillnad i upplevd status vilket gjorde det svårare att samarbeta i vissa fall. Förstelärarna uppfattade också en förväntan om att de skulle ”[g]öra skäl för sin lön” (Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2016, s. 87). För att skapa legitimitet för förstelärarens roll och uppdrag på skolan spelar rektors inställning och agerande stor roll. Å ena sidan är försteläraryrollen formellt överordnad, men å andra sidan kan den varken ”ses som över- eller underordnad relativt övriga lärarkollegor när det kommer till frågan om kollegornas förtroende och respekt för förstelärarens uppdrag och arbete” (Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2016, s. 90). Det är en dubbel roll som innebär att individen dels är jämbördig med sina lärarkollegor, dels är överordnad i och med lärarledarrollen.

Mellegård och Rönnerman (2016) genomförde en aktionsforskningsstudie där de studerade två olika arbetslag på den skola där Mellegård också var lärare. Att bedriva aktionsforskning i den egna praktiken medför att man också innehar flera parallella roller, till exempel lärare och handledare vilket också är en typ av lärarledarroll. I aktionsforskningsstudien kunde de notera en skillnad mellan arbetslagen, som delvis berodde på att Mellegård redan hade en kollegarelation i det ena. I träffarna med hennes eget arbetslag tenderade gruppen att falla in i samtal som de normalt brukade ha i vardagen, i stället för att ägna tiden åt djupare diskussioner kring aktionsforskningen. Gruppens relation till henne som jämlik kollega gjorde det svårare för henne att agera handledare.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att lärarledare behöver fortbildning inom ledarskap, gärna i grupper där lärarledare har utbyte med andra lärarledare och därmed kan bortse från maktförhållanden mellan deltagarna; de tillhör samma nivå i hierarkin. Det finns ingen allmängiltig definition av lärarledaruppdraget, vilket gör att förväntningarna på lärarledare kan se olika ut. Lärarledare uppfattas jämbördiga med lärare samtidigt som de ska leda lärare, vilket innebär dubbla och otydliga roller/nivåer. Eftersom det saknas en allmängiltig definition av lärarledaruppdraget behövs mer forskning om var gränserna för uppdraget går i praktiken. Genom att jag problematiserat hur en grupp lärarledare beskriver sin roll kan min studie bidra med en djupare förståelse av hur ett lärarledarskap konstrueras i praktiken.

3 TEORI

Inom systemteorin ligger fokus på att våra normer, och därmed våra handlingar, påverkas av helheten, det vill säga den kontext vi befinner oss i (Öquist, 2018). I stället för att se förändring utifrån ett rationellt perspektiv i termer av orsak och verkan som en given norm, betonas att hela den bakomliggande strukturen påverkar handlingar och utfall. Med ett systemteoretiskt perspektiv utgår man från att det finns flera vägar att nå ett mål, inte bara en, vilket gör det svårt att arbeta utifrån på förhand framtagna handlingsplaner. Förutsättningarna ändras konstant tack vare ny information från flera olika håll i flera olika sammanhang, och satta handlingsplaner behöver därmed ändras hela tiden.

Inom systemteorin, som är ett mer cirkulärt än linjärt perspektiv, ses förändring som information, det vill säga ny information snarare än en förutsägbar orsak, som har tillförts systemet. Oavsett intentionen med denna tillförda information är det sedan mottagaren/mottagarna som avgör hur denna information tillåts bidra till förändringen. Det är ett uttryck för att "förändring alltid kommer inifrån, aldrig utifrån med kraft" (Öquist, 2013, s. 72). Ur ett systemteoretiskt perspektiv går det alltså inte att tillsätta något utifrån, exempelvis nya riktlinjer, förhållningssätt eller lärarledarroller, och förvänta sig att det leder till ett på förhand givet utfall. Utfallet är snarare beroende av hur mottagarna väljer att agera.

Ett fenomen som har betydelse i förändringsarbete är entropi, vilket betyder att "*allt går mot utjämning*" (Öquist, 2013, s. 33). Öquist (2013) klargör med begreppet entropi att tillstånd återgår till det de alltid har varit. Vidare uppmärksammas att det finns en tröghet i alla system som gör att även om en förändring drivs igenom, går allt tillbaka till det 'normala' om man inte lyckas hålla i förändringsarbetet och få det förändrade att bli det 'nya normala'. För att nå varaktig förändring krävs uthålligt arbete med fokus på huvuduppgiften. Det är dock inget lätt arbete att exempelvis hantera kollegor som inte vill delta i förändringen. Ett sätt att dra nytta av motstånd är att se det som en drivkraft för utveckling, alltså en typ av information som tillförs systemet (Öquist, 2018). Genom att vara uppmärksam på vad motståndet består i och hur det framförs kan man försöka leda engagemanget i önskad riktning. Det innebär dock att man tvingas "bryta mot flera i vår kultur extremt hårdprogrammerade vanor, som att ge råd, vara duktig, göra en insats, spela huvudrollen" (Öquist, 2018, s. 41).

3.1 Mönster och regelbundenhet

Ett sätt att identifiera helheten, kontexten eller normen som ligger till grund för individers agerande är att, ur ett systemteoretiskt perspektiv, fundera kring mönster och regelbundenhet. Det innebär ett försök att lyfta bort fokus från detaljer och enskilda händelser och i stället leta mönster eller regelbundenhet i de aktiviteter som sker. "Mycket av mönstren i vårt handlande är delvis osynliga, automatiserade och nedsänkta i vårt omedvetna (Öquist, 2013, s. 21). Vi agerar, eller låter bli att agera, utifrån normer som vi omedvetet tar för givna. Genom att söka efter mönster och regelbundenhet i sådant som görs

eller sägs skapas möjlighet att få syn på det automatiserade och förgivetagna som ligger till grund för individers agerande. Ett sätt att studera mönster är att reflektera utifrån en situation som finns dokumenterad, exempelvis genom inspelad film eller med hjälp av en inspelad ljudupptagning. Genom att studera en situation som finns dokumenterad på något sätt ges möjlighet att stanna upp, ställa sig utanför, gå tillbaka och fördjupa sina reflektioner kring vad som skedde vid det aktuella tillfället.

3.2 Nivåer i systemets hierarki

Ur ett systemteoretiskt perspektiv är det viktigt att gränserna mellan olika nivåer i det hierarkiska systemet är tydliga och att de bevaras. De olika och avgränsade nivåerna är en förutsättning för att systemet ska fungera i sin helhet (Öquist, 2018). Alla nivåer fyller olika funktion och alla behövs för att systemet ska fungera. Om någon bryter mot nivåernas gränser uppstår en otydlighet och hela systemet kan vackla. Öquist (2018) lyfter fram att ett vanligt exempel på logiska nivåer som blandas ihop är mammor som försöker likna sina tonårsdöttrar i klädstil och beteende, vilket påverkar ”gränsen mellan vad som är barnens och föräldrarnas angelägenheter” (s. 12). Öquist (2018) lyfter också fram en typ av sammanblandning i skolkontext; när lärare byter roll på sin skola, exempelvis till att bli rektor eller få någon annan ledarfunktion. Den individen ”får snart höra att han/hon är en svikare som inte ställer sig på sina gamla kollegers sida” (Öquist, 2018, s. 13). Individen har bytt nivå i systemets hierarki och behöver därför förhålla sig till de gränser som gäller för denna andra nivå. För att skapa en tydlighet när individer byter nivå i ett system är det viktigt med ”de invignings- och övergångsriter som finns i alla kulturer för att reglera passager mellan åldrar, tidsepoker och klasser” (Öquist, 2018, s. 12). Exempel på sådana riter är stadieövergångar för elever i skolan och pensionering för individer som slutar sitt arbetsliv. Dessa riter är ett sätt att tydliggöra övergången mellan olika logiska nivåer i systemets hierarki.

Ju högre nivå i systemets hierarki desto viktigare är det att beslut fattas utifrån mer övergripande grunder (Öquist, 2018). Beslut som rör många underliggande nivåer ska inte bygga på enskilda konkreta händelser. Det är viktigt att skilja konkreta handlingar från vad som ”ställer in ett system, exempelvis värdegrund och vision” (Öquist, 2013, s. 26). En rektor bör till exempel inte fatta beslut utifrån någon enskild lärares behov. Om något inte fungerar är det bättre att rektor funderar kring vad det är i systemet som gör att enskilda lärares behov uppstår. ”Ledarens huvuduppgift eller behörighet är att säkra gränsvillkoren, alltså ramarna för verksamheten, men helst inte gå in i de enskilda fallen eller se åt något särskilt håll” (Öquist, 2013, s. 27).

3.3 Variation och konstans

Variation är ett begrepp som används inom systemteorin och lyfter fram att ”den förändring som kan åstadkommas i ett system inte kan vara större än kapaciteten i mitt eget informationssystem” (Öquist, 2018, s. 39). För att förstå och kunna ta till sig variationer, eller

förändringar, behöver individen också uppfatta dem. Ett sätt att vidga sin egen förståelse är att identifiera skillnader, exempelvis genom att reflektera kring hur förhållanden var innan eller efter en vald situation. Ett motsatsbegrepp till variation är konstans eller konstanter, det vill säga fasta (eller i alla fall stadiga) faktorer/ritualer som kan reglera variationerna i systemet. Öquist (2018) lyfter fram katedern som en typ av fysisk konstant i klassrummet, men också att man kan se "tiden som konstant för att skapa nya mönster och ge ny energi" (s. 33). Konstanter kan sänka takten på variationer i ett system ifall det händer för mycket på för många håll samtidigt. En rutin kan exempelvis göra att ordningen återfås i ett klassrum. Konstanter kan dock också bidra till att ny information uppmärksammas. Om något nytt inträffar, kan det vara lättare att identifiera eftersom det tydligt skiljer sig från det vardagliga, konstanterna.

3.4 Systemteoretiskt perspektiv på lärarledares roll

Den här studien fokuserar på nyblivna lärarledare med uppdrag att driva förändringsarbete som syftar till undervisningsutveckling, och jag menar att ett systemteoretiskt perspektiv därför kan bidra till att problematisera deras roll. Med vetskapen om att det finns ett inneboende motstånd mot förändringar i system, i det här fallet systemet 'skola', ville jag studera hur dessa lärarledare beskrev uppdraget i relation till lärarkollegor och skolledning. Ett viktigt begrepp inom systemteorin är nivåer, och att de behöver hållas åtskilda. Lärarledarna i studien hade tilldelats sin roll i syfte att leda förändring på sina respektive skolor. Individerna hade valts av skolledningen för att leda sina lärarkollegor, vilket gör att rollen i sig medförde en förändrad hierarki i systemet samtidigt som det fanns en förväntan på förändring i hela systemets verksamhet. I likhet med både rektorsrollen och lärarledarrollen innebär även rollen som lärare att man har ett ledarskap, "fast på olika nivåer och i olika kontexter" (Öquist, 2013, s. 13). Parallellt med lärarledarrollen hade lärarledarna också kvar rollen som lärare, vilket innebär att de behövde balansera mellan olika nivåer i hierarkin genom hela förändringsprocessen. Lärarledarrollen i ett FoU-program är dessutom tillfällig.

Ett sätt att skapa förutsättningar för att studera mönster och regelbundenhet i ett system är att utgå från en inspelad situation. I den här studien har lärarledarna deltagit i två inspelade fokusgruppintervjuer där de tillsammans reflekterade över sin roll.

4 METOD

I kvalitativa forskningsstudier är forskarens inblandning större än vid kvantitativ forskning (Denscombe, 2018). Det är ord och meningar, snarare än siffror och antal, som utgör den empiri som analyseras. Kvalitativa studier är också mer småskaliga än kvantitativa studier kan vara. En ambition med att genomföra en kvalitativ studie är att få fatt på människors åsikter och erfarenheter av olika fenomen. Det går inte att göra anspråk på någon generell sanning, men en kvalitativ studie belyser olika uppfattningar om ett fenomen och kan därmed bidra till en bredare tolkning (Kvale & Brinkmann, 2014). Empirin i den här studien

är utsagor från fokusgruppintervjuer med lärarledare som blivit utvalda att driva processen med undervisningsutveckling på sina skolor.

Fokusgruppintervjuer kan jämföras med individuella intervjuer. Att genomföra individuella intervjuer kan ge mer djupgående diskussioner och informanterna får eget utrymme att fundera och reflektera över olika fenomen. I en fokusgruppintervju ska flera individer samsas om talutrymmet, vilket kan medföra att samtalet inte blir lika fördjupat.

Forskaren/moderatoren i en fokusgruppintervju kan vara mer eller mindre aktiv i samtalet. Genom att moderatoren låter bli att interagera i fokusgruppintervjun blir diskussionen mer ostrukturerad och fokusgruppdeltagarna har stor möjlighet att påverka vad som diskuteras inom det ämne som samtalet handlar om. Å ena sidan finns risken att fokusgruppdeltagarna kommer ifrån ämnet, men å andra sidan kan en ostrukturerad fokusgruppsdiskussion lyfta fram oväntade aspekter. En anledning till att välja fokusgruppintervjuer som metod är just att "studera hur *samtalet* kring ett givet ämne kan gestalta sig bland en speciell grupp människor" (Wibeck, 2010, s. 149).

Eftersom studiens empiri utgår från en befintlig grupp lärarledare valde jag att intervjua dem som grupp, med fokusgruppintervju som metod. Genom att välja fokusgruppintervju fanns förutsättningar att identifiera hur de här lärarledarna samarbetar och samtalar om sitt uppdrag och sin roll i relation till varandra och till andra. Med fokusgruppintervju som metod fanns förutsättningar att studera gruppens interaktioner och gemensamma identitetsskapande. Om jag hade valt individuella intervjuer, hade jag kanske fått ta del av djupare reflektioner utifrån respektive lärarledares situation, men å andra sidan hade samspelet mellan dem gått förlorat.

Fokusgruppintervju används ofta för att undersöka människors tankar och idéer om olika fenomen. Deltagarna diskuterar och reflekterar med varandra i gruppen och moderatoren har en mer undanskymd roll än vid individuella intervjuer. Fokusgruppintervjun är därför "en lämplig metod för att studera hur människor i en grupp gemensamt skapar mening åt det fenomen som diskuteras" (Wibeck, 2010, s. 24). Det är ett arrangerat samtal där deltagarna på förhand är inbjudna och vet ämnet för samtalet. Genom diskussionen mellan deltagarna kan man få syn på "gemensamma, kulturellt förankrade föreställningar och attityder" (Wibeck, 2010, s. 54). Kännetecknande för fokusgruppintervjuer är att de görs för att samla in data till forskning, de fokuserar på interaktionen och deltagarna diskuterar ett ämne som forskaren har bestämt. Något som skiljer fokusgruppintervjun från andra typer av gruppintervjuer är alltså att själva interaktionen mellan deltagarna står i fokus. Det är interaktionen som "hjälp forskaren att förstå resonemangen bakom de synpunkter och åsikter som gruppmedlemmarna uttrycker" (Denscombe, 2018, s. 272).

Fokusgruppintervjuer kan både belysa frågor där fokusgruppdeltagarna är överens och frågor de har olika åsikter om. I båda fallen är det hur de interagerar, det vill säga ställer frågor och kommenterar varandra, som kan ge inblick i vad som ligger till grund för deras åsikter. Gruppintervjuer ger generellt ett mer brett underlag än individuella intervjuer som kan ge mer djup.

Fokusgruppintervjuer kan antingen vara strukturerade eller ostrukturerade. Vid ostrukturerade intervjuer har moderatorn en tillbakadragen roll och interagerar minimalt med gruppen. Då är ”moderatorns uppgift att introducera ämnet och därefter att ingripa i diskussionen när det behövs” (Wibeck, 2010, s. 83). Förhoppningen är att diskussionen böljar fritt och att det är fokusgruppdeltagarnas intressen som styr vilka aspekter av ämnet som tas upp. Det finns ”ingen klar målsättning angående vad gruppdeltagarna ska komma fram till, och därför är diskussionen i sig viktig” (Wibeck, 2010, s. 75). Forskaren studerar vad som sägs och vilka ämnen eller perspektiv som inte berörs, samt iakttar hur deltagarna kommer fram till (eventuella) gemensamma tankar om fenomenet. En nackdel med ostrukturerade intervjuer är att de kan vara oorganiserade, det vill säga att samtalet just böljar fram och tillbaka mellan olika perspektiv, tankar och idéer. Å andra sidan finns chansen att åsikter och perspektiv som moderatorn inte tänk på inför diskussionen, lyfts av fokusgruppdeltagarna.

För att stimulera diskussionen kan ett så kallat stimulusmaterial användas. Det kan vara artiklar, bilder, filmer eller liknande som ska fungera som katalysatorer för att få i gång samtalet eller leda in det åt ett visst håll. Framåt slutet av det andra fokusgruppintervjutillfället i den här studien användes stimulusmaterial i form av ett antal frågeställningar vilka bidrog till att samtalet tog ny fart då fokusgruppdeltagarna fortsatte diskussionen genom att utgå från frågeställningarna.

4.1 Tillvägagångssätt

Den här studiens empiri bygger på två ostrukturerade fokusgruppintervjutillfällen där lärarledare samtalade om sin roll. Fokusgruppintervjuerna genomfördes med en veckas mellanrum.

4.1.1 Urval

Wibeck (2010) menar att fyra till sex personer är ett lagom antal deltagare för en fokusgrupp. Om gruppen exempelvis består av tre personer finns risk att en person tar på sig en medlarroll mellan de andra två och om gruppen är fler än sex personer kan det lätt uppstå parallella dialoger eller att någon/några i gruppen dominerar talutrymmet medan andra inte kommer till tals alls. Antalet deltagare påverkar också gruppens fokus. Få deltagare gör normalt att gruppen blir mer relationsorienterad medan större grupper tenderar att bli mer innehållsorienterade.

Fokusgruppdeltagarna i den här studien deltog i fokusgruppintervjuerna för att diskutera just sin roll som lärarledare. Rollen innebar att leda sina kollegor i processen att utveckla undervisningen på respektive skola. Just den här gruppen lärarledare hade handplockats av skolledningen, vilket är en faktor som skulle kunna påverka dessa lärarledares legitimitet bland kollegorna, antingen positivt eller negativt, i jämförelse med förstelärare. Dessa lärarledares roll var också tillfällig, vilket kan ha haft betydelse för hur systemet påverkades.

De flesta hade sedan tidigare även rollen som förstelärare, men inte alla. Den ordinarie lärarledargruppen bestod av sex lärarledare. Fyra av dem deltog i den första fokusgruppsdiskussionen. Dessa fyra deltog även i den andra fokusgruppsdiskussionen samt att en lärarledare tillkom; de var alltså fem fokusgruppsdeltagare vid det andra tillfället. Den sjätte inbjudna lärarledaren deltog inte vid något av fokusgruppintervjutillfällena.

En fördel med att genomföra fokusgruppintervjuer med individer som redan utgör en befintlig grupp är att de känner varandra, vilket är en bra förutsättning för att diskussionen ska flyta så fritt som möjligt. Lärarledargruppen i studien var samtliga bekväma med varandra och att diskutera i grupp. Att intervju en redan befintlig grupp kan bidra till att man får ”en inblick i en av de sociala kontexter där idéer formas och beslut fattas” (Wibeck, 2010, s. 64). Eftersom gruppen redan existerade tillhörde fokusgruppsdeltagarna en gemensam kontext utifrån sin roll som lärarledare för processer hos samma huvudman. Ur den aspekten utgjorde deltagarna en homogen grupp. Fokusgruppsdeltagarna var dock lärarledare på olika skolenheter vilket gjorde att de lokala kontexterna skiljde sig åt för dem. Några nackdelar med att genomföra en intervju med en befintlig grupp är att vissa ämnen eller perspektiv kanske inte nämns på grund av att fokusgruppsdeltagarna redan diskuterat dem och/eller inte anser att de behöver diskuteras vidare. Det kan också vara vissa ämnen som undviks på grund av att de vill behålla en god stämning i gruppen och/eller är oroliga för att ämnet kan skapa osämja.

4.1.2 Genomförande av fokusgruppintervjuerna

Fokusgruppsdeltagarna förväntades inte förbereda något inför intervjuerna. Den innehållsliga information de fick inför intervjuerna var ett e-postmeddelande där det stod att samtalet skulle få löpa fritt utifrån deras roll som lärarledare och hur de i den rollen kunde främja utveckling av undervisning. Där stod också att de gärna fick reflektera fritt kring hur de uppfattade sitt uppdrag i relation till kollegor och skolledning. För att informera om mitt intresse av deras medverkan stod:

Jag hoppas att intervjuerna ska ge mig kunskap om vilka frågor ni anser är viktiga och relevanta för er i den ”mellanposition” som ni har, vilka möjligheter eller begränsningar som finns i rollen som lokal processledare samt hur man får till utveckling av undervisning på en skola.

Varje intervju tog cirka en timme och tio minuter och intervjuerna genomfördes med en veckas mellanrum. Båda intervjuerna inleddes med att jag informerade om att intervjuerna spelades in och jag berättade att materialet endast skulle användas till denna studie. Jag informerade även om att jag endast skulle lyssna på deras samtal, inte interagera på något sätt. Därefter placerade jag mig en bit ifrån gruppen för att endast observera och lyssna. I början vände sig någon av dem åt mitt håll när hen sa något, men jag tittade bort för att

markera att jag inte var en del i samtalet. Efter ett tag fokuserade de enbart på varandra och ignorerade mig.

Eftersom fokusgruppdeltagarna kände varandra sedan tidigare började de samtala omgående vid båda tillfällena. Den första fokusgruppsdiskussionen inleddes med samtal om ett specifikt tillfälle då en av fokusgruppdeltagarna tillsammans med en annan lärarledare nyligen haft en träff med kollegorna på sin skola. Redogörelsen för denna träff fungerade som ett stimuli för fokusgruppdeltagarnas samtal, det vill säga det satte i gång fokusgruppsdiskussionen. Under den första fokusgruppsdiskussionen samtalade fokusgruppdeltagarna utan några längre pauser ända fram till den avsatta sluttiden.

Inför fokusgruppintervjuerna hade jag förberett stimulusmaterial i form av lappar med olika frågeställningar som fokusgruppdeltagarna skulle kunna fundera kring utifrån sin roll som lärarledare. Lapparna var tänkta att endast läggas fram ifall samtalet skulle ebba ut. Avsikten var att sprida stimulusmaterialet på bordet som ett blickfång för att eventuellt inspirera till tankar hos fokusgruppdeltagarna, men utan krav på att frågorna skulle beröras i diskussionen. På lapparna stod: 'Hur var din relation till kollegor/skolledning innan du fick rollen? Hur är det annorlunda nu?', 'Kommer det att kännas annorlunda när du slutar vara processledare?', 'I vilka situationer är du mest benägen att söka hjälp?' samt 'Vem är mest entusiastisk i processarbetet?'. När det var tjugo minuter kvar på den andra fokusgruppsdiskussionen började samtalet stanna av, så jag introducerade stimulusmaterialet genom att läsa upp innehållet vartefter jag lade ut lapparna på bordet. Fokusgruppdeltagarna tog initiativ att turas om att välja fråga och fortsatte att samtala utifrån innehållet. Detta stimulusmaterial gjorde att samtalet tog ny fart.

4.2 Analysmetod

Efter några genomläsningar av det transkriberade underlaget delades innehållet in i olika ämnen/teman. Ett mål med att tematisera ett empiriskt underlag är "att identifiera åsikter, idéer eller känslor som upprepas, även om de uttrycks på olika sätt" (Wibeck, 2010, s. 108).

Inom systemteorin försöker forskaren urskilja bakomliggande mönster, eller förförståelse, som är så självklart att det inte uttalas. I fokusgruppintervjuer vet fokusgruppdeltagarna vad de ska samtala om, och i en ostrukturerad fokusgruppintervju är det deltagarna själva som påverkar vilken riktning samtalet tar. Eftersom de utgör en grupp är det möjligt att studera interaktionen mellan dem. Hur de samtar om ett ämne kan belysa hur de uppfattar fenomenet. "Centralt i analysprocessen är att *finna mönster, göra jämförelser och kontrastera* olika data mot varandra" (Wibeck, 2010, s. 109).

I den här analysen studerade jag om vissa ämnen/teman återkom och vem/vilka som i så fall tog upp dem. Några faktorer som kan säga något om samtalet i en fokusgrupp är frekvens, omfattning och intensitet. Om frekvensen är hög, det vill säga om ett ämne diskuteras flera gånger under en eller båda intervjuerna, kan det tyda på att ämnet känns angeläget för deltagarna (Wibeck, 2010). Omfattning påverkas av ifall flera fokusgruppdeltagare talar om

samma ämne. Om intensiteten höjs i samtalet, exempelvis om någon höjer rösten eller om flera talar i munnen på varandra, skulle det kunna tyda på att just det ämnet är angeläget för gruppen (Wibeck, 2010).

De båda fokusgruppsdiskussionerna transkriberades för att få ett så autentiskt empiriskt underlag som möjligt. Transkriberingen utgick från ljudinspelningar, vilket innebar att kroppsspråk och gester inte noterades. I fokusgruppdeltagarnas utsagor användes korrekt stavning av ord, inte talspråkligt efterliknande stavning. Exempelvis skrevs orden 'och' och 'att' med korrekt stavning i stället för 'å' även om fokusgruppdeltagarna ibland uttalade dessa ord som 'å'. Utsagan 'det är ju roligt att jobba då' är ett exempel på det. Vid de tillfällen då fokusgruppdeltagarna bröt av ord på mitten för att ändra till ett annat ord eller för att tänka efter, återgavs detta så autentiskt som möjligt. Om fokusgruppdeltagare direkt ändrade till ett annat ord markerades detta med ett kommatecken. Exempel på noteringar av detta fenomen är: 'och hu, hur, hur ser våren ut'. De ord eller begrepp som uttrycktes med emfas markerades med versaler i transkriberingen, exempelvis 'och liksom pratade om VÅRA case'.

För att kunna identifiera interaktionen mellan fokusgruppdeltagarna fick varje deltagare en egen kolumn i transkriberingsmaterialet. Deras interaktion dokumenterades genom att hummanden och respons noterades i det flöde, den ordning, som de uttalades. Det medförde att enskilda utsagor från en fokusgruppdeltagare kan ha delats upp på flera rader på grund av att de andra interagerade under tiden som fokusgruppdeltagaren talade.

	det kanske jag också tycker att... det där var ju... nåt utav det kanske är bra	ja	mm
ja	att det genererar..	ja, så tänkte jag med	
	att det drar med	ja, det borde...	

Dessa olika typer av markeringar i transkriberingsunderlaget gjordes för att underlätta tolkningen. Transkriberingarna från de båda intervjutillfällena skiljdes åt i två separata dokument.

De transkriberingar som gjordes utgör den empiri som ligger till grund för analysen. Analysarbetet inleddes med att identifiera vilka olika innehållsliga teman som fokusgruppen samtalade om. Empirin lästes igenom flera gånger och noteringar gjordes utifrån vad fokusgruppdeltagarna pratade om och i vilken ordning de olika temana introducerades. Det resulterade i en bruttolista av olika uppfattade innehållsliga teman. Exempel på uppfattade teman i detta skede var:

- Hur olika långt skolorna kommit i processen
- Redogörelser från träffar på skolorna
- Motstånd från enstaka kollegor
- Rektors stöd
- Trygghet i grupperna
- Medlemmar i grupperna
- Att reflektera tillsammans i processledargruppen

- etc

Därefter slogs flera av dessa teman ihop till större temaområden. Arbetet med att identifiera färre temaområden mynnade ut i tre olika temaområden:

- Lärarledarrollen
- Att hantera relationen till kollegorna
- Lärarledarrollen i förhållande till rektors roll

När dessa större temaområden hade identifierats studerades empirin utifrån vem eller vilka av fokusgruppdeltagarna som hade talat om ämnet och med vilken intensitet samtalet hade skett.

4.3 Forskningsetiska ställningstaganden

I planering och genomförande av studien förhöll jag mig till god forskningssed. Enligt rekommendationer gällande studentarbeten från Mälardalens universitet, MDU, finns en informationsplikt, det vill säga att den registrerade ska få tydlig information om vilka personuppgifter som samlas in och vad de ska användas till (Mälardalens universitet, 2024). Inför den här studien skickade jag ut förfrågan om deltagande till de individer som ingick i den lärarledargrupp som jag ville fokusera på. För att göra dem medvetna om vad det innebär att delta i en forskningsstudie bifogade jag ett missivbrev till deltagarförfrågan där jag informerade om hur fokusgruppdeltagarnas personuppgifter skulle hanteras och behandlas, det vill säga att de skulle hanteras konfidentiellt. Vid fokusgruppintervjutillfällena inledde jag med samtal om personuppgiftshantering och berättade för fokusgruppdeltagarna att jag skulle göra mitt bästa för att de inte skulle gå att identifiera. Jag berättade också att de kunde avbryta sin medverkan närhelst de ville. Samtliga svarade att det var självklart för dem att ge sitt samtycke; de hade inga betänkligheter inför det. Vi konstaterade också att inga känsliga personuppgifter skulle omfattas. Därefter lämnade fokusgruppdeltagarna sitt samtycke genom att signera "Överenskommelse om samtycke" i det missivbrev jag hade bifogat inbjudan (se bilaga). Eventuellt påverkade det deras samarbetsvilja att de och jag redan hade en god relation. De bekräftade att de kände sig trygga med att jag skulle hantera deras personuppgifter enligt god forskningssed.

Vid FoU-programmets seminarier hade lärarledarna haft en framträdande roll. De hade bland annat deltagit i ledarseminarier tillsammans med representanter från de övriga deltagande huvudmännen. Därför finns risk att de som grupp skulle gå att identifiera. För att så långt som möjligt minimera risken att identifiera de enskilda fokusgruppdeltagarna har citaten som redovisas i studien hanterats konfidentiellt. Fokusgruppdeltagarna fick inte någon specifik identifiering, utan citaten redovisades utan hänvisning till vem eller vilka som uttalat dem. Om fokusgruppdeltagarnas utsagor hade refererats med exempelvis "Deltagare A1", "Deltagare A2" och så vidare, hade det funnits risk att de hade kunnat identifieras utifrån samtliga citat från respektive fokusgruppdeltagare som redovisades i studien. Trots att citaten står utan referens finns risk att personer som tar del av studien kan identifiera

vilka skolor det handlar om, och därmed också vilken av lärarledarna som uttalat sig. Konfidentialitet är ett problem med den här typen av småskalig kvalitativ forskningsstudie. Forskaren måste göra en avvägning mellan risk och vinst med studien (Vetenskapsrådet, 2017). Å ena sidan finns risk att småskaliga kvalitativa studier kan röja integritetskänsliga uppgifter om individer och å andra sidan kan den här typen av studie belysa fenomen som leder till fördjupad kunskap kring ämnet.

För att påverka fokusgruppdeltagarna så lite som möjligt i denna studie valde jag ostrukturerad fokusgruppintervju. Jag klargjorde för fokusgruppdeltagarna att jag inte skulle interagera alls i deras samtal. Att vi redan hade en relation till varandra kan vara både positivt och negativt för studien. Fokusgruppdeltagarna skulle kunna ha undvikit att ta upp frågor som de trodde kunde riskera deras relation till mig. Å andra sidan skulle vår relation kunna göra att de också hade förtroende för mig, att de därför vågade samtala om fenomen som utmanar eftersom de visste att jag redan hade insikt om deras situation. Dataskyddsförordningen, General Data Protection Regulation (GDPR), reglerar hur personuppgifter får behandlas och det måste finnas laglig grund för att hantera dem (Mälardalens universitet, 2024). Jag har lagrat och hanterat data enligt MDUs rekommendationer gällande studentarbeten (Mälardalens universitet, 2024).

4.4 Validitet och reliabilitet

Inför all tolkning av fenomen har vi redan en förförståelse av problemet (Larsson, 2005). I kvalitativa studier kan den förförståelsen ändras i takt med att tolkningsprocessen fortskrider. Vartefter forskaren fördjupar sig i ett problem och får större kunskap i området, kommer också förförståelsen att ändras. Ett sätt att lyfta fram utgångspunkten för tolkningen är att använda ett teoretiskt perspektiv. Genom att hålla sig till en tolkningsteori ges också läsaren möjlighet att bedöma studiens kvalitet. Läsaren kan då studera resultaten utifrån ”hur tolkningen präglas av den speciella synvinkel som läggs” (Larsson, 2005, s. 4). Att använda teorier är ett sätt att lyfta resultat till en annan nivå, en typ av generalisering. Empirin i den här studien analyserades med hjälp av ett systemteoretiskt perspektiv, vilket bland annat innebar att fokus låg på den (nya och tillfälliga) nivån i hierarkin som lärarledarrollen innebar.

För att hålla hög kvalitet i kvalitativa studier är det avgörande att vara öppen med vilka perspektiv som ligger till grund för de antaganden som görs. ”En dominerande tanke i vår tid är att sanningen är relativ och att det alltid gömmer sig ett perspektiv bakom varje beskrivning av verkligheten” (Larsson, 2005, s. 3). När det gäller reliabiliteten i kvalitativ analys bör läsaren vara medveten om att forskarens förförståelse, antaganden och perspektivval påverkar tolkningen av resultaten. Samtidigt är skillnaderna inte så stora mellan olika individers tolkningar (Larsson, 2005). Om andra skulle göra en tolkning utifrån samma resultat skulle så kallade multipla tolkningar av fenomenet uppstå. Multipla tolkningar betyder att tolkningen av en studies resultat kan variera beroende på vem som gör

den, men att tolkningarna ändå inte kommer att skilja så mycket att det blir helt olika tolkningar.

Det bör även finnas en intern logik i en studie, det vill säga att forskningsfrågor, datainsamlingsmetod och analys harmoniserar. ”När man väljer metoder, ansatser och motsvarande, så inrymmer dessa också perspektiv som påverkar den typ av resultat, som produceras ” (Larsson, 2005, s. 7). Ett syfte med att använda fokusgruppsdiskussioner som metod var att påverka fokusgruppdeltagarnas diskussion så lite som möjligt. Genom att jag valde ostrukturerade fokusgruppintervjuer har de antaganden jag gjort, min förförståelse, haft så liten påverkan som möjligt på innehållet i de pågående diskussionerna. Att använda ostrukturerade fokusgruppintervjuer möjliggjorde också att fokusgruppdeltagarna kunde ta upp fenomen och funderingar som inte jag hade tänkt på innan. Möjligheten att även få ta del av oväntade ämnen och funderingar har varit angelägen för studiens validitet. Å andra sidan är fokusgruppsdiskussionen en konstgjord situation där deltagarna är väl medvetna om att någon lyssnar på allt de samtalar om, vilket kan vara hämmande (Wibeck, 2010). Utifrån det resonemanget skulle i så fall validiteten i studien kunna ifrågasättas.

Fokusgruppdeltagarna i den här studien känner varandra sedan länge. De är vana att samtala i den här gruppen och de är vana vid att jag deltar i deras samtal. Jag arbetar som kvalitetsutvecklare och har därigenom en yrkesmässig relation till fokusgruppdeltagarna. Det gör att även jag ingår i den kontext, det system, som påverkar deras situation. Det skulle därför kunna vara så att fokusgruppdeltagarna sa det de trodde att jag ville höra. De skulle också kunna ha låtit bli att ta upp funderingar de hade, på grund av att de inte ville äventyra sin relation till mig eller till varandra. Å andra sidan kan tillit och en god relation mellan fokusgruppdeltagarna och mig ha bidragit till att de vågat ta upp mer känsliga funderingar än de skulle ha gjort ifall vi inte kände varandra.

För att öka reliabiliteten är det värdefullt om samma moderator leder samtliga fokusgruppsdiskussioner i en studie (Wibeck, 2010). Den här studien utgår från två fokusgruppsdiskussionstillfällen och jag ledde båda två. Det gör att fokusgruppdeltagarnas relation till moderatören, mig, var densamma vid båda tillfällena. Trots att det tillkom en fokusgruppdeltagare vid det andra tillfället var övriga förhållanden desamma. Att jag deltog vid båda fokusgrupptillfällena gav mig också möjlighet att följa med i diskussionen vid det andra tillfället även när fokusgruppdeltagarna fortsatte på något ämne som tagits upp vid det första.

5 RESULTAT

I transkriberingsunderlaget har utsagorna från respektive fokusgruppdeltagare skrivits i var sin kolumn för att markera vem som sagt vad. För att undvika risken att fokusgruppdeltagare ska kunna identifieras i studiens löpande text har citaten skrivits efter varandra. Där ord har utelämnats mitt i ett citat har detta markerats med /.../ och där fokusgruppdeltagarna har nämnt personnamn har dessa ersatts med hakparentes och titel; [rektor]. Citaten redovisas

med mellanrum i de fall där olika fokusgruppdeltagare har uttalat sig, exempelvis vid dialoger eller där flera fokusgruppdeltagares utsagor används för att belysa texten. För att markera när det är en annan fokusgruppdeltagares utsaga har talstreck angivits.

5.1 Lärarledarrollen

I fokusgruppsdiskussionerna återkom fokusgruppdeltagarna till sin roll och förväntningarna på vad de skulle åstadkomma i den rollen. De talade dels om sina egna förväntningar, dels om vilka förväntningar de uppfattade att andra hade. Processen som fokusgruppdeltagarna blev utvalda att leda, hade inte några uttalade ramar och det fanns inte någon manual för vad som förväntades av dem som lärarledare. Samtliga lyfte fram att de därför varit osäkra på sin roll i början. De hade hanterat denna osäkerhet på olika sätt. En av dem hade absolut inte känt sig som en lärarledare i början. Fokusgruppdeltagaren menade att utvecklingsgruppen som hen ledde på sin skola hade utvecklats gemensamt, utan att hen som lärarledare haft någon speciellt framträdande roll. En annan fokusgruppdeltagare berättade att hen tagit på sig rollen att försöka leda sina kollegor åt ”rätt” håll även fast inte ens lärarledaren visste vilket håll det var. En fokusgruppdeltagare lyfte fram att det känts problematiskt att leda en process för sina kollegor när man inte själv riktigt visste vart man var på väg. En av fokusgruppdeltagarna hade tydligt sagt till sina kollegor att lärarledarrollen inte innebar att hen hade något facit på vad som skulle göras eller vad som förväntades. Den enda erfarenheten lärarledaren hade var att ha gått igenom samma frustration och osäkerhet när hen var i samma skede som de övriga kollegorna nu befann sig i. Fokusgruppdeltagaren hade lyft fram att var och en behövde göra sin egen resa, men att de skulle göra den tillsammans.

...och just det här, tillsammans, vi gör det här tillsammans. Jag vet inte hur många gånger som, som vi har pratat om det /.../ Ja men, JAG kan inte någonting. För då, när vi började där i början, ja, jag vet inte vart vi ska (skratt). Jag har ingen aning! /.../ Jag visade inte upp någonting exakt vad jag hade gjort, utan nu, nu är vi där. Där JAG var för (skratt) ett år sen.

Fokusgruppdeltagarna diskuterade också utmaningen att hitta tid till det egna casearbetet och inte fastna i rollen att enbart leda sina kollegor i deras utvecklingsprocess. De lyfte fram att det var lätt att avsätta tid till att reflektera över hur det går för kollegorna och stötta dem i deras process. Däremot var det inte lika lätt att avsätta tid till att fördjupa sig i sina egna case och diskutera och reflektera kring dem. Fokusgruppdeltagarna jämförde hur de hade lagt upp arbetet på de olika skolorna för att som lärarledare också hinna med sin egen undervisningsutveckling genom casearbete.

5.1.1 Uppfattat ansvar och inflytande

Trots att de saknade tydliga ramar för uppdraget talade ändå fokusgruppdeltagarna på ett självklart sätt om olika fenomen som *sitt* uppdrag, som att det var de som ansvarade för fenomenet. Exempel på sådana fenomen var att skapa trygghet i grupperna eller se över vilka medlemmar som skulle ingå i de olika grupperna. En fokusgruppdeltagare berättade om beslutet att behålla gruppindelningen av kollegorna även om vissa grupper hade problem att fungera.

- Har ni funderat någon gång på att byta grupper?
- Ja... ja, det har vi funderat på, men vi har kommit fram till att det ska vi inte göra. /.../ nu håller vi på det här. /.../ annars blir det ju liksom bara, hattigt, att man, hoppar runt i olika grupper. Vi tänkte på det här med trygghet, att man ska jobba ihop sig.

Fokusgruppdeltagarna diskuterade också att det inte alltid är lätt att bestämma vad som ska prioriteras på skolans konferenstider, vare sig för rektor eller lärarledare. I dessa utsagor uttrycker sig fokusgruppdeltagarna som att de ingår i det ”vi” som äger frågan.

- Det var bra ändå av, [rektor] att...
- Att hålla undan
- Ja, för annars... Börjar man släppa på det här då blir det här också jätteviktigt, och så måste vi bara ta det här och...
- det är liksom svårt, för det händer så mycket i skolan hela tiden som vi måste, som man måste ta med i beräkningen...

De samtalade också om vilket inflytande de upplevde att de hade att påverka verksamheten utifrån sin roll som lärarledare. De jämförde sin lärarledarroll i FoU-programmet med att vara förstelärare eller att sitta med i en skolas ledningsgrupp. Några av fokusgruppdeltagarna satt med i ledningsgruppen på sin skola, medan andra inte gjorde det. En av de fokusgruppdeltagare som inte ingick i ledningsgruppen på sin skola funderade kring hur det påverkade mandatet.

Vi är INTE med i någon ledning /.../ och då kan man HELLER inte säga någonting om Ifous /.../ utan vi har ju vår processledargrupp, eh, och jag tror att, det är ju lättare kanske om du sitter i den gruppen och sen kan säga: och det här med Ifous är ju viktigt.

De andra fokusgruppdeltagarna höll inte med om att det skulle vara lättare att påverka verksamheten bara för att man satt med i ledningsgruppen, utan pekade på att i dessa fall behöver i stället rektor vara den som bevakar frågan. De konstaterade dock att i så fall behöver rektor också vara insatt och engagerad i processarbetet. Fokusgruppdeltagarna samtalade också om vilket mandat de uppfattade att de hade bland lärarkollegorna och inför skolledningen. En fokusgruppdeltagare berättade hur bra det kändes när hen hade lyft ett problem med hela kollegiet och att alla kollegor gemensamt kommit fram till ett önskemål som senare också framfördes till skolledningen. I stället för att lärarledaren själv hade kommit med ett förslag hade hen engagerat samtliga kollegor som fått diskutera sig fram till önskemålet.

5.1.2 Trygg i lärarledarrollen inför negativa kollegor

När fokusgruppdeltagarna talade om de kollegor som hade en negativ attityd till den undervisningsutvecklande process som lärarledarna skulle driva, lyfte de fram hur lätt det var att ta åt sig av det negativa. De berättade att de hade upplevt att kollegor tystnat i personalrummet när de kommit in eller att kollegor tittat snett på dem. Flera av dem lyfte fram att det är lätt att förstora det negativa och tro att majoriteten av kollegorna är negativt inställda.

...och det är ju det här negativa, det är ju det man HÖR, och tar åt sig, för de här som säger att det är bra, ja men, dem liksom lyssnar man ju inte på lika mycket...

Trots att de talade om osäkerhet i rollen som lärarledare i relation till de negativt inställda kollegorna, framhöll fokusgruppdeltagarna sin ambition och förhoppning om att även dessa kollegor ändå skulle få ut något av träffarna som genomfördes.

- Man vill ju att de ska få med NÅGONTING. Ja, även om de...
- Man lever ju på hoppet att de kanske, ändå, snappar upp och, tar med sig någonting, va?!
- Ja, det är ju det man hoppas

De drog paralleller till elever i en klass utifrån att några elever är mer inbundna än andra och att elever behöver olika lång tid på sig för att komma i gång med uppgifter.

Fokusgruppdeltagarna lyfte fram att det är på samma sätt med oss vuxna, med kollegorna. De talade också om hur viktigt de tyckte att det var att skapa relationer till de kollegor man skulle arbeta tillsammans med. De menade att om man har en relation till en kollega är det lättare att komma bakom fasaden hos denne. Fokusgruppdeltagarna gav varandra praktiska tips som kunde underlätta uppdraget att leda kollegor, exempelvis att det är värdefullt att fika tillsammans. Fika kan fungera som ett sätt att avdramatisera och skapa en trygg och god stämning på utvecklingsträffarna.

- det är ju ändå ganska viktigt med det här relationsskapande arbetet även med kollegor, om man nu ska LEDA...
- Vi vet inte riktigt vad vi ska göra men: äh! Ja, vi tar lite fika också, så det blir trevlig stämning!
- Fika är alltid bra (skratt) Det släpper liksom, ja, och så kommer man i gång och pra...: "vad hade du för case?" och så går man vidare därifrån

5.1.3 Att utvecklas i sin lärarledarroll

Mot slutet av det andra fokusgruppintervjutillfället tillfördes stimuli i form av lappar med frågor som de fick resonera kring ifall de ville. I en fråga ombads fokusgruppdeltagarna jämföra hur deras relation till kollegor och skolledning hade förändrats sedan de blev lärarledare. Samtliga fokusgruppdeltagare berättade att de redan innan upplevt att de hade haft en god relation till både skolledning och kollegor. En av dem lyfte fram att det var en speciell situation att ha blivit utvald av rektor. Fokusgruppdeltagaren upplevde att det skilde sig från exempelvis försteläraryrollen eftersom alla lärare har möjlighet att söka det uppdraget. En fokusgruppdeltagare berättade att det gradvis hade skett en förändring till att hen kommit närmare skolledningen än tidigare.

...på något sätt så kommer man ifrån, jag vet inte hur jag ska förklara, men man kommer ifrån kollegorna på ETT sätt och så kommer man närmare ledningen på ett sätt. Eh, det märker man inte direkt, utan jag tycker att det smyger på en, efter en stund.

Fokusgruppdeltagaren kände fortfarande stark samhörighet med sina kollegor, det var absolut ingen stor förflyttning, men hen upplevde en nyansskillnad. De andra höll med om den smygande känslan av förändring. De lyfte också fram att rollen som lärarledare gjort att lärarkollegorna förväntade sig att just de skulle föra kollegornas talan i olika situationer. Det gällde inte bara i processen som lärarledarna ledde, utan kunde lika gärna handla om helt andra frågor som att säga åt elever som missköter sig i matsalen. De fokusgruppdeltagare som var arbetslagsledare och/eller förstelärare menade att de upplevde samma sak i dessa lärarledarroller. Även om de tyckte att det var frustrerande att behöva agera i sådant som alla kollegor borde ha kunnat göra, uppfattade de ändå att de hade fått ett annat mandat från sina kollegor än de hade haft tidigare.

...då var det någon fråga eller någon som skulle... Då tittar alla på MIG! När blev JAG den som alla tittar på för att, jag ska, ta tag i det här...?

En fokusgruppdeltagare berättade att hens sätt att leda kollegorna hade förändrats under tiden som lärarledare i FoU-programmet. I början hade hen varit mycket ambitiös och försökt lösa allt åt kollegorna, ställa riktade frågor för att de skulle utvecklas och styra dem på "rätt" väg. Efter hand hade dock insikten kommit om att det inte var lärarledaren som själv skulle bära ansvaret för gruppens utveckling, utan att det var ett gemensamt arbete. Fokusgruppdeltagaren menade att hen kände sig mer ödmjuk inför uppdraget nu, att det blivit lättare att vara trygg i att arbetet ska göras tillsammans. En av de andra påpekade återigen att det tagit tid att landa i det nya uppdraget, tid innan hen känt sig trygg i rollen. Fokusgruppdeltagarna menade att ju säkrare de blivit i sin roll som lärarledare hade de också kunnat fokusera mer på att ställa utmanande och fördjupande frågor till sina kollegor i utvecklingsgrupperna. De hade utvecklat sin förmåga att leda samtal.

När de diskuterade hur negativt inställda kollegor hade agerat på olika träffar eller hur de själva hade försökt parera negativa kommentarer och kroppsspråk, återkom de till att de

kände ett starkt stöd i den gemensamma lärarledargruppen. Det var ett ämne som omfattade samtliga fokusgruppdeltagare under intervjuerna; att de hämtade stöd och trygghet hos varandra i den gemensamma lärarledargruppen. Några berättade att den gemensamma lärarledargruppen hade blivit deras viktigaste stöd i rollen.

- men just att man, att vi hjälps ÅT. Det är ju DÅ vi kommer framåt, det är väl DET som är processen.
- Utan er, vet inte JAG vad vi hade gjort. Det kändes jättetryggt och bra. Det var jätteskönt, var det.
- Där ser man ju också vikten av att, jag menar, vi ses, att vi kan, liksom peppa varandra att vara, modiga!

5.2 Att hantera relationen till kollegor

En av fokusgruppdeltagarna redogjorde för ett tillfälle då hen tillsammans med en annan lärarledare skulle dra i gång utvecklingsarbetet på sin skola. Fokusgruppdeltagaren berättade att kollegorna hade fått värdera, på en skala från 0 – 10, i hur hög grad de ville diskutera undervisning. Varje kollega hade skrivit en siffra på en lapp som lärarledaren sen satte upp på tavlan där det fanns en tallinje. När fokusgruppdeltagaren redogjorde för upplägget av träffen interagerade de övriga fokusgruppdeltagarna med uppmuntrande hummanden och respons, men bröt inte in i redogörelsen. När innehållet i redogörelsen från träffen gled över till att handla om lärarkollegornas reaktioner började de övriga fokusgruppdeltagarna ställa frågor och kommentera. Anledningen till att aktiviteten med tallinjen genomfördes var att lärarledarna upplevt motstånd till utvecklingsarbetet bland kollegorna. Detta intresserade de övriga fokusgruppdeltagarna och de framhöll att de tyckte lärarledarna varit modiga som gjort denna uppgift trots att de uppfattat ett relativt stort motstånd bland kollegorna. Uppgiften med tallinjen visade att det i själva verket endast var två av kollegorna som placerat sig längst ner på skalan, medan resten av kollegorna hade placerat sig högt.

- Jag hade gjort en tallinje från 0 till 10 på tavlan, där 0 är 'såg' och 10 det var ju 'man vill verkligen prata undervisning, man vill vara med och påverka och förändra sin egen undervisning' /.../ så blev det liksom staplar /.../ och då blev det så tydligt för dem, och så blev det så tydligt för oss /.../ då var det två stycken som hade 0 och 1, sen började resten på 5! /.../ det blev så tydligt. Alla såg! Så här tycker den stora massan!
- Jag måste ju säga att jag tycker att ni gjorde det otrol... alltså det är ju MODIGT att göra en sådan uppgift.

De övriga fokusgruppdeltagarna poängterade att den typen av synliggörande borde påverka både de som är negativt inställda och de som är positiva. De menade att de kollegor som var negativt inställda kan få sig en tankeställare av att se att majoriteten är positivt inställd till att

diskutera undervisning. Samtidigt kan de som är positiva, men kanske osäkra på ifall de är ensamma om det, bli säkrare. Fokusgruppdeltagarna lyfte fram att de upplevde att negativa kommentarer gärna framfördes högt, medan positiva kommentarer inte hördes lika tydligt. Detta gjorde att samtalet också började omfatta de andra fokusgruppdeltagarnas erfarenheter av negativa reaktioner hos kollegor.

- Ja, för oftast brukar väl de höras ganska, ganska mycket. De som inte VILL och inte förstår. Man ägnar ganska mycket tid och tankeverksamhet till att, hur ska man få med dem? ...och så kanske det inte är så många, så det där var ju en jättebra grej att göra.

Vid flera tillfällen under fokusgruppintervjun återkom fokusgruppdeltagarna till att tala om kollegors negativa reaktioner. De berättade dels om kollegor som med sitt agerande fick andra kollegor att känna sig obekväma, dels om kollegor som högljutt protesterade och ifrågasatte arbetet som lärarledarna skulle driva. Vid dessa tillfällen ökade intensiteten i samtalet, det vill säga det förekom mycket överlappande tal och hastigheten i ordväxlingen ökade mellan fokusgruppdeltagarna. De fortsatte på påbörjade meningar åt varandra och de talade med högre röster.

5.2.1 Att leda utvecklingsgrupper

När fokusgruppdeltagarna talade om sina kollegor var det inte enbart utifrån negativa reaktioner, utan även om hur angelägna många kollegor var att diskutera pedagogiska frågor. En fokusgruppdeltagare berättade om hur kollegorna nyfiket hade frågat om vad som hade gjorts på FoU-programmets seminarier, och hade uppmuntrat lärarledaren att berätta och delge dem. På den fokusgruppdeltagarens utvecklingsgruppträffar visade samtliga kollegor intresse och engagemang. När lärarledaren hade gett kollegorna i uppdrag att läsa någon artikel till en träff hade samtliga också gjort det och alla deltog i diskussionerna. Fokusgruppdeltagarna talade även om hur de hade arbetat med att ställa fördjupande frågor till kollegorna i syfte att utmana dem i deras utveckling. I en grupp hade två lärarledare deltagit samtidigt, den ena hade ansvarat för själva samtalet medan den andra hade fokuserat på att lyssna vad kollegorna reflekterade kring. Det samarbetet hade gjort att den lyssnande lärarledaren hade kunnat ställa fördjupande frågor till kollegorna för att utmana dem att komma vidare i sin utveckling. I en annan utvecklingsgrupp hade samtliga kollegor uttalat att de ville utmanas ännu mer i sin utveckling. De ville bli varandras kritiska vänner i stället för att bara bekräfta varandra.

Fokusgruppdeltagarna talade om hur diskussionerna i skolornas olika utvecklingsgrupper fungerade. De konstaterade att det var bra att ha skolgemensamma träffar då och då. Dessa tillfällen menade de dels var tillfällen där kollegorna kunde få extern input och få reda på hur kollegor på andra skolor gjorde, dels upplevde de att kollegorna hade förberett sig mer. En av lärarkollegorna hade berättat för sin grupp att hen var väldigt nervös och tyckte att det här var obekvämt. De andra i gruppen hade stöttat kollegan med uppmuntrande ord och efteråt berättat att de börjat reflektera kring varandras olikheter. Samtliga fokusgruppdeltagare reagerade starkt på detta. Intensiteten i samtalet ökade och de reflekterade kring hur olika

människor är, i hur olika takt de lär sig och hur olika de reagerar inför förändringar. De resonerade kring att ett motstånd från en kollega kan böttna i att kollegan är osäker eller känner sig obekvämt med förändringar.

...här SER vi ju, vad vi är olika SNABBA, som PERSONER när vi ska göra, ett förändringsarbete!

Fokusgruppdeltagarna samtalande om att det var modigt av kollegan att berätta för gruppen om sin upplevelse och drog paralleller till osäkerheten de själva hade haft i början. De lyfte fram att otydligheten i FoU-programmets upplägg, det vill säga att deltagarna inte fått ett färdigt upplägg presenterat, var utmanande. Bra, men utmanande. En av fokusgruppdeltagarna poängterade att det här med individers olikheter kan vara en lärdom till andra tillfällen i rollen som lärarledare, det vill säga hur viktigt det är att fundera över vad en kollegas motstånd beror på.

5.3 Lärarledarrollen i förhållande till rektors roll

När fokusgruppdeltagarna talade om träffen där kollegorna fått värdera hur gärna de ville diskutera undervisning, kom samtalet också in på rektorers påverkan och inflytande på processen. De andra frågade vilken roll rektor hade tagit på träffen. Fokusgruppdeltagaren berättade att deras rektor hade anslutit lite senare, hen hade alltså inte varit närvarande när kollegor ifrågasatte arbetet. Efter mötet hade lärarledarna informerat rektorerna om att de ville ha mer tid i kalendariet till sina träffar, vilket de hade fått.

Fokusgruppdeltagarna diskuterade i hur hög grad rektorerna deltog på träffarna som de hade på respektive skola. Det skilde sig mellan skolorna. De kom fram till att storleken på skolorna gjorde det mer eller mindre svårt för rektor att vara synlig och delaktig. Ju större skola, desto fler grupper med lärare. På någon skola deltog inte rektor i träffarna, på några skolor cirkulerade rektor mellan de olika grupperna och deltog ibland och på en skola deltog rektor på varje träff och vid varje tillfälle som skolan arbetade med processen.

Fokusgruppdeltagaren från den skolan berättade att hen upplevde ett mycket bra stöd.

- ...och sen sitter [rektor] ju ALLTID MED, eh, på alla de här träffarna som vi har /.../ [Rektor] har ju varit så väldigt tydlig att det här är det som, som vi ska jobba med nu. Det blir så väldigt TYDLIGT då när, när ledaren sitter med!

När samtalet handlade om kollegors reaktioner diskuterade fokusgruppdeltagarna också vilket stöd de upplevde att de hade från rektor i att bemöta sina kollegor. Även här skilde sig deras utsagor åt. Några uttryckte att det hade känts frustrerande eftersom de, som lärarledare, själva hade behövt ta konflikter med negativa kollegor och fått försöka hitta lösningar för att grupperna skulle komma vidare. Vid dessa tillfällen hade de gärna önskat att rektor hade varit mer aktiv. Å andra sidan menade en av dem att hen som en följd av detta hade blivit stärkt och mer trygg i sin roll som lärarledare. De fokusgruppdeltagare som haft

problem med negativa kollegor uttryckte att de haft bättre stöd från den gemensamma lärarledargruppen än från rektor i att hantera det.

5.3.1 Rektors deltagande som signalvärde

Även om erfarenheterna kring rektors stöd skilde mellan fokusgruppdeltagarna, uttryckte samtliga att de tyckte att rektors engagemang och stöd var viktigt. De var eniga om att rektors aktiva deltagande i arbetet ger ett viktigt signalvärde.

- Jag tänker, det är också viktigt, den här ledningen. Att den behöver finnas, för att vi, på det här mellanledet ska fungera, faktiskt.
- Det är superviktigt att man har, rektorn, i ryggen liksom. Så att man VET att man har det. Att de håller undan...

Två fokusgruppdeltagare berättade att inför deras skolgemensamma träffar hade de medvetet låtit rektorerna skicka ut inbjudan. De hade som lärarledare formulerat inbjudan, men bett rektorerna att göra utskicket. Då blev det tydligt att det här är viktigt, och att samtliga kollegor ska delta. De lade även till att eftersom rektorerna skickat ut inbjudan är de också medvetna om att träffen ska ske och vad den går ut på. En annan fokusgruppdeltagare reflekterade kring att det är ett viktigt signalvärde att inbjudan kommer från just rektorerna.

...det här signalvärdet igen, som vi har pratat om tidigare. Det är så viktigt att de är med, på tåget...

5.4 Resultatsammanfattning

Som en sammanfattning av resultatet kan sägas att de ämnen som fokusgruppdeltagarna samtalade mest om var osäkerheten kring vad rollen som lärarledare innebar, relationen till kollegor och rektorer samt hur de kunde stötta sina kollegors undervisningsutveckling på bästa sätt.

Att det inte funnits några tydliga ramar för vad uppdraget skulle omfatta hade gjort dem osäkra till en början. De beskrev dock att de, framför allt med hjälp av stöd från varandra i den gemensamma lärarledargruppen, hade utvecklats och blivit mer trygga i sin roll. De tog ansvar för att samtliga kollegor skulle utveckla sin undervisning, även de kollegor som var negativt inställda till deltagandet i FoU-programmet. De tillfällen då fokusgruppdeltagarna samtalade med högst intensitet var när de talade om kollegors negativa inställning och hur de kunde hantera det. De ville att kollegorna skulle utmanas i sin undervisningsutveckling. De strävade efter att fördjupa diskussionerna i utvecklingsgrupperna, och övade bland annat på att ställa utmanande och fördjupande frågor. De uppfattade en förskjutning i hierarkin där de kommit närmare skolledningen i sin roll. Kollegor förväntade sig på ett annat sätt än tidigare

att de skulle föra kollegornas talan i olika situationer. Trots denna förskjutning beskrev de ändå att det var tydligt att rektors engagemang och delaktighet i utvecklingsarbetet hade stor påverkan på hur väl lärarledarna lyckades och hur långt skolorna kommit i processen.

6 ANALYS

Ett systemteoretiskt begrepp som kan bidra till att identifiera hur fokusgruppdeltagarna uppfattar sin roll i hierarkin samt relationen till kollegor och skolledning är *nivåer*. Genom att söka efter mönster och regelbundenhet i fokusgruppdeltagarnas utsagor var intentionen att få syn på den bakomliggande struktur som formade deras kommentarer, det vill säga det de tog så för givet att de inte ens uttalade.

Genom att använda fokusgruppintervjuer som metod kunde jag identifiera vad fokusgruppdeltagarna talade om, och med vilken intensitet. Jag kunde också studera hur ofta olika ämnen togs upp samt hur många av fokusgruppdeltagarna som deltog aktivt i samtalet kring olika ämnen. Eftersom dessa lärarledare redan utgjorde en befintlig grupp bedömde jag att det var intressant att ta del av deras gemensamma diskussioner. Om intentionen hade varit att få en ännu mer fördjupad och differentierad förståelse för varje lärarledares förutsättningar och uppfattningar hade det dock varit bättre att genomföra individuella intervjuer.

Ett begrepp som jag använde för att studera hur fokusgruppdeltagarna diskuterade om olika fenomen var just *intensitet*. Detta begrepp hjälpte mig att identifiera vilka ämnen som engagerade fokusgruppdeltagarna. När intensiteten i samtalet höjdes tolkade jag exempelvis det som att ämnet var angeläget att tala om. Jag kan dock inte veta säkert om det var så enbart utifrån hur hög jag uppfattade att intensiteten i samtalet var. Det är en tolkningsfråga. För att säkert veta vilka ämnen som fokusgruppdeltagarna tyckte var angelägna att tala om hade jag behövt fråga dem. Å andra sidan finns alltid risken att de då hade svarat vad de trodde att jag ville höra.

6.1 Lärarledare – en ny och utsatt nivå?

Samtalet i fokusgruppen kom in på hur fokusgruppdeltagarna hanterade relationen till kollegor, framför allt till kollegor som var negativt inställda. Det var vid dessa tillfällen som intensiteten i samtalet ökade. När en av fokusgruppdeltagarna redogjorde för träffen där kollegorna hade fått värdera i hur hög grad de ville diskutera undervisning, reagerade de andra genom att kommentera hur modigt de tyckte att det var att genomföra den aktiviteten. De andra fokusgruppdeltagarna kommenterade händelsen utifrån lärarledarrollen. De lyfte fram att lärarledarna hade utsatt sig för en risk genom att exponera hur inställningen till processarbetet såg ut i kollegiet, inför hela gruppen, utan att ha en aning om utfallet/resultatet. Ur ett systemteoretiskt perspektiv kan deras reaktion tolkas som att en gräns mellan lärarledarnivån och lärarnivån håller på att ta form. Ny information, det vill säga en ny nivå i hierarkin, har tillförts och nu är det mottagarna som avgör hur det kommer

att påverka systemet. Eftersom det är en nivå som inte tidigare funnits i den av tradition horisontella hierarkin är den utsatt i förhållande till lärarkollegorna. Lärarledarna tillhör inte längre (enbart) lärarnivån i systemet.

Lärarledarna ingår inte heller i samma nivå som rektorerna. Ingen av de övriga fokusgruppdeltagarna ifrågasatte varför just lärarledarna (och inte rektor) genomfört en övning som syftade till att synliggöra hela kollegiets inställning till arbetet. Lärarledarna tog ansvar för att samtliga kollegor skulle genomföra förändringsarbetet, trots att ingen specifikt hade gett lärarledarna direktiv om att det skulle vara deras ansvar. De skulle ha kunnat be rektor att hantera de kollegor som visade motstånd. Lärarledarna i studien uttryckte ansvar för att samtliga kollegor skulle uppleva en förändringsresa trots att det inte var lärarledarna som beslutat om förändringsarbetet över huvud taget. I ett systemteoretiskt perspektiv har respektive nivå i ett system olika typer av ansvar (Öquist, 2018). Ju högre nivå i hierarkin, desto mer övergripande och abstrakt är ansvaret. Dessa lärarledare tillhör inte längre lärarnivån i hierarkin. Det har skett en viss förflyttning där de närmat sig rektorsnivån, vilket också innebär ett större och mer övergripande ansvarsområde. Fokusgruppdeltagarna uttryckte att de själva uppfattade att de kommit närmare rektor/skolledning. De kände sig fortfarande som lärare, men beskrev en smygande känsla av förflyttning i hierarkin. Fokusgruppdeltagarna tog upp att de ville att alla kollegor skulle få ut något av arbetet, även de som var negativa. De konstaterade att de ägnat mycket tid, framför allt på träffarna i den gemensamma lärarledargruppen, åt hur de skulle hantera motstånd bland kollegor för att underlätta processen för alla som deltog i arbetet. I ett systemteoretiskt perspektiv tyder deras övergripande ansvarstagande för hela verksamhetens utvecklingsprocess på att de identifierar sig med en högre nivå än lärarnivån.

Samtliga fokusgruppdeltagare beskrev att de upplevt goda relationer till skolledning och kollegor redan innan de fick uppdraget som lärarledare. De menade också att de fortfarande hade goda relationer till de flesta. En fokusgruppdeltagare lyfte dock att hen upptäckt att vissa kollegor tystnat när hen kommit in i lärarrummet. Fokusgruppdeltagaren berättade att det var en ny upplevelse, en förändring som skett sedan hen blivit lärarledare. Samtliga fokusgruppdeltagare sa att det skett en förändring i hur både de själva och kollegorna uppfattade deras roll på skolan. De själva menade att de kände en smygande känsla av förändring i sin roll. De hade kommit närmare rektorsnivån än tidigare. De berättade också att lärarkollegorna förväntade sig att de skulle föra deras talan i olika sammanhang. I ett systemteoretiskt perspektiv kan även det tolkas som att en ny nivå i systemets hierarki håller på att ta form och att den nivån är närmare rektors nivå jämfört med lärarnivån i hierarkin. På lärarnivån ligger ansvaret mer på den egna undervisningen (Öquist, 2018). Lärarledarrollen, däremot, är en roll som har ansvar för skolans gemensamma utveckling, det vill säga en mer övergripande roll.

6.2 Utnyttja motstånd i förändringsprocessen

Att leda en förändringsprocess innebär att utsätta sig för motstånd. I ett systemteoretiskt perspektiv är motstånd en typ av information som tillförs systemet (Öquist, 2018). Det finns inget givet utfall, utan resultatet av motståndet beror på hur inblandade individer reagerar. Det är den som tar emot informationen, mottagaren, som avgör utfallet. När man stöter på motstånd mot förändring är det fruktbart att försöka inta en metaposition, det vill säga att hålla sig själv tillbaka och låta engagemanget i motståndet vara drivkraften som leder till just förändring (Öquist, 2018). Genom att låta bli att agera kan den eller de som känner motstånd komma på en lösning själva. Det kan vara mer effektivt än att tvinga på dem en lösning man själv hade tänkt ut. Det här uppfattas dock som en utmaning, kanske speciellt bland lärare. Fokusgruppdeltagarna lyfte fram att det är svårt att låta bli att förklara eller försvara en idé de själva tror på.

Att ställa kritiska frågor som får de som kommer med motstånd att reflektera kring problemet på ett annat sätt, i stället för att komma med förslag är ett sätt att använda motståndet som information till systemet (Öquist, 2018). Att låta bli att lyfta fram egna förslag upplevde fokusgruppdeltagarna som en utmaning. Lärarledarna som med en tallinje hade visualiserat kollegornas inställning till att diskutera undervisning, gjorde kollegorna medvetna om vad de själva tyckte. Utan att veta hur utfallet skulle bli, och utan att själva försvara syftet med undervisningsutvecklingsarbetet, lät de processen ha sin gång. Utfallet blev att både de kollegor som var negativt inställda och de kollegor som var positiva kunde se vilken inställning kollegiet som helhet hade till att diskutera undervisning. Lärarledarna lät dessutom kollegorna sitta i grupper och komma med förslag till vad som kunde vara fördelaktigt med kollegiala diskussioner om undervisning. I stället för att lärarledarna presenterade en lösning och berättade varför det var fördelaktigt, fick kollegorna själva reflektera utifrån egna perspektiv. Genom att låta bli att förklara och försvara, använde alltså lärarledarna motståndet som drivkraft i förändringsprocessen.

6.3 Att identifiera lärarledarnivåns gränser

Ett ämne som kom upp när samtalet kretsade kring utmaningar eller huvudbry för fokusgruppdeltagarna, var att de upplevde ett stöd i den gemensamma lärarledargruppen. Fokusgruppdeltagarna var eniga om att det var en styrka att ingå i den gemensamma lärarledargruppen. De lyfte fram att det är i den gruppen de söker och får stöd och vägledning från de andra lärarledarna som är i samma situation. Ur ett systemteoretiskt perspektiv är det viktigt att varje nivå i systemets hierarki är tydligt avgränsad och att nivåerna hålls åtskilda (Öquist, 2013). Lärarledarrollen som infördes i samband med deltagandet i FoU-programmet hade inte några uttalade gränser gentemot övriga roller/nivåer på skolan. Lärarledarna fick själva forma gränserna för denna nya roll, och hittade stöd i det arbetet hos varandra.

Fokusgruppdeltagarna uttryckte att de kände ett större stöd från de andra lärarledarna än från sina respektive rektorer. Ingen av fokusgruppdeltagarna nämnde ifall de hade diskuterat med sin rektor kring var gränserna för uppdraget som lärarledare gick. Rektorerne skulle ha kunnat vara ett stöd i gränsdragningen för lärarledarrollen, men inte heller de hade fått någon färdig bild över vad, eller hur mycket, lärarledarrollen skulle omfatta. Rektorsrollen utgör en annan nivå i systemet, och fokusgruppdeltagarna uttryckte att de märkte skillnader i hur deras kollegor såg på rektor jämfört med lärarledaren i arbetet med förändringsprocessen. De lyfte fram att rektorernas deltagande på träffarna och i grupperna hade ett signalvärde. Rektorerne närvaro dämpade negativa kommentarer och kroppsspråk. Fokusgruppdeltagarna menade att rektorerne inte mötte samma motstånd till utvecklingsarbetet som lärarledarna gjorde. Deras lärarkollegor visade inte lika tydligt om de var negativt inställda till arbetet när rektor deltog. När rektor deltog aktivt i arbetet beskrev lärarledarna att förändringsprocessen fick en annan dignitet, det blev tydligt att arbetet var viktigt. Rektorsnivån är högre än lärarledaren i hierarkin, vilket förklarar varför lärarkollegor har en annan typ av respekt för rektor. Ur ett systemteoretiskt perspektiv väcks frågan om lärarledarna uppfattas ingå i en högre nivå i hierarkin än lärarna eller om lärarkollegorna ser lärarledarna som sina jämlingar. Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv är det avgörande att nivåer i systemets hierarki är tydligt förankrade och kommunicerade för att systemet ska fungera (Öquist, 2018). Rollen som dessa individer hade under de tre år som FoU-programmet pågick, låg inte på samma nivå som lärarkollegorna. Trots att de fortfarande även var lärare innebar lärarledarrollen att de inte längre *enbart* verkade på lärarkollegiets nivå. Att lärarledarna tillhörde flera olika nivåer i systemets hierarki kan göra att hierarkin blev otydlig. När det sker en sammanblandning av logiska nivåer skapas osäkerhet i systemet (Öquist, 2018). Dessa lärarledare hade en ny roll som var tänkt att förändra hela kollegiets verksamhet, och rollen var dessutom tidsbegränsad. Det skapar funderingar kring vilka förutsättningar dessa lärarledare hade att påverka systemet, den egna skolan likväl som huvudmannens samtliga skolor, och hur dessa förutsättningar påverkades av att deras lärarledarroll var tillfällig.

6.4 Att som lärarledare stötta lärares undervisningsutveckling

Fokusgruppdeltagarna talade om att de prioriterade arbetet med att uppmuntra och leda sina kollegor. De var mycket angelägna om att, i sin lärarledarroll, stötta kollegorna och driva det gemensamma arbetet med undervisningsutveckling framåt. Till en början hade de mest fokuserat på att skapa trygghet i utvecklingsgrupperna, men vartefter tiden gått hade flera av dem börjat utmana kollegorna genom att ställa fördjupande frågor kring deras undervisningshandlingar. Lärarledarnas ambition att få samtliga kollegor att utveckla undervisningen skulle kunna vara ett mönster, en bakomliggande struktur, där deras lärarledarroll är lite högre i hierarkin och därför ska främja hela skolans undervisningsutveckling (Öquist, 2018). Att de ägnade mycket tid och engagemang åt att få med de kollegor som var negativt inställda till arbetet kan också tyda på en förförståelse om att deras roll har ett mer övergripande ansvar för undervisningsutvecklingen.

Trots att de ansåg att mycket tid gick till att stötta kollegorna i deras utveckling, har fokusgruppdeltagarna även arbetat med egna case utifrån sin lärarroll. Eftersom de hade en nyckelroll i de första utvecklingsgrupperna som var engagerade i FoU-programmet från start, var de också först med att använda casemetoden som verktyg för reflektion som ska leda till undervisningsutveckling. Lärarledarna gjorde sin egen förändringsresa innan lärarkollegorna påbörjade sin, vilket innebar att dessa lärarledare hade egna erfarenheter av arbetet och processen. Lärarledarna hade ändrat sitt invanda sätt att tänka om undervisningsutveckling. Det nya normala hade blivit en del i den bakomliggande strukturen för hur de nu tänkte kring undervisningsutveckling. För att en förändringsprocess ska bli varaktig och inte falla tillbaka till hur det var innan, behöver det ske ett uthålligt arbete med tydligt fokus (Öquist, 2013). Att via FoU-programmet låta ett utvalt antal individer genomgå förändringsprocessen innan samtliga lärare på skolan skulle göra det, kan vara ett sätt att undvika en sådan återgång. Genom att låta dessa individer bygga egna erfarenheter av undervisningsutveckling fick de en annan förståelse för vilket arbete det innebar, vilket kanske även påverkade deras sätt att leda kollegorna genom deras process. Fokusgruppdeltagarna uttryckte att de var medvetna om att varje individ behöver utvecklas i egen takt och att det är svårt att tala om för någon annan hur den personen ska agera. Deras egen erfarenhet av utvecklingsprocessen hade gett dem förståelse för utmaningar som lärarkollegorna sedan brottades med.

En sammanfattande analys visar att många av lärarledarnas utmaningar berodde på att lärarledarrollen i det här sammanhanget var en ny nivå i systemets hierarki, en nivå som dessutom var tillfällig. Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv hade ny information, en ny nivå, tillförts systemet. Vilken påverkan en sådan förändring får beror på hur mottagarna, de andra nivåerna i systemet, förhåller sig till den nya lärarledarrollen. I varje system finns ett motstånd mot förändring, en tendens till att allt återgår till det normala. Om förändring ska bli varaktig är det därför avgörande att mottagarna ser den som det nya normala. Lärarledarna tillhörde dels den nya nivån, dels lärarnivån. Att tillhöra flera nivåer i ett system skapar osäkerhet. Lärarledarna själva tog ett övergripande ansvar för undervisningsutvecklingen vilket indikerar att de identifierade sig med en högre nivå än lärarnivån. De lyfte fram den gemensamma lärarledargruppen som ett viktigt stöd och att rektorernas engagemang var ett viktigt signalvärde.

7 DISKUSSION

Studiens syfte är att utifrån ett systemteoretiskt perspektiv undersöka hur lärarledare beskriver sitt uppdrag i relation till lärarkollegor och skolledning, för att skapa en djupare förståelse av hur ett lärarledarskap konstrueras i praktiken. I diskussionen relateras studiens resultat och analys till tidigare forskning och jag har delat upp avsnittet utifrån studiens tre frågeställningar.

7.1 På vilket sätt beskriver lärarledarna sin roll?

När lärarledarna i studien beskrev sin roll identifierade de en skillnad mot lärarrollen. Analysen visar att det hade skett en viss förflyttning i hur lärarledarna agerade och tänkte kring sitt uppdrag på skolorna. De beskrev att de kände sig närmare skolledningen än de gjort innan de blev lärarledare. Även lärarkollegorna tillskrev dem ett visst ledarskap, exempelvis genom att de tog för självklart att lärarledarna skulle föra deras talan gentemot skolledningen. Att lärarledarna beskriver sin roll som skild från lärarnivån och att de uppfattar att lärarkollegor ger dem ett visst ledarmandat tyder ur ett systemteoretiskt perspektiv på att lärarledarnivån hade börjat konstrueras/etableras i systemet.

Tidigare svensk forskning som problematiserat lärarledares roll utgår ofta från förstelärare (exempelvis Grimm, 2023 och Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2016). Ett försteläraryppdrag är en etablerad lärarledarposition i den svenska skolans hierarki. Försteläraryrollen kan dock innebära flera olika uppdrag och ansvarsområden (Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020). Tidigare forskning visar generellt att lärarledarrollen kan uppfattas som otydlig (Cosenza, 2015). Denna otydlighet kan bero på att lärarledaryppdrag kan vara av så olika art. Det väcker frågan om ifall en förstelärare, det vill säga en lärarledare, som utan specifikt uppdrag eller uttalad riktning utses att driva skolutveckling, har svårare förutsättningar att göra detta än en lärarledare som ingår i en kontext där lärarledarrollen har ett tydligt syfte, i det här fallet ett FoU-program som syftar till undervisningsutveckling. I analysen framkom att gränsdragningen för vad rollen som lärarledare innebar var otydlig. Lärarledarna hade, tillsammans som grupp, arbetat med att sätta gränser för vad de skulle ansvara för och vad de hade mandat för, det vill säga var gränserna för rollen som lärarledare gick. Analysen visar att det var en utmaning att gränserna till andra nivåer inte var tydliga, både för lärarledarna själva och för (vissa) lärarkollegor. Trots att lärarledarna i studien inte fått några uttalade riktlinjer för hur de skulle leda utvecklingsprocessen eller vad de skulle ansvara för, fanns det ändå ett uttalat syfte med deras uppdrag och roll. Lärarledarna beskrev också sin roll som en del i förändringsprocessen.

Den gemensamma lärarledargruppen, där lärarledarna träffades och diskuterade erfarenheter och utmaningar med varandra, var betydelsefull för att definiera lärarledarrollens gränser. Tidigare forskning visar att utbyte mellan lärarledare själva är värdefullt eftersom de då slipper ta hänsyn till olika maktförhållanden som annars existerar i en organisation (Nagle, 2022). Ur ett systemteoretiskt perspektiv är det också ett tecken på att lärarledarnivån uppfattas som en egen nivå i systemet. Rektorsrollen utgör en högre nivå i systemet och lärarnivån en lägre, båda skilda från lärarledarnivån.

7.2 Vilka förutsättningar och utmaningar uppfattar lärarledarna att de har när de befinner sig på en nivå mellan rektor och lärarkollegor?

Ur ett systemteoretiskt perspektiv är det helheten, det vill säga hela kontexten/bakgrunden kring varje individ som påverkar hur vi (re)agerar. Som en följd av det synsättet ses förändringar som ny information som tillförs systemet och det går inte att förutsäga vad förändringen, den tillförda informationen, kommer att leda till (Öquist, 2018). Hur denna nya information kommer att påverka systemet i praktiken avgör mottagarna. Även om det fanns en specifik intention med att införa lärarledare för att leda den undervisnings-utvecklande processen var det inte självklart hur utfallet av denna åtgärd skulle bli. I ett systemteoretiskt perspektiv är det många faktorer i bakgrunden som avgör hur mottagarna reagerar, och agerar, och därigenom vilket utfall förändringen bidrar till.

Strukturen i hierarkiska system kan i vissa fall vara så fast att det blir svårt för lärarledare att påverka beslutsprocessen (Nagle, 2022). Analysen i den här studien visar dock att lärarledarna hade haft stort mandat från rektorer och skolledning i att forma uppdraget. Min tolkning är att det inifrån-och-ut-perspektiv och det organisatoriska upplägg som anammades i och med deltagandet i FoU-programmet även bidrog till att rektorer och skolledning var öppna för ett distribuerat ledarskap där lärarledarna utgjorde en viktig nivå i den lokala kontexten. En utmaning som lärarledarna talade om utifrån att de befann sig på en nivå mellan rektor och lärarkollegor var hur de skulle motivera och engagera lärarkollegor som var negativa till den förändringsprocess gällande undervisningsutveckling som de ledde. Tidigare forskning lyfter fram att den horisontella hierarkin i skolorganisationer kan göra det svårare för lärarledare att få mandat som ledare (Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2016). Analysen i den här studien visar också att lärarledarna inte hade något uttalat ledarmandat från vissa av sina kollegor, vilket ur ett systemteoretiskt perspektiv kan bero på att lärarledarrollen utgjorde en ny nivå som ännu inte satt i systemet. Det var information som tillförts systemet, ett nytillskott, och var därför inte riktigt hanterbart än. Det kan ta ett tag innan en ny nivåns gränser är etablerade och accepterade av övriga nivåer i systemet. Dessutom var dessa lärarledares roll tillfällig. Tidsbegränsningen skulle kunna göra det ännu svårare för lärarkollegor att acceptera rollen som en ny nivå i systemets hierarki. Det skulle kunna ifrågasättas vilket mandat den tillfälliga lärarledaren skulle ha när det ändå är rektor som bestämmer.

En bakgrundsfaktor som påverkade förutsättningarna för lärarledarna i den här studien var att deras uppdrag låg inom ramen för ett FoU-program. Flera individer på skolorna, från flera nivåer i hierarkin, deltog på FoU-programmets seminarier och hade egna case, vilket bidrog till att det var fler individer som genomgick egna utvecklingsprocesser samtidigt med lärarledarna. Eftersom dessa andra individer ingick i FoU-programmets organisatoriska upplägg blev det för dem också uttalat att det var just lärarledarna som ledde processen. Det organisatoriska upplägget i FoU-programmet byggde på att samtliga nivåer i hierarkin skulle delta och ha egna case, men att det var just lärarledare som skulle leda de undervisnings-utvecklande processerna på sina respektive skolor. Det var inte rektorerna som ledde de

utvecklingsgrupper som startades. Rektor och lärarledare arbetade tillsammans med processen på den egna skolan, men det var lärarledaren som skulle leda processen för sina lärarkollegor. Jag tolkar betydelsen av detta organisatoriska upplägg som att deltagandet i FoU-programmet lyfte fram och förstärkte lärarledarnas ledarskapsmandat för individer inom flera olika nivåer på skolorna, vilket därmed banade väg för att stärka deras mandat även inför de lärarkollegor som inte deltog i FoU-programmet.

Analysen visar att en annan faktor som påverkade förutsättningarna för att lärarledarna skulle lyckas med sitt uppdrag var rektors inställning och agerande. Lärarledarna märkte en positiv skillnad när rektor var delaktig, engagerad och aktiv i processen. Rektors delaktighet gav ett viktigt signalvärde. Rektors engagemang och deltagande på de träffar och i de undervisningsutvecklande diskussioner som lärarledarna ledde, påverkade hur angelägna lärarna på de olika skolorna var och hur långt de hade kommit i sin utveckling. På de skolor som kommit långt i arbetet som lärarledarna ledde visade rektor, genom sitt engagemang och agerande, tydligt att lärarledaren hade mandat att leda processen.

Tidigare forskning lyfter fram att vissa lärarledare kan uppleva att de förväntas gå ledningens ärenden (Nagle, 2022). Den här studiens lärarledare lyfte snarare fram att de haft stor påverkan på hur lärarledaruppdraget skulle se ut. FoU-programmets inifrån-och-ut-perspektiv kan ha bidragit till att varken rektor eller förvaltning försökte påverka ramarna för lärarledaruppdraget. Ingen av lärarledarna i studien nämnde att de blivit styrda av rektorer eller av förvaltningen. Däremot visar studiens resultat att på de skolor där rektor genom sitt agerande lyfte fram lärarledarens betydelse i utvecklingsprocessen hade lärarnas undervisningsutvecklande process kommit längre än på de skolor där rektor inte hade visat detta lika tydligt. Rektor hade genom sitt engagemang indirekt påverkat lärarkollegornas inställning till att en lärarledare leder processen, ett exempel på distribuerat ledarskap. Tidigare forskning visar att om ett distribuerat ledarskap är inarbetat där rektor och lärarledare tillsammans driver utvecklingsarbetet finns goda möjligheter att en förändringsprocess ska lyckas (Nagle, 2022).

7.3 På vilket sätt beskriver lärarledarna att de stöttar lärare i att utveckla sin undervisning?

Lärarledarna stöttade lärare i deras undervisningsutveckling, både på sina lokala skolor och gemensamt för huvudmannens samtliga skolor. I och med rollen som lärarledare påverkades deras möjligheter att stötta kollegorna positivt. En faktor som påverkar hur väl lärarledare lyckas i sitt uppdrag är lärarkollegors förändringsberedskap (Håkansson & Sundberg, 2016). Lärarledarnas förutsättningar att lyckas är beroende av hur kollegorna stöttar dem (Huggins m.fl., 2017). Om lärarledare ska kunna bidra till att lärare utvecklar sin undervisning, det vill säga så lärarhörnet i den didaktiska triangeln kan utvecklas i relation till de andra hörnen; elev och innehåll, behöver kollegorna också vilja delta i processen.

Läroledarna arbetade aktivt för att samtliga kollegor skulle utveckla sin undervisning, vilket även innefattade de kollegor som uttryckte negativa åsikter om förändringsprocessen. Läroledarna tog ett helhetsgrepp över förändringsprocessen och ett övergripande ansvar för att samtliga på skolan skulle utveckla sin undervisning. Tidigare forskning lyfter fram att det kan vara en utmaning att bryta skolans horisontella organisation (Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2016). Relationen till kollegor kan ändras när någon eller några lärare får en annan roll i hierarkin och därmed bryter den traditionella organisationen (Öquist, 2018). Tidigare forskning visar också att kollegor i vissa fall förväntar sig att läroledare ska ta på sig ansvar för att visa att de förtjänat den nya rollen (Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2016). Analysen visar att läroledarna ansträngde sig för att även de lärarkollegor som var negativt inställda till utvecklingsarbetet skulle få med sig något. De tog ett övergripande ansvar för att samtliga kollegor skulle ingå i utvecklingsprocessen. Ur ett systemteoretiskt perspektiv tyder det på att läroledarnivån förknippas med ett övergripande ledarskap av läroledarna själva och att det därigenom finns en gräns mot lärarnivån.

Analysen visar att läroledarna fokuserade på hur de kunde stötta sina kollegor i deras utveckling. I och med att läroledarna hade börjat sin utvecklingsprocess före kollegorna hade de också insikt i vilka olika utmaningar och faser som kunde uppstå och blev på det sättet förebilder för kollegorna. I utvecklingsgrupperna fokuserade de på att ge kollegorna goda förutsättningar för utvecklande samtal genom att bland annat skapa trygghet. Flera av läroledarna hade också börjat ställa fördjupande frågor för att utmana kollegorna i deras undervisningsutveckling, vilket inte är helt vanligt att läroledare förväntas, eller vågar, göra (Grimm, 2023).

Att läroledarna i studien hade sin läroledarroll inom FoU-programmets kontext bidrog till att de fick stöd i att leda sina kollegor i just undervisningsutveckling. Tidigare forskning visar att ledarskap är en förmåga som många läroledare uppfattar att de inte behärskar (Gerstenschlager & Barlow, 2019). Genom att ingå i FoU-programmet fick dessa läroledare kontinuerligt stöd och fortbildning i ledarskap. De ledarseminarier som hölls för läroledarna och rektorerna syftade just till att stärka ledarskapsförmågan hos dem, och jag menar att det var en bidragande faktor att läroledarnas ledarskapsförmåga stärktes. Resultaten visar att läroledarna i studien började utmana sina lärarkollegors undervisning genom att ställa fördjupande frågor utifrån kollegornas case, vilka handlade om deras respektive undervisningshandlingar. Tidigare forskning lyfter fram att lärarkollegor förväntar sig att läroledare ska inspirera andra och skapa förutsättningar för bra möten, men att de inte vill att läroledarna ska utmana kollegors undervisning (Grimm, 2023). Analysen visar dock att läroledarna börjat göra just det; de utmanade sina kollegors undervisningsutveckling. I de undervisningsutvecklande samtal som fördes i utvecklingsgrupperna som läroledarna ledde uppmuntrade de även lärarna att vara varandras kritiska vänner och därmed också att utmana varandras syn på undervisning.

Min studie visar sammanfattningsvis att med ett systemteoretiskt perspektiv har det gått att visa och problematisera att rollen som läroledare utgör en ny nivå i skolans hierarki. Det skapar ordning i ett system när nya funktioner som inte motsvarar befintliga nivåer

introduceras, eftersom det är så många bakgrundsfaktorer som påverkar hur en sådan förändring tas emot. För att en systemförändring ska bli varaktig behöver relationen till individer inom andra nivåer i systemet etableras. Studiens lärarledare hade sitt uppdrag i FoU-programmets kontext. Deltagandet i FoU-programmet bidrog till att den nya rollens relation till andra nivåer etablerades, eftersom individer inom flera olika nivåer också deltog och därmed bekräftade dem som lärarledare. Genom att belysa lärarledarrollen ur ett systemteoretiskt perspektiv och problematisera hur lärarledare kan stötta lärares undervisningsutveckling framkom det att det fanns utmaningar, eftersom lärarledarna bytt nivå i systemets hierarki och att de hade haft otydliga mandat att leda. Att det inte fanns några tydliga ramar för vad lärarledarnivån omfattade och hur den förhöll sig gentemot lärarnivån, var en utmaning både för lärarledarna själva och för några av deras lärarkollegor. Samtidigt stärkte deltagandet i FoU-programmet lärarledarnas förutsättningar att bidra till undervisningsutveckling. Genom det organisatoriska upplägg där lärarledarna, inte rektorerna, ledde de undervisningsutvecklande processerna i utvecklingsgrupper lyftes lärarledarnas ledande roll fram. Resultaten i studien visar också att rektors agerande hade stor betydelse för hur väl lärarledaren skulle lyckas i sitt uppdrag. Genom att rektor aktivt deltog och visade engagemang för undervisningsutveckling stärktes möjligheterna till en varaktig förändring.

7.4 Avslutande reflektioner

Syftet med studien var att utifrån ett systemteoretiskt perspektiv undersöka hur lärarledare beskriver sitt uppdrag i relation till lärarkollegor och skolledning, för att skapa en djupare förståelse av hur ett lärarledarskap konstrueras i praktiken. Att ha en organisation med lärarledare ses som en framgångsfaktor för att lyckas med skolförbättring. Som ett svar på den didaktiska frågan *varför* man ska utse lärarledare vill jag lyfta fram att lärarledare kan bidra till att skapa förutsättningar för lärare att utveckla undervisningen, vilket i sin tur innebär att lärarhörnet i den didaktiska triangeln påverkas. Lärares förförståelse för vad undervisning kan vara förändras. Utifrån att de tre hörnen i den didaktiska triangeln påverkar varandra är förhoppningen att lärarledares möjlighet att stötta lärares undervisningsutveckling kommer att påverka de andra hörnen. Om lärare utvecklar sin undervisning kommer innehållet att bearbetas annorlunda och möjligheten för elevers lärande kommer förhoppningsvis att öka.

Att skapa en organisation med lärarledare är enligt tidigare forskning en framgångsfaktor för skolutveckling (Grimm, 2023). Även om det inte finns någon uttalad definition av vad ett lärarledaruppdrag innebär, har tidigare forskning identifierat att det handlar om ett informellt ledarskap som ska bidra till undervisningsutveckling (Huggins m.fl. 2017). Analysen visar dock att det inte räcker att tillsätta en ny nivå, lärarledarnivån, i en skolorganisation och förvänta sig att det ska leda till skolutveckling. För att lärarledare ska lyckas med sitt uppdrag behöver de verka i en kontext som stärker och tydliggör deras roll och uppdrag. Andra nivåer i hierarkin, exempelvis rektorsnivån, behöver med ord och handling visa att lärarledaren har ett ledaransvar. Att lärarledarna i föreliggande studie fick

sitt uppdrag i samband med deltagandet i ett FoU-program som syftade till undervisningsutveckling menar jag bidrog positivt till deras förutsättningar att leda sina kollegor. Trots att ramarna var otydliga för vilket mandat och ansvar lärarledarna skulle ha, fanns ett kommunicerat och tydligt syfte med uppdraget; att leda undervisningsutveckling genom bland annat casearbete. Flera individer från olika nivåer i hierarkin deltog tillsammans med lärarledarna i FoU-programmet och bidrog i och med det till att stärka lärarledarens mandat. Detta praktiska sammanhang bidrog till att lärarledarskapet konstruerades. Ur ett systemteoretiskt perspektiv bidrog dessa individer till att forma det 'nya normala', i alla fall för de individer som deltog i FoU-programmet. För att lärarledarnas påverkan på skolornas undervisningsutveckling ska bli varaktig, vilket var intentionen med deltagandet i FoU-programmet, behöver de fortsätta arbetet även efter att deltagandet i FoU-programmet är slut. I stället för att verksamheterna återgår till det 'normala' kan ett fokuserat och uthålligt arbete bidra till att förändringarna blir det 'nya normala' för samtliga i systemet, skolorganisationen; ett 'nytt normalt' där lärarledarskap är konstruerat och uppfattas som en naturlig del för såväl lärare, lärarledare och rektorer i det vardagliga arbetet.

7.5 Förslag till fortsatt forskning

En av lärarledarna upplevde ett tydligare stöd från sin rektor än de andra gjorde. Det var också på den skolan som kollegorna uppfattades som mer engagerade och positiva till det undervisningsutvecklande förändringsarbetet än på de andra lärarledarnas skolor. Det skulle vara intressant att få bättre förståelse av, och djupare kunskap om, vad det är i rektors närvaro som påverkar hur processen utvecklas. Genom att undersöka flera olika rollers uppfattning om den undervisningsutvecklande processen på en skola där rektor deltar engagerat och aktivt, skulle en mer fördjupad bild av de olika rollernas uppfattning och betydelse kunna identifieras. Det resultatet skulle kunna jämföras med uppfattningar på en skola där rektor överlåter till lärarledaren att driva processen själv. Skillnader i resultaten mellan dessa olika sätt att driva förändringsprocesser skulle kunna belysa vilka faktorer hos olika roller som faktiskt främjar undervisningsutveckling.

REFERENSLISTA

- Cosenza, M. N. (2015). Defining Teacher Leadership. Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in Teacher Education*, 24(2), 79-100.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Doraiswamy, N., Wilson, G., Czerniak, C. M., Tuttle, N., Porter, K. & Czajkowski, K. (2022). Teacher leader model standards in context: Analyzing a program of teacher leadership development to contextual behaviours of teacher leaders. *European Journal of Educational Management*, 5(1), 49-62.
- Gerstenschlager, N. E. & Barlow, A. T. (2019). Transitioning from practicing teacher to teacher leader: a case study. *Teacher Development*, 23(1), 18-35.
- Grimm, F. (2023). *Ledarskap för lärares lärande: förstelärare som lärarledare*. (Umeå universitet 129) [Doktorsavhandling, Umeå universitet, Pedagogiska institutionen]. EBSCOhost ERIC: <https://web-p-ebSCOhost-com.ep.bib.mdh.se/ehost/detail/detail?vid=8&sid=b861836a-97ce-4558-ab31-3569fd1925a5%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=EJ1166920&db=eric>
- Gyllander Torkildsen, L. & Nehez, J. (2020). *Att leda utvecklingsprocesser i förskola och skola* (1:6 uppl.). Studentlitteratur.
- Hermansson, K. (2020). *Att medverka i Ifous FoU-program – en handbok*. <https://ifous.se/handbok-for-medverkande/>
- 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. *Kapet (elektronisk)*, 12(1), 76-94. <https://www.kau.se/files/2016-11/KAPET%20Andra%20onationella%20konferensen%20i%20Pedagogiskt%20arbete%202015%20Temanummer.pdf>
- Huggins, K. S., Lesseig, K. & Rhodes, H. (2017). Rethinking Teacher Leader Development: A Study of Early Career Mathematics Teachers. *International Journal of Teacher Leadership* 8(2), 28-48.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling. Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Natur & Kultur.
- Ifous. (2024). *Fokus undervisning*. <https://ifous.se/fokus-undervisning/>
- Ifous. (2024b). *Om Ifous*. <https://ifous.se/about/>
- Ifous. (2024c). *Så funkar ett FoU-program*. <https://ifous.se/sa-funkar-ett-fou-program/>

- Jarl, M., Andersson, K. & Blossing, U. (2017). Att organisera för skolframgång. Strategier för en likvärdig skola. Natur & Kultur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Mellegård, K. & Rönnerman, K. (2016). Likvärdighet i praktiken – ett aktionsforskningsprojekt i två arbetslag i grundskolan. I K. Rönnerman, A. Olin, E. Moksnes Furu & A-C. Wennergren (Red.), *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap* (s. 67-92). Göteborgs universitets publikationer – elektroniskt arkiv.
- Mälardalens universitet. (2024). *Studentarbeten och GDPR*.
<https://www.mdu.se/student/handbok-under-studietiden/studentarbeten-och-gdpr>
- Nagle, C. E. (2022). Perceptions of a developing teacher leader through the lens of Freire. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 24(1-2), 83-100.
- Skolinspektionen. (2024). *Historiebeskrivning – skolinspektioner över tid*.
<https://www.skolinspektionen.se/om-oss/uppdrag-och-verksamhet/historik/>
- Skolverket. (2015). *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=2901>
- Skolverket. (2023). *Utvärdering av statsbidraget för karriärsteg*. Rapport 2023:11. Skolverket.
- SOU 2007:101. *Tydlig och öppen. Förslag till en stärkt skolinspektion*. Fritzes Offentliga Publikationer.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- von Oettingen, A. (2018). *Allmän didaktik – mellan normativitet och evidens*. Studentlitteratur.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning och demokrati*, vol23(3), 33-52.
- Öquist, O. (2013). *Den seende läraren. Systemteori för skolbruk*. Didaktikum AB.
- Öquist, O. (2018). *Systemteori i praktiken – Konsten att lösa problem och nå resultat*. Gothia Kompetens.

BILAGA; MISSIVBREV, UPPSATS INOM MASTERPROGRAMMET I DIDAKTIK

TILL DIG SOM ÄR LOKAL PROCESSLEDARE I FOU-PROGRAMMET FUN -
INFORMATION OCH FÖRFRÅGAN OM DELTAGANDE I EN STUDIE OM
”MELLANLEDARES” ROLL FÖR ATT FRÄMJA UTVECKLING AV UNDERVISNING.

Inom skolförbättringsforskning kan man se att skolor där vissa lärare har en ”mellanledarroll” har bättre förutsättningar att utvecklas, både gällande lärares arbetsmiljö och elevers resultat.

Jag vill därför genomföra två fokusgruppintervjuer där ni i processledargruppen tillsammans samtalar/diskuterar och reflekterar fritt kring hur ni uppfattar ert uppdrag i relation till kollegor, skolledning, förvaltning, elever, vårdnadshavare, politiker, forskare och andra. Samtalen kommer att spelas in. Jag hoppas att intervjuerna ska ge kunskap om vilka frågor ni anser är viktiga och relevanta för er i den ”mellanposition” ni har, vilka möjligheter eller begränsningar som finns i rollen som lokal processledare samt hur utveckling av undervisning på en skola kan ske.

Därför vill jag att du som är lokal processledare ska delta i studien. Om du är intresserad av att delta skulle jag vilja att du kontaktar mig via e-post eller telefon. Det är helt frivilligt att delta och du kan när som helst avbryta din medverkan. Fokusgruppintervjuerna kommer att genomföras på Barn- och utbildningsförvaltningen, och tar ca en och en halv timme.

Arbetet med studien sker i enlighet med Mälardalens universitets riktlinjer för studentarbeten och GDPR, och i enlighet med forskningsetiska principer. Det insamlade materialet kommer att hanteras och behandlas konfidentiellt och det kommer att förvaras så att ingen obehörig kommer att kunna ta del av det. Det insamlade materialet kommer att bearbetas och redovisas i en uppsats och publiceras i databasen Diva. Inga enskilda personer kommer att kunna identifieras.

Jag heter Anneli Waern och studerar vid masterprogrammet i didaktik vid Mälardalens universitet. I utbildningen ingår att skriva ett självständigt arbete för masterexamen, vilket är anledningen till att denna studie kommer att genomföras. Har du några frågor så hör gärna av dig.

Arboga 2024-01-22

Studerande	Handledare
Anneli Waern	Ulrika Jepson Wigg
E-post: anneli.waern@arboga.se	Docent och lektor i pedagogik
Telefon: 0707-545758	E-post: ulrika.jepson.wigg@mdu.se
	Telefon: 021-101565

Överenskommelse om samtycke

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 om "mellanledares" roll för att främja utveckling av undervisning
- att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i studiepersonsinformation
- följande personuppgifter samlas in: förnamn, efternamn, e-postadress
- personuppgifter kommer att användas till kommunikation
- de insamlade uppgifterna kommer att bevaras tills att uppsatsen är godkänd

Plats och datum	Underskrift