



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

FÖRSTELÄRARES MENINGSSKAPANDE I SITT UPPDRAG

En fallstudie om att leda kollegialt lärande

Cecilia Hermansson

Examensarbete:	30 hp
Program:	Masterprogram i utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2019
Handledare:	Mette Liljenberg
Examinator:	Marianne Dovemark

Abstract

Examensarbete:	30 hp
Program:	Masterprogram i utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2019
Handledare:	Mette Liljenberg
Examinator:	Marianne Dovemark
Nyckelord:	Förstelärare, kollegialt lärande, mellanledare, meningsskapande, fallstudie, hermeneutik

- Syfte:** Syftet med studien är att utveckla kunskap om förstelärares förståelse av sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande genom att belysa hur förstelärare tolkar begreppet kollegialt lärande, hur förstelärare skapar mening i sitt uppdrag samt hur förstelärare bidrar till meningsskapande i kollegiala lärprocesser.
- Teori:** Ett hermeneutiskt vetenskapsfilosofiskt perspektiv utgör teoretisk ansats för studien. Forskningsansatsen har varit abduktiv. Som teoretiskt ramverk för analys av data används Weicks teorier om meningsskapande inklusive begreppet förändringspoet (change poet). Simon och Ruijters kategorisering av individuellt och kollektivt lärande används också som analysverktyg.
- Metod:** Studien har en kvalitativ forskningsdesign. Fallstudie används som forskningsstrategi. Semistrukturerade intervjuer används för insamling av empiri.
- Resultat:** Studien visar hur olika tolkningar av begreppet kollegialt lärande påverkar förstelärares meningsskapande om hur kollegialt lärande kan ledas. Det visar också att kollegialt lärande främst tolkas som en process medan ett gemensamt kunskapande inte i så stor utsträckning fokuseras. Studiens resultat berikar även tidigare forskning genom att synliggöra hur förstelärare skapar mening i sitt uppdrag men även hur reduceringar kring roll och uppdrag begränsar bilden av vad en förstelärare skulle kunna vara för något. I studien syns också hur förstelärare i sitt uppdrag tar rollen som förändringspoeter och därmed blir betydelsefulla som meningsskapare i kollegiala lärprocesser tillsammans med kollegor.

Förord

Det är en verklig ynnest att få studera, att få lära sig att tänka på nya sätt. I studien har jag fått stifta bekantskap med Weicks teori om meningsskapande, ett bökigt och utmanande möte till en början, men så småningom till stor glädje då tillvaron kunde betraktas med ett par nya glasögon. Weick menar att vi oundvikligen skapar mening om tillvaron hela tiden. Komplexa sammanhang reduceras för att bli mer greppbara. Det är en utmaning i sig, och kanske till viss del en omöjlighet, att få undersöka det komplexa utan att göra reduceringar. Mitt meningsskapande om förstelärare kommer därmed förmodligen att omformas många gånger. Just nu stannar jag här. Det får bli en ögonblicksbild av det kan innebära. Jag tar Per-Olof Ödmans ord till hjälp:

Som tolkande subjekt kan vi urskilja mening och på detta sätt skapa öar av begriplighet i de oceaner av obegriplighet som omger oss. Längre kan vi inte komma, och det får duga (Ödman, 2017, s. 243).

Att skriva en masteruppsats görs inte av sig själv. Varmt tack till familj, släktingar, vänner, kollegor och chefer som har uppmuntrat mig under vägen. Ett särskilt tack vill jag rikta till följande:

De förstelärare som har deltagit som informanter i studien, stort tack till er för att ni på ett sådant generöst sätt delat med er av er tid, era erfarenheter, framgångar och tillkortakommanden. Ert bidrag har gjort denna studie möjlig att göra!

Mette, mitt varmaste tack till dig för att du med så mycket intellektuell skärpa och med så stor noggrannhet utmanat mitt tänkande. Du har hämtat in mig från villovägar, visat på skrivandets konst och på olika sätt fått mig att vända upp och ner på mina förgivettaganden. Att få befinna sig i sin proximala utvecklingszon är en förmån och där har du placerat mig åter och åter igen. Vilken lyx att få ha dig som handledare!

Vår utvecklingschef, här utan namn för att inte röja informanterna allt för mycket, tack till dig för att du förväntar dig att vi förstelärare fortbildar oss på avancerad nivå. Förmodligen hade jag inte valt denna utbildning på egen hand, men jag är väldigt tacksam för att det blev just så. Det är en resa jag inte vill vara utan.

Johan, bästa pluggkompis, trots att skrivandet har dragit ut på tiden, har du fortsatt att ställa nyfikna frågor och fungerat som värdefullt bollplank. Mina tankar klarnar i ditt sällskap. Stort tack för goda, roliga och intressanta samtal!

Tack mamma för språkliga diskussioner och tack pappa för påhejande och uppåtprat. Det ena handlar om detaljer och det andra om helhet – båda lika viktiga i jakten på mitt eget meningsskapande om skrivprocessen. Tack till er båda för kärlek och ständig uppmuntran. Ni är fina ni!

Cecilia Hermansson

Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	1
2.	Syfte och frågeställningar.....	2
3.	Tidigare forskning - en inramning.....	3
3.1	Kollegialt lärande.....	3
3.2	Professionella lärandegemenskaper.....	4
3.3	Mellanledare.....	5
3.4	Distribuerat ledarskap.....	8
3.5	De centrala begreppens användning i studien.....	9
4.	Teoretiska utgångspunkter.....	10
4.1	Hermeneutik som vetenskapsfilosofisk ansats.....	10
4.1.1	Ontologiska utgångspunkter.....	10
4.2	Meningsskapande.....	10
4.3	Förändringspoet.....	11
5.	Metod och avgränsningar.....	12
5.1	Fallstudie som forskningsstrategi.....	12
5.1.1	Val av fall/analysenhet.....	12
5.1.1.1	Det aktuella fallet.....	13
5.2	Metod för insamling av empiri.....	13
5.2.1	Intervjuer.....	14
5.2.2	Urval för intervjuer.....	14
5.3	Förförståelse och egen förförståelse.....	14
5.4	Forskningsetiska överväganden.....	15
5.5	Analysverktyg.....	16
5.6	Validitet.....	18
5.7	Generaliserbarhet.....	18
5.8	Reliabilitet.....	18
6.	Resultat.....	20
6.1	Förstelärarnas tolkningar av begreppet kollegialt lärande.....	20
6.1.1	Individuell lärandeprocess med ett individuellt läranderesultat.....	20
6.1.2	Individuell lärandeprocess med ett kollektivt läranderesultat.....	20
6.1.3	Kollektiv lärandeprocess med ett individuellt läranderesultat.....	21
6.1.4	Kollektiv lärandeprocess med ett kollektivt läranderesultat.....	22
6.1.5	Olika positioneringar kring begreppet kollegialt lärande.....	23
6.2	Förstelärarnas meningsskapande i sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande.....	23
6.2.1	Komplexitet 1: Att förstå sin roll som förstelärare.....	24
6.2.2	Komplexitet 2: Att leda sina kollegor.....	26

6.2.3 Komplexitet 3: Förstelärarna och rektor i det pedagogiska ledarskapet.....	27
6.2.4 Komplexitet 4: Att leda kollegialt lärande i förhållande till rum, tid och form.....	28
6.3 Förstelärarnas meningsskapande i kollegiala lärprocesser	30
6.3.1 Skapa rörelse	30
6.3.2 Visa på riktning	30
6.3.3 Rikta uppmärksamhet	31
6.3.4 Möjliggöra samspel	32
6.4 Resultatsammanfattning	33
6.4.1 Förstelärarnas tolkningar av begreppet kollegialt lärande.....	33
6.4.2 Förstelärarnas meningsskapande i sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande.	33
6.4.3 Förstelärarnas meningsskapande i kollegiala lärprocesser	33
7. Diskussion	35
7.1 Begreppet kollegialt lärande.....	35
7.2 Förstelärares meningsskapande i sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande	36
7.3 Förstelärare som förändringpoeter	38
7.4 Fortsatt forskning	38
Referenser.....	40
Bilaga	

1. Inledning

Den 1 juli 2013 infördes en reform i svensk skola, där särskilt yrkesskickliga lärare fick möjlighet till ett karriärsteg. Denna reform kom att kallas karriärlärarreformen och i dagligt tal även för förstelärarreformen¹. Syftet med karriärlärarreformen var framför allt att göra läraryrket mer attraktivt och på detta sätt hålla kvar särskilt yrkesskickliga lärare i yrket. Det övergripande målet var att elevers lärande på detta sätt skall gynnas (Utbildningsdepartementet, 2012). Andra menar att införandet av reformen också kan ses som ett led i en professionaliseringsprocess för lärare, där professionen i viss utsträckning har givits utrymme att bedöma vad som är centralt i yrket. Beroende på hur förstelärare hanterar och ramar in sitt uppdrag kan professionen komma att utvecklas åt olika håll (Bergh & Englund, 2016). Förstelärarreformen liknar och har inspirerats av karriärlärarreformer från andra delar av världen exempelvis Australien, England, Skottland och USA (Bergh, Löfdahl Hultman, & Englund, 2018; Erlandsson & Karlsson, 2018).

Vem som utnämns till förstelärare avgörs av huvudmannen. Utöver lärarutbildningen krävs ingen extra akademisk utbildning för att bli utsedd, men det finns ett antal kriterier som skall vara uppfyllda:

För att kunna utses till förstelärare ska en lärare från och med 2014 ha en lärarlegitimation (under 2013 kunde även lärare med en lärarexamen utses även om de ännu inte hade fått sin lärarlegitimation). Läraren måste också ha arbetat minst fyra år med undervisning inom skolväsendet. Arbetet ska vara väl vitsordat. Detta ska kunna redovisas genom dokumentation. Läraren ska ha visat särskilt god förmåga att förbättra elevernas studieresultat och ett starkt intresse för att utveckla undervisningen. Läraren ska också av huvudmannen bedömts som särskilt kvalificerad för undervisning. Utöver dessa kriterier ska läraren som utses också arbeta minst 50 procent av sin arbetstid med undervisning och uppgifter som hör till undervisningen (Skolverket, 2014, s. 6).

Med förstelärarytningen följer ett lönepåslag på 5000 kronor, som finansieras med hjälp av statsbidrag. På vissa skolor är förstelärarytningen tidsbegränsad och på andra är det ett tillsvidareuppdrag. Reformen har för förstelärarnas del beskrivits som ett praktiskt karriärsteg där lärarens huvuduppdrag även fortsättningsvis ska vara undervisning (Utbildningsdepartementet, 2012), men där det finns möjlighet till andra uppgifter som till exempel att handleda och coacha kollegor. Förstelärarreformen är ganska öppen såtillvida att huvudmannen har möjlighet att bestämma vem, utifrån de uppställda kriterierna, som ska utnämnas till förstelärare, men också hur förstelärarytningen skall utformas. Detta innebär att förstelärarreformen i praktiken kan se olika ut hos olika skolhuvudmän. Det kan till och med skilja mellan skolor i samma kommun (Alvunger, 2016; Adolfsson & Alvunger, 2017). Skolverket genomförde redan 2014 en första undersökning av förstelärares arbetsuppgifter. I enlighet med de initiala intentionerna visade det sig att de flesta förstelärare också leder utvecklingsprocesser av olika slag (Skolverket, 2014). Många förstelärare handleder och coachar lärare. Andra skapar mötesplatser för pedagogiska diskussioner, arbetar med ämnesutveckling och ämnesdidaktik eller tittar närmare på hur olika undervisningsmetoder kan förankras i vetenskaplig forskning (Skolverket, 2015, s. 6). Förstelärare tar därmed ofta utökad ansvar för lärares gemensamma lärande (Alvunger & Trulsson, 2016).

Förstelärares ansvar för kollegialt lärande har efterhand blivit mer betonat. Skolverket (2019) skriver bland annat att när förstelärare leder utvecklingsprocesser och kollegialt lärande utifrån lokalt definierade behov, blir detta en framgångsfaktor. Huruvida förstelärares ledning av kollegialt lärande leder till förbättrade elevresultat och på så vis blir en framgångsfaktor, finns begränsad forskning om. Däremot vet vi att förstelärare numera är en del av den svenska skolan och att de i stor utsträckning förväntas leda sina kollegor på olika sätt. Detta kan innebära en svårighet då svensk skola under en lång tid varit i stort sett ickehierarkisk. Karriärlärarreformen utmanar detta på flera sätt (Alvunger, 2015). Studier som har följt upp införandet av förstelärarytningen visar bland annat att reformen tycks ha skapat starka känslor hos de lärare som inte har blivit utvalda till förstelärare (Erlandsson & Karlsson, 2018). Det extra lönepåslaget verkar ha inneburit att förstelärare förväntas göra fler arbetsuppgifter än sina

¹ Karriärlärarreformen inbegriper även ytterligare ett karriärsteg i form av lektorer.

kollegor (Hardy & Rönnerman, 2018). Förstelärarreformen kan även utmana rektors roll som pedagogisk ledare, när det gäller ansvar för kollegialt lärande och skolutvecklingsprocesser (Alvunger, 2015). Förstelärare verkar också uttrycka tveksamheter i att söka en position och ett uppdrag som utmanar den tidigare icke-hierarkiska professionen (Hirsh & Bergmo-Prvulovic, 2018; Brosky, 2011). När förstelärare förväntas leda kollegor, som kanske inte alls vill delta i skolutveckling eller bli ledda, kan de kollegiala relationerna komma att prövas. Det är heller ingen självklarhet att en förstelärare, som är yrkesskicklig i sin undervisningspraktik tillsammans med sina elever, nödvändigtvis är skicklig i att leda sina kollegor. Vilka processer ska förstelärare leda och på vilka arenor ska förstelärare egentligen verka? Hur konkurrerar det eventuellt med de plattformar där rektorer verkar och har sitt uppdrag? Det är frågor som behöver ställas.

Även om en stor del av skolledarskapsforskningen fokuserar rektors uppdrag och roll (Moos red., 2013; Leithwood, Sun, & Pollock red., 2017; Ärlestig, Day, & Johansson red., 2015), finns även allt mer forskning som fokuserar olika slags mellanledarskap, vilket förstelärare kan ses som ett exempel på. Bara under det senaste året har ett flertal studier från olika delar av världen publiceras, till exempel den svenska studien gällande att söka och inneha mellanledarpositioner (Hirsh & Bergmo-Prvulovic, 2018) eller hur mellanledare i skolor i Hong Kong breddar och utvecklar sitt uppdrag som leder bortom avgränsat ämnesansvar (Bryant, 2018). En jämförande studie gällande mellanledarskap i Australien, Chile och Singapore har publicerats och där väldefinierade roller och solid stöttning från framför allt rektor möjliggör för mellanledare att arbeta med en förbättrad undervisning bland kollegor (Gurr, 2018). Mellanledares situerade kunskap som motor i förändringsarbetet studeras i en annan australiensisk studie (Edwards-Groves, Grootenboer, Hardy, & Rönnerman, 2018). En fördjupning i skotska och irländska policydokument visar på ett förändrat mellanledarskap över tid från avgränsade, delegerade uppdrag till ett ledarskap för lärande (Forde, Hamilton, Bhróithe, Nihill, & Rooney, 2018). Strukturers betydelse för mellanledares möjligheter till effektivitet har undersökts i israeliska skolor (Farchi & Tubin, 2018). Ytterligare en australiensisk studie belyser mentorskap för nyexaminerade kollegor som en form av mellanledarskap (Willis, o.a., 2018). Det finns många frågor kring mellanledarskap. I Sverige handlar det framför allt om försteläraruppdraget, om att leda sina kollegor och hur detta ska utformas, särskilt nu när förstelärarskapet och dess funktion har prövats under några år. Det framväxande uppdraget, som i allt större utsträckning verkar innefatta någon form av ledarskap kan vara en utmaning i frågor om makt, inflytande och skapande av mening. I den här studien riktas fokus på hur förstelärare skapar mening i uppdraget att leda kollegialt lärande och hur de bidrar till meningsskapande i kollegiala lärprocesser.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att utveckla kunskap om förstelärares förståelse av sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande utifrån följande frågeställningar:

- Hur tolkar förstelärare begreppet kollegialt lärande?
- Hur skapar förstelärare mening i sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande?
- Hur bidrar förstelärare till meningsskapande i kollegiala lärprocesser?

3. Tidigare forskning - en inramning

I detta kapitel ramas studiens innehåll in genom en beskrivning av tidigare forskning kring begreppen kollegialt lärande, professionella lärandegemenskaper, mellanledarskap och distribuerat ledarskap. Dessutom ges en beskrivning av hur dessa begrepp tolkas och används i studien.

3.1 Kollegialt lärande

Kollegialt lärande, teamlärande, kollektivt lärande, kollaborativt lärande, professionellt lärande – det finns många olika begrepp för att lära tillsammans. I denna studie kommer framför allt begreppet kollegialt lärande att användas. Skolverket definierar begreppet kollegialt lärande som:

Metoden kollegialt lärande är en sammanfattande term för olika former av systematisk utveckling av undervisningen där man genom ett strukturerat samarbete tillägnar sig kunskap och färdigheter. Kollegialt lärande betonar vägen fram för att lösa uppgifter, formulera problem och kritiskt granska inte bara andras utan även sitt eget arbete. En viktig del i detta är att träna på att ge varandra konstruktiv och framåtsyftande återkoppling. Det kollegiala lärandet förstärks när kunskap hämtas såväl utifrån som från den egna verksamheten och när samtalet leds av en samtalsledare (Skolverket, 2018).

Skolverkets definition beskriver främst det kollegiala lärandets ”hur”, det vill säga hur det ska genomföras. Det handlar om lärarnas samarbetsförmåga, problemformuleringsförmåga samt förmåga att kritiskt granska sig själva och andra, kompetenser som alltså kan behöva övas på olika sätt. I Skolverkets text lyfts också gemensamma uppgifter fram. Lärarna ska ”lösa uppgifter, formulera problem och träna på att ge varandra konstruktiv och framåtsyftande återkoppling” (Skolverket, 2018). Här beskrivs samtal i form av *formulera* och *ge återkoppling* samt någon form av handling i form av att *samarbeta* och *lösa*. Kombinationen mellan samtal och gemensamma handlingar verkar enligt Skolverket vara en väg till kollegialt lärande.

Kollegiala samtal och gemensamma handlingar som verktyg för kollegialt lärande diskuteras av forskare både till innehåll och funktion. Ohlsson (2004c), som bland annat studerat kollektivt lärande i arbetslag, framhåller att kollegiala samtal behöver fokusera det konkreta handlandet. Larsson (2016), med rötterna i forskning om lärande organisationer, menar att detta inte räcker, utan att lärarna behöver se varandra i handling för att fånga varandras erfarenheter. Samtalet, att uttrycka erfarenheter i ord, är enligt Larsson inte nog, för att ett kollegialt lärande ska ske. Att se handling och att själv gå till handling blir enligt Larssons definition avgörande för att kollegialt lärande ska ske. Arbetslivsforskarna Döös och Wilhelmsson (2016, s. 127) har i sina studier av lärande och ledarskapsutveckling i ett mjukvaruföretag funnit att det går att betrakta lärandet som en ”på-köpet-aktivitet”, en konsekvens av en handling, där lärandet kan ske omedvetet i en handling. Då kan reflektionen i efterhand bli viktig för att få fatt i det lärande som skett. Sandberg och Targama (2013) menar dessutom att människor framför allt förändrar sin förståelse via reflektion, när handlingen och upplevelsen i sig är överraskande. Ett sådant resonemang skulle böttna i att många utav våra handlingar är rutinartade och det är först när något annorlunda sker som förståelsen kan förändras. Detta kan i sin tur innebära kreativa utmaningar för de som planerar för och leder kollegialt lärande.

Kollegialt lärande kan dock ifrågasättas. Existerar verkligen ett kollegialt lärande eller handlar det inte i själva verket om ett individuellt lärande? Illeris (2007) beskriver att lärandet både är individuellt och socialt, där det individuella lärandet uppkommer på grund av ett samspel med en materiell och mänsklig omgivning. Ohlsson (2004a) lyfter fram vikten av att enskilda individer delger sina egna erfarenheter för sina kollegor för att ett gemensamt lärande ska komma till stånd. Det gemensamma samtalet och reflektionen blir då ett verktyg i detta samspel för att synliggöra individers olika förståelse och för att vidga den förståelse som var och en har. Kommunikationen mellan individerna blir i ett sådant resonemang det centrala. Granberg och Ohlsson (2014) beskriver kollegialt lärande på ett sätt som ibland populärt kallas $1+1=3$. De menar att ”Den positiva synergin utgör ett mervärde som uppstår genom teamets samspel och kommunikation och som innebär att teamets kollektiva kompetens blir större än summan av varje individs kompetens” (s. 111). Döös och Wilhelmsson (2016) hävdar också att kollegialt lärande innefattar ”lärande som går utöver att en enskild individ lär” (s. 125). Ett kollegialt lärande begränsas alltså inte till delgivande av ett individuellt lärande utan skapas även utanför detta. En

kommunikativ samarbetsförmåga kan vara ett exempel på ett kollegialt lärande innehåll (Langelotz, 2017). De holländska forskarna Simon och Ruijters (2001) menar att skillnad behöver göras mellan lärandets process och resultat. Lärandets process kan vara individuell eller kollektiv, men lärandets resultat kan också vara individuellt och/eller kollektivt. Larsson (2018a), som granskat Simons och Ruijters forskning, likställer en kollektiv lärandeprocess som ger ett individuellt resultat med det som oftast i svensk kontext benämns kollegialt lärande. Larsson (2018b, s. 411) pekar också på att begreppet kollegialt lärande snarare har fokus på det gemensamma i läroprocessen snarare än ett gemensamt läranderesultat, medan begreppet *kollektivt lärande* innefattar både process och resultat. Larsson menar till och med att kollegialt lärande leder till individuella föreställningar medan kollektivt lärande leder till nya *gemensamma* föreställningar och kunskaper. Om samtalet om skolutveckling avser en hel skola och inte bara den enskilde läraren, behöver alltså läroprocessen resultera i nya gemensamma kunskaper och inte bara enskilda, individuella kunskaper (Larsson, 2018b, s. 411). Larsson påpekar också, med utgångspunkt i detta, att vi förmodligen talar om olika saker när begreppet kollegialt lärande används (Larsson, 2018a, b). Det kan alltså finnas anledning att vara observant på hur begreppet kollegialt lärande används och vad som då avses.

3.2 Professionella lärandegemenskaper

Formerna och sammanhangen för kollegialt lärande och lärarsamarbete tycks påverka hur och om lärare lär av varandra (Larsson, 2018b). I anglosaxisk forskningslitteratur om kollegialt lärande återfinns ofta begreppet Professional Learning Communities (PLC) (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Håkansson och Sundberg (2016) likställer helt enkelt Professional Learning Communities med begreppet kollegialt lärande, men även här finns det olika uppfattningar. Begreppet PLC tar sin utgångspunkt i Wengers begrepp *community of practice* (Wenger, 1998), en social teori om lärande där mening, identitet, kollektiv och praxis står i centrum. Wenger ser *community of practice* som något spontant konstruerat och där lärande anses som något ständigt pågående. Professional Learning Communities, professionella lärandegemenskaper, däremot beskrivs främst som organiserade företeelser, även om en organiserad företeelse inte per automatik behöver vara en professionell lärandegemenskap (Harris, 2014).

En professionell lärandegemenskap beskrivs som ett sammanhang eller samarbetskultur där elevens förbättrade lärande står i centrum (Hargreaves & Fullan, 2013; Harris, 2014; Larsson, 2018b) och där ett kollegialt, systematiskt forskande i den egna praktiken används som verktyg för att nå detta (Edwards Groves & Rönnerman, 2012; Harris, 2014). Till skillnad från topdown-styrda satsningar drivs professionella lärandegemenskaper av lärarnas egen vilja att lära av varandra (Larsson, 2018b, s. 399). De brittisk/kanadensiska skolforskarna Hargreaves och Fullan (2013) framhåller dessutom att dessa gemenskaper behöver vara av långsiktig natur och inte i tillfälliga konstellationer för att de ska göra skillnad för elevers lärande. En annan förutsättning är att gemenskaperna är professionella, det vill säga att samtal om undervisningspraktik tar utgångspunkt i vetenskap och evidens men också i den samlade erfarenheten (Hargreaves & Fullan, 2013). Det handlar om gruppens gemenskap men också om styrkan eller kvaliteten, soliditeten i de idéer och metoder som används (Hargreaves & O'Connor, 2018, s. 21). Ett lärarlag, exempelvis ett arbetslag eller ett ämneslag, skulle alltså kunna fungera som en professionell lärandegemenskap under förutsättning att skolutvecklingsfokus med elevers lärande står i centrum för samtal och handling.

Skapandet och organiserandet av professionella lärandegemenskaper utgår från ett antagande om att samarbete mellan kollegor ger ett mervärde som inte kan åstadkommas på egen hand (Ohlsson, 2004a). Viss forskning verkar dessutom tyda på att skolor med samarbetande strukturer med fokus på elevers lärande är mer framgångsrika än skolor uppbyggda utifrån individuella strukturer (Hipp, Huffman, Pankake, & Olivier, 2008; Hargreaves & Fullan, 2013). Kvaliteten på samarbetet mellan kollegor kan komma att bli centralt för utveckling av en professionell lärandegemenskap. Ohlsson (2016) menar att trygghet och sammanhållning är viktigt för att kunna få göra misstag och vara sig själv i gruppen. Hargreaves och Fullan (2013) benämner detta socialt kapital, då kvaliteten på interaktioner människor emellan påverkar vilken tillit som kan skapas och vilket lärande som kan komma till stånd. De menar att samarbetets kvalitet beror på med vilken kvalitet relationer har byggts, ett arbete som tar tid och ofta kan ske helt informellt. Delaktighet lyfts fram som en viktig faktor för att de professionella

lärandegemenskaperna ska fungera. Samarbetet verkar ställa krav på delaktighet samt att ge och ta plats i grupp. Ohlsson (2004a, s. 51) utvecklar detta så här:

Människors samspel och kommunikation bromsas upp och förhindras genom att vissa utsluts och berövas delaktighet i sociala processer, och påfallande ofta undviker människor att försöka förstå varandra och det de arbetar tillsammans med. Människors delaktighet i sociala handlingssammanhang, och deras aktiva deltagande, utgör därigenom viktiga villkor för att kollektivt lärande ska komma till stånd.

Professionella lärandegemenskaper framställs ibland som en enkel lösning gällande skolutveckling till gagn för lärares motivation och elevers studieresultat. Det verkar samtidigt finnas många hinder för att en grupp kollegor som arbetar tillsammans ska nå någon form av kollegialt lärande. Exempelvis kan interaktionerna kollegor emellan verka konserverande eller disciplinerande och därmed hindra skolutveckling (Langelotz, 2014, 2017; Liljenberg, 2015). Omsorgen om varandra i ett kollegialt lärandesammanhang kan verka disciplinerande. Kollegor kan börja likna varandra i handlingar och ord, därför att gruppen inte tillåter någon avvika från det som i gruppen uppfattas som normalt. Langelotz (2017), som bland annat forskar kring lärares professionsutveckling, använder begreppet *kollegial korrigering* för att beskriva detta och menar att kollegialt lärande i själva verket kan "begränsa utvecklingsmöjligheterna för enskilda individer" (s. 130). Man skulle också kanske kunna tro att förutsättningen för lärande i grupper är att relationerna är goda och trivseln är hög. Så behöver det alls inte vara. Det verkar till exempel vara så att konflikter och rivalitet kan vara en källa till lärande (Ohlsson, 2016). Det kollegiala samspelet inom de sammanhang som förväntas vara professionella lärandegemenskaper tycks alltså påverka förutsättningarna för kollegialt lärande. Det kan också vara så att sammanhanget inte fungerar som en professionell lärandegemenskap därför att den har ett innehållsligt fokus långt från lärande och undervisningspraktik (Ohlsson, 2004b; Harris & Jones, 2010). Andra hinder hittas i rådande kulturer kring lärares samarbete, det vill säga vad lärare förväntas samarbeta kring, i rektors ledarskap inklusive olika typer av lärarledarskap samt i många externa påtryckningar gällande skolans agenda (Harris & Jones, 2010).

Själva organiserandet i professionella lärandegemenskaper, hur de än ser ut, har också sina faror. Ohlsson (2004c) kallar det *tvångande kollektivisering* och menar att det snarare kan leda till hinder för lärande. Hargreaves (1998) använder begreppet *påtvingad kollegialitet* och visar i sin studie av kanadensiska mellanstadielärares kollegiala praktik att samarbete, som organiseras utan hänsyn till kontextuella omständigheter och lärares behov, blir ett mikropolitiskt spel med både ineffektivitet och bristande flexibilitet som följd snarare än ett samarbete som leder till skolutveckling eller kollegialt lärande. Det kan till och med vara så att formella möten inte alls gagnar lärande i den utsträckning som förväntas utan i stället är det de små informella mötena som gör skillnad (Hargreaves, 1998; Ludvigsson, 2009). Samtidigt involverar informella möten inte alla medarbetare, utan snarare utesluter många, ett hinder i sig för kollegialt lärande. Det kan dessutom finnas anledning att fundera över vad som händer med individen i ett kollegialt sammanhang. Att tvingas in i ett kollegialt samarbete när man som individ egentligen vill något annat kan vara kontraproduktivt. Samarbetet kan bli ytligt och groupthink kan uppstå (Ohlsson, 2004c). Det är heller inte så enkelt att varje individ bidrar med sin kunskap utan det verkar snarare vara så att lärolaget förhandlar fram sin kompetens. Ohlsson beskriver en dragkamp mellan individuella och kollegiala perspektiv, där det kan finnas svårigheter att identifiera sig med sitt tillhörande lärolag. Ohlsson (2004a, s. 45) beskriver processen som:

Det innebär ständiga samspelsprocesser där individen både är med och styr och blir styrd, både formar och blir formad. Det innebär också att organiserandet är ständigt pågående sociala processer av maktutövande, förhandlande, lärande och meningsskapande.

Det finns följaktligen många hinder för att en professionell lärandegemenskap ska uppstå.

3.3 Mellanledare

Eftersom karriärläroreformen är relativt ny, är begreppet förstelärare än så länge begränsat beforskat. Det går dock att titta närmare på det utifrån liknande begrepp för att ringa in såväl förstelärares roll och uppdrag. Till användning kommer till exempel begreppen utvecklingsledare, processledare eller

förändringsagent. Inom brittisk och amerikansk forskning används ofta begreppet teacher leader. Adolfsson och Alvunger (2017) menar att förstelärare kan betraktas som teacher leaders, eftersom de utövar "pedagogiskt ledarskap genom att leda utvecklingsprocesser och genom att agera som brygga mellan skolledning och kollegor" (s. 206) (min översättning). Ibland används termen mellanledare. Förstelärare skulle kunna räknas som mellanledare, menar Rönnerman, Edwards-Groves och Grootenboer (2018), men hävdar samtidigt att begreppet mellanledare främst beskriver ett ledarskap för professionellt lärande inte ett administrativt ledarskap. I detta avsnitt används begreppet mellanledare något vidare, som ett samlingsnamn för ovan nämnda ledarskapsbegrepp.

Begreppet mellanledare förekommer i viss forskning om skola, utbildning och skolutveckling (Fullan, 2015; Harris & Jones, 2017; Inman, 2009; Rönnerman, Edwards-Groves, & Grootenboer, 2018; Bennett, Woods, Wide, & Newton, 2007). Genom att jämföra hur begreppet används i olika texter kan flera tolkningar identifieras. Något förenklat utgår tolkningsalternativen antingen från ett hierarkiskt och vertikalt organisationsperspektiv eller från ett mer horisontellt synsätt. Dessa utgångspunkter verkar heller inte helt utesluta varandra, utan de går att betrakta parallellt inom samma organisation (Bennett, Woods, Wide, & Newton, 2007). Från ett hierarkiskt perspektiv blir mellanledare eller mellanledande en egen systemnivå. Mellanledarskap utformas med hjälp av systemnivån över och systemnivån under. Den kanadensiske forskaren Michael Fullan (2015) menar till och med att ett mellanledarskap kan motsvaras av skoldistriktet eller regionen, där regeringen verkar ovanför regionen och där de lokala skolornas utveckling är målet alltså ett tydligt topdown-perspektiv. Fullan menar att distriktsnivån, mellanledarnivån, har större möjlighet att leda skolutveckling än regeringsnivån, därför att fler personer blir involverade i förändringen. Fullan (2015) påpekar dock att mellanledarskap, eller att leda från mitten, beror på vad som identifieras som mitten. Det kan se olika ut. Mellanledarskap blir något, i förhållande till något annat, till den systemnivå som är över och den nivå som är under. I annan forskning avser mellanledare en person som är ansvarig för fakultet eller dylikt (Inman, 2009). Rektor skulle kunna betraktas som en typ av mellanledarskap i förhållande till huvudman uppåt i hierarkin och till lärare nedåt (Reid, 2018). Förstelärare som mellanledare hamnar i ett hierarkiskt perspektiv på en systemnivå mellan rektor och kollegor.

Ett annat sätt att förstå begreppet mellanledare är mer klassrumsnära och i ett närmast horisontellt perspektiv i relation till kollegor. De svensk/australiensiska skolforskarna Rönnerman, Edwards-Groves och Grootenboer (2016) menar att mellanledare avser de lärare som har en ledarposition av något slag men som också i stor utsträckning bedriver undervisning i klassrummet, "those who sit between the principal or the head and the teaching staff – in the middle!" (Grootenboer, Edwards-Groves, & Rönnerman, 2014, s. 2), där mellanledare leder bredvid eller i samarbete med sina kollegor i stället för att anta ett ovanifrån-perspektiv. I första hand handlar i så fall mellanledarskap inte om en formell position utan blir snarare avhängigt på interaktion, kommunikation, relationell kompetens och handlingskraft (Rönnerman, Edwards-Groves, & Grootenboer, 2018). Mellanledarskap förstås som en ledarskapspraktik, där det som sägs och görs sker i relation och i kommunikation till andra, och där ledarens individuella kvaliteter inte är det centrala (Harris & Muijs, 2005; Grootenboer, Edwards-Groves, & Rönnerman, 2014). Rönnerman, Edwards-Groves och Grootenboer (2018) menar dessutom att mellanledare verkar i flera olika slags praktiker, en ledande och undervisande praktik bland kollegor och i det egna klassrummet, en organiserande och handledande praktik där mellanledare skapar förutsättningar för professionellt lärande bland kollegorna samt en samarbetande och kommunicerande praktik, där relationerna mellan kollegor är central för att skapa förutsättningar för lärande och utveckling i alla klassrum. Mellanledarens praktik blir därmed i högsta grad kontextuell och situerad (Rönnerman, Edwards-Groves, & Grootenboer, 2018). Dessutom anknyter mellanledande till andra praktiker som elevers lärandepraktik, kollegors undervisningspraktik och rektors ledarskapspraktik. Rektors agerande kan till exempel komma att inrama mellanledares handlingsutrymme. Ett exempel på hur mellanledarens praktik påverkas av rektors ledarskapspraktik är när rektorer använder mellanledare för att avlasta sig från egna arbetsuppgifter, det vill säga en delegering av driftsfrågor, medan andra rektorer ger mellanledare större utrymme att forma sina egna ledarhandlingar (Liljenberg, 2016).

Mellanledaren som del av ett vertikalt eller horisontellt ledarskap, så som ovan beskrivits, hänger samman med två olika ledarskapsperspektiv det vill säga om ledarskap betraktas som individuellt eller

relationellt systemiskt. Ett mer hierarkiskt synsätt fokuserar ett mer individualistiskt ledarskapsperspektiv medan ett mer horisontellt perspektiv fokuserar mellanledaren i ett kollegialt sammanhang, som en del av en grupp. Liljenberg (2016) konstaterade i sin studie om teacher leadership i svensk skola att ledarskapsperspektivet, det vill säga hur mellanledarskap förstås av både mellanledare och rektor, påverkar hur läraren positionerar sig i ledarskapspraktiken och därmed vilka handlingar som blir möjliga. Ett individualistiskt ledarskapsperspektiv kan exempelvis medföra begränsningar för mellanledaren gällande hans möjligheter att påverka kollegiala utvecklingsprocesser (Liljenberg, 2016). Levinssons granskning av utvecklingsledare (Levinsson, 2011) visar liknande resultat. Antingen fokuseras lärandets *vad* eller lärandets *hur*. När lärandets innehåll fokuseras, kan mellanledaren ta rollen som expert eller informatör. Det kan handla om att identifiera problem i skolan, leda utveckling i det egna ämnet eller att dela ny forskning. När det kollegiala lärandets *hur* fokuseras, handlar det snarare om att mellanledaren skapar förutsättningar för samarbete, kommunikation och delandet av erfarenheter genom att skapa en tillitsfull kultur kring lärande exempelvis från en individuell lärarkultur till en samarbetskultur (Levinsson, 2011). Forskning kring mellanledarskap i form av teacher leadership eller svenska förstälärare har visat på liknande resultat (Lieberman & Miller, 2004; Harris & Muijs, 2005; Grootenboer, Edwards-Groves, & Rönnerman, 2014; Alvunger, 2015; Adolfsson & Alvunger, 2017).

Mellanledarnas problematik med dubbla lojaliteter i en både vertikal och horisontell organisation, en formell position i en hierarki men samtidigt som en del i ett kollegialt sammanhang, beskrivs i en brittisk forskningsöversikt (Bennett, Woods, Wide, & Newton, 2007). Där framkommer att mellanledarna (ämneslagsledare) förväntas ha fokus på hela skolans bästa framför det egna ämnet samtidigt som förväntningarna är höga på att mellanledarna arbetar i stark kollegialitet med den egna ämnesinstitutionen (Bennett, Woods, Wide, & Newton, 2007). Andra studier visar på liknande problematik, där mellanledarna upplevs vara en del av kollegiet och kollegors undervisningspraktik samtidigt som de samspelar med och relaterar till rektors ledarskapspraktik (Liljenberg, 2016; Rönnerman, Edwards-Groves, & Grootenboer, 2018). Detta verkar leda till komplexa utmaningar för mellanledaren. Mellanledare kan å ena sidan fungera som en bro eller brygga mellan skolledning och lärare genom att till exempel översätta och omsätta rektors visioner i praktiken och på andra sätt underlätta kommunikationen och mäklandet mellan två olika systemnivåer (Harris & Muijs, 2003, 2005; Alvunger, 2015, 2016; Adolfsson & Alvunger, 2017; Rönnerman, Edwards-Groves, & Grootenboer, 2018). Å andra sidan kan det finnas viss osäkerhet i kollegiet gällande mellanledarens lojalitet. Mellanledaren förväntas vara lojal både mot rektor och mot sina kollegor, vilket är en utmaning som tycks kunna leda till viss kollegial isolering (Harris & Muijs, 2003; Alvunger, 2016).

Möjliggörandet av mellanledares övergripande uppdrag verkar grunda sig i upparbetade kollegiala relationer. Relationell tillit tycks vara avgörande för hur mellanledaren lyckas i sitt uppdrag. Denna legitimitet förtjänas snarare än följer med en formell position (Bennett, Woods, Wide, & Newton, 2007; Lieberman & Miller, 2004). Det handlar dels om att rektor behöver ge mellanledare tillit och utrymme för att genomföra sitt uppdrag (Farchi & Tubin, 2018), men också om ömsesidig relationell tillit mellan kollegorna och mellanledare för att möjliggöra utvecklingsprocesser i form av kollegialt lärande (Erlandsson & Karlsson, 2018; Edwards-Groves, Grootenboer, & Rönnerman, 2016; Rönnerman, Edwards-Groves, & Grootenboer, 2018). Det kan dock finnas egna hinder hos mellanledarna gällande att leda kollegor. Viss forskning tyder på att mellanledare upplever osäkerhet härvidlag (Harris & Muijs, 2005; Liljenberg, 2016). Ett antagande kring detta är att de kollegiala relationerna utmanas då en i gruppen tar ledarskap för de andra. Någon som tidigare har varit en like, en jämbördig kollega, blir något annat.

Mellanledarna tycks också ibland göra mycket nytta inom områden utanför skolutvecklingsprocesser (Blossing, 2013; Grootenboer, Edwards-Groves, & Rönnerman, 2014; Liljenberg, 2016). Blossing (2013) identifierade i sin studie om förändringsagenter att mellanledarna ibland tog uppdrag kring driftsfrågor för att möjliggöra för *andra* att ta del i utvecklingsprocesser. Här blir mellanledarskap något av en facilitator för utvecklingsprocesser och där gränsen mellan drifts- och utvecklingsfrågor blir alltmer flytande.

3.4 Distribuerat ledarskap

Mellanledande kan ses som ett pedagogiskt ledarskap och som en del i ett distribuerat ledarskap (Rönnerman, Edwards-Groves, & Grootenboer, 2018). Distribuerat ledarskap är ett ofta använt begrepp i sammanhang som har med kollegialt lärande att göra och är ett sätt att förstå en skolas ledarskap. Ledarskapet betraktas som distribuerat när det öppnas upp för ett gemensamt ansvarstagande rektor och lärare emellan. Distribuerat ledarskap lyfts fram som ett verktyg för att skapa ökad delaktighet i organisationen och som ett uttryck för tillit till lärarnas kompetens. Det handlar om en utgångspunkt där alla, inte bara de med formellt ledarskap, kan leda. I stället för att ansvaret för skolans utveckling enbart vilar på rektors axlar, distribueras ansvaret och ledarskapet för utvecklingsarbetet till fler (Spillane, 2006; Hargreaves, 2009; Southworth, 2009; Liljenberg, 2015). Ledarskapspraktiken och möjligheten att initiera ledarhandlingar samt ta aktiv del i ledarskapet öppnas för fler. Samtidigt finns det en del missuppfattningar om begreppet (Harris, 2007, 2013; Liljenberg, 2015). Ibland likställs det exempelvis med ett delegerat ledarskap, vilket alltså inte är fallet. Det handlar inte om att rektor delegerar ”färdiga” arbetsuppgifter till lärare utan snarare om ett delat gemensamt ansvar för verksamheten.

Tidigare forskning har visat att rektor verkar inneha en nyckelroll gällande formandet av en distribuerad ledarskapspraktik (Leithwood, o.a., 2007; Harris, 2013; Liljenberg, 2015). Den formella ledaren kan till exempel avgöra vem som ska få ökade möjligheter att initiera ledarhandlingar (Harris, 2007). I det avseendet skulle man kunna se distribuerat ledarskap som ett topdown-styrt ledarskap och som en begränsning av ett demokratiskt ledarskap. Den rådande skolkulturen kan också möjliggöra eller hindra en distribuerad ledarskapspraktik genom exempelvis vilka förväntningar som finns gällande vad den formella ledaren ska göra eller inte (Harris, 2014). Brittiska skolforskaren Harris (2013) menar att distribuerat ledarskap utmanar formellt ledarskap. När ledarskap sprids bland många, kan den formella ledaren tappa en del av sin makt och kontroll. Det tycks också handla om huruvida den formella ledaren vågar släppa taget eller inte, en fråga som kan tyckas enkel vid första anblicken, men som samtidigt handlar om vem som har det yttersta ansvaret för verksamheten (Southworth, 2009) och vilka förväntningar som finns på rektors arbetsuppgifter (Harris & Muijs, 2005). Även om ansvaret för verksamhet och skolutvecklingsprocesser delas med många, verkar ett distribuerat ledarskap kräva ett stabilt formellt ledarskap för att det ska fungera (Harris, 2007).

Ledarskapspraktik kan även betraktas mer systemiskt, där alla inblandade påverkar varandra. Lundaforskarna Alvesson och Sveningsson, med forskningsrötter i organisationsteori och ledarskap, beskriver det (2007, 2012, s. 321):

Deltagarna är medskapare av de ledarskapsrelationer som utvecklas. De involverade sammanflätas och definierar varandra ömsesidigt och relationellt. Ledarskapet utgår inte från en a priori "ledare", utan en person blir ledare genom att en eller flera personer tillmäter det han eller hon säger med stor vikt, och låter sig påverkas av detta.

I ett systemiskt perspektiv utgår inte ledarskapspraktiken från definierade roller utan växer fram i olika sociala relationer och samspelet dem emellan (Harris & Muijs, 2005; Liljenberg, 2018). Ledarskapspraktiken förändras därmed kontinuerligt. Sammanhanget i sig, till exempel kulturell eller rumslig kontext är också en samspelande faktor (Spillane, 2006; Leithwood, o.a., 2007; Liljenberg, 2015; Alvesson & Sveningsson, 2007, 2012). Motstånd kan även vara en del av detta samspel. Lärare kan exempelvis bjuda på motstånd gällande skolutvecklingsprocesser (Liljenberg, 2015). I det avseendet är kanske lärarnas makt över den distribuerade ledarskapspraktiken större än vad som ibland uttrycks.

Vi vet ännu inte så mycket om effekter av distribuerat ledarskap på organisationens mål (Leithwood, o.a., 2007), ledarskapets utveckling (Spillane, 2006) eller elevernas studieresultat (Harris, 2013; Liljenberg, 2015). Flera studier verkar tyda på att elevernas motivation ökar, när läraren är involverad i beslutsfattandet, även om det är oklart om ett distribuerat ledarskap eller rådande skolkultur är förklaringen (Harris, 2007). Distribuerat ledarskap kan inte ses som en universallösning för alla skolor. I en skola med stor oordning och låg kunskapsbas kan distribuerat ledarskap fungera sämre. Där kan rektor i stället behöva leda med fast hand tills situationen blir mer trygg (Hargreaves & Fink, 2008). Distribuerat ledarskap används även för att underlätta för arbetstygda skolledare i fråga om ansvar och

skolutvecklingsprocesser. Resultatet av detta kan bli en förflyttning av arbetsbelastning från rektor till lärare (Liljenberg, 2015).

3.5 De centrala begreppens användning i studien

Genomgången av tidigare forskning visar att det görs många olika tolkningar av begreppen kollegialt lärande, professionella lärandegemenskaper, mellanledare och distribuerat ledarskap. Då skilda förståelser kan förekomma väljer jag att redovisa hur jag tolkar och använder nedanstående begrepp i den här studien.

Utgångspunkten för begreppet kollegialt lärande kommer att vara att både handling och reflektion är viktiga beståndsdelar att ta hänsyn till för att synliggöra ett kollegialt lärande och att samspel mellan kollegor är centralt för att lärandet skall kunna kallas kollegialt. Det finns en skillnad att göra mellan en kollegial lärandeprocess, som kan vara både individuell eller kollektiv, och ett kollegialt läranderesultat, som också kan vara individuellt eller kollektivt. Ett individuellt lärande med ett individuellt resultat kommer dock inte beskrivas som ett kollegialt lärande. I studien avser ett kollegialt lärande det lärande som kan uppkomma mellan två eller flera människor.

Begreppet professionella lärandegemenskaper används i studien för att ringa in de sammanhang där kollegialt lärande skulle kunna ske. Detta skulle i svensk kontext kunna motsvara exempelvis ett arbetslag, ett ämneslag eller en pedagogisk utvecklingsgrupp av något slag. För att kunna kallas en professionell lärandegemenskap behöver dock utgångspunkten vara att det sker något slags kollegialt lärande i en professionell gemenskap.

Harris och Muijs (2005) menar att mellanledarskap kan uppkomma både i informella och formella sammanhang och kan uttryckas både i formella och informella roller. I studien används begreppet mellanledare för formellt utsedda lärare med uppdrag som förstelärare. Mellanledarskap betraktas här också som en ledarskapspraktik som utvecklas i samspel och relation med andra praktiker så som rektors ledarskapspraktik och kollegors undervisningspraktik.

Begreppet distribuerat ledarskap tar fäste i Spillanes forskning om distribuerat ledarskap (Spillane, 2006) och Ludvigssons forskning om det samproducerade ledarskapet (Ludvigsson, 2009, 2012), där distribuerat ledarskap formas och samproduceras i relationer och handlingar mellan rektorer, lärare och det gemensamma sammanhanget. Distribuerat ledarskap tolkas som en rörlig process snarare än en fast konstruktion.

4. Teoretiska utgångspunkter

I avsnittet beskrivs det hermeneutiskt vetenskapsfilosofiska perspektiv som utgör teoretisk ansats för studien. Dessutom behandlas det teoretiska ramverk som används för analys av data. Först beskrivs den amerikanske forskaren Karl Weicks teori om meningsskapande (Weick, 1995; Weick, Sutcliffe, & Obstfield, 2005) inklusive begreppet change poet (Weick, 2011), här översatt till ordet förändringspoet. Därefter följer en beskrivning av hur Weicks teorier och begrepp har använts i studien. Som analysverktyg används också Simon och Ruijters kategorisering gällande individuellt och kollektivt lärande (Simons & Ruijters, 2001). Mer om detta sistnämnda återfinns i kapitlet om Metod och avgränsningar.

4.1 Hermeneutik som vetenskapsfilosofisk ansats

Ett hermeneutiskt perspektiv har antagits i studien. Att tolka tillvaron för att förstå hör till hermeneutikens centrala utgångspunkt. Det handlar om att söka efter mening, snarare än orsaker, om verkligheten i texter, språk, handlingar och icke-språkliga uttryck (Alvesson & Sköldberg, 2008). För att bättre förstå tillvaron skapas ordning, struktur och mönster i det som uppfattas som kaos eller oreda (Ödman, 2017). Samtidigt skapar ny förståelse också nya frågor, ny oreda som i sin tur behöver skapas mening om, och så fortsätter det. ”Idén är inte att komma fram till något slutgiltigt svar utan snarare är resan som sådan sin egen belöning” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 248). Den hermeneutiska förståelseprocessen kan därför betraktas som ett cirkulärt förlopp. Ibland kallas detta för den hermeneutiska cirkeln. Förståelsen och meningsskapandet bildas i det dialektiska samspelet mellan exempelvis delar och helhet, förståelse och förförståelse, dåtid och framtid, text (i den mest vida betydelse) och kontext, förklaring och förståelse samt närhet och distans (Gilje & Grimen, 2007; Alvesson & Sköldberg, 2008; Westlund, 2015; Allwood & Erikson, 2017; Ödman, 2017).

Att gå från förförståelse till förståelse till ny förförståelse och så vidare i jakten på allt bättre förståelse om tillvaron kan uppfattas som något bra, men den hermeneutiska cirkeln behöver inte bara vara av godo. Ödman (2017) menar ”den hermeneutiska cirkeln kan vara ond. Fördomsfullt tänkande och handlande är tecken på en sluten – eller cirkulär – förståelsehorisont. Den kännetecknas av att ständigt bekräfta sig själv” (ss. 104-105). Detta behöver den tolkande människan alltså se upp med, att inte hamna i sin egen bekräftelsecirkel.

4.1.1 Ontologiska utgångspunkter

En ontologisk utgångspunkt i studien är att det inte finns en enda sanning utan mening skapas med utgångspunkt från den egna förförståelsen. Varje ny mening eller förståelse skapar i sin tur ny förförståelse. Ingen människa kan göra sig helt fri från sin egen förförståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008; Gilje & Grimen, 2007; Ödman, 2017).

En annan ontologisk utgångspunkt är att det som sker är kontextuellt betingat och behöver därför förstås i sitt sammanhang. Sammanhang, händelser och tänkande är så till vida beroende av varandra (Westlund, 2015; Gilje & Grimen, 2007). Förförståelsen hänger samman med en specifik tid och en specifik plats, med vår bakgrund och våra erfarenheter (Allwood & Erikson, 2017; Ödman, 2017). Forskaren befinner sig därvidlag mitt i sin historia (Ödman, 2017).

4.2 Meningsskapande

Meningsskapande handlar inte om sanning eller att uppfatta något korrekt utan snarare om att tämja förändring och bringa ordning i kaos, att helt enkelt skapa mening i det existerande (Weick, Sutcliffe, & Obstfield, 2005). Meningsskapande uppkommer när något förändras, när friktion uppstår eller när något är oklart, helt enkelt när mening saknas. Det första vi gör är att försöka organisera det nya okända i existerande referensramar. När dessa inte passar, försöker vi skapa ny mening genom att kategorisera, klassificera och etikettera. När detta görs reduceras komplexiteten och något mer begripligt och rimligt framträder. När informationen är liten blir den meningsskapande processen mer omfattande, menar Weick et al. Bristen på information gör att många olika slags mening kan skapas. Om däremot informationen är rik, underlättar det meningsskapandet (Weick, Sutcliffe, & Obstfield, 2005).

Weick (1995) har sju utgångspunkter i sin teori om meningsskapande. Den första handlar om identitet. Hur vi uppfattar oss själva, påverkar vilket meningsskapande vi kan göra. Den andra utgångspunkten är att meningsskapande tar fäste i det tillbakablickande. Genom den historia vi berättar skapas mening om nuet. Weick använder frågorna *What's the story?* och *And now what?* det vill säga vilken mening görs utifrån den historia som berättas. Tredje utgångspunkten är att vi gör antaganden om omgivningen, som påverkar vårt meningsskapande. Det konkreta abstraheras och sätts i ett sammanhang. Det abstrakta konkretiseras och blir greppbart (Weick, Sutcliffe, & Obstfield, 2005; Weick, 2011). Den fjärde utgångspunkten är att meningsskapandet är socialt och systemiskt. Vi skapar alltid mening i ett sammanhang. Vi påverkas av och påverkar själva detta sammanhang i ett systemiskt samspel, vilket knyter an till utgångspunkt nummer fem som handlar om att meningsskapandet är ständigt pågående. Det tar aldrig slut utan omformas fortlöpande. Den sjätte utgångspunkten kallar Weick (1995) *extracted cues*. Utifrån små detaljer, utsnitt, bygger vi vårt meningsskapande. Att betrakta en instagrabild kan vara ett sådant exempel, där vi utifrån ett enda foto skapar oss en uppfattning om fotografens hela tillvaro. Den sjunde och sista utgångspunkten är att meningsskapande handlar om att ge rimlighet åt en händelse snarare än att exakt beskriva hur händelsen har gått till.

Handling och meningsskapande påverkar därmed varandra. Meningsskapande sker efter handlande, som en reducering av en komplex situation. Handlande sker också utifrån det meningsskapande som tidigare har gjorts. Det obestämda blir till något genom att det kommuniceras kring det. Handling och meningsskapande konstituerar på detta sätt varandra (Weick, Sutcliffe, & Obstfield, 2005).

4.3 Förändringspoet

Ett annat begrepp som Weick (2011) använder är *change poet*, här översatt till förändringspoet. Förändringspoeter är aktörer i meningsskapandet. De gör tillvaron begriplig för andra genom att ordsätta det som inte är ordsatt, så att ingenting blir till någonting (Weick, 2011). Förändringspoeter gör både det abstrakta mer konkret, men också det konkreta mer abstrakt. De ordnar tillvaron, de kategoriserar och skapar mönster. Samtidigt påminner de om att tillvaron kan se ut på olika sätt. De sållar ut vad som är intressant, men kan också ”rita om kartan” för att beskriva alternativa synsätt. På så vis förvandlar de oklara omständigheter till begriplighet och ökar handlingsmöjligheterna för personerna i de gemensamma sammanhangen. Förändringspoeterna medverkar till att det finns rörelse i förändringen och att det finns en riktning. De riktar och förhöjer uppmärksamheten genom att exempelvis påminna om att det som är vid handen kan se ut på andra sätt. Förändringspoeterna möjliggör respektfullt samspel genom att ta ansvar för social interaktion. De dröjer också kvar i den upplevda erfarenheten och ökar på så sätt dess rikedom.

5. Metod och avgränsningar

Syftet med studien är, så som tidigare presenterats, att utveckla kunskap om förstelärares förståelse av sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande genom att studera hur förstelärare tolkar begreppet kollegialt lärande, hur de skapar mening i sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande samt hur de bidrar till meningsskapande i kollegiala lärprocesser. Målet är alltså att söka det särpräglade, att tolka förstelärares meningsskapande i sin kontext, inte att skapa generaliseringar och mönster som gäller för förstelärare i allmänhet. En kvalitativ forskningsdesign blir därför ett naturligt val för studien. Som ovan beskrivits är den vetenskapsfilosofiska ansatsen hermeneutisk. I detta avsnitt beskrivs vilka metoder som har använts för att söka kunskap om förstelärares meningsskapande och vilka avgränsningar som har gjorts. Dessutom förs resonemang om validitet, reliabilitet och generalisering.

5.1 Fallstudie som forskningsstrategi

Förstelärares ledarskap för kollegialt lärande kan komma att formas i samspel med kontextuella villkor så som rektors och kollegors agerande, olika skolkulturer, hur försteläraryupdraget formuleras eller inte formuleras lokalt och hur detta tolkas av förstelärare och rektorer. Ett sätt att undersöka komplexa företeelser, som förstelärares ledarskap av kollegialt lärande får ses som ett exempel på, är att använda fallstudien som forskningsstrategi. Den amerikanske forskaren Robert K. Yin, en av de mest namnkunniga forskarna inom fallstudieforskning, menar att fallstudier som forskningsstrategi är särskilt lämplig att använda i sammanhang där ”gränserna mellan företeelsen och kontexten är oklara” (Yin, 2007, s. 31), vilket alltså kan vara fallet här.

Det finns både fördelar och nackdelar med fallstudier. De svenska forskarna Jensen och Sandström (2016), som använder fallstudier i stor utsträckning i sin forskning, ser bland annat att fallstudieforskning ger möjlighet att komma väldigt nära aktörer och vardagsföreteelser. En nackdel som lyfts fram är emellertid att fallstudien försöker påvisa faktum: ”Fallstudien kan därmed få slagsida mot likheter i betydelsen det som passar med studiens utgångspunkter” (Jensen & Sandström, 2016, s. 83). Mycket av den kritik som riktas mot fallstudieforskning handlar om brist på systematik och stringens och att resultaten därav kan uppfattas som tvivelaktiga. Yin (2007) framhåller vikten av en tydlig forskningsdesign. Samtidigt skriver Yin att en av fördelarna med en fallstudie är att forskningsdesignen kan förändras beroende på vad som dyker upp under datainsamlingen. Yin (2007) bemöter också kritiken gällande att fallstudieresultat kan vara svåra att generalisera. Här hävdar Yin att fallstudier är möjliga att generalisera när det gäller teoretiska hypoteser men inte för att göra en statistisk generalisering (s. 28).

Denna fallstudie har en hermeneutisk vetenskapsfilosofisk ansats, vilket har påverkat vilka metodologiska val som har gjorts. Yin (2007) ser gärna att hypoteser ska ställas upp initialt det vill säga en slags deduktiv ansats. Bryman (2011) menar däremot att fallstudier ofta placeras i en induktiv tradition där teorier genereras ur resultat. Forskningsansatsen i studien har visat sig snarare vara abduktiv, där jag på olika sätt har växlat mellan insamling av empiri, teoretisering av empirin och analys. Ur ett hermeneutiskt perspektiv betraktas alltså fallstudieforskningen här som en växling mellan helhet och delar och där förförståelse utvecklas till förståelse, som i sin tur blir ny förförståelse för nästa steg i forskningsprocessen. Förståelse och förförståelse har fått växa fram dialogiskt.

5.1.1 Val av fall/analysenhet

Fallstudier kan enligt Yin (2007) bedrivas antingen som en undersökning av ett enda fall, men det kan också vara flera fall som undersöks samtidigt i en så kallad flerfallsstudie. Det finns fördelar och nackdelar med enfallsstudier och flerfallsstudier. Yin (2007) hävdar att en flerfallsstudie alltid är bättre och blir mer robust än en enfallsstudie, men samtidigt kräver en flerfallsstudie mer resurser i form av tid. Enfallsstudier kan dock också bidra med mycket kunskap menar Yin (2007) och lyfter fram olika typer av enfallsstudier; det kritiska fallet, det extrema eller unika fallet, det representativa fallet, det avslöjande fallet och det longitudinella fallet. Avsikten är att skapa kunskap utifrån det enskilda fallet.

Denna fallstudie har gjorts i form en enfallsstudie. Vad är fallet, analysenheten, i denna studie? Jensen och Sandström (2016) menar att det inte är ”möjligt att fullt ut veta vad som är fallet innan fallstudien

har utförts” (s. 9), men råder samtidigt fallstudieforskare att avgränsa och vara så konkret som möjligt i sitt val av fall. Bryman (2011, s. 75) beskriver vikten av avgränsning av fall så här:

När det handlar om en fallstudie är det fallet i fråga som av egen kraft utgör det man intresserar sig för; forskarens mål är att på ett ingående sätt belysa detta fall. Om vi inte gör en sådan distinktion blir det omöjligt att skilja fallstudien som en specifik forskningsdesign från andra angreppssätt, eftersom praktiskt taget alla slags undersökningar kan uppfattas som fallstudier.

Fallstudieforskaren granskar komplexa företeelser där gränserna mellan analysenhet och kontext är oklar. I studier som denna finns flera möjliga analysenheter, men utifrån studiens syfte söks kunskap om förstelärares förståelse av sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande. I studien väljs därför att studera förstelärarskapet i en utbildningsorganisation. Det är förstelärares perspektiv som sätts i fokus.

5.1.1.1 Det aktuella fallet

Studiens empiriska undersökning har genomförts i en relativt stor utbildningsorganisation. Utbildningsorganisationen har cirka 6000 elever och studenter samt drygt 600 anställda varav 400 är lärare. Den består av tre gymnasieskolor och en vuxenutbildning och bedrivs i fyra skolhus. Inriktningen är tydlig; kvalitetsarbete i form av skolutveckling är en central del i arbetet med att förbättra elevers lärande och måluppfyllelse. År 2013, då karriärläroreformen infördes, tillsattes i utbildningsorganisationen sju förstelärare. Ansvarig för dessa sju var framför allt organisationens utvecklingschef. Inför läsåret 2014-2015 tillsattes ytterligare förstelärare och ansvaret fördes i högre grad över till rektorerna på respektive skolenhet. Förstelärartjänsterna gjordes 2014 permanenta, det vill säga de är inte tidsbegränsade uppdrag. Sedan dess har ytterligare förstelärare utsetts och organisationen har idag (våren 2019) 25 förstelärare. Förstelärarna i denna utbildningsorganisation förväntas ta ansvar för kollegialt lärande och skolutvecklingsprocesser både på organisationsnivå och på respektive skolenhet. En del av tjänsten, 10 %, används för skolutvecklingsprocesser av olika slag på respektive skola. Förstelärarna förväntas också bedriva universitetsstudier på avancerad nivå, något som ungefär hälften av förstelärarna gör. Ytterligare 10 % av deras tjänst är då avsatt för studier. Förstelärarna i utbildningsorganisationen träffas gemensamt en till ett par gånger per termin för att diskutera specifika förstelärarfrågor. Dessa nätverksträffar leds av utvecklingschefen. I studien får förstelärarpraktiken i denna utbildningsorganisation vara ett representativt fall som möjligtvis kan ge en vink om hur det skulle kunna se ut i liknande utbildningsorganisationer. Det finns inget som tyder på att detta fall vare sig är ett kritiskt fall eller ett unikt fall. Ambitionen är i stället att utveckla kunskap om förstelärares förståelse av sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande i en utbildningsorganisation där många beslut om kollegialt lärande fattas.

5.2 Metod för insamling av empiri

I studien söks framför allt specifik kunskap om förstelärares förståelse av sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande snarare än generell, varvid kvalitativa undersökningsmetoder blir mer relevanta än kvantitativa. Jag har i studien valt att använda mig utav semistrukturerade intervjuer. I mitt val lutar jag mig mot Kvale och Brinkmann (2014), som menar att intervjuer ska användas ”när ämnet är olika aspekter av mänsklig erfarenhet” (s. 142), vilket är fallet i denna studie.

Semistrukturerade intervjuer har använts för att dels rama in innehållet i teman men också för att ge utrymme för det innehåll som förstelärarna finner meningsfullt. En utgångspunkt för intervjuerna har varit att betrakta ”intervjun som social produktion av kunskap” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 34), det vill säga att intervjuperson och intervjuare konstruerar kunskap tillsammans. Ett scenario i denna tradition skulle kunna vara en utjämnad maktsymmetri och ett fritt samtal där både intervjuperson och intervjuare bidrar lika mycket till den kunskap som eventuellt skapas i samtalet. Så har det dock inte gått till, utan jag har som intervjuare till stor del varit tyst i samtalen, men ibland bett om förtydliganden eller frågat om jag har uppfattat det hela rätt. För mig har detta sätt att arbeta blivit en möjlighet till utjämning av maktsymmetrier. Eftersom jag ställer frågorna, har förkunskaper i ämnet, genomför analysen och har tolkningsföreträde, blir mitt sätt att genomföra intervjuerna en möjlighet att ge plats för den intervjuades röst. På så sätt får informanterna och deras berättelser större plats än om jag hade bidragit med mina förgivettaganden i ett gemensamt skapande samtal.

Även om intervjuer kan ses som ett bra sätt att möjliggöra för människor att bli hörda och där de dessutom ges möjlighet att förtydliga, utveckla och ändra sig, finns det även nackdelar med intervjuer. Kvale och Brinkmann (2014, ss. 349-350) lyfter bland annat fram det individualistiska perspektivet som problematiskt. Om utgångspunkten är att kunskap skapas i samspel med andra, begränsar den individuella intervjun detta perspektiv. En förstelärare i taget blir hörd. Därvidlag skulle till exempel fokusgruppsintervjuer kunna ge större möjligheter till kunskapsproduktion. Intervju är dessutom godtrogen i sin karaktär. Det går inte att veta om det finns någon överrensstämmelse mellan det som informanterna säger och det som de i själva verket gör. Den tar heller ingen hänsyn till kontextuella betingelser det vill säga vad som händer med försteläraren i sitt sammanhang i interaktion med andra människor. Trots allt, och med detta i bakhuvudet, kan intervjun ändå användas som metod för att utveckla kunskap om förstelärares förståelse av sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande.

5.2.1 Intervjuer

I arbetet med intervjuerna har några metodologiska avväganden gjorts med utgångspunkt från ett hermeneutiskt perspektiv. Avvägandena utgår från antagandet om att förförståelsen begränsar förståelsen. För att säkra upp för detta har jag fortlöpande i intervjusituationen ställt följdfrågor för att förvissa mig om att min egen förförståelse inte står i vägen för tolkandet av informanternas svar. Det har också inneburit att jag har valt att använda öppna frågor så att informanterna har fått möjlighet att beskriva sina tankar i större utsträckning än vid användandet av slutna frågor. Frågekonstruerandet i sig, oavsett om frågorna är öppna eller slutna, har utgått från min egen förförståelse om ämnet, men öppna frågor lämnar större möjligheter för informanterna att göra invändningar. Att lyssna noga på informanterna och därefter kontinuerligt omforma min förståelse har tillhört processen. Särskilt sökande av motsägande information, alltså sådant som utmanar min förståelse, har behövt uppmärksammas så att utvecklandet av förståelsen sker dialektiskt och inte fastnar i en bekräftande cirkel. Intervjufrågorna som har använts som utgångspunkt återfinns i bilagan.

Intervjuerna har uppskattningsvis tagit i genomsnitt 75 minuter i anspråk, men här är variationen stor från 48 minuter till drygt två timmar. Vid intervjuerna har ljudinspelning använts. Dessa har sedan transkriberats i stort sett ordagrant. Mina egna hummanden och ”jaha”-anden har tagits bort i de sammanhang då de endast understödjer det som informanten säger och inte ändrar riktning på samtalet. Inga skratt eller liknande känslouttryck har heller noterats, även om det förekom i några av intervjuerna.

5.2.2 Urval för intervjuer

Under perioden juni-juli 2017 har förstelärare från samtliga fyra skolenheter intervjuats. Avsikten har varit att intervju förstelärare med olika rektorstillhörighet, eftersom tidigare forskning har visat att utformandet av ledningspraktiken kan göra skillnad för hur ledarskap konstrueras (Harris, 2013, 2014; Liljenberg, 2015). Avväganden har gjorts för att täcka in förstelärare från olika verksamheter till exempel yrkeslärare, lärare i gymnasiegemensamma ämnen eller lärare på vuxenutbildningen. Förstelärarna har varit förstelärare olika länge med utnämningar från 2013 till 2016, men då detta tidsintervall är ganska kort, är utgångspunkten att utnämningsår har begränsad betydelse. De förstelärare som har blivit utsedda under våren 2017, med start hösten 2017, har inte intervjuats, eftersom deras förstelärarerfarenhet ännu är begränsad. I den berörda utbildningsorganisationen består förstelärarna av 32 % män och 68 % kvinnor. Intentionerna har varit att fördelningen av informanterna skall motsvara detta. Då inga frågor kring kön ställs i intervjuerna har jag valt att inte ta med denna aspekt i min redovisning av resultaten. Till viss del har tillgänglighet också varit en faktor i urvalet av informanter då intervjuerna delvis utfördes under semestertid sommaren 2017.

Utifrån ovanstående urvalskriterier har sex förstelärare intervjuats. De arbetar på fyra olika skolenheter och har fem olika rektorer. I studien har förstelärarna fått fingerade namn vilket innebär att studien presenterar förstelärarna: Agneta, Bertil, Charlotte, Dorotea, Erik och Filippa.

5.3 Förförståelse och egen förförståelse

I ett hermeneutiskt perspektiv är forskarens egen förståelsehorisont avgörande för vilka tolkningar som är möjliga att göra (Ödman, 2017, s. 103). Förförståelsen byggs enligt Gilje och Grimen (2007) utifrån

tre olika plattformar. Först handlar det om språk och begrepp. Det språk och de begrepp som forskaren använder och har till sitt förfogande påverkar vilken förståelse som kan göras. ”Begreppen gör det möjligt att *se något som något*” (s. 180). Ontologiska uppfattningar påverkar också förförståelsen. Den uppfattning som forskaren har om världen, vad som tas för givet och vad som uppfattas problematiskt påverkar förförståelsen (s. 182). Personliga erfarenheter är det tredje området som formar förförståelsen. Erfarenheterna styr uppfattningarna om hur tillvaron fungerar. Följaktligen förändras förförståelsen, när nya erfarenheter tillkommer.

Den egna förförståelsen är därför angelägen att synliggöra i denna studie då jag själv sedan hösten 2013 har erfarenheten att vara en av förstelärarna i den förstelärarpraktik som fungerar som fall i studien. Detta skapar naturligtvis en unik inifrånblick på vad förstelärarskapet kan innebära och minskar det som kan beskrivas som kulturell distans mellan mig och sammanhanget (Westlund, 2015). Att inte ha någon förförståelse alls kan även det hindra förståelsen av fenomenet, då det saknas någon utgångspunkt att ta fäste i (Westlund, 2015; Ödman, 2017). Samtidigt är det i allra högsta grad en begränsning då jag knappast kan undersöka förstelärarskap med en fullt ut objektiv blick. Min egen förförståelse blir de glasögon genom vilka studiens forskningsfrågor betraktas. Detta kan vara problematiskt och skulle exempelvis kunna innebära att jag omedvetet utser offer respektive hjältar i intervjuerna (Westlund, 2015, s. 73).

Då organisationen är stor, möts vi förstelärare inte i någon större utsträckning i det vardagliga arbetet. Samtidigt har förstelärarrollen inneburit ett utökat kontaktnät med övriga förstelärare på de andra skolenheterna bland annat på grund av de ovan beskrivna nätverksträffarna. Vi är helt enkelt inte okända för varandra i organisationen. Det har inneburit att det exempelvis varit enkelt att få kollegorna att tacka ja till att delta i en intervju, men det skulle också kunna vara så att det kan vara extra svårt att tacka nej på grund av outtalade sociala kontrakt.

I en konkret intervjusituation kan det både finnas fördelar och nackdelar med att känna varandra. Å ena sidan upplever jag att vi har haft uppriktiga samtal utan artiga kringfraser. Å andra sidan kan det till exempel finnas en fara då vi utgår ifrån att vi delar samma förståelse om de beskrivna erfarenheterna och därför avslutar meningar halvvägs. Exempelvis delar jag erfarenheter med vissa informanter om arbetslags- och ämneslagsledarroll, men också om skolkontext. För att undvika detta har jag försökt vara vaksam på problematiken genom att ställa följdfrågor som ”Kan du ge ett exempel på när detta har hänt?” eller för att försäkra mig om att jag inte har missuppfattat ”Menar du alltså att..?”. Det är dock högst troligt att vi i samtalet tror att vi förstår varandra, men kanske ändå inte gör det. Det sägs ibland att missförståndet är vanligare än förståelsen och det kan ligga en sanning i det som behöver beaktas. Det kan också vara så att det finns underliggande maktsymmetrier i samtalet (Kvale & Brinkmann, 2014). Å ena sidan är vi varandras likar, det vill säga förstelärare i samma utbildningsorganisation, men å andra sidan skulle det också kunna vara så att faktorer såsom ålder, kön, anställningsår och förstelärarerfarenheter har påverkat samtalets flöde och utformande.

5.4 Forskningsetiska överväganden

Följande forskningsetiska överväganden har gjorts utifrån Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet, 2002):

Informanterna har informerats muntligt eller skriftligt om att detta är en masteruppsats vars fokus är förstelärare. Tre av informanterna fick dessutom information om att kollegialt lärande var ett andra fokusområde. De har också informerats om att de när som helst kan avbryta intervjun och sin medverkan i detta projekt. Jag har också muntligt noggrant meddelat att deras svar kommer att vara anonyma. Inga ytterligare detaljer eller övrig skriftlig information har i förväg lämnats angående studien och dess forskningsområde.

De tillfrågade förstelärarna har frivilligt samtyckt till att delta i studien. Informanterna har själva fått välja plats för intervjun. I de fall då de inte har haft några synpunkter på detta, har jag gett ett förslag. Intervjuerna har genomförts på arbetsplatsen, på café eller i deras hem. Ingen av informanterna har velat avbryta intervjun.

Särskilt angeläget i en sådan här studie är konfidentialitetskravet. Det är viktigt att informanterna är fullkomligt trygga med att deras identitet förblir anonym då relationerna mellan rektor, förstelärare och övriga lärare kan påverkas av de resultat som kan framkomma. För att anonymisera förstelärarna har namnen bytts ut. Dessutom har av anonymiserings skull vissa kvinnonamn ersatts av mansnamn och vice versa. Då informanterna citeras i studien har en viss skriftspråklig justering också gjorts för att karaktäristiska ordvändningar, upprepningar eller dialektala uttryck inte ska avslöja informanternas identitet och samtidigt göra citaten något mer lättlästa. På två skolenheter leder förstelärarna pedagogiska utvecklingskonferenser. På de andra två gör de inte det. Konferensformen återfinns dock på alla fyra enheterna. Olika Skolverkslyft (läslyft och NT-lyft) förekommer på alla de tre gymnasieskolorna men inte på vuxenutbildningen. För att ytterligare anonymisera informanterna har jag därför valt att benämna alla typer av Skolverkslyft och pedagogiska utvecklingskonferenser för utvecklingskonferenser. Intervjuinspelningar och utskrifter förvaras på ett säkert sätt, som inga obehöriga har tillgång till. Insamlad information om enskilda informanter kommer inte att användas utanför denna studie.

5.5 Analysverktyg

En metodologisk konsekvens av att anta ett hermeneutiskt vetenskapsfilosofiskt perspektiv innebär att materialet analyseras utifrån den hermeneutiska cirkeln. I studien handlar det om flera olika cirklar men först och främst om dialektiken mellan del och helhet. Förståelsen av delarna kan komma att utveckla förståelsen om helheten och helheten kan i sin tur komma att ge nytt ljus åt delarna. Det handlar också om att synliggöra förförståelsen som i sin tur får vara utgångspunkt för att skapa ny förståelse. Förhoppningsvis kan ny förståelse leda till ny förförståelse och så vidare runt i den hermeneutiska cirkeln (Alvesson & Skoldberg, 2008). Här byggs analysen upp i tre delar, som sedan ska kunna ses som en helhet.

Inom hermeneutiken är texten central, i detta fall intervjuerna, för att söka mening och att tolka mening (Kvale & Brinkmann, 2014). För att närma mig de transkriberade intervjuerna har läsningar gjorts i flera olika omgångar. Inledningsvis gjorde jag ett par översiktliga ostrukturerade läsningar för att skapa mig en bild av vad förstelärarna hade sagt och för att få ett grepp om helheten. Jag markerade i texten sådant som hade med kollegialt lärande och kollegialt ledarskap att göra. Inledningsvis letade jag också efter hur förstelärare beskriver de kollegiala arenor, där utrymme för att leda kollegialt lärande finns. Efter dessa inledande läsningar vidtog ett mer systematiskt analysarbete. Denna analys av intervjuerna har skett i flera steg. Första steget handlade om att få syn på förstelärarnas tolkning av begreppet kollegialt lärande, då detta kan komma att påverka hur förstelärarna tar sig an uppdraget att leda kollegialt lärande. I detta analyssteg användes Simon och Ruijters kategorisering om lärande (Simons & Ruijters, 2001). Simon och Ruijters ringar in lärandet utifrån lärandet som en process, men också utifrån lärandet som ett resultat. Processen kan vara individuell eller kollektiv. Lärandets resultat kan också vara individuellt eller kollektivt. Det finns alltså, enligt Simon och Ruijters, fyra olika varianter av lärande, delvis bearbetade av Larsson (2018b):

1. En individuell lärandeprocess med ett individuellt läranderesultat kan exempelvis ske när en person läser en bok och genom detta görande eller arbete skaffar sig nya kunskaper, ett läranderesultat.
2. En individuell lärandeprocess med ett kollektivt läranderesultat kan åstadkommas om till exempel flera personer läser samma bruksanvisning. Processen har fortfarande varit individuell, men samtidigt går det att anta att personerna i stort sett delar ett läranderesultat, det vill säga ett kollektivt läranderesultat.
3. En kollektiv lärandeprocess med ett individuellt läranderesultat innebär att lärandet sker i samspel med varandra till exempel via samtal eller gemensam handling, men som i sig inte leder till ett gemensamt lärande. Larsson (2018b) exemplifierar: ”Var och en lämnar arbetsuppgiften med en egen föreställning om vad som skedde och vilka lärdomar de kan dra av detta” (s. 405).
4. En kollektiv lärandeprocess med ett kollektivt läranderesultat avser när lärandet sker i samspel med varandra i samtal och handling, och där resultatet också är delat. Detta skulle kunna handla om gemensam förståelse, men det skulle också kunna handla om en gemensamt förvärvat kunskap till exempel samspelsförmåga i gruppen.

Sammanfattningsvis kan detta åskådliggöras med hjälp av följande tabell (Simons & Ruijters, 2001, s. 15) (min översättning):

		Resultat	
		Individuellt	Kollektivt
Process	Individuellt	Individuellt lärande	Individuellt lärande där många i ett kollektiv lär sig samma sak
	Kollektivt	Lärande i social interaktion	Kollektivt lärande

Tabell 1: Simon och Ruijters kategorisering om lärande

Nästa steg i analysarbetet utgick från frågeställningen *Hur skapar förstelärare mening i sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande?* I detta steg analyserades intervjuutskriften med hjälp av Weicks teorier om meningsskapande (Weick, 1995; Weick, Sutcliffe, & Obstfield, 2005). Här gjordes också flera läsningar av utskriften. Första läsningen handlade om att identifiera det som förstelärarna upplever som komplext, vilka reduceringar som i så fall görs utifrån detta och vilket nytt meningsskapande som förstelärarna gör. Följande frågor användes för att utveckla kunskap om i vilka avseenden förstelärarna skapar mening i sitt uppdrag:

1. Vilka komplexa sammanhang kan identifieras kring förstelärarnas uppdrag att leda kollegialt lärande?
2. Vilka reduceringar gör förstelärarna gällande dessa komplexa sammanhang?
3. Vilka pragmatiska tolkningar, ny mening, skapas utifrån detta?

Ett antal komplexa sammanhang med efterföljande pragmatiska tolkningar identifierades. För att säkerställa att dessa tolkningar verkligen handlade om meningsskapande, gjordes ytterligare en läsning, där de identifierade komplexa sammanhangen jämfördes med Weicks sju utgångspunkter för meningsskapande; identitet, tillbakablickande, antaganden om omgivningen, det sociala och systemiska perspektivet, det ständigt pågående meningsskapandet, extracted cue samt rimlighet före exakthet. Weicks sju utgångspunkter för meningsskapande fungerade alltså som ett raster för att säkerställa att de identifierade pragmatiska tolkningarna handlade om meningsskapande och inget annat.

Tredje steget i analysen tog utgångspunkt i frågeställningen *Hur bidrar förstelärare till meningsskapande i kollegiala lärprocesser?* Här behövdes ett analysverktyg som fokuserar ett görande och Weicks begrepp förändringspoet (Weick, 2011) kom till användning. Följande identifierar förändringspoeter:

- Förändringspoeter får människor att utforska och röra sig.
- Förändringspoeter ser till att det finns en riktning.
- Förändringspoeter uppmärksammar och uppmuntrar uppdatering.
- Förändringspoeter värnar och möjliggör respektfullt samspel.

Först användes följande fråga i analysarbetet:

- Vad säger förstelärarna att de gör i sin roll som förstelärare?

Därefter jämfördes detta görande med Weicks kategorisering av förändringspoeter.

- Vilket görande leder till förändring enligt analysverktyget om förändringspoeter?

5.6 Validitet

I detta avsnitt diskuteras studiens validitet utifrån olika aspekter. Hur hantverksskicklig forskaren är påverkar validiteten och berör flera av de moment som forskaren utför i samband med en forskningsprocess. Intervjuandets konst är en sådan. Kvale och Brinkmann (2014) menar att intervjun i sig inte är en valid metod "eftersom den är beroende av subjektiva intryck. Att intervjua är ett personligt hantverk vars kvalitet beror på forskarens hantverksskicklighet" (s. 213). Validiteten blir alltså avhängig på huruvida intervjuaren lyckas hålla hög kvalitet i själva intervjuandet eller inte. Som student på en masterutbildning kan jag betraktas som en nybörjare i intervjuandets konst. Medvetenhet har funnits kring denna brist på hantverksskicklighet. Därför har många kontrollerande frågor ställts under vägen för att säkerställa att jag har uppfattat informanterna korrekt. Ett annat sätt att förstärka hantverksvaliditeten i fallstudien, och som Yin (2007) rekommenderar, är att genomföra en pilotstudie, där till exempel en provintervju görs. På det sättet kan hantverket att intervjua förfinas och förbättras. Det har inte gjorts i studien, men det hade ur i ett validitetsperspektiv naturligtvis varit önskvärt. Andra faktorer som påverkar validiteten i intervjusituationen har diskuterats tidigare i kapitlet om förförståelse. Det handlar om relationer och det språk som finns tillgängligt för berörda parter till exempel om intervjuare och informant delar begreppsförståelse eller inte.

I en fallstudie bör forskaren, enligt Yin (2007), använda sig av flera insamlingsmetoder för empiri, för att data ska kunna "löpa samman på ett triangulerande sätt" (s. 31). Nu används enbart intervjuer i studien, vilket försämrar validiteten. Ett sätt att undersöka hur förstelärare skapar mening i sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande och hur de bidrar till meningsskapande i kollegiala läroprocesser skulle kunna vara att använda sig av observation eller deltagande observation som datainsamlingsmetod, där förstelärares handlingar kring sitt uppdrag observerades och analyserades. Ett ännu större giltighetsanspråk skulle fås om både intervjuer och observationer användes. Då skulle frågor kunna ställas om huruvida förstelärare "lever som de lär" och hur de uttalade ambitionerna påverkar vilka handlingar som sedan görs.

5.7 Generaliserbarhet

Brist på extern validitet, det vill säga i vilken mån resultaten kan generaliseras, är det som fallstudier oftast får kritik för (Yin, 2007; Jensen & Sandström, 2016). Kvalitativa studier av denna typ kan dock inte förväntas skapa kunskap som är giltig överallt utan den är i högsta grad kontextberoende (Kvale & Brinkmann, 2014). Yin (2007) framhåller att det inte är statistisk generalisering som blir utfallet av en fallstudie utan analytisk generalisering, det vill säga någon form av teori kan genereras för att förstå eller förklara studieobjektet. Denna teori kan därefter behöva prövas för att kunna ligga fast. Målet med denna hermeneutiska fallstudie med intervjuer som metod är att generera kunskap om hur förstelärare inom en utbildningsorganisation meningsskapar om sitt uppdrag, inte hur förstelärare i allmänhet gör, det vill säga resultaten kommer inte att kunna generaliseras för förstelärare i allmänhet. Däremot kan de ge en inblick i vad som fortsatt behöver prövas och "få ett visst mått av relaterbarhet" (Stukát, 2011, s. 37). Läsaren av studien blir därmed en viktig part i avgörandet om resultatets generaliseringsmöjligheter.

5.8 Reliabilitet

En hermeneutisk fallstudie baserad på intervjuer skapar vissa frågetecken gällande reliabilitet. Det är svårt att återupprepa intervjuer och få liknande resultat. Det handlar om relationen mellan den som intervjuar och den som blir intervjuad, tidpunkt, kontextuella faktorer med mera. Ett sätt för att förbättra reliabiliteten skulle kunna vara att öka antalet intervjuer för att få tillgång till fler förstelärares förståelse av sitt uppdrag. I studien är antalet intervjuer ganska få och det är knappast troligt att någon slags teoretisk mättnad ännu har uppnåtts.

Det finns dock fördelar med intervjustudier ur ett reliabilitetsperspektiv. Kvale och Brinkmann (2014) menar att intervjuer faktiskt kan öka tillförlitligheten i studien, eftersom intervjuare kan "ställa ledande frågor i syfte att pröva tillförlitligheten i intervjupersonens svar och verifiera intervjuarens tolkningar. Ledande frågor behöver således inte minska intervjuers reliabilitet, utan många kan istället öka den" (s. 214). Inom intervjuens ram finns det också möjligheter för informanten att protestera och komma med motsatta synpunkter. Nu kan man dock ana att det inte är enkelt att opponera sig mot forskarens frågor i praktiken, då underliggande sociala kontrakt eller maktperspektiv kan fungera som hindrande trösklar. En annan variant för att öka reliabiliteten är att ställa mer slutna frågor, där svaren kan bli antingen det ena eller det andra, men det hindrar å andra sidan intervjupersonen att uttrycka ambivalens eller anomalier.

Ett annat reliabilitetsproblem i fallstudier är forskarbias. Ett sätt för att till viss del genomlysna detta är att skriva fram den förförståelse som finns. Detta har gjorts ovan. Det går förmodligen inte att komma ifrån att det ändå kan finnas skevheter både i förförståelse och analys. Det är dock oklart om jag på egen hand kan få syn på alla eventuella skevheter. Samtidigt, och det ligger i det hermeneutiska perspektivet, omformas förståelse och förförståelse ständigt, det vill säga vari forskarbias uppstår förflyttar sig förmodligen. För att i möjligaste mån undvika skevheter i resultat och analys, har en noggrann beskrivning givits av hur insamling av empiri och genomförande av analys har gått till.

6. Resultat

Resultatredovisningen inleds med en presentation av förstelärarnas olika tolkningar av begreppet kollegialt lärande. Därefter presenteras hur förstelärarna skapar mening i sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande, och avslutningsvis hur förstelärarna bidrar till meningsskapandet i kollegiala lärprocesser.

6.1 Förstelärarnas tolkningar av begreppet kollegialt lärande

Förstelärarna ger olika tolkningar av vad kollegialt lärande kan vara. Ofta beskriver varje förstelärare dessutom flera olika, och ibland motsägelsefulla, tolkningar av vad de menar att begreppet innebär för dem. I följande fyra stycken presenteras förstelärarnas tolkningar av kollegialt lärande med hjälp av Simons och Ruijters kategorisering av lärande.

6.1.1 Individuell lärandeprocess med ett individuellt läranderesultat

Ett sätt att förstå kollegialt lärande är att uppfatta det i första hand som en individuell process med ett individuellt resultat. Sammanhang beskrivs där kollegor ger eller tar emot tips och erfarenheter, men där det inte egentligen sker någon process mellan de inblandade. Ordet process använts här i avseendet att något förändras eller utvecklas mellan kollegor. Det handlar snarare om att läraren får något av en kollega som denne sedan finner nytta av. Agneta ger ett exempel på detta, när hon beskriver hur det var när lärarna hade sina arbetsplatser placerade i ämneslag:

Man delgav varann och man tipsade varann och det liksom bollades så här så fort man möttes tycker jag i arbetsrummet och... Och det var ju ett fantastiskt kollegialt lärande när man var ganska ny i yrket och så också, för att du omgavs hela tiden med den där att ” Och jag gjorde det där på lektionen, och det hände då. Och här har du ett papper, en uppgift som fungerar bra.”

Bertil använder vid flera tillfällen uttrycket *utbyta kollegialt lärande*. Så här säger Bertil om kollegialt lärande i arbetslaget:

Det är ju jätteviktigt att man utbyter kollegialt lärande och... Att man alltså utbyter erfarenheter som inte rör ämnet.

Kollegialt lärande skulle då kunna vara att utbyta kunskaper, där kollegorna använder varandra som informationskällor. Nytt lärande skapas av den som får ett tips eller en erfarenhet tilldelad i situationen, men lärandet skapas inte tillsammans. Detta kan förstås som en individuell lärandeprocess, snarare än en gemensam, och med ett individuellt lärande som resultat. Det kollegiala avser i så fall att en kollega ger ett tips eller bidrar med en erfarenhet som en annan kollega tar emot. Det blir en enkelriktad process från en person till en annan. Det kan finnas risk för en övertolkning här. Det skulle mycket väl kunna vara så att bollandet och erfarenhetsutbytet är mycket mer omfattande och processlikt än vad både Agneta och Bertil beskriver. Detta säger heller ingenting om det innehållsliga kvaliteterna i den överförda erfarenheten eller tipset, mer än att Agneta beskriver det som *ett fantastiskt kollegialt lärande*. Vad som rymms i detta framkommer inte i intervjun.

6.1.2 Individuell lärandeprocess med ett kollektivt läranderesultat

En individuell lärandeprocess med ett kollektivt läranderesultat handlar om att många lär sig samma sak men inte i process med varandra utan snarare i en gemensam kontext. Lärarna befinner sig i samma situation och lär individuellt men med liknande innehåll. Denna typ av lärande talar förstelärarna inte i så stor utsträckning om. Det är svårt att avgöra om detta beror på att denna typ av lärande inte är så vanligt förekommande eller om den är svår att beskriva. Charlotte talar dock om vikten av *en delad referensram*, där referensramen spelar stor roll för skolutveckling. Charlotte säger:

Men ett kollegialt [lärandesammanhang] ska man ju lära sig utav samma situation på något sätt, allihop som deltar förhoppningsvis... Jo, för om det bara är en eller två personer som så får det aldrig någon effekt i hela verksamheten. Och sedan så har man samma referensramar.

Charlotte syftar på en gemensam konferens som lärarna har deltagit i och säger fortsatt:

Vi kan hela tiden referera till det. Det hände nånting där. Det är därför det lyfts så många gånger i gemensamma samtal.

Gruppen har fått en gemensam referensram att förhålla sig till och detta kan ses som ett kollektivt läranderesultat.

6.1.3 Kollektiv lärandeprocess med ett individuellt läranderesultat

Även om gränserna mellan en individuell och en kollektiv lärandeprocess kan tyckas hårfina, avses här kollektiva processer när det sker någon form av ömsesidigt utbyte och där alla inblandade aktörer kan vara en del i en lärandeprocess, inte bara den som får något nytt sig tillhanda. En kollektiv lärandeprocess med ett individuellt läranderesultat avser främst då kollegor lär av varandra, men där inget gemensamt lärande skapas. När förstelärarna beskriver en kollektiv lärandeprocess med ett individuellt resultat återkommer ordet *reflektion*. Agneta jämför skillnaderna mellan en individuell och kollegial lärandeprocess och menar att den egna reflektionen ökar när kollegan ställer frågor:

A: Det individuella lärandet – det ger mig inte samma tid till reflektion tror jag. Det är lite skillnad tror jag. Om jag berättar för någon, eller vi sitter ihop och planerar eller gör någonting sånt där, så hinner jag med... Då blir det en annan typ av reflektion i det.

C: Varför blir det så?

A: Ja, men jag kan ju möta ifrågasättande då. ”Varför tänker du göra så här? Vad leder det..? Vad vill vi ha för resultat då?” Det blir sådana frågor kanske som kommer, som jag kanske inte ställer mig själv i mitt eget lärande

C: Du menar alltså att reflektionsgraden ökar när du möter någon annan?

A: Ja, det tror jag.

Charlotte beskriver kollegialt lärande som att *bidra och ta av andra*, ett utbyte mellan kollegor. Hon beskriver också hur kollegialt lärande bör leda till någon form av resultat, en upplevelse, som förändrar förståelsen på individuell basis, det vill säga både en kollegial och en individuell lärandeprocess, där resultatet skulle kunna bli ett individuellt lärande:

Man måste bidra och ta av andra och för att gå därifrån och känna att man har fått någon form av upplevelse... Att våga rucka på sina egna förgivettaganden för att du ska lära dig någonting.

Charlotte framhåller också att det är viktigt att kollegorna arbetar tillsammans till exempel *diskuterar* uppgifter för att det ska bli lärande. Hon ser en fara med föreläsningar. Om det inte sker någon gemensam aktivitet i samband med föreläsningen, finns det risk för att ett läranderesultat uteblir:

Sen ska det vara sådana uppgifter som gör att du verkligen både behöver tänka till och diskutera. Det kanske inte blir något för- eller efterarbete eller något sånt tänker jag, utan då kan du sitta av tiden utan att ens fundera på vad du har varit med om.

Charlotte eftersöker här alltså någon form av gemensam kollegial process för att det ska leda till lärande.

Den gemensamma lärandeprocessen beskrivs också som muntligt delade erfarenheter. Genom att lyssna på andras berättelser ges möjlighet att reflektera över sin egen undervisningspraktik. Kollegialt lärande är alltså *kollegialt delade erfarenheter* menar flera av förstelärarna. Ett exempel på detta ger Agneta, som lyfter fram ett kritiskt vän-perspektiv där en kollega har bevistat hennes lektioner i en särskilt utmanande klass. Här blir den gemensamma erfarenheten i klassrummet utgångspunkt för ett samtal om hur hon skulle kunna arbeta vidare med klassen:

Det är ju att få input och att våga testa sina tankar och idéer lite grann mot någon som kanske har en annan erfarenhet eller har samma erfarenhet.

Kanske handlar kollegiala lärande i denna betydelse framför allt om att lära av varandra och inte om att lära ihop.

När Erik beskriver ett kollegialt lärande är det dock svårt att veta om det är ett individuell eller kollektiv lärandeprocess som avses, det vill säga ett överförande av lärande från en kollega till en annan eller om det sker utbyte och reflektion tillsammans. Kanske är det så att gränserna är något flytande härvidlag. Både individuella och kollektiva processer pågår samtidigt:

C: Hur ringar du in begreppet kollegialt lärande?...

E: Det är ju lärande som sker kollegor emellan, ett utbyte tänker jag.

C: Utav vad?

E: Erfarenheter, perspektiv, att kunna stöta och blöta frågor, som man upplever som viktiga att prata om, tänker jag.... Det finns ju så ofantliga många duktiga pedagoger. Det finns ju så mycket att lära sig, så många tips att ta till sig, så mycket man liksom kan... Det tycker jag är fantastiskt. Så när man börjar nysta i, när man sitter och pratar om olika saker, så inser man så många olika saker man gör som är bra, som jag aldrig har tänkt på eller som dom aldrig har tänkt på.

Erik antyder ett samtal där olika saker *stöts och blöts*, vilket kan förmodas vara en kollektiv lärandeprocess.

6.1.4 Kollektiv lärandeprocess med ett kollektivt läranderesultat

En annan tolkning av begreppet kollegialt lärande, och som förstelärarna bidrar med, är kollegialt *delade erfarenheter som omformas tillsammans* till ett nytt gemensamt lärande. Här framhålls vikten av att alla deltar i den lärande processen. Det gemensamma kollegiala lärandet blir viktigt för att få spridning i hela verksamheten. Här används begrepp som *prata ihop* eller *spinna vidare tillsammans* på till exempel en föreläsningserfarenhet, för att tillsammans skaffa sig en gemensam förståelse. Ett exempel på en kollektiv lärandeprocess beskrivs av Dorotea och där också ett kollektivt läranderesultat antyds. Hon refererar till en konferens som hon och kollegan deltagit vid och hur samtalet fortsätter under bilresan hem:

Och så sitter man och pratar om det man sett i bilen och pratar om det på vägen hem: "Och hur kan vi göra med det? Och hur kan vi göra med det? Och hur kan vi fortsätta med det? Och hur kan vi utveckla det?" Och... ja, man hörde ju något... Man har hört något båda två samtidigt... Och så kanske man har uppfattat det på olika sätt eller så kan man spinna vidare på det.

Kollegialt lärande i form av ett kollektivt läranderesultat verkar svårare. Det är ingen självklarhet att kollegialt lärande kommer till stånd menar Dorotea. Här gör Dorotea en skillnad mellan att *lära av* och *lära ihop*:

Nä, man kan nog... träffas och lära av varandra och kanske lära ihop också.

Bertil beskriver en kollektiv lärandeprocess i skolenhetens utvecklingskonferens och låter oss skymta ett kollektivt läranderesultat:

Det är ändå många sådana saker som jag ändå tycker är kollegialt. Vi pratar om problem och så gör vi en sån här uppgift och så upptäcker vi bara "Jaha, var det så här". Och när alla berättar hur det gått så är det jätteintressant.

Förhandling skulle kunna vara en kollektiv lärandeprocess med ett kollektivt läranderesultat. I sådan situation skapas inte ny kunskap, men förhandlingen ger en inriktning om den fortsatta processen.

Bertil ger ett sådant exempel:

Dels kan kollegialt lärande ske när vi sitter ner och diskuterar som vi gör i ordnade former, men också på våra ämnesmöten. Då är det också kollegialt lärande att vi sitter och delger varandra vad vi har gjort. Och vi försöker gräva djupare i det och försöker komma fram till: Varför gör vi det här? Vad är syftet

med det? Hur tar eleverna mot det? Vad blir resultatet av det? Ska vi göra det igen? Och ibland får man ge sig där.

Det kollektiva läranderesultatet verkar dock vara diffust för flera av förstelärarna. Erik åskådliggör svårigheten att beskriva ett kollegialt läranderesultat:

C: Jag tror vi har pratat lite om det redan, men det kollegiala lärandets innehåll, vad skiljer det sig från det individuella lärandets innehåll?

E: Innehåll? Ja, alltså... jag vet inte riktigt. Vad menar du med den frågan? För innehåll - det beror ju vad vi håller på med... Ja, ja, jag vet inte, är inte dom ett komplement egentligen? Alltså det kollegiala lärandet och det individuella lärandet går ju ganska mycket hand i hand ändå. Och det är klart att om inte gruppen som man ska ha kollegialt lärande tillsammans med funkar, då måste man ju börja med den dimensionen. Annars kommer det inte nåt bra ut av det överhuvudtaget. Och då blir ju innehållet annorlunda, för då får man jobba med "hur ska vi jobba ihop eller hur ska vi hitta...". Då är det ju den delen. Men sen kan man ju i det kollegiala lärandet också hålla på och dryfta olika metoder och sådana saker.

Här övergår resonemanget från innehållsliga frågor till den kollektiva processen och vilka hinder som kan finnas i den. Att beskriva ett kollektivt läranderesultat oavsett om processen är individuell eller kollektiv verkar alltså svårare.

6.1.5 Olika positioneringar kring begreppet kollegialt lärande

Utifrån intervjuerna kan alltså förstelärarnas utsagor om kollegialt lärande sorteras i följande fyra kategorier:

		Resultat	
		Individuellt	Kollektivt
Process	Individuellt	Delgivning av tips Utbyta kollegialt lärande	Dela en referensram
	Kollektivt	Muntligt delade erfarenheter Lyssna på andra för egen reflektion Bidra och ta av andra Diskutera Stöta och blöta tillsammans	Delade erfarenheter som omformas till nytt gemensamt lärande Dela ny gemensam förståelse Spinna vidare tillsammans Prata ihop sig Förhandling

Tabell 2: Förstelärarnas utsagor om kollegialt lärande

När förstelärarna talar om kollegialt lärande, innebär detta olika saker, vilket åskådliggörs i tabellen ovan. Framför allt tolkas kollegialt lärande som en process som antingen är individuell eller kollektiv, snarare än ett innehållsligt resultat. Förstelärarna tolkar i högre grad kollegialt lärande som en kollektiv process med ett individuellt resultat än gör andra former av tolkningar.

6.2 Förstelärarnas meningsskapande i sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande.

I detta avsnitt beskrivs hur förstelärarna skapar mening om sitt uppdrag att leda kollegialt lärande, vilka reduceringar, pragmatiska tolkningar, som görs av de komplexa skeenden som förstelärarna ställs inför. Fyra utgångspunkter tas för detta; förstelärarnas meningsskapande kring sin roll som förstelärare, om att leda sina egna kollegor, förstelärollen i relation till rektor och det pedagogiska ledarskapet samt förstelärarnas meningsskapande i relation till att leda kollegialt lärande i rum, tid och form.

6.2.1 Komplexitet 1: Att förstå sin roll som förstelärare

Förstelärarskap är ett nytt fenomen och före år 2013 var det ingen som visste något om detta. När förstelärarna tillträdde fanns inte en färdig mall för förstelärare att ta vid. Därför är det kanske inte så konstigt att förstelärarna i studien på olika sätt lyfter fram problematiken med att inte riktigt veta vad det innebär att vara förstelärare. Det kan till exempel handla om att inte veta vad eller hur en förstelärare ska göra eller vad en förstelärare kan förstås som. Genom att organisera och strukturera den nya, obekanta och diffusa rollen reduceras och konkretiseras begreppet förstelärare.

Ett sätt att hantera förstelärarrollen, och som förstelärarna i studien gör, är att *likna den vid något som känns igen* exempelvis att vara handledare, arbetslagsledare eller till och med lärare. Dessa roller har flera förstelärare innehaft sedan tidigare, vilket innebär att uppdragets art är välbekant. Detta skulle kunna betraktas som en rimlighetsreducering, där förstelärarrollen inramas av något som är bekant istället för att skapa ny mening om ett okänt uppdrag. Ett exempel på detta är Filippas beskrivning av sig själv både som arbetslagsledare och som förstelärare och där gränserna dem emellan förhåller sig flytande:

Sen finns vi ju även till för rektorerna och så, men där är jag som arbetslagsledare. Det är kanske mer som arbetslagsledare som jag har kommunikation med rektor. Fast det är två... Det är både och givetvis. Men vi har inte något sånt förstelärar... men jo, kanske förresten... för vi håller på med SPSM [Specialpedagogiska skolmyndigheten] och det är ju min bit så att säga. Så det kanske man kan säga... Även om jag inte har uppfattat att det är uttalat förstelärar... så är vi ändå två förstelärare som håller i detta.

Förstelärarrollen är för Filippas del starkt kopplad till att leda kollegialt lärande medan arbetslagsledarrollen i större utsträckning handlar om driftsfrågor, men som framgår ovan utesluter inte rollerna varandra utan de flyter i varandra. Olika former av handledarroller används också i meningsskapandet. Agneta lyfter fram detta som tydligt i sitt försteläraruppdrag:

Sen blev det väldigt luddigt tycker jag. När vi väl fick uppdraget så blev det väldigt luddigt i kanterna tycker jag, men det har nog format sig lite mer under resans gång. Och jag tänker att det som jag har fått i år med handledarskap, handleda mina kollegor i kollegialt arbete, det tycker jag är ganska klockrent för ett försteläraruppdrag.

För Bertil är det till exempel oklart vad som skiljer en förstelärare från en vanlig lärare. Det kan vara en anledning till att han uttrycker att vara och bli förstelärare handlar om att inneha en viss typ av personlighet:

Det är en personlighet. Jag tror det inte är något man kan lära sig. Det är så som man är.

Det skulle kunna tolkas som att förstelärare inte är en roll som man växer in i eller utformar utan förstelärarrollen är något man redan är, det vill säga ingen förändring behöver ske i och med förstelärarutnämningen.

Ett annat sätt som förstelärarskap identifieras på är i relation till dess innehåll. Försteläraren tar då en roll som *projektledare* eller *uppdragsutförare*. Förstelärarna får av rektorer tydligt avgränsade uppdrag, projekt, som ska genomföras till exempel att leda en utvecklingsgrupp eller ta hand om en ämnesinstitution. Bertil beskriver det så här:

Det är ju egentligen ingen förstelärarroll, men det är en förstelärarroll nu. Jag har blivit ansvarig för [ämnes]institutionen och alla inköp av alla böcker och sånt där.

Om något projekt inte tilldelats blir innehållet mer oklart för förstelärarna, vilket Erik visar genom att säga:

Så länge som förväntningarna från ledarhåll inte är tydliga för mig, så vet jag inte riktigt vad jag ska göra som förstelärare och alltså får jag konstruera den rollen själv... Jag har nog vilat rätt mycket i det att nå, nå får jag inte tydliga direktiv så får jag göra det på mitt eget sätt. Och då har jag gjort det.

Erik ser till att fylla förstelärarskapet med ett innehåll som han själv finner viktigt för skolutvecklingsprocesser. Detta innebär att han tar tillfället i akt att vid olika spontana tillfällen diskutera med kollegor i syfte att få till kollegialt lärande. Den nya reducerade meningen för Erik skulle alltså kunna vara att *förstelärare blir vad man gör det till själv*, således ett stort utrymme att själv forma sitt uppdrag utifrån de ramar som ges.

För att förstå sin roll ställer förstelärarna också sitt förstelärarskap i relation till andra. Lärarkollegornas uttalade och outtalade förväntningar kan vara en faktor i hur försteläraren skapar mening kring sin roll. Dorotea säger:

D: Jag tycker att det är viktigt att vi har ett tydligt uppdrag var och en, så att våra kollegor på skolan kan se det, vad vi gör.

C: För att..?

D: Att det inte ska bli det här tjafset: "Vad gör förstelärarna egentligen. Vi ser ju ingenting."

C: Är det mycket så?

D: Inte mycket, men det är ju... För vi blev ju tillsagda att vi skulle fortsätta att vara som ni har varit. Det sa ju [utvecklingschefen] och dom i början, "för det är ju därför som ni har blivit förstelärare, så jobba som ni har jobbat". Men jag tror att våra kollegor på skolan förväntar sig att vi ska ja, leda någonting eller att det ska vara ett tydligt uppdrag. Det duger inte att vara som man alltid har varit, utan man ska lägga på någonting tror jag.

Rektors handlingar verkar också vara en faktor. Förstelärarskap definieras då utifrån vilka handlingar som rektor gör eller inte gör. För Dorotea blir detta problematiskt:

Jag tycker inte att jag har fått det uppdraget att nu ska jag leda någonting. Och jag tror inte att jag kommer göra det heller förrän nån säger till mig att "Nu är det här ditt uppdrag, led den här ämnesgruppen". För jag vill ha ett mandat för det tror jag... Jag tycker det är svårt det här förstelärarskapet. Det är liksom inte som jag tänkte mig. Men jag gillar det... jag vill nog ha ett tydligt uppdrag att "Det här ska du göra". Och man blir lite frustrerad om man vill göra något och så får du inte det.

Dorotea upplever alltså att hon ingenting kan göra så länge rektor inte lämnar besked, vilket begränsar hennes handlingsutrymme i förstelärarskapet. För Dorotea skapas mening i förstelärarskapet när *andra*, kollegor och rektor, definierar innehållet och *implicit bestämmer vad en förstelärare är*.

Charlotte däremot förstår förstelärarrollen som *samarbetspartner* till rektor. Hon inbjuds av rektor till samtal för att tillsammans forma en ledarskapspraktik. Charlotte ger exempel på detta när hon beskriver att hon och förstelärarkollegan ger förslag till rektorerna hur de ska arbeta vidare.

Nu känns det som det nästan som det är vi som driver hur vi ska gå vidare. Vi har liksom gjort ett smörgåsbord till rektorerna. Vi går till rektorerna. Där är vi nu och bollar: "Vi ser de här sakerna. Och hur tycker ni vi ska fortsätta?"

Detta kan nog betraktas som en framväxande ny förstelärarroll, där ny mening har skapats, om vad förstelärare kan vara för någonting. Denna typ av ledarskapspraktik har inte funnits tidigare och därför finns inga självklara kategoriseringar eller konkretiseringar att göra. Detta är alltså ett exempel på där försteläraren uppfattar och använder ett stort handlingsutrymme i formandet av förstelärarrollen.

Sammanfattningsvis kan alltså konstateras att meningsskapandet kring vad en förstelärare är för något framför allt hänvisas till tre kategorier; dels bekanta *roller som känns igen från tidigare* såsom arbetslagsledarroll, handledare eller lärarroll, dels till *olika former av göranden* till exempel avgränsande projekt såsom beskrivs av andra eller formas av försteläraren själv. Ett meningsskapande som görs om förstelärarrollen är att *förstelärare blir vad man gör det till själv*, men det kan också ske *i relation till*

andra, där exempelvis rektor och lärarkollegor ges utrymme av försteläraren att identifiera vad en förstelärare är.

6.2.2 Komplexitet 2: Att leda sina kollegor

Förstelärarna i den aktuella utbildningsorganisationen förväntas, som tidigare har beskrivits, leda kollegialt lärande i allt högre utsträckning. Några förstelärare har fått klart uttalade uppdrag av rektor gällande detta ledarskap. Det handlar om ett delvis mycket specificerat innehåll såsom handledning av Skolverkets läslyft och naturvetarlyft (NT-lyft) eller ledning av utvecklingskonferens med aktionsforskningsinriktning. Andra förstelärare har fått lösare uppdrag med utgångspunkten ”arbeta med utveckling inom...” och där utformande av innehållet i högsta grad är upp till försteläraren själv. Ett tredje område för förstelärares arbete kring att leda kollegialt lärande beskrivs när försteläraren i samråd med rektor tittar närmare på skolenhetens utvecklingsområden. Innehållet definieras vare sig av rektor eller av försteläraren utan detta görs i samspel dem emellan.

Uppdraget att i större utsträckning leda kollegialt lärande är något som förstelärarna funderar på, men som också väcker känslor på olika sätt. En sådan fundering handlar om att leda kollegor och hur detta kan komma att utmana de kollegiala relationerna. Det kan till exempel handla om att behöva ta en position som innebär ett visst inflytande och makt över det kollegiala lärandets innehåll och form. Ett sätt att förstå uppdraget att leda sina kollegor i kollegialt lärande är att tänka sig själv som någon form av en expert, där försteläraren innehar kunskaper som andra inte har. Bertil ger ett exempel på detta, när han beskriver hur flera förstelärare har hamnat i samma arbetslag och det vore bra om det var mer utspritt så att varje program kan *dra nytta av en förstelärare*. Här positionerar sig förstelärarna med viss distans från kollegorna, som några som innehar någon form av expertkunskap. En förstelärare beskriver det helt enkelt så här:

Jag har väl sprungit om en del av mina kollegor, som har jobbat mycket längre än mig.

En del av förstelärarna värjer sig mot detta och vill inte framstå som mer kunnig än någon annan. De väljer därför medvetet en lägre profil. Dorotea exemplifierar detta när hon uttalar sig om att ta på sig en expertroll:

Och så vill jag nog inte heller vara... Som förstelärare vill jag ju inte säga att ”Här kommer jag med alla rätta svar”. Nej, men... ”Här är lite idéer som jag har snappat upp. Vad tycker ni om det?”... Men så kan väl ett ledarskap också vara att man tar ett steg tillbaka och lyssnar och ställer en fråga ibland... Man vet ändå vart man vill att det hela ska ta vägen, men fast man pekar inte med hela handen. Men man kanske kan putta på lite, och leda med frågor så...

Förstelärare väljer därmed också att inta en lägre profil, bland annat såsom Dorotea gör, genom att *sprida idéer*, men också genom att *puffa på med frågor* eller fungera som *diskussionsmotor*. Här blir den nya meningen snarare att förstelärarna vill ha inflytande över kollegiala lärprocesser genom att påverka hur processen sker. Förstelärarna tar alltså snarare rollen som *processledare*. Utifrån ett antagande om att försteläraren inte är klokare någon annan, och där alla kan få ta lika stor plats, blir processledarskapet ett rimligt meningsskapande.

En tredje positionering gällande att leda sina kollegor, handlar om att fortfarande vilja vara *en like bland sina kollegor*, en önskan att få vara och lära tillsammans med andra och att få ta del på lika villkor. Bertil exemplifierar detta:

Jag vill inte missa det tillfället att inte kunna berätta om mina problem och det jag upplevde och då få motfrågor och fördjupande frågor som jag kan tänka till och svara på.

Ledarskap för kollegor kan behöva erövrats samtidigt som rollen som en lärare bland andra, en like, kan komma att utmanas. En annan tolkning som också handlar om att vilja vara en like bland kollegorna, handlar om antagande om ledarskap på mer övergripande nivå, där ledarskap bland kollegor problematiseras. Kanske kan detta beskrivas som en reaktion mot ett hierarkiskt läraruppdrag. Dorotea exemplifierar detta genom att ifrågasätta *om förstelärare ska leda kollegialt lärande överhuvudtaget* och tycker istället att det ideala är att alla i arbetsgruppen tar lika stor plats och därmed leder:

Men jag är ju inne på att det inte ska sitta någon och leda hela tiden, utan man ska komma fram till något gemensamt. Vad är viktigt för oss? Hur ska vi jobba vidare?

Hon menar att ett traditionellt ledarskap innebär att ledaren sätter agendan och delegerar vad andra ska göra, ett system som hon alltså vänder sig emot. Hur försteläraren identifierar sig i förhållande till sina kollegor blir en del i meningsskapandet kring att leda kollegialt lärande.

Ytterligare ett sätt att leda kollegor för förstelärare beskrivs som ett mer *indirekt ledarskap*. Det handlar om att tillsammans med rektor skapa en ledarskapspraktik som fokuserar verksamhetens och organisationens nivå. Charlotte ger exempel på detta när hon beskriver sitt eget och förstelärarkollegans arbete tillsammans med rektorerna och där initiativ tas från båda parter i en systemisk relation:

Egentligen är det så att jag och [förstelärarkollegan] tillsammans med rektorerna som äger uppgiften och samlar ihop den och gör nån form av analys för alla. Eller... Vi äger inte uppgiften, men vi äger analysen. Men vi äger uppgiften och presentationen av vad som händer sen. För ledarskap är väl att driva på också så att det blir gjort på något sätt.

Här handlar det alltså inte om att leda kollegor direkt i en grupp. Det kan därför vara svårt att avgöra, vilken betydelse och inflytande detta ledarskap har på lärares kollegiala lärande. Däremot utmanar denna form av ledarskap bilden av vad det innebär att leda kollegialt lärande.

Sammanfattningsvis tar förstelärarna några olika positioner gällande att leda kollegialt lärande. Dels handlar det om *rollen som expert*, där försteläraren innehar någon form av kunskap som kollegorna inte har, dels handlar det om *en roll mer inriktad på processer*, där försteläraren inte tar tolkningsföreträde framför kollegorna, men ändå på olika sätt ser till att processen rör sig framåt. Ytterligare en positionering är att försöka fortsätta vara *en like bland sina kollegor* – en motvillig ledare eller en icke-ledare. Ett fjärde och sista meningsskapande som förstelärarna gör handlar om att se sig som *ledare* mer *indirekt*, här som en samarbetspart till rektor.

6.2.3 Komplexitet 3: Förstelärarna och rektor i det pedagogiska ledarskapet

Som tidigare beskrivits är relationerna mellan formella ledare och icke formella ledare, avgörande för hur ledarskapspraktiker kan komma att utvecklas. I förstelärarnas meningsskapande kring att leda kollegialt lärande blir rektor en person att förhålla sig till. Några förstelärare träffar sin rektor ofta, åtminstone varje vecka. Andra träffar rektor någon gång om året. I dessa möten utvecklas olika relationer och därifrån samproducerar rektor och förstelärare olika slags ledarskapspraktiker. En del av dessa ledarskapspraktiker påminner om det som kan förstås som en distribuerad ledarskapspraktik, medan andra snarare påminner om delegerade ledarskapspraktiker eller liknande. Flera av förstelärarna uttrycker dessutom att rektors agerande påverkar det handlingsutrymme som ges i deras uppdrag. Förstelärare skapar, utifrån dessa relationer, handlingar och sammanhang, mening kring rektors pedagogiska ledarskap på olika vis.

Ett sätt att meningsskapa kring förstelärarskapet i relation till rektor är att förstå rektorsrollen som en organisatör av kollegialt lärande, där själva organiserandet av möten, tid, och grupper möjliggör för förstelärarna att leda kollegialt lärande. Rektorerna förväntas delta i dessa sammanhang i mån av tid. Bertil beskriver rektors medverkan:

Dom har varit med ja, kanske 75 % av alla... ja nästan 75 % av alla möten och då har antingen (Rektor 1) eller (Rektor 2) suttit med och kommit. Och då tror jag att dom har tyckt att det har varit bra. Jag har inte frågat dom. Det har jag inte gjort.

Här reduceras rektorsskapet till ett indirekt ledarskap och där rektor lämnar över ledarskapet av kollegialt lärande till förstelärarna. En annan variant på samma tema är när rektor håller viss distans, men skickar med uppmuntrande ord. Agneta beskriver rektors deltagande i utvecklingskonferenserna:

Och det är ju lätt att det bara blir väldigt ytligt så där "Åh, vilket intressant samtal". Det är ju det. Men det är ju ändå en bit på väg. Dom har lyssnat, hon eller han har lyssnat på oss och vet lite hur vi resonerar och sådana saker.

Rektorer håller sig en bit på avstånd, men interagerar inte. Här uppfattas rektorerna bereda ett ganska stort handlingsutrymme för förstelärarna att ta i anspråk.

Ett annat sätt att skapa mening i relation till rektor är att förstå rektor som en slags konkurrent om utrymmet för att leda kollegialt lärande. Det kan handla om makten över innehållsagendan men också över tidsutrymmet. Detta kan yttra sig genom att rektor inte informerar sina förstelärare i förväg om vad som ska diskuteras på utvecklingskonferenser. En förstelärare beskriver att hen "på stående fot" får försöka leda och motivera kollegorna i samtal, oavsett om innehållet upplevs relevant eller inte. Försteläraren problematiserar detta och säger:

Om jag inte känner mig delaktig så är det svårt... Ska jag köra liksom nån annans race fast jag inte är där själv då? ... Man hade kommit ännu längre om arbetslagsledarna och förstelärarna hade varit involverade i detta. Det kan ju vara så att rektor ändå sätter sin agenda, men det sker i ett samtal som gör att även dom här ledargestalterna som finns på skolan känner att dom är med på tåget och kan leda det tillsammans. Så räcker det så mycket mer tänker jag.

Här blir rektor den ledaren som allt snurrar kring. Försteläraren beskriver ett försumbart eget handlingsutrymme, men ger ett förslag på hur delaktigheten kan öka, det vill säga försteläraren ser möjligheter till större handlingsutrymme.

Ett tredje sätt att skapa mening i relation till rektor är där rektor får rollen av samarbetspartner, där förstelärare tillsammans med rektorer arbetar fram något som kan beskrivas som en distribuerad ledarskapspraktik. Charlotte ringar in förstelärollen mellan kollegor och rektor genom att beskriva sig som ett bollplank som stöttar både rektor och kollegor. Hon beskriver relationen till rektorerna genom att säga:

Vi har under det här sista halvåret fått äkta frågor, inte de här retoriska när de vet svaren, utan "Vi vill nog hit och hur ska vi göra det tillsammans?"

Förstelärarnas mandat att leda kollegialt lärande synliggörs av rektor, vilket skapar stort upplevt handlingsutrymme i förhållande till förstelärarnas egna kollegor. Här beskrivs inga hinder i förhållande till rektor.

Sammanfattningsvis gör alltså förstelärarna tre reduceringar i sitt meningsskapande i relation till rektor i det pedagogiska ledarskapet. Rektor uppfattas som en *organisatör*, ett indirekt ledarskap som håller i trådarna men inte aktivt leder kollegialt lärande i första ledet. Rektor kan också uppfattas som en *konkurrent*, som inte ger plats för förstelärarna att leda och som lämnar litet utrymme för delaktighet. Ibland uppfattas rektor som en *samarbetspartner*, i vars sällskap en distribuerad ledarskapspraktik växer fram.

6.2.4 Komplexitet 4: Att leda kollegialt lärande i förhållande till rum, tid och form

Förstelärarna skapar mening kring sig själv, sina kollegor och sin rektor, men det finns också rent rumsliga och tidsmässiga aspekter som påverkar förstelärarnas möjligheter att leda kollegialt lärande. I detta avseende gör förstelärarna några olika pragmatiska tolkningar. En sådan är att arenan för ledarskap av kollegialt lärande finns inom en klart avgränsad konferensform till exempel inom varje skolenhets utvecklingskonferens eller inom de ordinarie arbetslagsmötena. Det är där det kollegiala lärande sker. Dorotea beskriver kollegors motivation och hänvisar den till utvecklingskonferensen:

D: Jag tror att först och främst att alla lärare behöver bli engagerade i det kollegiala lärandet. Dom ska inte gå dit för att de är tvungna bara... ja, dom ska vilja det.

C: Så du menar att det finns ett problem med lärares drivkraftsdimension? För vad?

D: För att de är så emot det här påtvingade, som de tycker. För det är ju på de här konferenserna som våran utveckling är schemalagd, ska ske.

Dorotea ser sig dock inte som ledare för dessa sammanhang, utan utvecklingskonferenserna leds främst av rektor. Dessutom berättar förstelärarna också om det kollegialt lärande i andra forum som till exempel arbetslags- och ämneslagsmöten. Erik beskriver till exempel hur ett medvetet utvecklingsarbete i arbetslaget har lett fram till att arbetslagsmötena ses som en plattform för kollegialt lärande. Arbetslagsmötena leds dock inte av Erik själv utan av en kollega. Filippa, som också har uppdraget att vara arbetslagsledare, beskriver kulturella hinder för kollegialt lärande i sitt arbetslag där motståndet ”sitter i väggarna”. Den pragmatiska tolkningen kan vara att en arena för kollegialt lärande finns inom ramarna för en av rektor *organiserad konferensform*. Dessa konferensformer skulle kunna vara möjliga arenor för förstelärare att leda kollegialt lärande, men det finns också hinder för att detta ska ske.

Ett motsatt sätt att se på arenor för att leda kollegialt lärande, är när förstelärarna menar att kollegialt lärande kan ske *var som helst*, det vill säga forum utan tydlig rums- och tidsinramning. Bertil beskriver det så här:

Kollegialt lärande kan va att man sitter och diskuterar i ett möte men det kan också vara att man faktiskt kommer in och diskuterar... runt sin arbetsplats... kan ju också varar grunden till ett kollegialt lärande, som man också fortsätter med nästa möte och nästa möte. Därför är de här små mötena väldigt viktiga också. Jag tror ibland att man tänker att det inte är kollegialt lärande med det är ju det, när man delger och pratar med varandra. Man ställer frågor, fast man inte tänker på det. Och då är ju alla handledare och mottagare hela tiden.

Ledarskapet delas av alla inblandade, det vill säga är inte ett avgränsat försteläraryppdrag, utan det sker spontant i stunden av vem som helst. Rollen som ledare är flytande. Det fria samtalet blir ett forum för kollegialt lärande.

Det finns också pragmatiska tolkningar kring tid, vilket begränsar eller möjliggör förstelärarnas handlingsutrymme för att leda kollegialt lärande. Framför allt menar förstelärarna att det finns tid, men att den prioriteras dåligt till exempel att tid för kollegialt lärande försvinner till förmån för driftsfrågor. Agneta ger ett exempel på detta:

Man kan klaga väldigt mycket på att man inte har tid, men när man verkligen sätter sig och tittar: Hur vi utnyttjar vi tiden? Jag menar inte att vi inte ska kunna sitta och ta det lugnt, det gör ju jag med, men alltså uppstyrd tid tror jag faktiskt är ett måste.

Här handlar det framför allt om en tidsarena för kollegialt lärande, inte nödvändigtvis hennes ledarskap för detta och där kollegornas prioritering av tid blir en avgörande faktor.

Ytterligare en pragmatisk tolkning handlar om form, när kollegialt lärande blir likställt med det som sker inom Skolverkets lyft, men det som sker inom andra konferensformer inte kallas kollegialt lärande. Bertil beskriver:

Det är de här träffarna vi har och läser Skolverksmoduler i kollegialt lärande. Och då tycker jag när vi har kollegialt lärande, när vi har en struktur, en modell när vi träffas, dialogmodellen eller vi har provat också andra... Vi provade att en satt utanför och sa en reflektion, typ akvariemetoden testade vi.

Här blir Skolverkets moduler en form av begränsning för vad ett kollegialt lärande kan vara och där ett kollegialt lärande likställs med ett hur.

Sammanfattningsvis innebär alltså förstelärarnas reduceringar kring rum, tid och form att förstelärare ser kollegialt lärande som *hänvisat till fasta konferensformer* eller *när som helst* i ett samtalsutbyte, men inte i den gemensamma handlingen. Möjligtvis kan dock ett samtal betraktas som en gemensam handling. Att tid inte finns handlar för förstelärarna snarare om *prioritering av tid*. Det verkar också som

om förstelärarnas uppfattningar om kollegialt lärande *formas av samtalsmodeller* i Skolverkets olika lyft.

6.3 Förstelärarnas meningsskapande i kollegiala lärprocesser

Förstelärarna omfamnar ledarskapet för kollegialt lärande på liknande och olika sätt. I detta avsnitt beskrivs närmare i vilka avseenden förstelärarna fungerar som aktiva meningsskapare i kollegiala lärprocesser utifrån Weicks begrepp *change poet* eller förändringspoet.

6.3.1 Skapa rörelse

Förstelärarna använder sig av olika sätt för att få kollegorna att utforska sin praktik, att göra annorlunda, förändra och utvecklas. Ett sätt är att *minska komplexiteten* i det vida uppdrag som kollegialt lärande kan upplevas som. Agneta beskriver exempelvis hur hon försöker göra de utvecklingsuppgifter som läraryrket har för handen mindre och därmed mer hanterbara genom att uppmuntra att börja med något litet. Här beskriver hon hur hon arbetar med kritiska kollegor i förberedelser inför en gemensam kompetensutvecklingsdag:

Men det kan ju bara vara så här att man är kritisk mot allt. "Och jag har inte tid med det här med elevintervjuer och hur ska jag hinna med det? Och jag har ju annat att göra." och så där. Men liksom ändå vara den som "Du vet, det kan ju bli bra i längden. Vi lär något av det. Ta det lilla." Vara den som ändå är lite positiv till det.

Hon serverar på detta sätt en reduktion och en pragmatisk tolkning av ett mer komplext uppdrag åt kollegorna för att det ska bli möjligt att genomföra i just det läraryrke hon står framför.

Ett annat sätt som förstelärarna använder sig av för att få rörelse i kollegialt lärande är att ställa frågor och därmed fungera som motorn i samtalen. Erik kallar det för att *så ett frö* för att hjälpa kollegorna att fokusera på uppdraget om elevers lärande:

E: Men jag tänker mig att man kan alltid så ett frö och någonstans kanske det landar. Ibland landar det och ibland så landar det inte, men man kan alltid jobba på det.

C: Hur sår du ett frö?

E: Ställa lite kluriga frågor till kollegan. Det kan handla om att "Så här brukar jag göra. Hur brukar du göra?" Eller det finns så många olika. Det är så svårt att beskriva för det är någonting som händer i stunden. Man känner av liksom i... Man känner av. Vad behöver den här kollegan just nu, här?"

Erik har en tilltro till att det lilla fröet kan få stora konsekvenser, en slags medvetenhet som *extracted cues* (Weick, 1995), att det lilla kan bygga en större mening, att små saker skulle kunna ge stora förändringar på sikt.

Sammanfattningsvis skapar förstelärarna rörelse i kollegiala lärprocesser genom att dela upp omfångsrika uppgifter i mindre delar så att de inte ska upplevas övermäktiga för kollegorna. Rörelse skapas också genom att så små frön av frågor till kollegorna.

6.3.2 Visa på riktning

Att synliggöra den utvecklingsprocess som kollegorna tillsammans befinner sig i, ser förstelärarna som ett av sina uppdrag. Ett sätt att göra detta på är att sätta utvecklingsprocesser i sitt sammanhang för att försöka *skapa förståelse och mening om nuet*. Agneta får exemplifiera detta när hon säger:

Att man påminner om vad vi faktiskt har gjort. Det känner jag lite i mitt arbetslag, att jag kanske är den i mitt arbetslag som påminner om vad vi faktiskt redan har gjort.

Ett annat sätt för att skapa sammanhang för kollegialt lärande görs genom att *koppla samman lärande från olika håll*. Filippa använder exempelvis arbetslagstid för att lyfta fram kollegornas tankar från utvecklingskonferenserna så att detta kan bli en del av den vardagliga praktiken:

Jag tror att vi får hjälpa till där, vi som är med i detta och förstå att det här är en röd tråd som löper. Det är inte en ny boll som har studsat upp som man ska fånga eller släppa utan det här hänger ihop med våra gemensamma K-dagar² också.

Förstelärarna skapar också mening kring utvecklingsprocesserna genom att *konkretisera* kollegialt lärande med hjälp av strukturella medel. Strukturandet av möten kan exempelvis ses som ett verktyg för att se till att processen får en riktning. För förstelärarna kan detta handla om praktiska göromål som att fördela ordet, göra dagordning, prioritera innehåll, se till att samtalet håller sig till ämnet och att sammanfatta mötet. Bertil ger en bild av vad detta kan handla om:

I samtalet så fördelar jag ordet, och vi pratar, och sen så går vi ju rundan, varvet runt. Efter det så har ju folk fått ställa frågor, och då har jag ju hållit ordning så att alla har kommit till tals. Och det har ju fungerat bra.

Förstelärarna ger också kollegialt lärande en riktning genom att de på olika sätt *bidrar med* någon slags *expertkunskap*. Att anta den rådgivande rollen eller visa på goda exempel från egen undervisningspraktik kan uppfattas som att vara extra kunnig inom ett visst ämne eller beskrivas som att gå i främsta ledet gällande pedagogisk utveckling. Det kan handla om expertkunskaper från sitt ämnesområde, att sprida kunskap om allmänna metoder och om skolan som helhet eller sprida kunskap om aktuell forskning. Erik beskriver det som ett ansvar:

Alltså det goda som man gör, det som man gör bra, känner jag ett större ansvar än tidigare att sprida.

Sammanfattningsvis försöker förstelärarna på olika sätt visa på riktning i kollegiala lärprocesser genom att skapa mening om nuet dels genom att ställa det i relation till sådant som har hänt, men också genom att koppla samman olika kollegiala lärprocesser med varandra med syfte att skapa en helhet och "en röd tråd". Genom att på olika sätt leda kollegiala samtal medverkar förstelärarna till att konkretisera kollegiala lärprocesser. Ibland tar de rollen som expert för att bidra med specifika ämneskunskaper eller processledning.

6.3.3 Rikta uppmärksamhet

Att rikta sökljuset dit det behövs är också en av förändringspoetens uppgifter som aktörer i meningsskapandet. Förstelärarna gör detta genom att undersöka och kartlägga var utmaningarna finns och inom vilka områden som kollegialt lärande behövs bäst. Här handlar det om att ringa in och fokusera det som upplevs som viktigt. Ett exempel på detta ger Erik, när han beskriver hur han riktar kollegornas uppmärksamhet mot elevernas lärande:

För mig handlar det fortfarande om att ha eleven i centrum och elevernas lärande i centrum och att nånstans hjälpa andra att fokusera på det också... För det är ändå det som är det centrala i uppdraget. Den här elevgruppen har jag. Vad kan jag ändra? Vad kan jag göra för att det ska bli bättre med den här elevgruppen?

Ett annat sätt att förhöja uppmärksamheten handlar om att rikta blicken åt ett annat håll genom visa på andra alternativ eller att växla perspektiv. Erik beskriver sin roll som:

Min roll är, tror jag, att utmana andra att tänka annorlunda... Jag tänker att en del har lite svårt att tänka att man ska ändra sig. Och man får hjälpa lite på traven ibland, och man får tänka att... Det här att ändra på perspektiven "Vad kan du göra då?" eller "Har du provat det här?" Hjälpa på vägen där lite.

Att uppmärksamma det som är viktigt och centralt görs också på andra sätt. Förstelärarna beskriver vikten av att visa på god praktik och *vara en god förebild*. Agneta upplever att hon i rollen som förstelärare, betraktas av andra och därför blir det viktigt vad hon gör. Hon tycker att det är hennes

² K-dagar står för kompetensutvecklingsdagar, motsvarande studiedagar eller liknande

ansvar att vara positiv till sådant som skolans rektorer eller utbildningsorganisationen driver exempelvis gemensamma kompetensutvecklingsdagar:

Man blir lite representant för skolan. Tar jag i med jättestora ord nu eller?... Jag tycker i största allmänhet så där, att vi kan prata om oss sinsemellan vad vi tycker om [skolan] eller [utbildningsorganisationen] och så där. Men utåt vill man ändå hålla en... det är ju min arbetsplats. Jag vill ju stå upp för den. Jag vill ju liksom, ja, visa att den är bra.

Sammanfattningsvis riktar förstelärarna uppmärksamheten i kollegiala lärprocesser genom att se till att samtal riktas mot det som är centralt exempelvis elevers lärande. Ibland försöker de visa på hur samtalsämnen kan ses ur olika perspektiv och utmanar därmed kollegor att tänka på andra sätt. Att rikta uppmärksamheten kan också handla om att skapa mening om läraruppdraget genom att föregå med gott exempel.

6.3.4 Möjliggöra samspel

Förstelärarna beskriver att de vill främja god kommunikation i olika sammanhang dels i lärarlagen men också mellan rektorer och lärare. Detta kan ta sig flera uttryck. Ett sätt kan vara att måna om lärarlagens interna kommunikation genom att se till att alla lyssnar på varandra men också genom att se till att kollegorna vågar och får komma till tals. För att öka delaktigheten och åstadkomma ett bra samtalsklimat använder förstelärarna olika samtalsmetoder. Agneta ger ett exempel:

Jo, men jag tror att jag är ganska så duktig på att, "duktig på" tycker jag egentligen inte om att säga men... Jag tror att jag är ganska så duktig på att få en grupp att trivas och få människor, i den lilla grupp jag leder, att ha ett tillåtande klimat. Och då kanske jag mer är den som öppnar upp och tillåter, att det blir ett samtal och kanske mer är den som pytsar på och sammanfattar tror jag... Så att jag tror att jag är ganska duktig på att se till att alla kommer till tals trots allt och så där.

Ett annat sätt att värna god interaktion handlar om samspelet mellan rektor och lärare. När kommunikationen skaver dem emellan på något sätt, fungerar förstelärarna som *uttolkare av båda parter mening*, ett slags pragmatiskt tolkande av sådant som upplevs komplext. Ibland handlar det om att tolka rektors mening för kollegorna och ibland tvärtom. Charlotte exemplifierar detta när hon beskriver sig själv som ett slags filter mellan rektor och lärare, när kollegorna är missnöjda med någonting:

Jag känner ibland att man blir någon länk ibland mellan kollegor och rektorerna. Och den rollen är ganska viktig. Ibland kan det vara enklare att säga saker till mej, som jag kan filtrera lite också så att det kommer ut på ett bättre sätt än det kanske var från början. Och så kan jag förmedla detta till rektorn eller till utvecklingschefen.

När missnöje gror bland lärarkollegorna, tar Charlotte uppdraget att framföra detta till rektor på ett kanske mer modererat sätt.

Ytterligare ett sätt att strukturera för kollegialt lärande, är att *skapa förutsättningar för sociala sammanhang* där kollegialt lärande kan komma till stånd. Det kan till exempel handla om att hitta mötestid med rektor, för att möjliggöra framväxandet av en gemensam ledarskapspraktik. Charlotte beskriver hur hon och förstelärarkollegan driver på utvecklingen genom att se till att de hittar gemensamma mötestider:

För att vi märkte ju att när vi hade den här forskningscirkeln när vi träffades väldigt regelbundet att det gav så mycket mera, så vi har propsat på att vi ska ha den tiden... Så det var det sista vi gjorde, satte oss ned för att hitta en tid i schemat.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att förstelärare på olika sätt skapar mening i kollegiala lärprocesser genom att möjliggöra samspel. Det kan handla om att öka delaktigheten bland kollegor genom att strukturera samtal på olika sätt. Förstelärarna försöker också uttolka olika parter mening till exempel kollegor gentemot rektor och vice versa för att underlätta det sociala samspelet. Där kan

förstelärarna fungera som filter i uttolkandet. De ser också till att organisera för möten så att sociala samspel underlättas.

6.4 Resultatsammanfattning

I detta avsnitt sammanfattas de framkomna resultaten utifrån nedanstående rubriker.

6.4.1 Förstelärarnas tolkningar av begreppet kollegialt lärande

Förstelärarna tolkar begreppet kollegialt lärande på olika sätt både som en process och ett resultat, men framför allt tolkas kollegialt lärande som olika sätt att lära tillsammans. Det handlar främst om att få tillgång till andras erfarenheter och tips för att på egen hand omforma detta till eget lärande. Kollegialt lärande som process handlar främst om diskussioner och reflektioner i olika slags samtal. Kollegialt lärande beskrivs i mindre utsträckning som ett resultat eller ett innehåll, men när så görs handlar det om en gemensam förståelse som kan uppkomma genom olika slags samtal eller förhandling.

6.4.2 Förstelärarnas meningsskapande i sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande.

I studien har förstelärares meningsskapande i sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande kategoriserats inom fyra olika områden; förstelärarnas meningsskapande om förstelärollen, förstelärarnas meningsskapande om att leda sina kollegor, meningsskapande om förstelärarnas relation till rektor i det pedagogiska ledarskapet samt förstelärarnas meningsskapande om rum, tid och form för kollegialt lärande.

Först handlar det om förstelärarnas meningsskapande om förstelärollen. I studien framträder tre olika meningsskapanden, för det första i relation till bekanta *roller som känns igen från tidigare* såsom arbetslagsledarroll, handledare eller lärarroll. För det andra sker meningsskapandet i relation till *olika former av göranden* till exempel avgränsande projekt såsom de beskrivs av andra eller formas av försteläraren själv. Det tredje meningsskapandet om förstelärollen handlar om att *förstelärare blir vad man gör det till själv* och/eller *i relation till andra*, där exempelvis rektor och lärarkollegor kan komma att påverka vilka uttryck detta kan komma att ta.

Nästa område belyser förstelärarnas meningsskapande om att leda sina kollegor. Ett sätt att förhålla sig kring detta är att anta rollen som *expert* som innehar någon form av extra kunskap. Andra förstelärare värjer sig mot expertrollen och vill hellre se sig själva som *diskussionsmotor* eller *processledare*. En del förstelärare vill helst fortsätta att vara *en like bland kollegor* och tar därför mer motvilligt ledarskap eller ifrågasätter ledarskap bland kollegor i stort. Ytterligare ett meningsskapande som förstelärarna gör är att anta ett mer indirekt ledarskap i form av en *samarbetspart till rektor*.

Ytterligare ett område berör förstelärarnas relation till rektor i det pedagogiska ledarskapet. Förstelärarna meningsskapar kring rektorsrollen på tre olika sätt. Ibland ses rektor främst som en *organisatör*, som håller i trådarna men som samtidigt lämnar stort utrymme för förstelärarnas eget ledarskap. I andra sammanhang uppfattas rektor som en *konkurrent* och som inte ger plats vare sig för förstelärarna att leda eller för delaktighet i det pedagogiska ledarskapet. En annan variant är att se rektor som en *samarbetspartner*, där en gemensam ledarskapspraktik får möjlighet att växa fram.

Kollegialt lärande avgränsas också av förstelärarna i rum, tid och form. Å ena sidan menar förstelärarna att kollegialt lärande sker inom ramarna för en av rektor *organiserad konferensform*. Samtidigt menar också förstelärarna att kollegialt lärande kan ske *var som helst*. Förstelärarna ser *tidsmässiga möjligheter* för kollegialt lärande, men menar att den *prioriteras dåligt* till exempel att tid för kollegialt lärande försvinner till förmån för driftsfrågor. Ibland likställer förstelärarna kollegialt lärande med de *former som känns igen från Skolverkets olika lyft*.

6.4.3 Förstelärarnas meningsskapande i kollegiala lärprocesser

Förstelärarna meningsskapar också på ett praktiskt plan i samspel med sina kollegor genom olika handlingar. Förstelärare skapar rörelse genom att *reducera komplexiteter* för kollegor eller genom att

använda extracted cues (Weick, 1995) som tankemodell i handling för att på det sättet skapa möjligheter för förändring.

Förstelärarna visar på riktning i pågående utvecklingsprocesser genom att placera dessa i ett mer övergripande sammanhang dels genom att *skapa förståelse och mening om nuet* eller genom att *koppla samman lärande från olika håll*. Det kan till exempel handla om att koppla samman det som nu finns för handen med andra pågående utvecklingsprocesser. Förstelärarna visar också på riktning genom att i möten *konkretisera* kollegialt lärande med hjälp av strukturella medel eller genom att skapa *förutsättningar för sociala sammanhang* så att kollegialt lärande kan komma till stånd. De bidrar också med olika slags *expertkunskap*.

Förstelärarna riktar uppmärksamheten genom att ringa in och *fokusera* det som upplevs som viktigt. Det kan handla om att fokusera elevers lärande och få kollegor att ta riktning mot samma mål, men det kan också handla om att rikta blicken åt ett annat håll genom att *visa på andra alternativ* eller genom att visa på god praktik och *vara en god förebild*.

Förstelärarna agerar också i samspelet mellan kollegor genom att *öka delaktigheten och åstadkomma ett bra samtalsklimat*, men också i samspel mellan kollegor och rektor där det kan handla om att vara *uttolkare av båda parter mening*.

7. Diskussion

I detta avsnitt diskuteras resultaten i förhållande till de forskningsfrågor som studien avser besvara och i relation till den tidigare forskningen inom området. Sammanfattningsvis bekräftar studiens resultat i flera fall tidigare forskning inom området. Studien visar hur olika tolkningar av begreppet kollegialt lärande påverkar förstelärares meningsskapande om hur kollegialt lärande kan ledas. Det visar också att kollegialt lärande främst tolkas som en process medan ett gemensamt kunskapande inte i så stor utsträckning fokuseras. Studiens resultat berikar även tidigare forskning genom att synliggöra hur förstelärare skapar mening i sitt uppdrag men även hur reduceringar kring roll och uppdrag begränsar bilden av vad en förstelärare skulle kunna vara för något. I studien syns också hur förstelärare i sitt uppdrag tar rollen som förändringspoeter och därmed blir betydelsefulla som meningsskapare i kollegiala lärprocesser tillsammans med kollegor.

7.1 Begreppet kollegialt lärande

Studiens första frågeställning söker svar på hur förstelärare tolkar begreppet kollegialt lärande. I den aktuella utbildningsorganisationen framhålls ofta 1+1=3, som en bild för kollegialt lärande. Med detta avses att tillsammans skapas lärande som är större än det sammanlagda individuella lärandet, vilket överensstämmer med den beskrivning som Granberg och Ohlsson (2014) ger av begreppet kollektivt lärande. Flera förstelärare beskriver att kollegialt lärande avser delade erfarenheter som ombildas till nytt individuellt lärande. I förstelärarnas beskrivningar framkommer inte i så stor utsträckning den gemensamt kunskapande dimensionen av kollegialt lärande. På olika sätt försöker de ringa in vad det handlar om exempelvis genom beskrivningar som spinna vidare tillsammans eller prata ihop sig. Det kollektiva läranderesultatet blir otydligt. Att denna dimension inte framkommer i studien i så hög grad kan ha flera förklaringar. Först och främst kan det handla om att det gemensamma läranderesultatet är oklart för förstelärarna. I Langelotz studie (2017) av ett lärarteam som arbetade med kollegial handledning över en längre tid beskrivs utvecklingen av en kommunikativ samarbetsförmåga som ett kollektivt läranderesultat. Förstelärarna i denna studie verkar till viss del i grupper som är nya för dem eller som med jämna mellanrum omorganiserar. Frågan kan ställas om grupperna har tillräcklig tid för att nå fram till ett kollektivt läranderesultat innan gruppen förändras. En kommunikativ samarbetsförmåga kan förutsätta en längre tid av relationsskapande innan den har arbetats fram.

Det kan också handla om att förstelärarna har svårt att sätta ord på det nya kollektiva läranderesultatet. Ovana kring att tala om lärande, individuellt eller kollektivt, kan begränsa möjligheterna till att beskriva vad detta är. Kanske är det till och med oklart vad som menas med ett kollektivt läranderesultat för förstelärarna. Studien tyder på att förstelärare i högre utsträckning tänker på kollegialt lärande som en process och därmed inte reflekterar över lärandets resultat, vilket bland annat Erik gav uttryck för i intervjun när han diskuterade det individuella och det kollegiala lärandets innehåll. Svårigheter att beskriva ett kollektivt läranderesultat kan också handla om förväntningar och erfarenheter. En ovana att arbeta tillsammans, att samtala om ett kollektivt lärandeinnehåll eller ha begränsade förväntningar på att detta ska kunna åstadkommas kan vara ytterligare en förklaring till att ett kollektivt lärandeinnehåll inte beskrivs i lika hög utsträckning. Det kan också handla om synen på lärande. Illeris hävdar att det individuella lärandet och det gemensamma lärandet är parallella processer (Illeris, 2007). I det avseendet kanske inte gruppens och individens lärande kan särskiljas. Kanske kan det som individen lärt sig vara likställt med det som gruppen lärt sig. För att ett kollektivt läranderesultat ska synliggöras på något sätt, behöver det ordsättas eller visas i handling. För att få svar på om och hur detta görs skulle förstelärare behöva följas i arbetet och data hämtas ifrån de kollegiala träffar som förstelärare deltar i.

Skillnader i tolkningar av begreppet kollegialt lärande har också visat sig ge olika utgångspunkter för hur kollegiala lärandesituationer kan ledas. Levinsson (2011) såg i sin studie av utbildningsledare att skillnader i ledarskap uppstår beroende på om lärandets vad eller lärandets hur fokuseras. I det ena avseendet tar mellanledaren rollen som expert och i det andra rollen som processledare. Båda perspektiven återfinns i denna studie. Förstelärarna ser kollegialt lärande främst som en process. Därför är det följaktligen inte oväntat att förstelärarna också ser sig som ledare för processer, att möjliggöra för andra att lära tillsammans. Delaktighet och att alla kan få bidra med sitt perspektiv blir därmed viktigt för dem. Förstelärarna beskriver även kollegialt lärande som något som ska utbytas eller överföras. I det

avseendet kan ledarskapet uttryckas som ett expertuppdrag inom ett ämnesområde och där försteläraren i så fall ska bidra med någon form av extra kunskap eller vetenskaplig forskning. Det är inte säkert att olika tolkningar av begreppet kollegialt lärande behöver ge helt skilda ledarhandlingar, men olika tolkningar kan skapa olika förväntningar gällande hur förstelärares ledarskap ska utformas.

7.2 Förstelärares meningsskapande i sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande

Studiens andra frågeställning söker svar på hur förstelärare skapar mening i sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande. Det görs i studien utifrån fyra olika områden; förstelärarnas meningsskapande om förstelärollen, förstelärarnas meningsskapande om att leda sina kollegor, meningsskapande om förstelärarnas relation till rektor i det pedagogiska ledarskapet samt förstelärarnas meningsskapande om rum, tid och form för kollegialt lärande.

Första området belyser hur förstelärarna meningsskapar om vad en förstelärare är för något. Som ovan beskrivits handlar detta om jämförelser med roller som förstelärarna känner igen sedan tidigare, olika former av göranden eller att förstelärare blir vad förstelärarna själva gör det till och/eller i relation till andra. När förstelärarna reducerar uppdraget till något som känns igen, skapas också ett välkänt handlingsutrymme. En del förstelärare i studien är eller har tidigare varit arbetslagsledare. Gränsdragningen mellan försteläroll och arbetslagsledarroll verkar till viss del flyta samman för dem. Arbetslagsledarens arena blir också förstelärares arena. Den reducering som de gör kan begränsa deras tanke om vad förstelärskapet skulle kunna inrymma. Förstelärskapet skulle utan tidigare erfarenhet från exempelvis arbetslagsledarroll eller handledarroll kunna förstås som något helt annat och därmed öppna möjligheter för andra roller. Ytterligare en reducering som görs gällande förstelärollen handlar om att förstelärarna kopplar ihop förstelärskapet med ett avgränsat görande, ett uppdrag eller projekt. En sådan reducering kan bidra till att skapa tydlighet kring uppdraget för försteläraren själv men också för omgivningen. Om det finns en uppdragsbeskrivning eller projektinriktning, blir frågor om vad förstelärare gör enkla att besvara. Viss forskning tycks dessutom tyda på att om rektor ger mellanledaren ett tydligt uppdrag blir mellanledarskap i sig mer effektivt (Farchi & Tubin, 2018). Samtidigt kan ett uppdragsstyrt förstelärskap begränsa bilden av vad en förstelärare skulle kunna göra. När projektet eller uppdraget avslutas, kan förstelärskapet behöva omförhandlas. Några förstelärare i studien reducerar även försteläruppdraget till att förstelärare blir vad man gör det till själv. Med en sådan reducering ger de sig själva ett stort utrymme att forma sitt uppdrag utifrån de ramar som ges. Med allt för vida ramar kan detta möjligtvis bli problematiskt, till exempel om förstelärares agenda skiljer sig från rektors eller från vad lärarkollegorna tycker är angeläget att en förstelärare gör. Samtidigt visar studien att en annan förstelärare inte uppfattar sig själv som den som ska definiera försteläruppdraget. I studiens resultatdel beskrivs hur försteläraren inväntar rektors besked, och utan detta känner sig osäker på vad roll eller uppdrag innebär. Å ena sidan är det ett fullt rimligt antagande att förstelärare inte själv identifierar uppdraget utan att det sker i samspel med andra aktörer. Ledarskap samproduceras (Ludvigsson, 2009, 2012). Kollegor och rektor medskapar förstelärares ledarskap. Å andra sidan kan detta vara problematiskt. Om förstelärare helt överlämnar till någon annan att definiera uppdrag och roll, så som beskrivits här, kan det leda till passivitet i relation till uppdraget och till att försteläraren ställs utanför beslutsprocessen att själv kunna påverka vad ett förstelärskap kan innebära.

Förstelärarna i studien skapar också mening om vad det innebär för dem att leda sina kollegor. För några förstelärare handlar detta om att anta rollen som expert eller som processledare. En del förstelärare ser det som självklart att de har något extra att bidra med. Det kan handla om expertkunskap i något ämne eller om skola i allmänhet. Det uttrycks i samtal till exempel genom att alla arbetslag ska kunna ta del av en förstelärare, underförstått att en förstelärares kompetens eller kunnande behövs. Andra förstelärare värjer sig mot denna position som "bättre än någon annan" och ser sig snarare som processledare, där målet snarare är att verka för kollegiala processer och möjliggöra för andras kollegiala lärande. På sätt och vis kan detta också uppfattas som en form av expertkunnande, men snarare på processledarskap. Några förstelärare vill helst fortsätta att vara en like bland kollegor och i vissa fall inte ledare alls. Det finns dessutom uppenbar ambivalens hos förstelärarna gällande att leda de egna kollegorna och därmed utmana den icke-hierarkiska professionen, vilket samstämmer med annan forskning inom området (Brosky, 2011; Harris & Muijs, 2005; Liljenberg, 2016; Hirsh & Bergmo-Prvulovic, 2018). I studien beskrivs motvillighet att ta ledning och en vilja att fortsätta att betrakta sig som en bland andra hellre än

att utmana de kollegiala relationerna genom att ta ledarskap. Kollegiala relationer kan behöva omförhandlas. Samtidigt finns det visst stöd för att anta att tidigare upparbetade relationer och hög relationell tillit möjliggör ledarskap för utvecklingsprocesser i form av kollegialt lärande (Erlandsson & Karlsson, 2018; Edwards-Groves, Grootenboer, & Rönnerman, 2016; Rönnerman, Edwards-Groves, & Grootenboer, 2018). Om förstelärare väljer att främst betrakta sig som en bland andra i det kollegiala sammanhanget, är det möjligt att detta också skapar en begränsning för förstelärare att leda kollegialt lärande. Om innebörden av vad ett ledarskap kan innebära vidgas, ökar förmodligen också möjligheterna att ta ledarskap på olika sätt.

Att rektor är en central samspelepartner i en mellanledares praktik är uppenbart i denna och flera andra studier (Leithwood, o.a., 2007; Harris, 2013; Liljenberg, 2015). Förstelärarna meningsskapar om sin relation till rektor. Ibland ses rektor främst som en organisatör. I andra sammanhang uppfattas rektor som en konkurrent, något som också har framkommit i andra studier (Alvunger, 2015). Beroende på hur förstelärare meningsskapar kring rektor skapas olika möjligheter för ett distribuerat ledarskap att växa fram. Komplexiteten gällande delat ansvar för kollegialt lärande kan vara stor om rektor och förstelärare ser varandra som konkurrenter i utrymmet om det pedagogiska ledarskapet. I några fall uppfattar förstelärarna att rektor vill inneha ett pedagogiskt ledarskap själv och det skapar undran hos förstelärarna vad deras roll är i det hela. Det skulle även kunna vara så att förstelärare gör sig beroende av rektor och att handlingsutrymmet i själva verket är större än det upplevda. Förstelärarna ser också rektor som en samarbetspart. I studien möjliggörs samarbetet med rektor genom att rektor tydliggör för kollegorna vilket uppdrag förstelärarna har. Inga hinder beskrivs i förhållande till rektor. Detta skulle kunna skapa förutsättningar för eller redan vara en distribuerad ledarskapspraktik där ansvaret för utvecklingsarbetet delas av flera (Spillane, 2006; Hargreaves, 2009; Southworth, 2009; Liljenberg, 2015). Nu är det kanske på detta vis, så länge som rektor och förstelärare delar målbild. Det skulle kunna se annorlunda ut, om så inte var fallet.

Förstelärarna meningsskapar också om rum, tid och form för kollegialt lärande. Å ena sidan hänvisas detta till organiserade konferensformer, det vill säga potentiella professionella lärandegemenskaper. Å andra sidan menar också förstelärarna att kollegialt lärande kan ske var som helst. Grootenboer, Edwards-Groves och Rönnerman (2014) menar att mellanledare ofta skapar dessa ytor för kommunikation där utveckling och delning av erfarenheter kan ske (s. 11). Både Hargreaves (1998) och Ludvigsson (2009) menar dessutom att förutsättningarna för kollegialt lärande framför allt finns i de informella sammanhangen. Det kanske till och med kan vara så att organiserade former för kollegialt lärande inte behövs. Kollegialt lärande sker ändå. Påtvingad kollegialitet kan snarare leda till ineffektivitet medan mindre informella möten kan göra skillnad (Hargreaves, 1998; Ludvigsson, 2009). Det kan dock finnas begränsningar i det kanske skenbart fria sammanhanget. Alla kanske inte görs delaktiga i informella möten och systematiken i utforskandet av förgivettaganden kan komma att ske slumpmässigt. Det finns också risk att i det spontana mötet främst väljas att samtala med de kollegor som har liknande åsikter. Därmed bekräftas enbart det egna kunnandet och breddas inte. Både organiserade och fria former för kollegialt lärande har således sina begränsningar, men det tål att fundera vidare på om förstelärares arena för att leda kollegialt lärande främst finns i formella eller informella sammanhang eller både och.

Förstelärarna ser tidsmässiga möjligheter för kollegialt lärande, men menar att de prioriteras dåligt till exempel att tid för kollegialt lärande försvinner till förmån för driftsfrågor. Nu är det inte helt säkert att förstelärarnas meningsskapande kring kollegornas prioriteringar stämmer. Det skulle också kunna vara så att lärarkollegorna undviker situationer för kollegialt lärande, och använder tidsbrist som ett skäl till detta, därför att kollegialt lärande kanske upplevs svårt. Frågan är om förstelärarna i själva verket har möjlighet att påverka prioriteringen av tid i större utsträckning än de själva uppfattar genom att till exempel strukturera mötestid, det vill säga handlingsutrymmet för att leda kollegialt lärande kan vara större än de upplever. Ibland likställer förstelärarna kollegialt lärande med de former som känns igen från Skolverkets olika lyft. På ett sätt formar Skolverkets moduler ett kollegialt lärande, men å andra sidan begränsar det, eftersom det så tydligt ramar in vad ett kollegialt lärande är, det vill säga att kollegialt lärande betraktas som en process där avgränsade samtalsformer används. En timme

etiketteras som kollegialt lärande, och där kan det finnas anledning att fundera över om samtalsverktyget blir viktigare än lärandet.

7.3 Förstelärare som förändringspoeter

I studien synliggörs att förstelärarna på olika sätt bidrar till meningsskapande i kollegiala lärprocesser och på det sättet leder utvecklingsarbetet. Förstelärare fungerar som drivhjul i processer och skapar rörelse genom att reducera komplexiteter eller genom att använda extracted cues. Förstelärare tar också rollen som lots för att visa riktning i kollegiala lärprocesser genom att skapa förståelse och mening om nuet, koppla samman lärande från olika håll eller bidra med olika slags expertkunskap. Förstelärare fungerar också som fyrar när de riktar sökljuset på det som upplevs viktigt, men de kan också visa på alternativa färdvägar eller genom att vara en god förebild.

På olika sätt fungerar förstelärare också som smörjmedel i sociala sammanhang genom att konkretisera, strukturera och skapa förutsättningar för kollegialt lärande, öka delaktighet och åstadkomma ett bra samtalsklimat. Dessutom fungerar förstelärare som uttolkare av olika parter mening. Att mellanledare på olika sätt underlättar i kommunikation mellan två systemnivåer finns det mycket annan forskning om (Harris & Muijs, 2003, 2005; Alvunger, 2015, 2016; Adolfsson & Alvunger, 2017; Rönnerman, Edwards-Groves, & Grootenboer, 2018), men det som synliggörs i studien är att förstelärarna gör det som en meningsskapande aktivitet. Förstelärare tycks fånga helheten i detaljerna, vad som kan leda arbetet framåt. Liljenberg (2018) menar att lärare med ledningsuppdrag kan bidra till det gemensamma meningsskapandet i de avseenden där rektor inte räcker till. Förstelärare kan härvidlag ta ett ökat ansvar i den distribuerade ledarskapspraktiken. Förstelärare som förändringspoeter blir därmed ett meningsskapande ledarskap. Samtidigt kan det finnas en fara med att förstelärare meningsskapar för andra i stället för att låta kollegor och rektor skapa mening om komplexiteter på egen hand. Det skulle kunna vara så att förstelärare tar eller ges tolkningsföreträde, och därmed kan komma att begränsa bilden av vad kollegiala lärprocesser kan innebära.

Det kan konstateras att förstelärares meningsskapande yttrar sig i subtila handlingar där förstelärare i relation till kollegor, rektor och sammanhang skapar rörelse, riktning, uppmärksamhet och samspel till gagn för kollegiala lärprocesser. Förstelärare blir uttolkare av sammanhang och samspel, meningsskapar kring situationer och försöker därefter underlätta i kollegiala lärprocesser. I studien uttrycker några av förstelärarna förvirring eller frustration kring frånvaron av tydliga uppdrag. Det är en möjlighet att betrakta förstelärare som uppdragsutförare, särskilt i ljuset av att förstelärare förväntas jobba mer än övriga lärare (Hardy & Rönnerman, 2018). Ett annat sätt är att betrakta förstelärare som facilitator i kollegiala lärprocesser, det vill säga verka i de sammanhang som finns för handen och med små subtila handlingar leda kollegiala lärprocesser. Synliga stora uppdrag kan visserligen skapa tydlighet kring förstelärollen, men det skulle kunna vara så att förstelärare gör mer skillnad i de dagliga subtila handlingarna. Detta har vi än så länge begränsad kunskap om. Kanske är det dags att undvika att reducera förstelärares uppdrag till något som känns igen för att istället snarare försöka uppleva all den komplexitet som uppdrag och roll innebär för att skapa möjligheter för att något nytt växer fram. Förstelärare har, i relation till kollegor, rektor och sammanhang, härmed möjlighet att själva avgöra åt vilket håll professionen ska utvecklas.

7.4 Fortsatt forskning

En av utgångspunkterna i studien har varit att ledarskap samproduceras (Ludvigsson, 2009, 2012). Det är inte heller självklart att någon kan ta ett ledarskap enbart för att en formell utnämning har skett utan ledarskap skapas också därför att omgivningen tillåter och är medskapande till detta (Alvesson & Sveningsson, 2007, 2012). Förstelärare blir ledare först när någon väljer att se dem som ledare och därmed ger dem möjlighet att leda. Andras meningsskapande kring förstelärare kan alltså komma att bidra till hur förstelärskapet kan komma att utvecklas. Ny svensk forskning belyser hur förstelärrerformen kan komma att utveckla lärarprofessionen (Alvehus, Eklund, & Kastberg, 2019), men ytterligare studier kan behöva göras kring lärares och rektorers meningsskapande kring förstelärare. Förstelärare är ingen isolerad företeelse i den svenska skolan. De påverkas i högsta grad av både rektor och kollegor. Om detta kan det behövas mer kunskap.

I studien har utgångspunkten varit förstelärares muntliga beskrivningar om sitt uppdrag och sin roll. Än viktigare kan vara att söka kunskap om vad som händer i verksamheten, vilka ledarhandlingar som förstelärare gör i sitt uppdrag som ledare för kollegialt lärande. I studien beskriver förstelärarna hur de på olika sätt medverkar till rörelse, riktning, uppmärksamhet och samspel, subtila handlingar som på olika sätt bidrar till meningsskapande i kollegiala lärprocesser. För att få mer kunskap om vad det innebär i praktiken när förstelärare verkar som förändringspoeter kan fokus behöva riktas mot förstelärares handlingar i sitt sammanhang.

Ett ytterligare område för fortsatt forskning berör pedagogisk ledarskapspraktik. I ett samproducerat ledarskap blir relationen mellan förstelärare och rektor särskilt intressant, det vill säga hur ledarskap samproduceras och hur distribuerade ledarskapspraktiker byggs med utgångspunkt i den relativt nya förstelärarreformen. I vilka ledarskapshandlingar samverkar förstelärare och rektorer? Om detta kan det behövas mer kunskap.

Referenser

- Adolfsson, C.-H., & Alvunger, D. (2017). The nested systems of local school development: Understanding improved interaction and capacities in the different sub-systems of schools. *Improving Schools vol. 20 (3)*, 195-208.
- Allwood, C. M., & Erikson, M. G. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvehus, J., Eklund, S., & Kastberg, G. (2019). *Lärarkåren och förstelärarna - Splittrad, stärkt och styrd profession*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion- Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2007, 2012). Ledarskap - hjältemyter och inflytandeprocesser. i M. Alvesson, & S. Sveningsson, *Organisationer, ledning och processer* (ss. 297-326). Lund: Studentlitteratur.
- Alvunger, D. (2015). Towards new forms of educational leadership? The local implementation of förstelärare in Swedish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy (vol. 2015)*, 55-66.
- Alvunger, D. (2016). Vocational teachers taking the lead: VET teachers and the career services for teachers reform in Sweden. *Nordic Journal of Vocational Education and Training vol 6 (1)*, 32-52.
- Alvunger, D., & Trulsson, Å. (2016). *Följeforskning kring karriärläraformen i Kalmar, Nässjö, Vetlanda och Ängelholm - Samverkan för skolförbättringsarbete mellan skola och universitet*. Växjö Kalmar: Linnéuniversitetet.
- Bennett, N., Woods, P., Wide, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership and Management vol. 27*, 453-470.
- Bergh, A., & Englund, T. (2016). Professionella förstelärare? Om den svenska försteläraformen. i M. Elmgren, M. H. Folke-Fichtelius, H. Román, & W. Wermke, *Att ta utbildningens komplexitet på allvar - En vänskrift till Eva Forsberg* (ss. 364-377). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Bergh, A., Löfdahl Hultman, A., & Englund, T. (2018). Local enactment of the Swedish 'advanced teacher reform'. *Journal of Curriculum Studies*, 1-16.
- Blossing, U. (2013). Förändringagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige (18) nr. 3-4*, 153-174.
- Brosky, D. (2011). Micropolitics in the school: teacher leaders' use of political skill and influence tactics'. *The International Journal of Educational Leadership Preparation vol. 6 (1)*, 1-11.
- Bryant, D. A. (2018). Conditions that support middle leaders' work in organisational and system leadership: Hong Kong case studies. *School Leadership & Management*, 1-20.

- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Döös, M., & Wilhelmsson, L. (2016). Lärorienterat ledarskap - om chefsarbete som pedagogiska ingripanden. i O. Granberg, & J. Ohlsson, *Kollektivt lärande - i arbetslivet* (ss. 123-150). Lund: Studentlitteratur.
- Edwards Groves, C., & Rönnerman, K. (2012). Generating leading practices through professional learning. *Professional Development in Education* 39:1, 122-140.
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., & Rönnerman, K. (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: recognising the role of middle leaders. *Educational Action Research* 24:3, 369-386.
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., Hardy, I., & Rönnerman, K. (2018). Driving change from 'the middle': middle leading for site based educational development. *School Leadership & Management*, 1-19.
- Erlandsson, P., & Karlsson, M. R. (2018). From trust to control - the Swedish first teacher reform. *Teachers and Teaching* 24:1, 22-36.
- Farchi, T., & Tubin, D. (2018). Middle leaders in successful and less successful schools. *School Leadership & Management*, 1-19.
- Forde, C., Hamilton, G., Bhróithe, M. N., Nihill, M., & Rooney, A. M. (2018). Evolving policy paradigms of middle leadership in Scottish and Irish education: implications for middle leadership professional development. *School Leadership & Management*, 1-18.
- Fullan, M. (2015). *Leadership from the Middle - A system strategy*. Hämtat från EdCan Network: <https://www.edcan.ca/articles/leadership-from-the-middle/>
- Gilje, N., & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Granberg, O., & Ohlsson, J. (2014). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2014). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education* vol. 41, 508-526.
- Gurr, D. (2018). School middle leaders in Australia, Chile and Singapore. *School Leadership & Management*, 1-19.
- Hardy, I., & Rönnerman, K. (2018). A "Deleterious" Driver: The "First Teacher" Reform in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (2009). Sustainable leadership. i B. Davies, *The Essentials of School Leadership* (ss. 183-202). London: SAGE Publications Ltd.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). *Professionellt kapital - att utveckla undervisning i alla skolor*. Studentlitteratur: Lund.

- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (den 01 09 2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *SAGE Journals: Phi Delta Kappan vol.100 (1)*, ss. 20-24.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education 10 (3)*, 315-325.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership vol 41*, 545-554.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters - Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks: Corwin.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools 13:172*, 172-181.
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Middleleaders matter: reflections, recognition and renaissance. *School Leadership & Management 37:3*, 213-216.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: principles and practice*. Warwick: Institute of Education, University of Warwick.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M., & Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change (9)*, 173-195.
- Hirsh, Å., & Bergmo-Prvulovic, I. (2018). Teachers leading teachers - understanding middle-leaders' role and thoughts about career in the context of a changed division of labour. *School Leadership & Management*, 1-20.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling - Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Inman, M. (2009). Learning to lead: development for middle-level leaders in higher education in England and Wales. *Professional Development in Education 35:3*, 417-432.
- Jensen, T., & Sandström, J. (2016). *Fallstudier*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Langelotz, L. (2017). *Kollegialt lärande i praktiken - Kompetensutveckling eller kollektiv korrigerings?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Larsson, P. (2016). Organisatoriska förutsättningar för kollektivt lärande. i O. Granberg, & J. Ohlsson, *Kollektivt lärande - i arbetslivet* (ss. 151-176). Lund: Studentlitteratur.

- Larsson, P. (den 25 04 2018a). *Kollegialt lärande - individutveckling eller skolutveckling?* Hämtat från Skolverket 190302: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegialt-larande---individutveckling-eller-skolutveckling>
- Larsson, P. (2018b). Kollegialt lärande och konsten att navigera bland begrepp. i N. Rönström, & O. Johansson (red.), *Att leda skolor med stöd i forskning - Exempel, analyser och utmaningar* (ss. 389-415). Stockholm: Natur & Kultur.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools* vol. 6, 37-67.
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock red., K. (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success - The Four Paths Framework*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Levinsson, M. (2011). Utvecklingsledare på vetenskaplig grund - Spänningsfälten mellan evidensbaserad praktik och aktionsforskning. *Pedagogisk forskning i Sverige* vol. 16:4, 241-263.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Liljenberg, M. (2015). *Distributed Leadership in Local School Organisations - Working for School Improvement?* Göteborg: Göteborgs universitet.
- Liljenberg, M. (2016). Teacher leadership modes and practices in a Swedish context - a case study. *School leadership & management* 36:1, 21-40.
- Liljenberg, M. (2018). *Distribuerat ledarskap och förbättringsarbete - Lärares och skolledares praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap: Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.
- Ludvigsson, A. (2012). *Vem leder egentligen vem? - samproducerat ledarskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Moos red., L. (2013). *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership*. Dordrecht: Springer.
- Ohlsson, J. (2004a). Lärande organisationer som pedagogisk idé. i J. Ohlsson red., *Arbetslag och lärande - Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning* (ss. 31-52). Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, J. (2004b). Arbetslag och samarbete i skolan. i J. Ohlsson red., *Arbetslag och lärande - Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning* (ss. 55-80). Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, J. (2004c). Organiserande i pedagogisk belysning. i J. Ohlsson red., *Arbetslag och lärande - Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning* (ss. 169-182). Lund: Studentlitteratur.

- Ohlsson, J. (2016). Teamlärande. i O. Granberg, & J. Ohlsson, *Kollektivt lärande - i arbetslivet* (ss. 21-40). Lund: Studentlitteratur.
- Reid, D. B. (2018). School principals acting as middle leaders implementing new teacher evaluation systems. *School Leadership & Management*, 1-17.
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C., & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten - lärare som driver professionell utveckling*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Sandberg, J., & Targama, A. (2013). *Ledning och förståelse - En förståelsebaserad syn på utveckling av människor och organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Simons, P. R.-J., & Ruijters, M. C. (2001). *Work-related learning: elaborate, expand and externalise*. Hämtat från Utrecht University Repository 190222: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/7016>
- Skolverket. (2014). *Vem är försteläraren?* Hämtat från Skolverket 190302: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3188>
- Skolverket. (2015). *Vad gör försteläraren?* Hämtat från Skolverket 190302: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3423>
- Skolverket. (den 29 11 2018). *Forskningsbaserat arbetssätt i skolan*. Hämtat från Skolverket 190304: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetssatt/forskningsbaserat-arbetssatt-i-undervisningen>
- Skolverket. (den 25 01 2019). *Förstelärarens uppdrag*. Hämtat från Skolverket 190302: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/leda-arbetet-i-skola-forskola-och-vuxenutbildning/forstelarens-uppdrag>
- Southworth, G. (2009). Learning-centred leadership. i B. Davies, *The Essentials of School Leadership* (ss. 91-111). London: SAGE Publications Ltd.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change* (7), 221-258.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (den 24 09 2012). *Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet*. Hämtat från Utbildningsdepartementet 190302: <http://www.regeringen.se/49b726/contentassets/b0c754e5bd4e406d97c167167de6feaa/karriarvagor-m.m.-i-fraga-om-larare-i-skolvasendet>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Weick, K. E. (2011). Reflections: Change Agents As Change Poets - On Reconnecting Flux and Hunches. *Journal of Change Management* vol. 11 (1), 7-20.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfield, D. (2005). Organizing an the Process of Sensemaking. *Organization Science* 16(4), 409-421.

- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice - Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westlund, I. (2015). Hermeneutik. i A. Fejes, & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 71-89). Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer - inom humanistisk -samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Willis, J., Churchward, P., Beutel, D., Spooner-Lane, R., Crosswell, L., & Curtis, E. (2018). Mentors for beginning teachers as middle leaders: the messy work of recontextualising. *School Leadership & Management*, 1-18.
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Stockholm: Liber.
- Ärlestig, H., Day, C., & Johansson red., O. (2015). *A Decade of Research on School Principals*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Ödman, P.-O. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande - Hermeneutik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga

Intervjuguide förstelärare

Om förstelärarskapet

- Berätta om förstelärarskapet. Vad innebär det för dig?
- Hur länge har du varit förstelärare?
- Vad är din uppgift som förstelärare enligt dig?

Kollegialt lärande

- Beskriv ett kollegialt sammanhang eller tillfälle där du själv lärde dig något.
- Hur ringar du in begreppet kollegialt lärande?
- Kollegialt lärande – vad ska det leda till? Vad är avgörande för att det ska göra det?
- Vad är viktigt i det kollegiala lärandet enligt dig?
- Det kollegiala lärandets innehåll – vad är det?

Att leda kollegialt lärande

- Hur går det till när du leder kollegialt lärande? Beskriv ett tillfälle.
- Dina förstelärarkollegor – i vilka sammanhang leder de kollegialt lärande?
- Vad möjliggör ett kollegialt lärande? (Vad behöver det finnas för förutsättningar för att sammanhanget ska kunna leda till kollegialt lärande?)
- Vad hindrar ett kollegialt lärande?
- Vilka ledarhandlingar är avgörande för att kollegialt lärande ska komma till stånd enligt dig?
- Vad gör ditt ledarskap av kollegialt lärande möjligt?
- Vad hindrar ditt ledarskap av ett kollegialt lärande?
- Vilka förutsättningar har du fått, alternativt vilka stödstrukturer finns, för att leda det kollegiala lärandet?
- Hur ser din och rektors relation ut? När träffas ni? Vad pratar ni om då?
- Hur uppfattar du att rektor signalerar värdet på det kollegiala lärandet?
- Hur uppfattar du att rektor signalerar värdet på att du leder kollegialt lärande?
- Idén i [REDACTED] är att förstelärare ska ta utökat ansvar för kollegialt lärande och skolutvecklingsprocesser. Hur tänker du kring det?

