



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

LEDA SOM LÄRARE

En kvalitativ studie om hur arbetslagsledaren navigerar i utrymmet mellan skolledning och kolleger

Daniel Edvardsson

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDAU62
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2023
Handledare:	Maria Jarl
Examinator:	Liisa Uusimäki

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDAU62
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2023
Handledare:	Maria Jarl
Examinator:	Liisa Uusimäki
Nyckelord:	Arbetslagsledare, mellanledare, livsvärld, fenomenologi, skolledning, praktikarkitekturer, Foucault, makt

- Syfte:** Studiens syfte är att undersöka hur fem arbetslagsledare (mellanledare) upplever att leda sina lärarkolleger utan att vara deras chef. Studien avser också fånga hur arbetslagsledare erfar att verka i fältet mellan skolledning och lärarlag.
- Teori:** Vetenskapsteorin som studien bygger på utgår från fenomenologin och perspektiv på den upplevda världen. Livsvärlden fångar in hur världen upplevs utifrån bland annat normer och tidigare erfarenheter. Resultatet struktureras upp genom tematisk analys och resultatet förklaras med teorin om praktikarkitekturer och Foucaults maktbegrepp.
- Metod:** Studien bygger på semistrukturerade intervjuer med arbetslagsledare där de beskriver sina erfarenheter av att vara arbetslagsledare. För att komplettera intervjuerna har även observationer på arbetslagsledarmöten och arbetslagsmöten genomförts.
- Resultat:** Studien identifierar två olika arbetslagsledare. Den ena identifierar sig mer med skolledningen och är aktiv i sitt mellanledarskap och tycker att det är utvecklande med diskussioner och visst motstånd i arbetslaget. Den andra gruppen förknippar sig starkt med lärarkollegiet och anser att de enbart är språkrör för lärarna mot skolledningen. Gruppen anser att det är obekvämt när motstånd uppstår i arbetslaget.
- Studios resultat visar också att arbetslagsledarna använder sig av olika strategier för att navigera i sin praktik och i mellanrummet mellan skolledning och kolleger. De går en ständig balansgång mellan att vara arbetslagsledare och kollega på samma gång och motstånd uppstår när kollegerna anser att arbetslagsledaren blir för aktiv i sitt ledarskap och utför ledarskapshandlingar.

Innehållsförteckning

Förord.....	4
Inledning.....	5
Tidigare forskning	7
Distribuerat ledarskap.....	7
Arbetslaget	8
Mellanledaren.....	9
Mellanledarskapet	11
Teoretiska utgångspunkter	14
Fenomenologi och livsvärld	14
Studiens analysverktyg.....	15
Syfte och frågeställningar.....	18
Metod och genomförande.....	19
Skolorna där studien genomfördes	19
Urval och avgränsning.....	20
Metod för datainsamling	20
Etiska ställningstaganden	23
Tillförlitlighet och autenticitet.....	24
Resultat.....	25
Presentation av skolor och arbetslagsledare	25
Arbetslagsledarens erfarenheter av att bli mellanledare.....	27
Hur förhåller sig en mellanledare till att vara mellan skolledning och kolleger?.....	30
Slutsatser	36
Diskussion	38
Studiens kunskapsbidrag	39
Studiens begränsningar.....	39
Förslag på vidare forskning.....	40
Referenser.....	41

Förord

Under mina år i skolan, har jag arbetat som lärare på två arbetsplatser och är för närvarande verksam som biträdande rektor på en tredje. På dessa arbetsplatser har rektorn organiserat skolan i arbetslag med arbetslagsledare som länk mellan skolledning och lärare. Hur dessa arbetslagsledare valdes ut, vilken kompensation som utgick eller vilket uppdrag och befogenheter de hade, varierade mellan skolorna och var i vissa fall oklara.

Under den period i yrkeslivet då jag själv ingick som lärare i olika arbetslag, har jag upplevt både välfungerande arbetslag där vi arbetade tillsammans mot ett tydligt mål. I andra arbetslag har jag upplevt det motsatta där vi ständigt drog åt olika håll. Jag funderade mycket på arbetslagsledarens roll då jag var ny som lärare eller då jag kom ny till en skola. Hur skulle jag betrakta arbetslagsledaren? Var detta en kollega eller var det en förlängd arm av skolledningen? Var arbetslagsledaren en av oss eller en av skolledarna? Jag tror att många arbetslagsledare själva har funderat på detta, det vill säga, vem är jag och är jag olika personer beroende på om jag sitter i möte med skolledningen eller då jag leder ett möte med mina kolleger. Det är frågeställningar jag i dag diskuterar med de arbetslagsledare jag har i min organisation, dels eftersom jag tror det är viktigt att själv reflektera tillsammans över sin roll på skolan och hur den förändras beroende på vem man har framför sig, dels för att känna en styrka och tydlighet i vilka mandat man har som arbetslagsledare och vilka situationer man kan och kan behöva hantera för att leda arbetslaget enat, och framför allt framåt.

Mot bakgrund av detta, har jag valt att avsluta min masterutbildning i utbildningsledarskap med att studera hur arbetslagsledare erfar sin vardag. Vilka utmaning ställs de inför och vilka lärdomar kan jag som närmsta chef till några arbetslagsledare, lära mig av deras erfarenheter och utmaningar de ställs inför i vardagen?

Slutligen vill jag passa på att tacka för det stöd jag fått av personer i min närhet under arbetets gång och när jag kört fast. Tack till mamma, moster, Bengt-Åke, Sofie och Robin för er uppmuntran. Tack till min nära vän Mikaela för all konstruktiv kritik, stöttning, push och utvecklande samtal. Avslutningsvis vill jag skicka ett tack till min handledare Maria Jarl som utmanat mig i mitt tänkande, inspirerat mig, pushat med deadlines och hjälpt mig utvecklas akademiskt. Stort tack till er alla!

Inledning

Skolan är ett ständigt ämne i samhällsdebatten på många plan i Sverige. Några av ämnena som debatteras i media handlar om elevernas resultat i internationella kunskapsmätningar så som Programme for International Student Assessment (PISA) (Örstadius, 2021), om lärares befogenheter i klassrummet (Gjöres, 2019) och om lärares status (Torstensson, 2022). Debatten är också kopplad till hur lärare ska återfå sin status i samhället och hur man ska råda bot på den lärarbrist som blir alltmer påtaglig i Sverige. Lärarförbunden¹ rapporterar om en prognostiserad lärarbrist och lågt söktryck till lärarutbildningarna vid svenska universitet och högskolor (Mehra & Svensson, 2022). Såväl lärarförbunden som regeringen pekar på olika faktorer som skulle kunna vända trenden.

Under 2013 infördes karriärtjänster i skolan vilket skulle ge skickliga lärare möjlighet att göra karriär på sin arbetsplats samtidigt som de fortfarande arbetade kvar och undervisade i klassrummet (Riksrevisionen, 2017). Reformen syftade också till att göra läraryrket mer attraktionskraftigt samt till att öka lärarnas löner över lag och skapa ett större lönespann i kåren. Med reformen introducerades försteläraryrket och lektorstjänster i skolan där de som fick dessa tjänster skulle få skolutvecklingsuppdrag och ett lönepåslag på 5 000 respektive 10 000 kr. Reformen mottogs med blandade röster inom den svenska lärarkåren och det blev tal om förstelärare, ”andralärare” och ”sämrelärare” i en infekterad debatt som enligt Sara Bruun, skoldebattör och förstelärare, härrör till missunnsamhet och att det inom lärarkollegiet har funnits en norm om att ingen ska vara bättre än någon annan (Stridman, 2014). 2016 utökades reformen och lärarlönelyftet infördes. Skickliga lärare skulle få ett lönepåslag på upp till 3 500 kr. Implementeringen av reformen mottogs negativt i lärarkollegiet och det blev även tal om ”tredjelärare” bland dem som inte fick varken en försteläraryrket eller ett lärarlönelyftspåslag (Riksrevisionen, 2017). Det finns däremot även positiva röster till reformerna i den granskning som Riksrevisionen har genomfört. Vidare undersökte Riksrevisionen om läraryrkets attraktionskraft hade ökat efter att karriärtjänstereformen introducerades. De kunde inte dra några direkta slutsatser eftersom inte tillräckligt lång tid hade gått sedan reformen introducerades. Däremot drog de slutsatsen att det fanns indikationer på att reformerna gjort att lärare kan tänka sig att stanna kvar eller återvända till yrket. Vidare rapporterade majoriteten av huvudmännen och rektorerna att reformen har skapat möjligheter för lärarna att göra karriär och utvecklas inom yrket samt att ansträngningarna inom kollegiet har ökat för att kunna bli föremål för en karriärtjänst (Riksrevisionen, 2017).

Utöver att vissa fått högre lön har även kritiken mot karriärtjänsterna handlat om hur urvalet av förstelärare eller lärarlönelyftslärare skett. Vidare har kritik handlat om hur kriterierna sett ut för dessa tjänster samt vilket mandat dessa lärare har i lärarkollegiet (Riksrevisionen, 2017). Även Bruun berättar att det finns skolor där urvalsprocessen av förstelärare sker utan saklig grund och att det leder till avundsjuka inom kollegiet (Stridman, 2014). Regeringen har gett Skolverket i uppdrag att ta fram ett nationellt professionsprogram för lärare, förskolelärare och rektorer (Regeringen, 2022). Detta ska både innehålla en nationell struktur för kompetensutveckling, och ett nationellt meriteringssystem med tydliga kriterier för de olika stegen som kan kopplas till den befintliga karriärstegen för att motverka godtyckliga bedömningar av vilka som betraktas som särskilt skickliga eller skickliga lärare. Professionsprogrammet syftar också till att stärka lärarkåren.

I skolan förekommer det inte enbart karriärtjänster där lärare tilldelas ett större ansvar eller arbetsuppgifter som till viss del innefattar att leda sina kolleger. Skolor är ofta organiserade i olika lärarlag, däribland ämneslag och arbetslag (SOU 2004:116; Skolverket, 1999). I ämneslaget samarbetar ämneslärare kring ett särskilt skolämne för att utveckla och planera undervisningen och sambedöma elevarbeten. Arbetslaget har en annan funktion än ämneslaget och är en tvärgrupp av olika lärare som fokuserar på ett visst antal klasser på en skola. De lärare som leder arbetslagen kallas arbetslagsledare och fungerar som mellanledare genom att vara en länk mellan skolledningen och övriga lärare. Rollen arbetslagsledare har varit en roll som omtalades redan på 1970-talet i betänkandet

¹ Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund bildade Sveriges lärare 2023.

Skolans arbetsmiljö (SOU 1974:53) från utredningen Skolans inre arbete, även kallad SIA-utredningen, och till skillnad från karriärtjänsterna har rollen befästs i skolans organisation över tid. I kombination med att inget reglerat lönepåslag finns för de lärare som agerar arbetslagsledare, är rollen mindre kontroversiell än karriärtjänsterna då dessa ännu håller på att integreras i skolornas organisation.

Karriärtjänstreformen har, som redogjorts för ovan, skapat motstånd i kollegiet och ifrågasättande i samband med tillsättning. En missunnsamhet har vuxit fram inom lärarkåren (Riksrevisionen, 2017; Stridman, 2014). Mot bakgrund av den kritik som kommit mot karriärtjänstreformen är det intressant att också rikta fokus till andra mellanledare som finns på skolor. I detta fall åsyftas arbetslagsledaren. På liknande sätt som karriärtjänsterna ska dessa mellanledare också leda kolleger i det vardagliga arbetet.

I föreliggande studie definieras *mellanledare* som en lärare som i första hand undervisar men också arbetar med skolledningen och utöver ledarskapshandlingar på sina kolleger. I denna definition inryms såväl förstelärare som arbetslagsledare. I den löpande texten nedan används begreppen *mellanledare* och *arbetslagsledare* synonymt. I avsnitt där både *arbetslagsledare* och *förstelärare* diskuteras skrivs respektive titel ut explicit för att särskilja de båda rollerna.

Studien bidrar till att ge en röst till några arbetslagsledare om hur de ser på sitt uppdrag där de verkar och balanserar i fältet mellan sina kolleger och skolledning. Ambitionen med studien är att bidra till en förståelse för arbetslagsledaren och den komplexitet som uppdraget innebär. Det inkluderar att synliggöra de styrkerelationer som finns i de olika rollerna på en skola, arbetslagsledarens erfarenheter av motstånd i kollegiet samt av hur tillsättningen av arbetslagsledare går till.

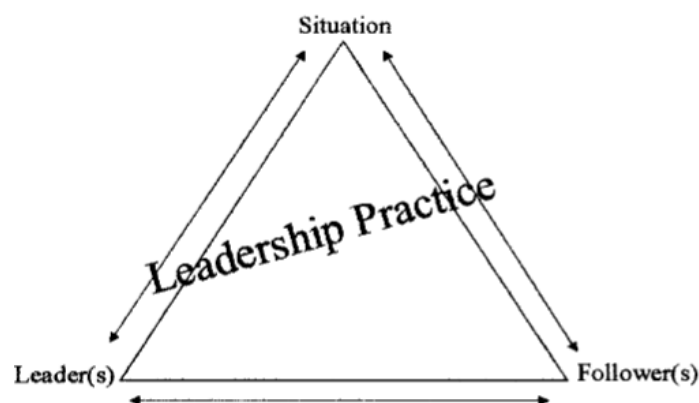
Tidigare forskning

I detta kapitel redovisas tidigare forskning som föreliggande studie bygger på och delvis har inspirerats av. I sökning av litteratur som varit relevant för studien, påbörjade jag sökningar i andra studiers referenslistor. Detta ledde till att en snöbollseffekt uppstod och ju fler studier som jag läste, desto fler studier hittade jag som kunde vara relevanta för undersökningen. För att komplettera materialet gjorde jag sökningar i universitetsbibliotekets databas och kunde hitta ytterligare material som både breddade och fördjupade min förståelse för arbetslaget och det distribuerade ledarskapet.

Kapitlet har strukturerats i fyra olika teman för att ge en god överblick. Distribuerat ledarskap är ett övergripande tema som innehåller ett antal olika komponenter som är centrala för föreliggande studie. Av den anledningen presenteras detta tema först och sedan efterföljer de olika komponenterna. I detta fall handlar det om arbetslaget, mellanledaren och mellanledarskapet. Avsnittet om arbetslaget behandlar främst arbetslaget som arena för arbetslagsledarens praktik. I avsnittet *mellanledaren* definieras vem som är mellanledare och var de hör hemma i en skolkontext. Kapitlet avslutas med *mellanledarskapet* som tar upp tidigare forskning om hur ledarskapet hos mellanledaren utövas.

Distribuerat ledarskap

Alma Harris, professor i utbildningsledarskap, ser distribuerat ledarskap som en modell som kombinerar ett top-down-perspektiv med ett lateralt och kollektivt kapacitetsbyggande ledarskap som inriktar sig på professionellt lärande (Harris, 2018). Hon menar att ledarskap och ansvar inte enbart ska besittas av skolans formella ledare utan att detta också behöver distribueras ut till flera grupper i skolan, däribland arbetslag, ämneslag eller lärledare. Där hjälps man åt i ledarskapet för att förnya och förändra praktikerna på skolan genom interaktion och gemensamt, professionellt lärande. Liljenberg (2015) instämmer i att distribuerat ledarskap inte är en motsats till ett hierarkiskt ledarskap med en ensam ledare. I stället påtalar hon, i likhet med Spillane, Halverson och Diamond (2004) att distribuerat ledarskap ska förstås som ett perspektiv på ledarskap där samspelet mellan ledare, lärare och kontext sätts i centrum. Spillane m.fl. (2004) vidareutvecklar och menar att det inte är ledaren i sig som är intressant utan de aktiviteter och relationer som byggs inom ledarskapspraktiken som ligger till grund för det distribuerade ledarskapet.



Figur 1: Komponenterna i ledarskapspraktiken (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004, s. 11)

Harris (2018) menar att skolledningen har en viktig uppgift att skapa förutsättningar för att det distribuerade ledarskapet ska fungera. Till att börja med förändras ledarskapet i grunden där den formella ledaren ger bort eller distribuerar en del av sitt ledarskap och makt för att kunna förhandla fram och stödja andras ledarskap. Harris menar att detta skapar en mer dynamisk organisation som inte präglas av byråkrati eller som är kontrollerande. Hon understryker emellertid att ledarskapet för den

sakens skull inte är oplanerat eller odisciplinerat, tvärtom, mycket målmedvetet och välplanerat. Liljenberg (2015) poängterar att skolledningen har en nyckelroll i att skapa en organisation som stöttar det distribuerade ledarskapet. Skolledningen kan antingen möjliggöra ledarskapet genom den kultur som byggs och reproduceras i samtalen på skolan eller helt förstöra det. Harris (2018) beskriver att den formelle ledaren både behöver organisera för att bemyndiga andra i organisationen att leda och att det behöver vara personer som inte enbart driver den formelle ledarens agenda. Vidare påtalar hon att det är väsentligt att bygga förtroendefulla relationer i organisationen för att skapa ett autentiskt distribuerat ledarskap. Samtidigt behöver den formelle ledaren vara beredd på att gripa in om det distribuerade ledarskapet hamnar snett eller påverkar organisationen negativt.

Avslutningsvis syftar distribuerat ledarskap till att skapa en organisation där hela organisationen bidrar till skolförbättring (Harris, 2018; Liljenberg, 2015). I det distribuerade ledarskapet utökas ledarskapskapaciteten och låter de som besitter expertisen generera ny kunskap och nya metoder att utveckla undervisningen på.

Arbetslagsledarna, mellanledarna och mellanledarskapet ingår som viktiga komponenter i diskursen om distribuerat ledarskap. Dessa komponenter redogörs för nedan och tillsammans med distribuerat ledarskap kommer de att ha en central roll i studien.

Arbetslaget

Larsson och Löwstedt, är lektor respektive professor vid Stockholms universitet och de har även undervisat på rektorsutbildningen. Tillsammans har de studerat arbetslaget ur ett historiskt och nutida perspektiv (Larsson & Löwstedt, 2014). De menar att organiseringen av skolan gått från en stark central styrning med individbaserad styrning till att under 80-talet, genom Lgr80, omorganiserats till att betona en gruppbaserad organisationsform. Detta är i linje med vad den tidigare nämnda SIA-utredningen (SOU 1974:53) skriver fram som bakgrund till hur skolans inre organisation behöver förändras. Förändringen innebar att skifta fokus från en ensam lärare i klassrummet till att lärare i stället arbetar som ett lag kring sina elever. Enligt Larsson och Löwstedt (2014) har idén till en arbetslagsorganisation i skolan sin grund i industrin på 70-talet där arbetarna genom att organiseras i arbetslag, kunde få mer inflytande över sin arbetssituation. Tanken byggde på att bryta den starka hierarkiska struktur som var vanligt inom industrin under första halvan av 1900-talet och låta beslutsfattandet hamna närmare de som berörs i verksamheten.

1987 genomfördes en studie om arbetet i arbetslaget (Granström & Olsson, 1987). I studien redogör författarna för två olika organisationsformer, den hierarkiska organisationen och lagarbetsorganisationen. I den hierarkiska organisationen tar de upp några utgångspunkter däribland vertikal ordergivning, blind lydnad av order och att medarbetaren är ledig när förelagd uppgift är genomförd. De konstaterar att skolan inte är en hierarkisk organisation men att de i sin studie kan se en *hierarkisk anda* som manifesteras i att medarbetare inte vill ta på sig uppdrag eller frågar om *det är en order* att genomföra vissa moment för att undkomma ansvar. Vidare beskriver Granström och Olsson (1987) vilka grundantaganden som en lagarbetsorganisation är uppbyggd kring. De menar att det är ”uppgiften och lösningen på uppgiften som är av intresse” (Granström & Olsson, 1987, s. 21) i ett arbetslag och att alla har ett lika stort ansvar för arbetet. En annan väsentlighet författarna tar upp, är att till skillnad från i en hierarkisk organisation ”leder ledaren arbetet utan att beordra deltagarna” (Granström & Olsson, 1987, s. 21) och att ledaren inte fattar beslut men har som uppgift att se till att beslut blir fattade.

Lärarna har, historiskt sett, haft en stark autonomi för sin egen undervisningspraktik (Larsson & Löwstedt, 2014). Larsson och Löwstedt (2014) menar att det främsta syftet med arbetslagsorganisationen är att skapa samarbetsformer för att utveckla undervisningen genom kollektivt lärande. I SIA-utredningen (SOU 1974:53) listas flera argument och motiv till att införa en arbetslagsledarorganisation. Några av dessa innefattar att lärare inte ska ställas ensamma inför problem, att de gemensamt ska kunna skola in nya lärare och att lärare med olika kompetens ska

kunna samverka och utveckla undervisningens kvalitet. Ändå menar Larsson och Löwstedt (2014) att den lärarkultur som innefattar en stark lärarautonomi är ett hinder för gynnsamma samarbetsförhållanden eller att samarbetsformer till och med kan upplevas som ett hot med den egna autonomi. För att kunna hitta goda samarbetsformer behöver en teamatmosfär komma till stånd där lärarna kan utmana och ifrågasätta varandras praktiker i syfte att skapa ny kunskap och utveckla den egna praktiken. SIA-utredningen listar även ett antal hinder för att arbeta i team (SOU 1974:53). Dessa innefattar bland annat att lagarbete innebär att deltagarna får kompromissa i vissa frågor eller att arbetet blir likriktat och hindrar initiativförmåga samt att en gemensam planeringstid betyder minskad enskild planeringstid.

SIA-utredningen genomfördes i en tid före skolans decentralisering 1991 då kommunerna tog över ansvaret för skolan från staten (SOU 2014:5). 1999 utkom Skolverkets rapport som behandlar rektors nya uppdrag i en decentraliserad skola (Skolverket, 1999) och 2001 utkom Utbildningsdepartementet med en rapport om hur skolan ska bli en lärandeorganisation (Utbildningsdepartementet, 2001). För att kartlägga skolans ledningsorganisation, fick Utbildningsdepartementet i uppdrag av Regeringen att tillsätta ytterligare en utredning. Utredningen Skolans ledningsstruktur syftar till att utforska sambandet mellan skolledarskapet och skolors strukturer samt styrning (SOU 2004:116). Utredningen visar att skolor antingen organiseras i ämneslag eller i arbetslag. På skolor där det finns en stark tradition av att arbeta i det egna ämnet i stället för ämnesövergripande kring eleverna, finns en påtaglig risk att lärarna ser arbetslaget som ett onödigt möte där de tvingas samarbeta med lärare som de inte har något gemensamt med. Utredningen betonar vikten av att rektor beslutar och förankrar med lärarkåren vilken organisering som skolan ska ha för att samarbetet i arbetsgruppen, oavsett om den avser ämneslag eller arbetslag, blir meningsfull.

Liljenberg (2013) har undersökt hur tre skolor försöker finna mening i samarbete och gemensamt lärande. Hon menar att arbetslagsorganisationen är institutionaliserad inom svensk skola men att dess innebörd varierar kraftigt. I hennes material framkommer det att mellanledarna² kunde uppleva att vissa av sina kolleger ställer sig kritiska till mycket och skapar motstånd i arbetet. Mellanledarna hade svårt att avgöra på vilket sätt de skulle hantera motståndet från de mest inflytelserika kollegerna. Liljenberg (2013) menar att genom att utöva motstånd blir vissa lärare kritiker i stället för deltagare i arbetslagen och kunde på så vis skjuta över ansvaret på mellanledaren eller rektorn. Liljenberg (2016) utvecklar sitt resonemang ytterligare och menar att lärares höga autonomi begränsar mellanledarnas mandat i kollegiet. Mellanledarskap beskriver hon som grundat på inflytande och kommunikation och inte egentlig maktutövning. I sin artikel påpekar hon att rektor ofta har en plattform för att distribuera sitt ledarskap ut i organisationen men att det ofta inte finns en tydlig struktur för hur mellanledarna ska utöva ledarskapet på kollegerna.

För att i föreliggande studie förstå arbetslagsledarens livsvärld och de förståelsehorisonter denna medför, behövs en förförståelse av arbetslaget. Ambitionen har således varit att ge denna förförståelse och avsnittet har både redogjort för arbetslaget ur ett historiskt perspektiv samt dess funktion ur ett skolorganisationsperspektiv. Den bakgrundsbeskrivning som målas upp av arbetslaget ger studien en kontext och bidrar också till förståelse för den ram inom vilken arbetslagsledaren verkar. I kommande avsnitt tas mellanledaren och mellanledarskapet upp.

Mellanledaren

Det finns flera tolkningar av mellanledarbegreppet och hur det används skiljer sig åt i studier och mellan forskare. Rönnerman, Edwards-Groves och Grootenboer (2018, s. 24) menar att begreppet *mellanledare* är nytt och därför finns flera perspektiv på vem som räknas dit. I detta avsnitt kommer

² Mellanledare används i viss litteratur för att benämna bland annat förstelärare och arbetslagsledare (Liljenberg, M, personlig kommunikation, 14 april 2020).

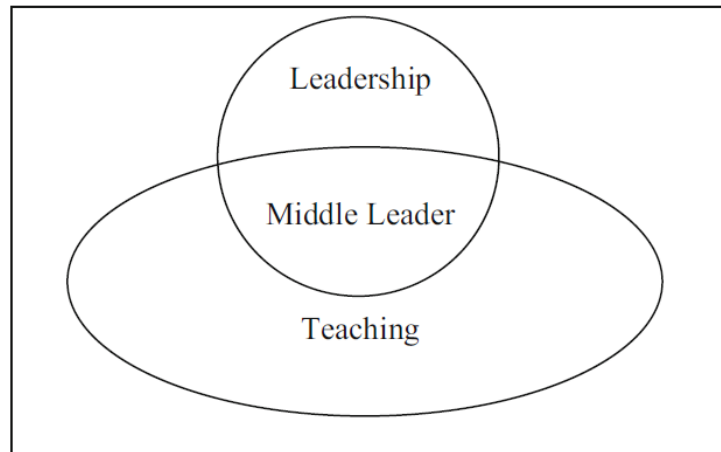
ett försök att göras för att dels reda ut begreppet, dels att definiera hur *mellanledare* kommer att användas i denna undersökning.

York-Barr och Duke (2004) utgår från en amerikansk skolkontext då de beskriver en *teacher leader*. De arbetsuppgifter som en teacher leader kan befatta sig med innefattar att vara kommunikationskanal från skolledningen, skapa samarbetsytor för kolleger och arbeta med skolutveckling för att stärka undervisningens kvalitet. De arbetsuppgifter som en teacher leader kan utöva, genomförs i en svensk skolkontext av mellanledare så som förstelärare, biträdande rektorer, lärledare eller arbetslagsledare. De menar att en teacher leader kan vara allt från personer som har formella ledarpositioner i förvaltning till att vara heltidsanställda lärare som leder kollegor för att utveckla verksamheten. De argumenterar även för att ledarskapet i skolan är uppdelat mellan flera positioner och att i framgångsrika skolor kan inte ledarskapet tillskrivas särskilda personer eller positioner. Detta är i linje med vad Jarl, Andersson och Blossing (2021) kom fram till då de intervjuade lärare och rektorer på skolor för att undersöka hur skolorganisationen påverkade elevernas resultat. I framgångsrika skolor såg de att rektorer inte var ensamma bärare av en vision utan att mellanledare organiserades på ett sådant sätt att de kunde upprätthålla och förmedla visionen i det egna kollegiet. På de skolor som lyckades bäst över tid, var ledarskapet delat av flera och delat ansvar över att nå höga resultat distribuerades ut till arbetslagen. York-Barr och Duke (2004) menar att alla som verkar i skolan bidrar till att styra verksamheten men på olika plan. Vidare menar de att det som mellanledarna i skolan har gemensamt är att de arbetar för att öka eleverna resultat genom att bygga relationer i den egna organisationen och mota bort hinder längs vägen.

Rönnerman m.fl. (2018, s. 24-25) betraktar mellanledaren i en skolkontext som en medarbetare som har en ledarroll samtidigt som de har en lärarroll. Författarna menar att vem som betraktas som mellanledare kan skilja sig från skola till skola beroende på hur organisationen är uppbyggd. Definitionen bygger på att en lärares funktion, utöver undervisning i klassrum, är att leda det professionella lärandet på skolan. Att enbart utöva administrativa uppgifter vid sidan av undervisningen faller inte inom definitionen för mellanledare. Några olika titlar som tas upp av Rönnerman m.fl. (2018) innefattar *handledare*, *lärledare*, *förstelärare* (om fokus är på kollegialt lärande) eller *ämnesledare*. Roller som hamnar utanför deras definition är *rektor* och *studierektor*³. Dock menar de att vid mindre skolor, där studierektorn bedriver undervisning och har sin primära syssla att leda lärprocesser, kan även denne falla inom definitionen för mellanledare. I SIA-utredningen (SOU 1974:53) föreslås en ny ledarroll på skolan som kan betraktas som mellanledare och som till stor del stämmer överens med hur Rönnerman m.fl. (2018) ser på mellanledaren. SIA-utredningen föreslår att en studieledare ska leda arbetslagets möten, vara en länk mellan skolledning och arbetslag samt ansvara för handledning av nya lärare och att leda elevvårdsarbete samt följa upp beslutade åtgärdsplaner i arbetsgruppen.

³ Studierektor är att likställas med biträdande rektor enligt den definition av begreppet som återfinns i Nationalencyklopedin (u.å).

Var mellanledaren hör hemma i en skolorganisation är emellertid inte helt oproblematiskt. Grootenboer, Edwards-Groves och Rönnerman (2015) menar att mellanledarens position mellan skolledning och lärare är situationsberoende. Mellanledaren tillhör båda grupper och behöver därför kunna förhålla sig till att både vara en del av skolledningsstrukturen och av lärarkollegiet. Grootenboer m.fl. (2015) påpekar att det är vanligt att betrakta mellanledarens position mellan skolledning och lärare, men att mellanledaren i själva verket ingår i båda grupper (se Figur 2). Detta medför att mellanledaren behöver kunna relatera till rektor uppåt och till lärarna i sidled då de verkar och rör sig i fältet mellan skolledning och kollegor. Gregory Marshall (2012) beskriver att mellanledarna är fångade mellan skolledning och kollegor samt att de i denna position snarare har ett moraliskt ansvar än ett formellt ansvar. I intervjuer med rektorer och mellanledare fann Bassett och Shaw (2018, s. 753-754) att mellanledarna var lärare i första hand och ledare i andra hand. I studien, som genomfördes i en nyzeeländsk skolkontext, rapporterade rektorerna att deras mellanledare förväntades att utföra sitt mellanledarskap på sin planeringstid mellan sina lektioner eftersom de såg vinningen med att de fortfarande bedrev god undervisning på sina skolor. På planeringstiden förväntades de stötta kollegor med handledning, leda möten eller ordna andra arrangemang. Även lärarna, som deltog i studien, bekräftade att det viktigaste för dem vara att kunna fortsätta med sin undervisning i klassrummet. I sitt mellanledarskap slet mellanledarna hårt för att möta behov och förväntningar från både lärarkollegiet och skolledningen (Bassett & Shaw, 2018).



Figur 1: Mellanledarens position i förhållande till skolledning och lärare (Grootenboer, Edwards-Groves, & Rönnerman, 2015, s. 522)

Föreliggande studie kommer luta sig mot den snävare definition av begreppet *mellanledare* som Grootenboer m.fl. (2015) redogör för och som kompletteras av Bassett och Shaw (2018). En mellanledare definieras således som en person som primärt är lärare och arbetar i klassrummet men som också arbetar tillsammans med skolledningen och utövar ledarskap på sina kollegor. Mellanledaren rör sig i det fält som uppstår mellan skolledning och lärarkollegium.

Mellanledarskapet

I avsnittet ovan redogjordes för hur mellanledaren kan betraktas genom att beskriva mellanledarens position i skolorganisationen. Detta avsnitt fokuserar i stället på mellanledarskapet i sig samt vilka möjligheter och svårigheter det medför.

Enligt Grootenboer (2018) riktar sig ledarskapsdiskursen inom skola oftast mot rektors ledarskap. Grootenboer belyser vikten av rektors ledarskap men samtidigt påpekar han att det är lärarna som har störst inverkan på elevernas studieresultat. Mellanledaren förflyttar sig mellan både ledarskapsfären och lärarsfären och har därför möjlighet att utöva ett ledarskap inom det egna lärarkollegiet. Detta ledarskap kan därför få en mer direkt inverkan på elevernas studieresultat än vad rektorns ledarskap får. Leithwood, Harris och Hopkins (2008) bekräftar detta i sin metastudie där de undersökt framgångsrikt ledarskap på skolor. De menar att, efter lärarna, har rektors ledarskap näst störst effekt på elevernas framgång. Därför efterlyser Grootenboer m.fl. (2015) mer forskning om lärares mellanledarskap. De menar att detta ledarskap är centralt i skolans organisation då de fungerar som en brygga mellan skolledning och lärarlag. Busher, Hammersley-Fletcher och Turner (2007) finner i sin studie att lärare som verkar i inom flera grupper på skolan får olika roller beroende på vilken grupp de

ingår i. Detta inkluderar då lärare ingår i olika ämneslag eller lärarlag men också då en medarbetare både är kollega och ledare. De menar att det uppstår en lojalitetskonflikt mellan de olika grupperna. Även Struyve, Meredith och Gielen (2014, s. 219) bekräftar bilden av att mellanledarna försöker navigera mellan sina roller och vara lojal både mot skolledningen och lärarkollegiet. Grootenboer (2018, s. 8) går ännu längre och menar att mellanledaren är en nyckelspelare i kollegialt lärande och skolutvecklingsfrågor. Mellanledaren arbetar närmare lärarkollegerna än vad rektor gör och kan därför påverka undervisningspraktiker och undervisningsperspektiv i högre grad.

Även om flera möjliggörande aspekter av mellanledarskap lyfts fram i forskningen ovan, belyser även Grootenboer (2018, s. 8) mellanledarnas utmaning i att navigera mellan att vara ledare och kollega på samma gång. Han tar fasta på mellanledarens relationella förmåga för att vinna legitimitet bland sina kollegor. Ludvigsson (2012) beskriver problematiken att bli accepterad som ledare då det är vanligt att lärare blir rektorer på den skola där de själva har arbetat och att ena dagen gå från att vara kollega till att bli chef. Ludvigsson drar samma parallell till att bli mellanledare och att detta påverkar mellanledarskapet utifrån legitimiteten som blir i kollegiet. Grootenboer m.fl. (2015, s. 522-523) menar att förmågan att skapa och bibehålla relationer med kollegorna är nödvändigt för att kunna skapa incitament för att utöva ledarskap. Deras intervjumaterial indikerar att det inte alltid är lätt att vara en mellanledare och kollega på samma gång, speciellt om inte rektor har varit tydlig med uppdrag och befogenheter på förhand. En studie av Bassett och Shaw (2018) visar några av de utmaningar som nya mellanledare ställs inför i lärarkollektivet. Det var vanligt att lärarkollegor utmanade mellanledaren och ville inte ta instruktioner från någon annan än rektorn eller att lärarna ville fortsätta att vara autonoma i sina klassrum. En annan utmaning som rapporterades i studien var att nya mellanledare upplevde det svårt att skapa goda relationer med mer erfarna lärare eller lärare som själva sökt mellanledarpositionen men inte fått den. Även om gruppen inte skapade direkta problem för mellanledaren, upplevde mellanledarna att de kände sig osäkra i de mer erfarna kollegornas närvaro. Detta skapade också en stress att visa sig duglig eller värdig av rollen som mellanledare för sina kollegor. Bassett och Shaw fann att dessa utmaningar i relationsbyggande med kollegor, fick flera mellanledare att tvivla på sin egen förmåga att utföra uppdraget eller att avsäga sig uppdraget. Samma bild rapporteras av Struyve m.fl. (2014) som intervjuade mellanledare och lärare i Flandern. I dessa intervjuer framkom att mellanledarna fortfarande ville identifiera sig som lärare men att de inte kände tillhörighet varken bland lärarna eller bland skolledarna. Deras lärarkollegor uttryckte att de inte längre såg mellanledarna som sina lärarkollegor utan att de i stället var en del av ledningen på skolan.

Rönnerman m.fl. (2018) diskuterar olika dimensioner av mellanledarskapet med utgångspunkt från genomförda studier i Sverige och Australien. Dimensionerna de använder för att förstå mellanledarens position är *placering*, *perspektiv*, *praktiskt* och *praxeologiskt*. *Placering* beskriver var mellanledaren verkar i en hierarkisk kontext och de menar att mellanledaren är integrerad både i det formella ledarskapet av skolan och i den kollegiala samvaron med övriga lärare. Vidare påtalar författarna att uppdraget därför blir komplext och att det är väsentligt att mellanledaren kan bygga och förvalta goda relationer med båda grupper i verksamheten. Dimensionen *perspektiv* förstås genom att mellanledaren är någon som leder inifrån laget, i stället för ovanifrån eller från sidan av (Rönnerman m.fl., 2018). Den *praktiska* aspekten tar fasta på vad mellanledaren säger, gör och relaterar till andra och slutligen den *praxeologiska* som bygger på olika moraliska och etiska överväganden som behöver göras. Rönnerman m.fl. (2018) demonstrerar de olika dimensionerna genom att ta ett konkret exempel där en mellanledare behöver navigera mellan rektors vilja att träna eleverna på provuppgifter inför nationella ämnesproven och lärarnas önskan om att få undervisa för att eleverna ska klara provet. Mellanledaren söker, i exemplet, en väg där rektor och lärarnas önskemål kan kombineras i den undervisning som bedrivs i klassrummet genom att låta undervisningen utgå från tidigare provfrågor från de nationella ämnesproven.

Detta avsnitt har syftat till att rama in mellanledarnas ledarskap. Avsnittet ger läsaren en förståelse för mellanledarskapet samt vilka möjligheter och svårigheter som mellanledare upplever då de leder i mellanrummet mellan skolledning och kolleger. Dels handlar mellanledarnas utmaningar om att

samtidigt vara ledare och kollega, dels om var mellanledarna hör hemma i organisationen och dels om var deras lojaliteten ska ligga. Mellanledarna navigerar i en komplex miljö i det vardagliga arbetet och behöver därför förhålla sig till mellanledarskapets olika dimensioner.

Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel beskrivs inledningsvis vilka ontologiska och epistemologiska perspektiv som studien utgår från samt med hjälp av vilka teorier som resultatet ska tolkas. Studiens utgångspunkter i hur världen är beskaffad och hur kunskap kring denna värld kan betraktas fångas in genom fenomenologi och livsvärldsperspektivet. Detta beskrivs i det första avsnittet.

En livsvärldsansats ska förklara hur studieobjektet upplever och erfar världen den lever i. De teorier som används för att förstå och tolka insamlade data är praktikarkitekturer och Foucaults maktbegrepp. Dessa beskrivs i kapitlets avslutande avsnitt.

Fenomenologi och livsvärld

I denna studie avses att undersöka hur arbetslagsledare erfar och utövar sitt uppdrag samt sin roll då ledarskap utövas på kollegerna. För att förstå hur arbetslagsledaren uppfattar och upplever sin roll, tar studien sin utgångspunkt i ett livsvärldsperspektiv. Livsvärld är en gren sprungen från fenomenologin och därför är det relevant att beskriva båda perspektiven då de vilar på gemensam grund.

Fenomenologi

Fenomenologin utvecklades i Tyskland i början av 1900-talet och är ett svar på positivismen som fått starkt fäste inom naturvetenskapen (Alvesson & Sköldberg, 2017). En av de främsta tongivarna inom den moderna fenomenologin är Husserl (Bengtsson, 2001). Hans moderna fenomenologi utvecklade han genom sitt verk *Logische Untersuchungen*. Den kritik som riktades mot positivismen var att vetenskapen byggde på abstrakta modeller som låg långt från det människan själv kunde erfar. Fenomenologin syftar i stället till att gå tillbaka till sakerna själva och att beskriva objekten eller företeelserna så som de upplevs (Alvesson & Sköldberg, 2017). Dahlberg, Ellingsen, Martinsen och Rosberg (2019) förklarar att fenomenologin såg människan som meningsskapande. Teorin riktade in sig på att undersöka hur människan skapade mening genom samspelet människor sinsemellan och mellan människa och den värld hon lever i. Bengtsson (2001) beskriver fenomenologin som en erfarenhetsfilosofi där saker erfars *som* något och där allt har en mening. Med detta menar han att saker inte erfars i ett vakuum och att de erfarenheter som görs är kontextuella och baseras på förförståelse för dessa. Vidare förklarar Bengtsson att varje erfarenhet har horisonter och att det som ligger bortom dessa horisonter också blir en del av vår varseblivning. Han exemplifierar detta genom att måla upp ett scenario där han står på en gata och ser på en fasad till ett hus. Med förförståelsen han har med sig om hur hus vanligtvis är uppbyggda kan han se bortom fasaden och förstå att huset har fler väggar, tak och golv. Husserl kallar det för *appresentation* och det innebär att vissa egenskaper hos en sak kan presenteras med hjälp av en tidigare direkt erfarenhet.

Alvesson och Sköldberg (2017) menar att utgångspunkten i fenomenologin är subjektiva upplevelser där det upplevda fenomenet skärs bort från verkligheten för att studeras enskilt. De riktar viss kritik mot metoden eftersom den grundar sig på subjektivitet men de menar samtidigt att det inte är de subjektiva tankeprocesserna som studeras utan innehållet i fenomenen. Bengtsson (2001) poängterar att fenomenologin inte enbart kan bäras av subjektet utan att det i stället bygger på de länkar och nätverk som finns mellan subjekt och objekt. Dahlberg, Ellingsen, Martinsen och Rosberg (2019) bygger vidare på resonemanget och menar att det inte går att förstå vare sig människan eller världen utan att inkludera båda delarna samt att det är rörelsen mellan människan och världen som tillsammans skapar mening. Det är denna mening som fenomenologerna intresserar sig för.

Livsvärld

Livsvärldsbegreppet utvecklades inom fenomenologin och utgår från den värld varje enskild människa erfar till vardags (Alvesson & Sköldberg, 2017; Bengtsson, 1999). Livsvärlden innefattar inte enbart det egna jaget och andra objekt utan också andra subjekt. Dahlberg m.fl. (2019) beskriver livsvärlden som mellanrummet mellan människan och världen. Livsvärlden handlar därför om hur vi beskriver

den värld vi lever i, hur vi agerar i den och hur den påverkar oss och vice versa. Husserl diskuterade tidigt livsvärldsbegreppet i sina verk *Logische Untersuchungen*. Han ansåg emellertid att människan var naiv och omedveten om sin tillvaro i världen och tog livsvärlden för given (Bengtsson, 2001).

Merleau-Ponty introducerade den levda kroppen och dess till-världen-varo som en vidareutveckling av Husserls fenomenologi och livsvärld. Bengtsson (2001) menar att till-världen-varo är ett förmedlande begrepp mellan individ och kollektiva strukturer, en intersubjektivitet mellan människor. Enligt Bengtsson (1999) kan människan aldrig undslippa sin livsvärld så länge som hon är i livet. Den är en social konstruktion som vi lever i, tillsammans med andra. Bengtsson (2001) menar att människan både samexisterar med andra människor och med världen hon lever i.

I Merleau-Pontys förståelse för livsvärlden är subjektet den egna levda kroppen och det är denna som erfar saker (Bengtsson, 2001). Bengtsson menar att subjektet gör sina erfarenheter från kulturella, historiska och sociala aspekter och att det därför inte går att välja eller välja bort vilka erfarenheter som görs. Normer och värden uppstår således med tidigare erfarenheter samtidigt som Alvesson och Sköldberg (2017) påpekar att subjektet också nyttjar en framtidshorisont då erfarenheter tolkas och förstås. Vidare framhåller Bengtsson (2001) att den egna, levda kroppen är vår tillgång till världen och att varje förändring som görs av den egna kroppen också förändrar den upplevda världen, exempelvis genom en kroppsskada.

Det är mot dessa vetenskapsteoretiska perspektiv som föreliggande studie har inspirerats ontologiskt och epistemologiskt. Dels bygger studien på hur subjekt erfar sin livsvärld och dess samexistens med andra människor, dels hur förändringar hos subjektet också medför förändringar i livsvärlden. Genom att låta arbetslagledare berätta hur de erfar rollen *arbetslagsledare* eller *mellanledare* blir det möjligt att studera fenomenet och försöka passa in det och förklara det genom studiens teoretiska ramverk.

Studiens analysverktyg

I detta avsnitt redogörs inledningsvis för Kemmis och Grootenboers teori om praktikarkitekturer (Kemmis, 2009; Grootenboer, 2018). Det är denna teori som huvudsakligen kommer att användas för att tolka resultatet i föreliggande studie.

Langelotz, Rönnerman och Mahon (2019, s. 38-39) beskriver att teorin om praktikarkitekturer kan kombineras med andra teorier för att söka svar på specifika frågor om en särskild praktik. I teorin om praktikarkitekturer förekommer teorier om makt, men bara på ett beskrivande plan. I en tidigare studie har Langelotz använt sig av kombinationen av praktikarkitekturer och Foucaults maktbegrepp för att analysera de relationer som uppstår inom kollegialt lärande (Langelotz, 2017). Vidare menar Langelotz m.fl. (2019, s. 39) att genom att arbeta med andra teoretiska begrepp i kombination med praktikarkitekturer, kan analysen förfinas och nyanseras ytterligare.

Föreliggande studie söker svar på hur mellanledare erfar att leda sina kolleger och att verka i det fält som är mellan skolledning och kolleger. Mellanledaren verkar i miljöer där frågor om makt ofta aktualiseras. Det är incitament att komplettera teorin om praktikarkitekturer med ytterligare en teori som kan nyansera bilden av de relationer som mellanledaren erfar i sin roll. Därför kommer Foucaults maktbegrepp även att användas i studien som komplement för att få en fördjupad och nyanserad förståelse för hur mellanledare erfar maktrelationer i sin vardag. Foucaults maktbegrepp presenteras i avsnittets andra del.

Praktikarkitekturer

Rönnerman m.fl. (2018) förklarar att människan alltid rör sig i olika praktiker i sin vardag. I skolan ingår läraren bland annat i en undervisningspraktik, en praktik där ämneslärarna samspelar och även en arbetslagspraktik där lärarna som undervisar exempelvis en årskurs på en skola ingår. Författarna menar att i varje praktik som människan ingår, förekommer aktiviteterna *sägande*, *görande* och *relaterande*. Kemmis (2009) förklarar att dessa aktiviteter hela tiden pågår i en praktik och han likar

samspelet dem emellan som en evig dans. De tre aktiviteterna påverkar varandra genomgripande och om en förändras, förändras även de andra två. Rönnerman (2018) vidareutvecklar och beskriver de tre aktiviteterna som pågår i en praktik som en väv som binder deltagarna samman.

Kemmis (2009) menar att de tre aktiviteterna sker i olika kontexter eller arrangemang som i sin tur samspelar med varandra. I varje arrangemang finns fördefinierade förutsättningar eller skript som deltagarna förhåller sig till. De olika arrangemangen översätts av Rönnerman m.fl. (2018, s. 61) till 1) kulturella-diskursiva arrangemang, där *sägande* förekommer, 2) materiella-ekonomiska arrangemang, där *görande* förekommer och slutligen 3) sociala-politiska arrangemanget, där *relaterande* förekommer. Vidare menar de att de olika arrangemangen påverkar vilka tankar eller språk som används av dem som deltar, vilka resurser eller villkor som finns tillgängliga och hur deltagarna förhåller sig till varandra. På så vis både begränsas och möjliggörs det som sägs och sker inom praktiken (Langelotz, 2013; Rönnerman, 2018).

Föreliggande studie handlar om arbetslagsledarnas erfarenheter av att leda sitt arbetslag. Deras berättelser av olika situationer och hur de har agerat i dessa, består av olika aktiviteter (sägande, görande och relaterande) som de använder inom sin praktik. I analysen försöker jag få syn på vilka aktiviteter de tar till i olika situationer som de ställs inför. I samband med att jag analyserar materialet är det därför intressant att fråga sig om arbetslagsledarens agerande kan härröras till *sägande*, *görande* eller *relaterande*. Både Kemmis (2009) och Rönnerman (2018) menar att alla aktiviteter hör samman och ständigt påverkar varandra. Vissa ageranden kan därför ta flera aktiviteter i anspråk och det kan därför vara svårt att avgöra vilken aktivitet som är central i agerandet. Operationaliseringen av analysverktyget har bestått av att jag försökt att definiera vad som ingår i de olika aktiviteterna och hur de kan användas i föreliggande studie. *Sägande* har använts som etikett på de aktiviteter som kan härröras till informationsöverföring eller uppmaningar från arbetslagsledaren. *Görande* har tillskrivits de aktiviteter där arbetslagsledaren genomför konkreta handlingar för att påverka sin omgivning och *relaterande* syftar till de aktiviteter som handlar om att skapa samhörighet eller förståelse för uppdraget i den praktik som föreligger. Slutligen har jag arbetat systematiskt med hjälp av flera genomläsningar av materialet för att kunna vara konsekvent med de etiketter jag använt på de olika företeelserna.

Foucaults maktbegrepp

Foucault utvecklade sina teorier om makt på 70-talet och dessa teorier är, enligt Hörnqvist (1996), en konsekvens av Foucaults erfarenheter och politiska ställningstagande på 60-talet. 1975 gav Foucault ut *Övervakning och straff* (Foucault, 2003) där han tar upp hur kroppsstraff övergått till straff där någons frihet i ställt för kropp tas i anspråk för bestraffningen. I sin essä beskriver Foucault olika mekanismer som genom makt skapar disciplin. Enligt Sune Sunesson (Foucault, 2003, förord av Sunesson), professor i sociologi, som skrivit förordet till den svenska översättningen, intresserade Foucault sig för hur makten påverkade den som utsattes för den. Foucault menar att med normer och strukturer i samhället regleras människan genom begränsningar av hennes handlingsutrymme.

Enligt Hörnqvist (1996) ser Foucault inte makt som något som ges eller förloras, utan som något som utövas från olika håll genom ojämlika och rörliga relationer. Makten uppstår i relationen mellan människor och Foucault benämner dessa relationer som styrkeförhållanden. För att makt ska uppstå och bestå, menar Foucault, reproduceras dessa styrkeförhållanden både av dem som är i underläge och av dem som har makten. Foucault menar att makt kan synliggöras och definieras genom att identifiera och blottlägga de mönster och nät som relationerna mellan människor och grupper utgör.

Vidare redogör Foucault (1982) för att makt är kraften genom hur visst handlande påverkar andras handlande. Foucault intresserar sig för subjektet och hur subjektet skapar sig själv eller förstår sig själv. I sina studier finner Foucault att subjektet påverkas av olika styrkeförhållanden så fort det placeras i olika relationer eller kontexter. Dessa relationer består både av institutionella och historiska relationer där normer existerar och påverkar subjektet. För att synliggöra dessa normer behöver institutionerna som upprätthåller dessa normer synas. Foucault diskuterar även hur makt riktas mot

handlingar och bara indirekt mot subjektet. Han beskriver att makten verkar genom mothandlingar på ett subjekts handlingar i syfte att påverka subjektet. Makt existerar därför enbart då makt utövas mot ett subjekts handlingar. För att synliggöra makten, föreslår han, att det går att studera motsatsförhållandena som råder. Genom att studera handlingar för att bryta makten eller motståndet, blir styrkeförhållandet synligt. Langelotz (2013, s. 263) förklarar att genom att studera det dualistiska förhållandet mellan två företeelser, synliggörs och definieras företeelserna. I Langelotz studie har hon fokuserat på kompetensutveckling av lärare. Samtidigt som företeelsen *skicklig lärare* utkristalliseras, definieras också vad en *oskicklig lärare* är.

För denna studie är det intressant att ta reda på om arbetslagsledare erfar några styrkeförhållanden eller motstånd från kolleger eller rektor i sitt eget uppdrag som arbetslagsledare och hur dessa i så fall kan förklaras utifrån Foucaults maktbegrepp. Genom att kombinera Foucaults maktbegrepp med praktikarkitekturer kan analysen nyanseras ytterligare än om enbart praktikarkitekturer använts (Langelotz m.fl., 2019, s. 39).

Syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att undersöka vilka upplevelser mellanledare har då de leder sina kolleger samt då de tvingas balansera mellan att vara kollega och ledare. På skolor finns både förstelärare och arbetslagsledare som kan betraktas som mellanledare. Förstelärarna driver utvecklingsarbete i ämneslag eller på skolnivå medan arbetslagsledare har som uppdrag att leda sina kolleger i lärarlag eller arbetslag. Båda rollernas utformning överlappar varandra till viss del i praktiken. Både försteläraren och arbetslagsledaren har till uppgift att driva olika former av utvecklingsarbeten med sina kolleger genom delegerat ledarskap från rektor. Båda roller bedriver således ledarskap på delegation utan att vara formell ledare eller chef, samtidigt som de inte fullt ut kan betraktas som informella ledare heller. Det finns därför en otydlighet var dessa ledare befinner sig i organisationen.

I inledningen tog jag upp att förutsättningarna och uppdragen för de båda rollerna är olika. Den ena rollen ingår i karriärstegsreformen och för att bli förstelärare krävs att en lärare bedöms som särskilt kvalificerad för att bedriva undervisning och att den bedöms ha god förmåga att höja elevers studieresultat (SFS 2019:1288). Den andra rollen har inga nationellt uppställda krav utan val av arbetslagsledare ingår i rektors uppgift att organisera sin inre verksamhet. För att kunna göra likvärdiga jämförelser i studien har jag valt att enbart fokusera på en av rollerna: arbetslagsledaren. Denna studie undersöker således vilka upplevelser och erfarenheter arbetslagsledare har av att vara en mellanledare och leda sina kolleger utan att vara chef.

För att besvara undersökningens syfte har följande frågeställningar konkretiserats:

- Hur upplever arbetslagsledaren att bli tilldelad uppdraget *arbetslagsledare*?
- Hur upplever arbetslagsledaren att verka i mellanrummet mellan skolledning och kolleger?

Den första frågan fokuserar på tilldelningen av uppdraget samt hur arbetslagsledaren upplever att vederbörande tas emot av sina kolleger. Frågan möjliggör också en beskrivning av den kontext som arbetslagsledarrollen uppstår i, det vill säga, om det finns särskilda strukturer som gynnat eller missgynnat arbetslagsledarens möjligheter att få legitimitet för sitt uppdrag i kollegiet. Bengtsson (2001) beskriver att livsvärlden påverkas av ett nät av tidigare erfarenheter som sätter praktiken i en kontext. För att kunna beskriva praktiken behöver kontexten där praktiken finns också ges utrymme.

Det centrala i studiens andra frågeställning är arbetslagsledarens upplevelser av praktiken. Langelotz (2019) menar att inom varje praktik finns saker som möjliggör och begränsar vårt agerande. Frågan belyser vilket motstånd arbetslagsledarna upplever i sitt vardagliga arbete samt hur de förhåller sig till kolleger och skolledning då de utför sitt uppdrag.

Metod och genomförande

I kapitlet redogörs för studiens genomförande och de metoder som använts. Inledningsvis presenteras de skolor där studien genomfördes. Sedan redogörs för metoden för insamling av data, hur utprovning av metoden gått till, hur den insamlade data organiserats, vilka urval och begränsningar som gjorts samt vilka etiska överväganden som tagits hänsyn till. Vidare beskrivs hur studien förhåller sig till begreppen tillförlitlighet och autenticitet samt hur metodvalen påverkar studiens kvalitet.

Skolorna där studien genomfördes

I detta avsnitt presenteras de skolor som ingick i studien, hur deras arbetslagsorganisation såg ut samt de arbetslagsledare vars erfarenheter beskrivs. Studien genomfördes vid tre skolor som i förhållande sinsemellan ligger norr, väster och söder om varandra. De kommer därför i studien att kodas som Norra skolan, Västra skolan och Södra skolan.

Val av skolor

Studien genomfördes vid tre grundskolor i södra delarna av Sverige under höstterminen 2020 och vårterminen 2021. Valet av skolor grundar sig i ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2018) utifrån vilka skolor som svarade på de förfrågningar om deltagande som skickades ut. Jederlund och Aneer (2019) rapporterar att arbetslag förekommer på merparten av skolorna i Sverige och därför togs inte hänsyn till vilka skolor som deltog i studien under förutsättning att de var en skola med arbetslag och arbetslagsledare.

Under hösten skickades förfrågningar ut till sex skolor i regionen. I regionen finns flera olika huvudmän inom den kommunala sektorn samt flera fristående skolor. Förfrågningar skickades till både kommunala och fristående skolor. Enbart en skola svarade att de hade möjlighet att delta. Rektorn vid skolan tillhandahöll kontaktuppgifter till arbetslagsledarna vid skolan och kontakt med dessa skedde per e-post där de informerades om studiens syfte och forskningsetiska ställningstagande. Tre av fyra arbetslagsledare tackade ja till att intervjuas. Intervjuer och observationer påbörjades vid skolan med en förhoppning att samhället skulle öppna upp igen under vårterminen men i stället stramades restriktionerna åt ytterligare. Eftersom det var ovisst om det skulle bli möjligt att hitta fler deltagare på andra skolor intervjuades tre av fyra arbetslagsledare på Södra skolan. Ett nytt antal förfrågningar skickades ut för att hitta fler arbetslagsledare vid andra skolor som kunde delta för att få en bredare bild av arbetslagsledarrollen. Ytterligare två arbetslagsledare från två olika skolor svarade att de ville delta i studien. Även här skedde en dialog per e-post om studiens syfte och forskningsetiska ställningstagande innan intervjuerna bokades in och påbörjades. Valet av arbetslagsledare och skolor blev på så vis ett bekvämlighetsurval där urvalet grundade sig på vad som fanns att tillgå för tillfället. Totalt intervjuades fem lärare på tre olika skolor.

Under perioden då studien genomfördes, drabbades Sverige av Corona-pandemin och Folkhälsomyndigheten, regering och regioner utfärdade olika restriktioner som påverkade hur pass öppna skolorna var under perioden. Då intervjuerna och observationerna genomfördes hade samtliga skolor stängt för besökare och tillämpade växelvis fjärrundervisning. Dessa restriktioner vållade svårigheter att hitta skolor som var villiga att delta i studien både eftersom medarbetarna var under hög arbetsbelastning och de restriktioner som skolorna var tvungna att förhålla sig till.

Samtliga observationer av möten och intervjuer har på grund av restriktioner från myndigheter fått genomföras digitalt. På Norra och Västra skolan var det inte möjligt att genomföra någon observation. På Södra skolan använde digitala möten vid tidpunkten för observationen och hade gjort så några månader. Det var därför möjligt att genomföra digitala observationer på skolan.

Södra skolan

Södra skolan ligger i utkanten av ett mindre samhälle, nära till friluftsområde, skog och sjöar. På skolan går det omkring 470 elever och är en grundskola för årskurserna 4–9. Skolan leds av en rektor och en biträdande rektor.

Norra skolan

Norra skolan ligger i en storstadsregion och leds av en rektor och en biträdande rektor. På skolan går det omkring 400 elever mellan årskurs 7–9. Skolenheten delar lokaler med en F-6-skola, men den enheten leds av en annan rektor. I studien har enbart en arbetslagsledare intervjuats som tillhör skolenheten för årskurserna 7–9.

Västra skolan

Västra skolan ligger i en storstadsregion och på skolan går det omkring 500 elever i årskurs 7–9. Skolan är uppdelad i två spår som leds av två rektorer. På skolan fanns för tillfället då studien genomfördes, inga biträdande rektorer.

Urval och avgränsning

Arbetslagsledare i grundskolan valdes ut som studieobjekt. De intervjuade arbetade både på mellan- och högstadieskolor. En ursprungstanke var att enbart intervju arbetslagsledare från samma stadium eftersom de rimligtvis ställs inför liknande situationer sinsemellan. En av skolorna var organiserad som 4–9-skola och därför blev spannet i stället årskurs 4–9 i studien.

De avgränsningar som har gjorts grundar sig på tidsmässiga aspekter. Jag har genomfört intervjuer med fem arbetslagsledare och ursprungligen planerade jag för observationer vid två arbetslagsmöten respektive två lagledarmöten vid varje skola. De inplanerade observationerna kunde inte genomföras som planerat till följd av COVID-pandemin, utan observationer har endast genomförts vid Södra skolan.

Metod för datainsamling

För att förstå hur arbetslagsledare erfar sin roll, har en livsvärldsansats valts. Friberg, Berndtsson, Claesson och Öhlén (2007) menar att vi får tillgång till människors livsvärld genom att möta dem, samtala med dem och observera dem och deras omgivning. Genom att ha ett öppet förhållningssätt gentemot den komplexa verklighet människor verkar i, behöver också ett öppet förhållningssätt hållas mot den värld som upplevs av studieobjektet. Friberg m.fl. (2007, s. 272) menar vidare att en kombination av både intervjuer och observationer kan ge en berikad bild och djupare förståelse för hur den levda kroppen agerar.

Med detta som bakgrund för val av metod, inhämtar studien främst empiri genom intervjuer med fem arbetslagsledare. För att kunna sätta intervjuerna i sin kontext och för att förstå arbetslagsledarens livsvärld bättre, har intervjuerna kompletterats med observationer av arbetslagsmöten och lagledarmöten. Ett arbetslagsmöte avser här ett möte där mellanledaren leder ett möte med sina lärarkollegor och ett lagledarmöte är ett möte där rektor leder ett möte med arbetslagsledarna. Olika benämningar för dessa möten förekommer på olika skolor, men i denna undersökning används dessa två benämningar av mötesstrukturen.

Intervju

Intervjuerna i studien är halvstrukturerade livsvärldsintervjuer. Kvale, Brinkmann & Torhell (2014, s. 19) menar att sådana intervjuer syftar till att erhålla beskrivningar av livsvärlden som sedan kan användas för att tolka upplevda fenomen. Dessa intervjuer kännetecknas av att de varken är öppna samtal eller slutna frågeformulär, men att de utgår från en tematisk intervjuguide (Kvale, Brinkmann & Torhell, 2014, s. 45).

I föreliggande studie skapades och användes en intervjuguide utifrån tre teman: Organisation på skolan och det egna uppdraget – bakgrundsbeskrivning till hur uppdraget är utformat på skolan; Kultur på skolan – vilka processer har pågått för att befästa rollen på skolan; samt Relationer – hur manifesteras spänningsfältet där arbetslagsledaren opererar? Dessa teman är kopplade till studiens syftesbeskrivning och övergripande frågeställningar. Kvale, Brinkmann & Torhell (2014, s. 172) menar att intervjuguiden fungerar som ett manus för att strukturera upp intervjun. I en livsvärldsansats kan en intervjuguide bestå av olika ämnesområden som intervjuaren ska täcka in under samtalet samt förslag till frågor. En teknik Kvale, Brinkmann & Torhell (2014) tar upp är tratteknik där intervjuaren börjar i det allmänna för att allteftersom intervjun fortgår, smalnar av frågeställningarna till det specifika för studien. Tratteknik kan vara ett tillvägagångssätt att skapa förtroende och dynamik i samtalet där det inleds på ett allmänt plan i stället för att gå rakt på sak (Kvale, Brinkmann & Torhell, 2014, s. 172-173). Ett annat tillvägagångssätt, menar de, är att låta intervjufrågorna ha ett vardagligt språk, korta och lätta att förstå.

I samband med att respondenterna blev tillfrågade om att delta vid intervjun, fördes också en dialog med dem där de informerades om att deltagandet var frivilligt och att de kunde avbryta när de önskade. De blev även informerade om att all källdata behandlas konfidentiellt och att fiktiva namn skulle användas, både på dem och på deras skolor. Vid intervjutillfället påmindes de om detta samt blev tillfrågade om de godkände att intervjuerna spelades in, antingen med eller utan bild. Detta följer av Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017).

Som beskrivits ovan inleddes intervjuerna med frågeställningar om den egna skolan, hur mellanledaren ser på sitt eget uppdrag och varför de valt att bli mellanledare. Syftet har varit att dels bygga en bakgrundsförståelse till mellanledaren och den organisation som denne verkar i, dels att skapa en relation som bygger på nyfikenhet och intresse. I nästa tema smalnar frågeställningarna av och tar fasta på hur kulturen är på skolan. Frågorna fokuserar på den egna rollen som arbetslagsledare och hur rollen har förhandlats fram på skolan samt om hur den intervjuade ser på eventuella oklarheter kring rollbeskrivningen eller hur oklarheter i rollbeskrivningen har manifesterats. I det sista temat smalnar frågeställningarna av ytterligare och fokus hamnar på den intervjuades erfarenheter och upplevelser då denne ska navigera mellan lojalitet mellan kollegium och skolläring. Det gör också detta tema känsligare än föregående teman och med hjälp av trattekniken fanns en förhoppning att den intervjuade skulle ha fått tillräckligt förtroende för att våga öppna upp sig för att utforska de konflikter som kan manifesteras i mellanrummet mellan rektor och kolleger som arbetslagsledaren opererar i.

Inspelning och transkribering av intervjuer

I föreliggande studie var ursprungstanken att genomföra samtliga intervjuer på plats. Under senhösten 2020 ökade den svenska regeringen restriktioner på grund av COVID-19-pandemin och avrådde från möten och dylikt. Detta resulterade i att samtliga intervjuer genomfördes som digitala videomöten i stället. Hur detta påverkade studien diskuteras i avsnittet om tillförlitlighet och autenticitet nedan.

Intervjuerna genomfördes digitalt och spelades in. Bryman (2018) menar att inspelning av intervjuer kan hjälpa forskaren att både iakta vad som sägs och hur det sägs. Vidare påpekar han att genom att spela in intervjuerna, i stället för att försöka teckna ner det som sägs i intervjuögonblicket, finns större möjlighet att under intervjutillfället kunna fokusera på att ställa frågor och fördjupade frågor. I detta sammanhang är det också värt att notera att de digitala intervjuerna möjliggjorde att hela intervjusituationen spelades in, det vill säga med både ljud och bild. Detta var något som de som intervjuades tillfrågades om före intervjun då det stod klart att de skulle behöva genomföras över videolänk. Detta gjorde det möjligt att i samband med transkriberingen föra in relevant kroppsspråk i materialet vilket gav vissa uttalanden ytterligare en dimension.

Samtliga intervjuer transkriberades. Powers (2005) beskriver den främsta fördelen med att transkribera intervjuer som en lättillgänglig källa att söka information i för att förstå vad som sägs och menas. En annan fördel Powers lyfter fram är möjligheten att kunna redovisa citat från ett transkriberat material. Powers menar att det även finns flera nackdelar med transkribering, den främsta tidsåtgången. Han

påpekar att en timme inspelat material kan ta all från tre till tjugofyra timmar att transkribera. Inför en transkribering behöver man, enligt Powers (2005) ta ställning till några utgångspunkter. Ska transkriberingen vara ordagrann eller inte? Ska pauser, skratt, gråt skrivas ut? Hur ska betoningar och variation av röstläge återges i transkriberingen? Slutligen menar Powers att det viktigaste är att vara konsekvent. Datamaterialet i denna studie, transkriberades ordagrant och både pauser och känslor som kunde ha relevans för studien inkluderades. Dessa har markerats med hakparentes. Eftersom materialet spelades in med video har även observerbart kroppsspråk kunnat få en plats i transkriberingen där det har bedömts relevant. Även detta är markerat inom hakparenteser. Betoningar har också inkluderats i materialet och då markeras med fet stil.

Observation

Observationerna som genomfördes i studien har som funktion att komplettera intervjumaterialet och som redogjorts för ovan, syftar de dels till en fördjupad förståelse för den värld som arbetslagsledarna verkar i, dels till triangulering av vad som framkommer i intervjumaterialet. På grund av pandemin som resulterade i reserestriktioner och periodvisa nerstängningar av skolor, kunde enbart arbetslagsmöten och arbetslagsledarmöten observeras och då enbart digitalt vid en av skolorna. Övriga skolor hade arbetslagsmöten på plats men restriktionerna gjorde att externa inte fick närvara. Därför var det inte möjligt att genomföra observationer på dessa skolor. Detta påverkade studien negativt och diskuteras vidare i metoddiskussionen nedan. De två möten som kunde observeras gav emellertid en del relevant data och därför har valet ändå varit att inkludera detta i studien.

Under ett observationstillfälle är det många olika skeenden som inträffar och Bryman (2018) menar att förberedelser krävs för att kunna hålla sig fokuserad på vad som är relevant för studien. En strukturerad observation möjliggör att systematiskt registrera ett beteende eller skeende och detta görs genom observationsprotokoll med förbestämda och specifika frågeställningar som ska fånga in det uppvisade beteendet. Patel och Davidsson (2011) beskriver vissa observationsscheman som relativt enkla och att de endast kan bestå av kategorier eller teman. Motsatsen, menar de, är ostrukturerade observationer där målsättningen är att observera allt som pågår. I stället för att registrera frekvens av ett särskilt beteende eller företeelse, registreras i stället nyckelord för att redogöra vad som inträffar.

För att kunna fokusera på denna studies frågeställningar under observationstillfället sattes ett observationsschema ihop. Avsikten var att fånga arbetslagsledarnas livsvärld samt att berika intervjumaterialet och därför behövde observationsschemat tillåta att olika beteenden och skeenden kunde registreras. Observationsschemat bestod därför av olika teman som utgick från de frågeställningar som förekom i intervjuguiden som i sin tur var kopplade till studiens syfte och frågeställningar. Under observationen registrerades nyckelord utifrån de olika temana vilka senare kunde användas för att beskriva och komplettera det som framkom i intervjuerna. Observationerna är att betrakta som semistrukturerade.

Utprovning av intervjuguide och observationsschema

Patel och Davidsson (2011) belyser vikten av att prova både intervjufrågor och observationsschema för att se att det som avses att fångas in också fångas in. I samband med utformningen av frågeställningar och observationspunkter har materialet testats i den verksamhet jag själv är verksam i. Det har varit lärorikt att träna på att ställa frågor, att lyssna, nyttja tystnaden och att försöka observera olika beteenden. Det material som framkommit under pilotstudien kommer inte användas i denna studie och tas därför inte med i resultatanalysen. Syftet med pilotstudien har enbart varit för att träna och för att pröva ut materialet.

Organisering och kodning av insamlade data

Insamlade data organiserades med hjälp av en tematisk analys. Bryman (2018, s. 703) menar att en tematisk analys ger forskaren en teoretisk förståelse av materialet. I tematisk analys söker forskaren mönster genom att strukturera upp sin data med teman (Bryman, 2018). Bryman definierar att tema som en kategori som identifierats utifrån insamlade data, koppling till forskningsfrågorna och att de

bygger på koder som identifierats i materialet. Olika tema som framträder i materialet utkristalliseras bland annat genom att vissa data är återkommande i materialet. Bryman (2018, s. 705) menar att repetition är det vanligaste kriteriet för att leta mönster. Dock klargör han att repetition inte är tillräckligt utan att det som repeteras också måste sammanfalla med forskarfrågorna för att det ska kunna användas som tema.

För att analysera data i denna studie, lästes transkriberingen av intervjuerna igenom ett flertal gånger för att lära känna materialet ordentligt. I samband med detta färgkodades intressanta citat som kunde kopplas till studiens två frågeställningar och som beskrev mellanledarnas erfarenheter. Citaten organiserades med hjälp av post-it-lappar och sex olika teman framträdde. Temana döptes till ”att bli arbetslagsledare”, ”att gå från kollega till mellanledare”, ”motstånd”, ”samspel med skolledning”, ”jag i förhållande till mina kolleger” och ”lojalitet med skolledningen”. Detta gjorde det lättare att överblicka materialet och återigen läsa igenom hela transkriberingen för att leta ytterligare citat som beskriver respektive tema. Från varje tema valdes sedan ett citat ut som fångar in vad temat handlar om. Detta citat användes som temarubrik för att ge mer liv åt resultatdelen.

Etiska ställningstaganden

I studier som tar fasta på människors livsvärld påpekar Friberg m.fl. (2007, s. 274), att etiska överväganden är av största vikt. De trycker på hur forskaren interagerar med sitt studieobjekt samt konfidentialitet för varje människas livssituation. Patel och Davidsson (2011, s. 62) menar att forskaren måste väga allmännyttan med undersökningen mot insynen i människors levnadsförhållanden. I undersökningen kommer hänsyn tas till de fyra övergripande etikregler som är vedertagna inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjande kravet (Bryman, 2018; Patel & Davidsson, 2011).

För denna undersökning är konfidentialitetskravet av särskild vikt eftersom studien undersöker människors livsvärld. Bryman (2018) menar att det är svårt att lämna garantier för anonymitet men konfidentialitet är eftersträvt så långt som det är möjligt. Samtliga deltagare har fått fiktiva namn, likaså de skolor där de är verksamma. Samtliga deltagare har dessutom informerats om att de kan avbryta intervjuerna när de vill samt att de är frivilliga. Vidare har de tillfrågats om de godkänner att intervjuer och observationer spelas in. Detta följer av Vetenskapsrådets etiska riktlinjer om god forskarsed (2017).

I mitt yrke som skolledare möter jag dagligen de arbetslagsledare som jag har i min organisation. Det innebär att jag har en förförståelse för en organisation där situationer som arbetslagsledarna i föreliggande studie berättar om. I vissa berättelser förekommer även kritik mot skolledare. Enligt Vetenskapsrådet (2017) behöver jag förhålla mig till hur jag påverkar respondenterna och tolkar resultatet så att detta blir autentiskt och tillförlitligt utan att jag färgar resultatet utifrån den yrkesroll jag har till vardags. Med hjälp av analysverktyget söker jag i resultatet efter konkreta aktiviteter i arbetslagsledarnas berättelser. Det blir således lättare att hålla sig mer objektiv till vad som konkret *sägs, görs* eller *relateras* i berättelser än om det som eftersöktes vore mer abstrakt.

Studien har också genomförts utanför mitt skolområde där jag inte är chef till dem som intervjuats. Det har varit viktigt att jag inte betraktas som respondenternas chef eftersom det hade kunnat motverka till att de skulle känna ett tvång till att delta eller att de skulle uppleva att de inte kunnat berätta hur de verkligen upplevde saker i sin praktik. Enligt Vetenskapsrådet (2017) ska det föreligga opartiskhet och objektivitet vid forskning. Därför vore det olämpligt att bedriva undersökningen i mitt skolområde där jag i min roll som skolledare kan påverka både respondenter och resultat utifrån mitt yrke.

Tillförlitlighet och autenticitet

För att bedöma en kvalitativ studie, menar Bryman (2018, s. 476) att det är studiens tillförlitlighet och autenticitet som ska bedömas. Tillförlitligheten beskriver han som fyra delkategorier: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet samt möjlighet att styrka resultatet. För att stärka en studies trovärdighet kan respondentvalidering och triangulering användas som tekniker (Bryman, 2018). Dessa tekniker används i föreliggande studie där respondenterna har getts möjlighet att läsa igenom en redogörelse för vad de sagt under intervjuerna. Dessutom fungerar de observationer som genomfördes som en triangulering av deras utsagor.

Autenticiteten i en studie bedöms efter ett antal kriterier som innefattar bland annat: rättvis bild, ontologisk autenticitet och pedagogisk autenticitet (Bryman, 2018, s. 470). Bryman menar att undersökningen behöver ge en tillräckligt rättvis bild av de åsikter och uppfattningar som framkommer hos studieobjekten. Ontologisk och pedagogisk autenticitet avser att respondenterna kan få en djupare förståelse för den sociala miljö de verkar i, samt att deltagarna får en förståelse för hur andra som verkar i miljön upplever samma fenomen.

I föreliggande studie genomfördes halvstrukturerade livsvärldsintervjuer. I en sådan intervju tillåts respondenten att själv utveckla sitt tänkande eller upptäcka nya aspekter och sammanhang (Kvale, Brinkmann & Torhell, 2014, s. 48). Intervjusituationen kan därför skapa en djupare förståelse av vissa företeelser i livsvärlden för de personer som medverkar i undersökningen. Därför kan studien svara för både en ontologisk och pedagogisk autenticitet (Bryman, 2018, s. 470).

Resultat

I detta kapitel presenteras studiens resultat. Kapitlet är uppdelat i tre större avsnitt där bakgrundsinformation om informanter och skolor först presenteras i korthet. Sedan följer ett avsnitt där informanterna får berätta om erfarenheter de har som arbetslagsledare då de leder sina kolleger och hur de gemensamt med kollegerna förhandlar fram rollen *arbetslagsledare*. Kapitlet avslutas med ett avsnitt som belyser de erfarenheter som arbetslagsledarna har i mellanrummet mellan skolledning och kolleger. I hela resultatredovisningen används begreppen *mellanledare* och *arbetslagsledare* synonymt. Varje informant har namngetts till *Mellanledare 1–5*.

Presentation av skolor och arbetslagsledare

I detta inledande avsnitt presenteras skolorna där studien genomfördes och varje skolas ledningsorganisation. För att illustrera hur skolan är organiserad har jag skapat ett organisationsschema som baseras på mellanledarens redogörelse. I anslutning till varje skola ges också en kort presentation av mellanledaren som intervjuats.

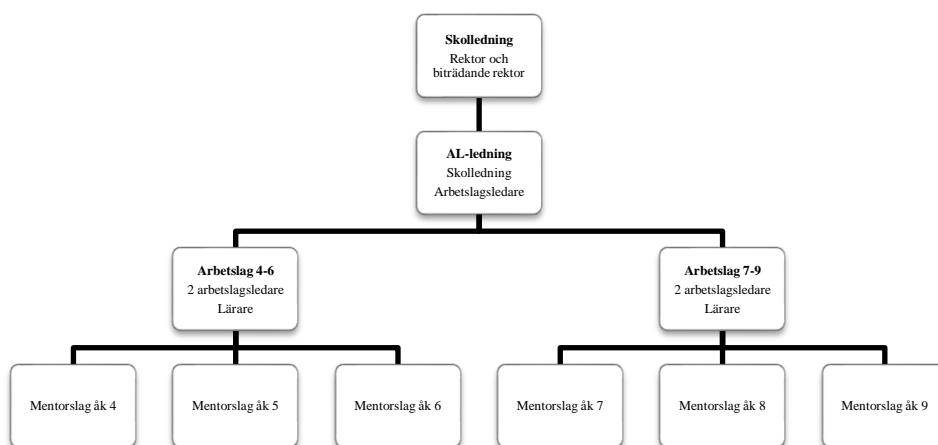
Södra skolan

På Södra skolan arbetar tre av mellanledarna som intervjuades i studien. Skolan har under de senaste åren haft flera nya rektorer. Nuvarande rektor har varit på skolan under en kortare period då intervjuerna genomfördes medan biträdande rektor arbetat på skolan under många år. Skolans organisation utgår från skolledningen till två arbetslag, ett för årskurserna 4–6 och ett för årskurserna 7–9. Varje arbetslag har två arbetslagsledare som träffar rektor och biträdande rektor regelbundet. Arbetslagsledarna har möten med sina arbetslag för att förmedla och diskutera arbetslagsärenden. Varje arbetslag är sedan uppdelat i mentorslag, ett för varje årskurs. Dessa mentorslag träffas varje vecka. I dessa mentorslag finns inga lagledare. De lärare som ingår i varje mentorslag har huvudundervisningen i den årskursen.

Mellanledare 1 är en kvinna som har varit arbetslagsledare sedan hon var förhållandevis ny i yrket. Hon bytte sedan arbetsplats och blev även arbetslagsledare på den skolan innan hon bytte tillbaka till sin första arbetsplats. Vid tillfället för intervjun hade hon varit yrkesverksam lärare i 18 år.

Mellanledare 2 är en kvinna som varit yrkesverksam lärare i 16 år. Hon har varit på nuvarande skola i fyra år och var även arbetslagsledare på sin förra arbetsplats.

Mellanledare 3 är en kvinna som beskriver att hon varit yrkesverksam på skolan under en lång tid. Hon har varit arbetslagsledare tillsammans med Mellanledare 1 under fyra år.

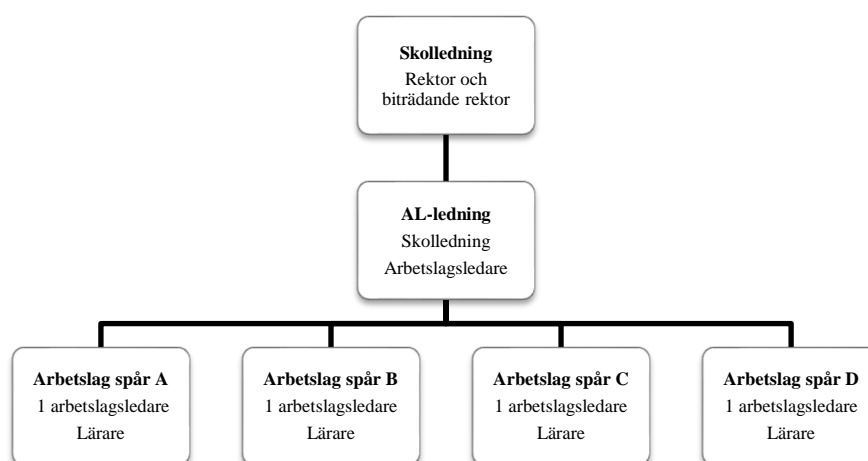


Figur 2: Organisationsschema över Södra skolan

Norra skolan

Skolans rektor var ny på skolan då studien genomfördes medan biträdande rektor hade arbetat på skolan några år. Skolans arbetslagsorganisation är indelad i fyra vertikala arbetslag det vill säga att lärarna som i huvudsak undervisar i klasserna 7A, 8A och 9A tillhör ett arbetslag och lärarna från klasserna 7B, 8B och 9B tillhör ett annat, och så vidare. Varje arbetslag har en arbetslagsledare och arbetslagen träffas en gång varje vecka.

På Norra skolan arbetar Mellanledare 4. Hon har arbetat på skolan i 9 år och blev arbetslagsledare i samband med att hon kom tillbaka efter en tjänstledighet. Hon har varit arbetslagsledare i 3 år.

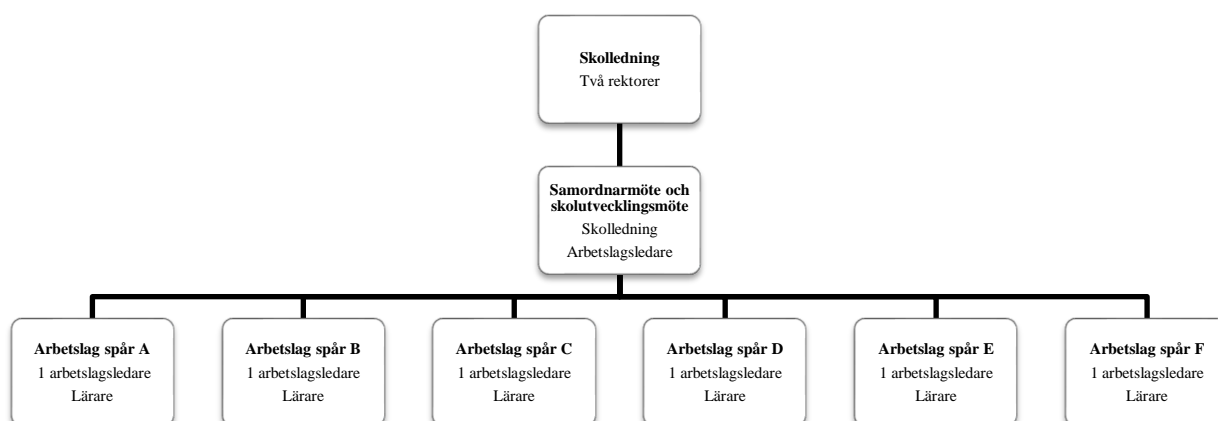


Figur 3 Organisationsschema över Norra skolan

Västra skolan

På skolan fanns det sex arbetslag med en lagledare och 6–10 lärare i varje. Lagledarna träffade sitt arbetslag en gång i veckan under 90 minuter. En stund av varje arbetslag ägnades åt att EHT deltog och även ibland rektor. Lagledarna träffade i sin tur varandra och skolledning vid två tillfällen varje vecka. Det ena mötet var vikt åt ren information och det andra åt diskussioner och utvecklingsarbete.

På Västra skolan arbetar Mellanledare 5. Hon har varit lärare 13 år och blev först arbetslagsledare på sin första skola efter 2 år. Hon bytte sedan skola och blev även arbetslagsledare där innan hon slutligen hamnade på Västra skolan där hon fick samma uppdrag.



Figur 4 Organisationsschema över Västra skolan

Arbetslagsledarens erfarenheter av att bli mellanledare

Första temat i detta avsnitt handlar om hur tilldelningen gick till. Tilldelningen beskriver kontexten som arbetslagsledaren verkar i och vilka förutsättningar som låg till grund för att vinna legitimitet bland kollegerna för uppdraget. När arbetslagsledaren beskriver sin livsvärld är kontexten av stor vikt. De erfarenheter som arbetslagsledaren gör sker inte i ett vakuum utan bygger på tidigare erfarenheter, relationer och situationer (Bengtsson, 2001). Med hjälp av analysverktygen som används i studien synliggörs vilka aktiviteter som arbetslagsledarna sedan tar till för att hantera situationer de ställs inför efter tilldelningen. Detta presenteras i avsnittets andra tema.

”Jag har ju alltid varit arbetslagsledare” – om tilldelning av uppdraget

I samtliga intervjuer framkommer att mellanledarna blivit tilldelade sin roll från rektor. På två av skolorna har rektor samlat in önskemål från lärarna där de getts möjlighet att önska vilka uppdrag de ville ha inför kommande läsår.

Man blir tillfrågad, nu blir man det av rektor. När detta började för 2 år sedan då första gången, två eller tre år sedan, då fick man önska om jag minns rätt. /.../ Och sedan så i början av nästa läsår när uppdragen skulle delas ut så fick man önska vilket uppdrag man ville ha. Men sen sista, både förra året och till nästkommande läsår så har man blivit tillfrågad om man vill, om man vill fortsätta då eller om nån annan som rektorn tycker passar.

MELLANLEDARE 4

Mellanledare 4 förklarar ovan att för tre år sedan blev hon tilldelad rollen av rektor efter att hon önskat få bli arbetslagsledare. Numera har man inte möjlighet att önska utan man blir tillfrågad av rektor. De som redan är arbetslagsledare blir tillfrågade om de vill fortsätta såvida rektor inte anser att någon behöver bytas ut.

Alltså, jag har ju alltid varit arbetslagsledare, tänkte jag säga. Och eftersom, när jag kom tillbaka hit var det nästan så där självklart eftersom jag kunde den här skolan och kunde den här skolans historia eller vad ska man säga. Det byttes jättemycket personal och samtidigt som jag slutade då och när hela det här lärarlönelyftet kom, och allt, så det var ju väldigt stor om... ja, man bytte väldigt mycket personal. Och då, ja det var väl så där förväntningar att jag skulle bli det. Det var ju denna gången då. Första gången var det ju rektor som bestämde och då såg ju organisationen helt annorlunda ut. Och det var samma i [nämner ortnamn] där jag blev tillfrågad av rektor att bli det så jag har ju varit arbetslagsledare kanske säkert för 10 olika rektorer.

MELLANLEDARE 1

På en annan skola beskriver Mellanledare 1, som citatet ovan visar, att när hon var ny som lärare skickade hon in önskemål om att bli arbetslagsledare. Efter att ha arbetat som arbetslagsledare ett antal år, bytte hon skola för att sedan komma tillbaka. I samband med att hon kom tillbaka till nuvarande skolenhet, var personalomsättningen hög och eftersom hon hade stor kännedom av skolan förväntades det att hon skulle ta rollen som arbetslagsledare, både från rektor och kolleger.

[D]et var nog egentligen X som hade blivit tillfrågad att vara [arbetslagsledare] och sen tyckte hon kanske att man skulle vara två. Så hon frågade om jag kunde tänka mig och då tackade jag ja till det.

MELLANLEDARE 3

Ovan beskriver Mellanledare 3 att på hennes skola var ursprungstanken att det enbart skulle vara en arbetslagsledare för varje arbetslag. Arbetslagsledaren som hade blivit tillfrågad ansåg att det var

bättre att vara två och hon förankrade detta med rektorn. Rektorn fattade sedan beslut om att även låta Mellanledare 3 bli arbetslagsledare för att leda arbetslaget gemensamt med Mellanledare 1.

Sammanfattningsvis berättar arbetslagsledarna att det finns en ordning för när en arbetslagsledare utses men däremot verkar det saknas uttalade kriterier på vad som krävs för att kunna bli utsedd. På vissa skolor blir lärare tillfrågade att bli arbetslagsledare och på andra skolor har lärarna möjlighet att önska att man vill ha rollen till kommande läsår. På skolorna verkar det således finnas ett ramverk som skapar legitimitet för rollen *arbetslagsledare*. I ett av fallen beskrivs hur en mellanledare förväntats att ta uppdraget eftersom en legitimitet redan fanns etablerad i kollegiet. Med detta sagt är det inte alltid oproblematiskt för vem som blir tilldelad rollen arbetslagsledare eller hur legitimiteten skapas. Detta beskrivs mer ingående i nästa avsnitt.

”Jag har inte klättrat utan blivit tilldelad” – om att förhandla sin roll i kollegiet

I materialet framkommer inte några uttalade kriterier för att bli arbetslagsledare på skolorna. Detta kan påverka legitimiteten för urvalsprocessen och ifrågasättandet av vilka lärare som får bli arbetslagsledare. På två av skolorna fick lärarna visa intresse för rollen innan rektor valde ut sina arbetslagsledare. Alla har därför haft möjlighet att visa sitt intresse till skillnad från de skolor där rektor tillfrågat några enskilda lärare om de vill ha uppdraget. Tydliga urvalskriterier saknas vilket påverkat hur arbetslagsledarna tagits emot i lärarkollegiet efter att de fått uppdraget.

Arbetslagsledarna förhandlar sin roll och sina mandat i kollegiet efter att de fått uppdraget som arbetslagsledare. I deras praktik som arbetslagsledare uppstår vid tilldelningen i några av fallen kritik från kolleger. Arbetslagsledarna behöver därför bemöta, hantera och omvandla kritiken till legitimitet för sitt uppdrag. De beskriver ett antal olika tillvägagångssätt för detta som innefattar vad de säger, gör och hur de relaterar till sina kolleger. Nedan redovisas några exempel på hur arbetslagsledarna berättar hur de hanterat situationer som uppstått.

Legitimitet skapar några av arbetslagsledarna genom att ta på sig extra arbetsuppgifter. Två av arbetslagsledarna tar på sig fackliga uppdrag eller schemaläggningsuppdrag för att vinna kollegernas förtroende i att vara arbetslagsledare. Deras *görande* är således ett incitament för att skapa ett förtroende i kollegiet.

Första gången när jag blev arbetslagsledare och den första rektorn kallade det för ledningsgrupp och ville att vi skulle vara som extrarektorer. Då kände jag att det var väldigt tufft eftersom jag var yngst på jobbet och det fanns andra på jobbet som tyckte att det var självklart att de skulle få den posten. /.../ [D]å sa rektorn att hon valt ut de personer hon kände att hon kunde ha ett bra samarbete med och då hamnade jag i en position där det blev skitsnack eller att man tyckte att det var konstigt. Att det gått fel till eller att andra tyckte att de skulle ha det och inte jag då som var ganska ung och inte så rutinerad.

MELLANLEDARE 1

I citatet ovan beskriver Mellanledare 1 hur hon blivit arbetslagsledare då hon var ny lärare i yrket och att hon hade svårt att få legitimitet hos sina mer erfarna kolleger. Rektorn försökte legitimeras urvalet och urvalsprocessen genom att beskriva att hon ville ha en arbetslagsledare som hon kunde ha ett gott samarbete med. Detta kriterium kan betraktas som godtyckligt till skillnad från mer kvantitativa urvalskriterier så som antal år i yrket eller liknande. För Mellanledare 1 vållade detta en konflikt mellan henne och kollegerna.

Det motstånd som arbetslagsledare kan utsättas för kan med hjälp av Foucaults maktbegrepp tolkas som en motreaktion av den makt som arbetslagsledaren har. Motstånd och maktförhållandet är ett sätt där arbetslagsledaren förhandlar sin ram gentemot sina kolleger. Med hjälp av Foucaults begreppsapparat är det möjligt att definiera vilka attribut som förväntas av en arbetslagsledare. Som beskrivits i det teoretiska kapitlet i denna studie, förekommer ett dualistiskt förhållande mellan två motsatta företeelser. Genom att definiera den ena företeelsen, blir motsatsen synlig. I detta fall menar

lärarkollegerna till Mellanledare 1, som citerades ovan, att hon var för ung och oerfaren för att kunna vara arbetslagsledare. Således är det rimligt att anta att en äldre och mer erfaren arbetslagsledare inte hade mött samma motstånd som Mellanledare 1. Mellanledare 1 beskriver vidare, som det kommande citatet visar, att när hon flera år senare blev arbetslagsledare igen och var både äldre och mer erfaren, var det snarare en förväntan på henne att hon skulle inneha uppdraget. Resultatet av studien visar att några av arbetslagsledarna fått förhandla hårdare än andra för att vinna legitimitet hos sina kolleger och att ålder och erfarenhet tycks vara en faktor till hur lätt eller svårt det är att få legitimitet i sitt uppdrag.

Jag försökte ju göra ett bra jobb och visa att jag var värd den platsen, för det tyckte jag ju att jag var. /.../ Det var ju lite tufft men sen så har ju jag andra stora uppgifter på skolan också som inte är arbetslagsledarens uppgift tex är jag schemaläggare och då har man ju ganska mycket makt. Och jag var också fackligt ombud på den tiden. Så jag hade många positioner som tillsammans liksom gjorde att jag fick förtroende av gruppen [paus] efter ett tag.

MELLANLEDARE 1

Mellanledare 1 försökte skaffa sig legitimitet i arbetsgruppen genom att ta på sig fler uppdrag och visa att hon var värd sin position som arbetslagsledare. Hon berättar att hon såg detta som en väg att gå för att kompensera för sin korta erfarenhet som lärare. Till slut, beskriver hon, fick hon legitimitet efter sina ansträngningar hos sina kolleger.

Jag har inget att jämföra med. Jag har inte klättrat utan blivit tilldelad. Om man ska jämföra med när jag blev framröstad fackligt, ja då röstades jag ju fram av kolleger. Och på så sätt har jag ju alltid haft stöttande kolleger som har vilat i att jag löser uppdragen. Så jag har ju aldrig haft nån som varit avundsjuk eller försökt få mig avsatt. Jag har också varit tydlig kring rollerna och hur jag jobbat. Jag tror att jag är väldigt transparent.

MELLANLEDARE 5

Som framkommer av citatet ovan beskriver även mellanledare 5 att hon tog på sig fler uppdrag än att bara vara arbetslagsledare och fick legitimitet så väl genom det arbetet som att alltid vara transparent i sitt uppdrag. Vidare särskiljer hon på att *klättra* och att bli *tilldelad ett uppdrag*. Att klättra är ett aktivt handlande då man, åtminstone bildligt, lämnar det egna kollektivet bakom sig för att själv ta sig uppåt i hierarkin. Detta kan jämföras med den pågående debatten om förste-, andra- och tredjelärare som beskrevs i denna studies inledning och åsyftar en splittrad lärarkår. Att bli *tilldelad* ett uppdrag, å andra sidan, tyder i stället på att man blir ett objekt i en handling av någon annan, exempelvis rektors handlande. Mellanledarens förhållningssätt är kopplat till det social-politiska arrangemanget där *relaterande* ingår. Med detta förhållningssätt till tillsättningen blir det mindre laddat än att betrakta arbetslagsledaren som en lärare som försöker klättra förbi det egna kollegiet.

Två av arbetslagsledarna beskriver alltså hur de tagit sig an sitt uppdrag och vilka sätt de fått arbeta för att få legitimitet i arbetsgruppen de lett. Rektor har försökt skapa legitimitet i uppdraget men inte alltid lyckats utan ledarskapet måste skapas av mellanledaren själv genom sitt sätt att tänka (sägande), handlingar (görande) och relationsskapande (relaterande).

[D]et [var] så att den ena rektorn frågade om jag skulle kunna tänka mig ett sådant jobb som lagledare för att det var många som har förtroende för och föreslagit mig då som en bra lagledare som har, det känns ju jättepinsamt att säga, men som har koll på läget och som är lösningsfokuserad. /.../ Och sen har jag varit väldigt öppen när vi haft möten med mellanstadiet och frågat dem hur vill ni att vi ska ha

mötena så att alla får komma till tals och hur vill de att min roll ska vara som lagledare? Där vi har diskuterat fram att vi vill ha det högt i tak och så vidare och vi ska hålla oss till ämnet.

MELLANLEDARE 2

Men det finns också andra sätt att förhålla sig till uppdraget. Mellanledare 2 beskriver i citatet ovan hur hon blev tilldelad uppdraget. I detta fall hade förra arbetslagsledaren slutat och uppdraget blev ledigt. Hon beskriver att det var många som föreslagit henne som ny arbetslagsledare vilket kan vara en god grund till att skapa legitimitet. Mellanledare 2 hade lång erfarenhet av läraryrket vilket i motsats till mellanledare 1, kunde gynna hennes legitimitet, något som diskuterats tidigare i detta avsnitt. Mellanledare 2 berättar att hon låtit gruppen sätta samtalsregler och även hur de vill att hon ska vara som lagledare. På så vis har de kunnat forma både uppdraget och rollen *arbetslagsledare* tillsammans.

Sammanfattningsvis har arbetslagsledarna fått navigera mellan de olika arrangemangen där *sägande*, *görande* och *relaterande* förekommer. Genom att ta på sig fler arbetsuppgifter, ge arbetslaget utrymme för att diskutera vad som ska ingå i rollen lagledare eller sättet att förhålla sig till rollen, balanserar arbetslagsledaren mellan de olika arrangemangen för att skapa legitimitet för sitt varande. Vidare är Foucaults perspektiv intressanta att diskutera eftersom dessa hjälper till att definiera dualistiska förhållanden och maktrelationer i arbetslagsledarens praktik. Makt och styrkeförhållanden kommer däremot att diskuteras mer ingående i nästkommande avsnitt som handlar om motstånd i vardagsarbetet.

Hur förhåller sig en mellanledare till att vara mellan skolledning och kolleger?

I detta avsnitt presenteras resultaten vad gäller mellanledarnas erfarenheter av att verka i mellanrummet mellan skolledning och kolleger. Avsnittet består av fyra identifierade teman som tar upp olika situationer som arbetslagsledaren ställs inför inom sin praktik. Varje praktik har bestämda skript av vad som tillåts och detta medför att det finns inbyggda möjligheter och begränsningar i varje praktik (Langelotz, 2013). När avsteg görs från det framförhandlade skriptet kan ett styrkeförhållande uppstå. Avsnittet tar såväl upp situationer då motstånd uppstår, när rektor stör ens ledarskap och framför allt hur mellanledarna förhåller sig till lojalitetskonflikten som uppstår mellan de egna kollegerna och skolledningen.

”Gå och klaga då” – om motstånd

Arbetslagsledarna rapporterar att de emellanåt stöter på motstånd från sina kolleger då de utöver sitt mellanledarskap. Motståndet handlar både om legitimitet i arbetsgruppen samt att kollegerna inte är nöjda med den information som arbetslagsledaren förmedlar från rektor.

Resultatet visar att mellanledarna nyttjar sin repertoar av främst aktiviteterna *sägande* och *relaterande* då de hanterar situationer då de upplever motstånd från sina kolleger. Genomgående visar arbetslagsledarna exempel på hur de sätter arbetslagetsarbetet i ett sammanhang och förklarar vilken plats forumet har i organisationen, hur lärarna behöver förhålla sig till mötesformen och att det är ett gemensamt ansvar att få till bra möten.

[D]et var ju vissa tongivande kollegor som tyckte att allt ansvar låg på mig, att mötena skulle se ut och mötets innehåll. Men då sa jag ifrån för jag kände ju inte det. Det är ju a-lagsmöte, det är ju hela arbetslagets möte. Jag ska ju bara hålla i det och ta med mig det till rektor liksom. /.../ Och då kände jag att det blev mycket avundsjuka ifrån de andra kollegorna då speciellt de som arbetat längre än jag som

tyckte att jag fick allt, ja missunnsamhet. Att det blev en jobbig situation där kollegor försökte motarbeta mig.

MELLANLEDARE 1

Mellanledare 1 beskriver, som illustreras av det ovanstående citatet, att informella ledare försökte lägga över allt ansvar på henne för att markera mot hennes legitimitet i gruppen. Hon försöker bemöta detta genom att förklara att arbetslagsmötena är allas angelägenhet och att de har ett gemensamt ansvar. Att förändra lärarnas sätt att tänka kring arbetslagsmötena kan härröras till aktiviteten *sägande*.

Hon beskriver att de informella ledarna motarbetade henne och hon upplevde missunnsamhet till att hon fått uppdraget. Hon försökte också förklara att hennes roll enbart var att vara mellanhand mellan arbetslaget och rektor.

Makt uppstår inte i ett vakuum utan är ett fenomen som uppstår i samspel mellan individer. I Foucaults resonemang om makt uppstår motstånd som en reaktion på makt. I Mellanledare 1:s redogörelse ovan försökte hon reducera deltagarnas perception av hennes makt och flytta över den till rektor. Genom att reducera upplevelsen av styrkeförhållandet mellan henne själv och kollegerna, försökte hon också minska motståndet hon upplevde mot henne som ledare och i stället avleda detta åt ett annat håll. Även i utdraget nedan förklarar en mellanledare hur hon försöker minska det upplevda styrkeförhållandet i arbetslaget. Förhållningssättet hon förmedlar är att det som sker på arbetet enbart påverkar medarbetarna professionellt och inte hela deras väsen på ett personligt plan. Detta skapar perspektiv som minskar styrkeförhållandet och således också motståndet.

Man får förhålla sig till att ”det är inte ditt liv liksom, det är ett jobb”. Är det nån som varit väldigt upprörd då har jag ju sagt att då får ju du gå och prata med rektor. Det är ju väldigt få som har gjort det men jag har ju sagt ”gå och klaga då”.

MELLANLEDARE 5

Citatet illustrerar mellanledare 5:s förklaring att man som arbetslagsledare behöver ha ett förhållningssätt där man inte tar för hårt på konflikter som kan uppstå i rollen som arbetslagsledare. Det är rektor som är ansvarig och bestämmer vilket hon också påtalar till kolleger som blir upprörda på besluten. Hennes roll är att förmedla beslut och information från rektor, men hon är inte ansvarig.

Ytterligare ett problem som arbetslagsledare brottas med är uppfattningen om vilken information de har och vad de förmedlar. Det visar sig genom citaten nedan från mellanledare 3 och 5.

Det kan väl vara att kollegorna kan tycka ibland att vi som arbetslagsledare borde ha mer information än vad vi har. Vi har ju inte mer information än nån kollega. Det kan ju blir lite Ja, men det vet ju inte jag, vadå får inte ni veta nånting? Nej, det har vi inte fått veta i alla så att ibland kan ju kollegorna höra saker före en själv så blir det lite så varför har inte ni fått veta? Lite så kan det vara.

MELLANLEDARE 3

[R]ektor kan inte berätta allt. Man får ha is i magen. Ibland har jag också fått bakgrunden till ett beslut men rektor har inte bett mig att utveckla ett beslut. Och då har jag också kunnat vila i att det kommer en lösning och trygga upp att ge det lite tid.

MELLANLEDARE 5

Mellanledare 3 beskriver i citatet ovan att man som arbetslagsledare inte får mer information än sina kolleger men att de förväntar sig att mellanledaren vet mer. Även mellanledare 5 instämmer i detta men samtidigt beskriver hon att rektorn ibland berättar bakgrunden till beslutet men ber att viss information inte ska framföras. Detta kan skapa en lojalitetskonflikt för mellanledaren men som

mellanledare 5 beskriver, så handlar detta enbart om att skapa incitament för mellanledaren att lugna arbetslagen med vetskapen om att en lösning kommer, men att det tar tid.

”[Rektor] har ärvt mig och inte valt mig” – om samspelet med rektor

Detta tema tar upp några exempel där arbetslagsledare berättar om samspelet med rektor. Samspelet med skolledningen är också kärnan i detta tema och i utdragen tar arbetslagsledarna upp några situationer där de upplevt situationer som blivit problematiska för dem. Situationerna som uppstått handlar både om när rektor lägger sig i mellanledarens tilldelade mandat eller när rektor ger mellanledaren arbetsuppgifter som vanligtvis personalansvarig chef bör hantera.

För att hantera de situationer som uppkommer försöker mellanledarna främst att förhandla med rektor i de sociala-politiska och kulturella-diskursiva arrangemangen. Två av mellanledarna identifierar sig som medarbetare som arbetar i rektorns närmaste krets medan övriga tre beskriver att de snarare identifierar sig som lärarnas språkrör. Utdragen från detta avsnitt visar att relationen och samspelet med rektor är viktig och inte alltid oproblematiske.

Jag hade väldigt svårt när rektor kom med för att vara med spontant för det störde liksom mötesordningen. Men det lärde sig den rektor också när han skulle stoppa och bara stämma av lite.

MELLANLEDARE 5

Mellanledare 5 berättar ovan om arbetslagsmöten där rektor deltog på möten utan förvarning. Samtliga mellanledare beskriver att rektor inte är med på arbetslagsmötena utan att det är arbetslagsledaren som leder mötet. Mellanledare 5 beskriver att rektorns deltagande var problematiskt eftersom lärarna då vände sig direkt till rektor med sina frågeställningar i stället för att följa den vanliga ordningen. En rektor som är med på arbetslagsmötena, beskriver mellanledare 5, som ett störande moment eftersom den vanliga ordningen där hon är ordförande och styr mötet inte går att hålla. Mellanledare 5 beskriver i intervjun att hon och rektor samtalande om situationen som uppstod då han var med på mötet och de kom överens om att han var välkommen för att stämma av emellanåt vid behov. Agerandet från mellanledaren är ett exempel på hur hon gör för att få rektor att förstå när det passar och vilken roll som rektor har då han besöker arbetslagsmötet. Hur arbetslaget och rektor relaterar till varandra på mötet blir viktigt för att varken arbetslagsledaren eller rektor ska konkurrera med varandra om lärarnas uppmärksamhet.

Ett annat problem som uppstår för arbetslagsledare är när de behöver förmedla obekväma tankar och synpunkter till rektor som dessutom är deras lönesättande chef. I en intervju berättar en av mellanledarna att rektor utsett henne till arbetslagsledare eftersom rektor ansåg att de kunde ha ett gott samarbete. Resultatet visar att psykologiska trivselfaktorer mellan arbetslagsledare och rektor är viktiga för att skapa ett gott och välfungerande samarbete. Med täta rektorsbyten förändras också den förståelse som byggs upp mellan arbetslagsledare och rektor. I materialet har en av mellanledarna beskrivit hur samspelet förändrats eftersom den nya rektor inte var bekväm med den roll och mandat som arbetslagsledaren hade. Mellanledaren upplevde att rektor gick i försvarsposition då kritik framfördes. Situationen kan betraktas som ett exempel på ett styrkeförhållande där makt och motstånd blir synligt och måste omförhandlas då en ny rektor tillsätts som inte valt vilka den vill ha närmast sig.

Det är därför det varit lite blandat med de rektorer som jag varit a-lagsledare för som har ärvt mig och inte valt mig. Vi har bytt rektorer väldigt ofta. Jag säger alltid vad jag tycker och det uppskattar många rektorer men inte alla. Och det är jag inte rädd för att göra.

MELLANLEDARE 1

I citatet ovan beskriver Mellanledare 1 att hennes relation med rektor har berott mycket på personkemi. Hon beskriver att hon själv är en person som säger sanningen och kan framföra kritik till rektor vid behov. De svårigheter hon har upplevt är då det har varit rektorsbyten eftersom den rektor

som utsåg henne till arbetslagsledare tyckte att det var en bra egenskap. Mellanledare 1 beskriver att hon har varit arbetslagsledare i många olika rektorers organisationer och att det varit rektorer som inte uppskattat hennes ärlighet utan i stället tar det som personlig kritik.

Där fick jag ansvar att prata med kollegan, trots att jag sa att ”det är inte min roll”, det är ändå en kollega och det är rektorns roll att gå ut och prata med sin medarbetare som alltid kommer sent. Jag anser inte att jag ska komma med pekpinnar om sånt.

MELLANLEDARE 2

Mellanledare 2 berättar ovan om en situation då hon fått i uppdrag av en rektor att prata med en kollega i arbetslaget som alltid kom sent. Hon berättar att hon opponerade sig när rektorn bad henne göra detta, men rektorn stod på sig. Mellanledaren resonerar kring det dualistiska förhållandet rektor – arbetslagsledare förklarar att det är rektorns roll att prata med anställda då de missköter sitt arbete. Alla de intervjuade mellanledarna är överens om att rektorn ansvarar för att ta tag i personalärenden. Mellanledare 2 berättar att detta skapade spänningar både i kollegiet och mot rektorn eftersom hon opponerat sig att utföra arbetsuppgiften. För att hantera konflikten uppger arbetslagsledaren att hon i samtalet med läraren uttryckte sig i termer av att rektorn hade bett henne ta upp detta ärende med medarbetaren. Det som uttrycks i samtalet är kopplat till både *sägande* och *relaterande* eftersom mellanledaren i sina försök fick förklara och få medarbetaren att förstå varför det var hon och inte rektorn som tog upp ämnet med vederbörande.

”De är ju mina kompisar” – om att leda sina kolleger

I materialet framkommer flera exempel på när mellanledarna fått berätta sina erfarenheter av att leda sina kolleger. Detta tema innehåller situationer som mellanledarna berättar om då de fått förmedla beslut från skolledningen samt hur de förhåller sig till sina kolleger då besluten inte tas emot väl.

Alltså det är ju snarare vissa personer, och det känner jag att det har alltid funnits var man än jobbat /.../ det [har] alltid varit nån i personalgruppen som ska ifrågasätta alla beslut. Vem har sagt det? Vilken tid ska vi göra det på? Är det här LSR:at [Egen anm. fackligt förhandlat]? Men jag kan inte säga att det varit något speciell situation. För samtidigt är det ju mina kompisar eller vad man ska säga i arbetsgruppen så de blir ju inte arga på mig för att jag säger det som rektor har bestämt även vissa blir arga på det är bestämt.

MELLANLEDARE 1

I redogörelsen diskuterar Mellanledare 1 hur kolleger ifrågasätter beslut som hon förmedlar. Hon upplever att saker ifrågasätts slentrianmässigt då det finns möjlighet. Mellanledaren beskriver att arbetslaget inte blir arga på henne och hon påtalar att besluten till syvende och sist är rektors. I utdraget ovan blir det också tydligt att mellanledaren i första hand identifierar sig som lärare och ser sina kolleger som sina vänner.

Intervjuare: Påverkas relationerna negativt med kolleger när sådana situationer uppstår?

ML5: Ja ibland, men det tar ett tag sen går det över. Man får ge folk lite tid. Sen när saker och ting går vägen och man förstår beslutet efter ett par veckor, då byggs ju också förståelsen upp liksom. Man får använda tid, man har inte tid att hålla på heller. Man får vila i det. Man behöver inte springa på allt, ibland är det bara bättre att backa och ta en kaffe. Ibland kanske det blir skit men då får man vara lite glad att man hade rätt. Det kommer med erfarenhet och man förhåller sig till organisationen.

MELLANLEDARE 5

I utdraget reflekterar Mellanledare 5 över relationerna mellan sig själv och kollegerna och hur hon förhåller sig till när motstånd uppstår. Hon går inte själv in i konflikten utan meddelar, diskuterar och

sedan backar undan. Genom sitt agerande fokuserar hon på aktiviteterna *sägande* och *relaterande* för att hantera de situationer som uppstår i arbetslaget. Hon beskriver att hon lärt sig att saker och ting faller på plats om man ger det lite tid och det är detta hon förhåller sig till.

ML4: Vi bland arbetslagsledarna bestämde att vi skulle planera något som vi kallade komma-i-kapp-vecka, en schemabrytande vecka och hade liksom idéer om hur detta skulle gå. Sen tog man med sig detta till sitt arbetslag och diskuterade detta och då var arbetslaget väldigt negativt till förslaget och då tyckte jag väl att det var jobbigt för då hade jag varit med om att ta ett beslut som jag tyckte var bra och som jag kunde stå för.

Intervjuare: Var det någon lärdom som kom i samband med den händelsen?

ML4: Att mina kollegor alltid är negativa? [skratt] Nej, men inget så som vi inte tyckte funkade. Nu i efterhand har alla fått komma till tals, vi hade en plan, vi presenterade planen, deras åsikter fick komma fram och de tog vi med oss och diskuterade. Vad som var bra och dåligt och sen gjorde vi ett nytt beslut och tog det tillbaka till arbetslaget. Detta höll ju på i tre-fyra veckor innan ett beslut togs.

MELLANLEDARE 4

Mellanledaren beskriver ett beslut som de tagit på sitt samordningsmöte och sedan presenterade för respektive arbetslag. Arbetslaget var väldigt negativt inställda till beslutet och det påverkade arbetslagsledaren. Mellanledaren hade varit en tydlig del av beslutet och motståndet som uppstod kunde ha varit en motreaktion på det styrkeförhållande som uppstod då beslutet meddelades arbetslaget. För att reducera styrkeförhållandet valde arbetslagsledarna att diskutera möjliga justeringar med arbetslaget och involvera dem i lösningen på problemet. Detta är ett exempel på aktiviteten *relaterande* som i detta fall syftar till att reducera det uppkomna styrkeförhållandet och således motståndet. Projektet omarbetades och presenterades på nytt innan en slutgiltig plan som förankrats med arbetslaget kommit till stånd med ett lyckat utfall.

”Man tvingas vara lojal ibland. Det är inte alltid rektor har rätt” – om lojalitet

Detta tema behandlar arbetslagsledarens lojalitet. I detta avsnitt återges mellanledarna berättelser då de reflekterar om var deras lojalitet ligger och hur de förhåller sig till den.

Kanske även sådant jag inte tycker är rätt men det är ju också stimulerande. Kan man tänka så här och så kan man få lov att diskutera. Och även, man tvingas vara lojal ibland. Det är inte alltid rektor har rätt [skratt] men man får stå ut med det och vara lojal mot det beslutet. Så lojaliteten är ju både och för mig. Vara lojal mot rektor för att kunna leda laget åt det håll som vi har antingen har rektor bestämt någonting och hålla i de trådarna. Vart är vi på väg och hur ska vi nå dit?

Intervjuare: Betraktar du dig som en del av skolledningen mer än som en del av lärarkollegiet då?

Ja [paus] alltså både och. Jag tänker att man är på skolan för att maximera elevernas möjligheter i största grad och sen kommer lärarna. Vad är mest gynnsamt för vår grupp. Kollegiet får man försöka påverka.

MELLANLEDARE 5

I citatet ovan reflekterar mellanledare 5 över var hon placerar sig mellan skolledning och kolleger. Först förklarar hon hur hon förhåller sig till frågor som arbetslaget vill lyfta till skolledningen. Diskussionerna i arbetslaget och med skolledningen tycker hon är intressanta men hon ser det naturligt att det som rektor beslutar är något som hon behöver vara lojal mot. Besluten behöver hon företräda mot sina kolleger även om hon inte alltid tycker att rektor har rätt. Vidare berättar hon att hon behöver vara lojal för att kunna driva arbetslaget framåt och att detta förhållningssätt skapar bäst

förutsättningar och utvecklingspotential för såväl den egna gruppen som för eleverna. Mellanledare 5 betraktar sig både som en del av skolledningen och som kollegiet. De övriga fyra mellanledarna upplever att de är en del av lärarkollegiet och tre av dem anser att deras funktion enbart är att vara språkrör för lärarna. Den fjärde mellanledaren (mellanledare 1) anser förvisso att hon främst är en del av lärarkollegiet men hon är väldigt tydlig i hur hon skiftar perspektiv mellan sitt deltagande på arbetslagsmöten och på arbetslagsledarmöten. Både mellanledare 1 och 5 anser att de representerar och agerar som skolledning då de sitter med arbetslaget. Båda representerar den part som inte närvarar vid mötet. Det som skiljer mellanledarna åt är i stället hur de ser på sin roll då de är på arbetslagsledarmötena där mellanledare 1 anser att hon främst representerar sitt arbetslag och mellanledare 5 menar att hon bedriver skolutveckling tillsammans med rektorn och de andra arbetslagsledarna. Arbetslagsledarna har således olika förhållningssätt för hur de *relaterar* till sitt arbetslag och till rektor inom den praktik där de verkar. I citatet ovan svarar mellanledare 5 att hon ser sig mer som en del av skolledningen än som en del av lärarkollegiet, men efter en kort paus tillägger hon att det är ”både och”.

Intervjuare: Har du nån gång upplevt att du behövt ta rektorns parti i samband med att du lett ditt arbetslag?

ML1: Ja-ja, det gör jag nästa hela tiden, tänkte jag säga. Att jag förklarar hur de tänker och sånt. Och jag tar alltid rektorns part i ett a-lagsmöte medan när jag har möte med rektor tar jag mer a-lagets parti skulle man kunna säga. Eller jag tar inte parti, inte en sida utan jag försöker hela tiden försvara den gruppen som inte är där för jag känner att jag representerar rektor när jag är på a-lagsmöten och representerar a-laget på al-möten.

MELLANLEDARE 1

I flera av intervjuerna berättar mellanledaren att de ofta behöver förklara och motivera rektorns beslut för lärarna i sina arbetslag. I exemplet ovan berättar mellanledare 1 hur hon förhåller sig till att verka i mellanrummet mellan skolledningen och arbetslaget. I citatet beskriver hon att hon alltid representerar den part som inte är med på mötet, det vill säga att när hon är på arbetslagsmötet så är hon rektorns röst och när hon är på lagledarmöten, så företräder hon arbetslaget. Detta förhållningssätt återfinns hos samtliga intervjuade mellanledare.

[D]et är klart att man känner ibland att vissa frågor inte är så viktiga för mig som person, men det är ju fortfarande jag som ska föra fram det och då för jag ju fram vad kollegorna har sagt ex ”det här har ju framkommit, det här önskar arbetslaget”. Så allt som kommer fram, det tar jag. Det är inte min roll att ducka någons åsikter. Har det kommit fram på mötet så ska det fram till ledningen.

MELLANLEDARE 2

I citatet ovan diskuterar mellanledare 2 en annan form av lojalitet där hon inte väljer vad som ska föras fram till skolledningen. Lojaliteten är det band hon har med sina kolleger i arbetslaget och hon berättar att även om hon inte tycker att det hör dit så är det hennes roll som arbetslagets röst att föra fram det till skolledningen. I en av observationerna som genomfördes på ett lagledarmöte förde mellanledare 1 fram en fråga från arbetslaget där hon sa att hon redan visste vad hon skulle få för svar. Hon tillfrågades om den situationen i intervjun:

Intervjuare: Var det lite därför du formulerade dig på det viset när du tog upp det igår?

ML1: Precis, man känner ju sig lite som ett småbarn när man ska fråga om glass fast man vet att man ändå inte får det. Precis.

MELLANLEDARE 1

I citatet ovan beskriver hon att syftet med att lyfta frågan på arbetslagsmötet främst var för att signalera till skolledningen om vilka diskussioner som pågår i arbetslaget och ge dem en inblick i detta. På en annan skola beskriver en mellanledare i intervjun att varje arbetslagsledare får tre frågor att lyfta från arbetslaget och att arbetslagsledaren får prioritera vad som är mest angeläget. Finns tid över kan fler frågor lyftas. Den mellanledaren beskriver att de har det upplägget på mötena för att göra dem effektiva och för att mindre viktiga frågor som egentligen inte hör dit, ska kunna undvikas.

Slutsatser

I detta avslutande avsnitt i resultatdelen redovisas en kortare sammanfattning av hur resultatet svarar mot studiens två frågeställningar. Sammanfattningsvis identifierades sex teman. Två teman är kopplade till den första frågeställningen och fyra handlar om den andra frågeställningen.

1. Hur upplever arbetslagsledaren att bli tilldelad uppdraget *arbetslagsledare*?
2. Hur upplever arbetslagsledaren att verka i mellanrummet mellan skolledning och kolleger?

En övergripande slutsats som sammanfattar de sex olika teman är att två olika ledargestalter framträder. Den ena är aktiv i sitt ledarskap och försöker leda sin grupp med olika ledarskapshandlingar. Denna ledargestalt identifierar sig delvis som ledare och delvis som lärare. Den andra ledargestalten är mer passiv i sitt ledarskap och arbetar för att hålla ihop sin grupp. Dessa arbetslagsledare ser sig enbart som lärare som agerar språkrör för kollegerna gentemot skolledningen. Hur arbetslagsledaren upplever och förhåller sig till rollen som arbetslagsledare ger viktigt förståelse för hur den sedan tar sig an de olika svårigheter som uppkommer i arbetslagsledarens praktik. I slutsatserna nedan görs stundom en uppdelning av hur de två ledargestalterna upplever de olika temana.

Det första temat visar att arbetslagsledarna blir tilldelade uppdraget på olika sätt, ofta att rektor frågar. Processen verkar vara godtycklig och något tydligt ramverk för hur tillsättning ska se ut finns inte uttalat på någon av skolorna. För att förstå hur arbetslagsledaren upplever hur det är att bli tillsatt är det relevant att förstå i vilken kontext tillsättandet sker i. Det första temat ger således en viktig bakgrund till att förstå de svårigheter som nästa tema illustrerar.

Studiens andra tema fångar upp de svårigheter som tillträdde arbetslagsledare haft med äldre och mer erfarna kolleger som haft synpunkter. Synpunkterna har både handlat om tillsättningsprocessen och om vem som rektorn tilldelat uppdraget. Yngre arbetslagsledare har det svårare att bli accepterade än de som starkt förknippar sig till lärarkollegiet och har lång erfarenhet av läraryrket. Trots synpunkter från äldre kolleger trivs arbetslagsledarna med uppdraget och de upplever uppdraget som utmanande och att det skapar ett mervärde att vara med att utveckla skolan. Detta svarar på studiens första fråga.

Det tredje temat behandlar motstånd som uppstår i situationer då försök görs för att driva skolutvecklingsprocesser i arbetsgruppen. I dessa situationer går arbetslagsledaren in i en ledarroll och det styrkeförhållande som uppstår skapar också ett motstånd som motreaktion. De arbetslagsledare som bedöms vara mer aktiva i sitt ledarskap genom att utföra ledarskapshandlingar, tycks trivas på denna arena och utvecklas av att det emellanåt uppstår konflikter eller motstånd. Övriga arbetslagsledare påverkas negativt av detta och de tycker att det är påfrestande eftersom de har en stark identitet, främst som lärare och kollega. Det tredje temat ger en bild av hur arbetslagsledare upplever

motstånd i sin praktik och svarar tillsammans med de teman som presenteras nedan, svar på studiens andra frågeställning.

Studiens avslutande teman handlar om hur mellanledaren navigerar som kollega, som underordnad till rektor och som ledare. Motståndet från kolleger och relationen med rektor, formar möjligheter och begränsningar för arbetslagsledaren då denne verkar mellan skolledning och kolleger.

Arbetslagsledarna som intervjuats tillämpar olika handlingsmönster då de möter motstånd och förhåller sig till kolleger på olika sätt i sitt ledarskap. De arbetslagsledarna som är mer aktiva i sitt ledarskap än övriga och har en tydlig förankring hos rektor då de leder. Dessa arbetslagsledare bygger sitt ledarskap kring tydlighet och bemöter kritik och motstånd främst med aktiviteten *sägande* och *görande*. Den andra gruppen av arbetslagsledare fokuserar i stället på aktiviteten *relaterande* där de försöker förankra de påbud som kommer från arbetslagsledarmötena med lärarkollegerna.

Arbetslagsledarna trivs i sina roller och finner sitt uppdrag utvecklande även om de tar sig an uppdraget utifrån olika perspektiv. Genom sitt agerande och val av perspektiv då de leder, skapar sig mellanledaren en praktik där denne är bekväm att verka. För några av arbetslagsledarna innebär denna praktik att enbart vara ett språkrör och begränsas starkt av sitt arbetslag om de försöker bryta de normer som ställts upp. Andra arbetslagsledare utmanar och förhandlar sin praktik med sitt arbetslag genom ledarskapshandlingar vilket i sin tur leder till olika styrkeförhållanden som de finner utvecklande. Arbetslagsledarna kan på så vis själva styra sin praktik i viss mån, även om de begränsas av motstånd som har sin förankring i normer om att ingen i kollegiet ska vara bättre än någon annan.

Diskussion

Arbetslagsledarna som intervjuades och observerades i föreliggande studie har olika lång erfarenhet av uppdraget och intervjuerna har behandlat teman som hur det var då de började som arbetslagsledare och hur de upplever sitt uppdrag nu. I resultatet framträder två dominerande uppfattningar om den egna arbetslagsledarrollen och vilken yrkesgrupp som arbetslagsledaren främst litar sig med. Två arbetslagsledare är drivande i sitt ledarskap och ser sig mer som en del av skolledningen än kollegiet, dock i olika utsträckning. De andra tre ser sig helt och hållet som en del av lärarkollegiet och enbart som arbetslagets språkrör. Arbetslagsledarna är inte helt lättplacerade i en skolorganisation och därför har också de intervjuade arbetslagsledarna olika syn på var de bör höra hemma. Struyve m.fl. (2014) menar att arbetslagsledare främst vill identifiera sig som någon i lärarkollegiet samtidigt som lärare betraktar arbetslagsledare som en del av ledningen på skolan. Detta gjorde att arbetslagsledarna hade svårt att hitta sin plats och inte kände sig hemma någonstans. Otydligheten kring var arbetslagsledarna ska placeras i organisationen kan vara en bidragande orsak till att det blir motstånd i kollegiet. Denna studie visar att arbetslagsledarnas tankar om sin placering i organisationen och vilka ledarskapshandlingar de utför ökar eller reducerar motståndet i lärarkollegiet. Motståndet verkar uppstå när mellanledaren leder sin grupp genom ledarskapshandlingar, exempelvis agerar rektors förlängda arm. Enligt Granström och Olsson (1987) är arbetslaget inte en hierarkisk organisation utan arbetslagsledaren leder arbetet utan att beordra de övriga deltagarna. Genom att vidta ledarskapshandlingar går arbetslagsledarna utanför den gängse normen för hur ledarskapet vanligtvis ser ut i en arbetslagsorganisation och därför uppstår motståndet. I en av intervjuerna berättade en arbetslagsledare om när hon och de andra arbetslagsledarna planerade och beslutade om en ta-igen-vecka på skolan. Motståndet hos arbetslaget blev stort och de var tvungna att involvera arbetslaget och få deltagarna att känna delaktighet i beslutet för att det skulle gå att genomföra. Vidare menar Granström och Olsson (1987) att arbetslagsledarens uppgift inte är att fatta beslut, utan att se till att beslut fattas. Larsson och Löwstedt (2014) menar dessutom att lärarna har en hög autonomi i hur undervisning ska bedrivas. Beslutet om ta-igen-vecka handlade om ett intrång på lärarnas pedagogiska område. Avsteget från dessa två normer skapade således ett motstånd i arbetslaget där arbetslagsledaren fick navigera för att både minska det upplevda styrkeförhållandet och involvera arbetslaget i det pedagogiska beslutet.

I studien framkommer också röster om tongivande kolleger som skapar motstånd eller ställer sig kritiska till alla beslut som fattas. Detta ligger i linje med studien Liljenberg (2013) genomförde och som visade att mellanledarna hade svårt att bemöta detta motstånd. Bassett och Shaw (2018) menar att det är vanligt att kolleger skapar motstånd i mellanledarens arbete genom att ifrågasätta, något som också var framträdande i de berättelser som framkom i denna studie. Vidare beskriver några av arbetslagsledarna hur de både navigerar med främst *sägande* och *relaterande* för att bemöta detta motstånd eller genom *görande* för att skapa legitimitet i arbetslaget. Dessa handlingar stämmer väl överens med vad Liljenberg (2016) lyfter fram som lyckade ledarskapshandlingar för mellanledare för att verka i mellanrummet mellan rektor och kolleger. Liljenberg poängterar att arbetslagsledaren inte besitter egentlig makt utan att ledarskapet i stället bygger på inflytande och kommunikation. Detta kan vara en förklaring till varför motstånd uppstår när mellanledaren rör sig utanför normen och knyter starkare band till skolledningen.

Ytterligare en situation som skapar motstånd i arbetslaget är vid tillsättandet av nya arbetslagsledare. Detta tycks ha varit mest påtagligt då arbetslagsledaren är ung och oerfaren lärare. Bassett och Shaw (2018) visar i sin studie att den nye mellanledaren har svårt att skapa goda relationer med mer erfarna kolleger eller andra som också sökt uppdraget. Denna situation berättade en av mellanledarna om i intervjuerna som genomfördes i studien. Hon försökte kompensera för sin unga ålder och oerfarenhet genom att ta sig an ytterligare uppdrag för att visa sig duglig för sina kolleger. Detta ligger också i linje med vad Bassett och Shaw (2018) kom fram till i sin studie.

Avslutningsvis är studien relativt liten där fem arbetslagsledare intervjuas och observeras i sin praktik. Det är således svårt att göra anspråk på att studiens resultat skulle kunna omfatta en hög generaliserbarhet för hur arbetslagsledare upplever att deras praktik fungerar på en nationell nivå. Det är emellertid möjligt att hävda att studiens autenticitet gör den relevant i att beskriva hur ett antal arbetslagsledare upplever de relationer i sin praktik och hur de förhåller sig till både rektor och kolleger då de utövar sitt uppdrag. De intervjuade arbetslagsledarna berättar snarlika berättelser även om de navigerar uppdragets svårigheter på olika sätt. Kanske kan inte alla arbetslagsledare känna igen sig i de beskrivningar som ges men det är ändå rimligt att anta att ett större antal kan göra det.

Studiens kunskapsbidrag

Arbetslagsledarorganisationen på skolor är ett sätt att distribuera ledarskapet från rektor och ut till fler grupper på skolan. Denna studie riktade sig mot arbetslagsledare men på skolor finns även andra grupper dit rektor delegerar delar av sitt ledarskap så som förstelärare eller ämneslag. Harris (2018) påtalar att ledarskapet på skolor inte enbart ska innehas av skolledarna utan även andra grupper för att skapa en dynamisk organisation. För att lyckas med det distribuerade ledarskapet behöver skolledaren designa sin organisation på ett sådant sätt att fler i verksamheten kan och tillåts att leda.

Studien ger kunskap till skolledare om vilka erfarenheter som arbetslagsledare har då de leder sina kolleger i det vardagliga arbetet. Flera av arbetslagsledarna upplever eller har upplevt då de varit nya i rollen, att de blivit motarbetade av äldre och mer erfarna kolleger. Genom att ge arbetslagsledarna en röst för sina upplevelser kan skolledare arbeta aktivt för att skapa organisatoriska förutsättningar för mellanledarna att lyckas bättre i sina uppdrag. Detta kan handla om exempelvis tydliga ramar för hur tillsättning går till, vilka kriterier som ska vara uppfyllda för att en lärare ska kunna bli arbetslagsledare eller vilka mandat som arbetslagsledaren har.

Föreliggande studie har fokuserat på arbetslagsledaren men det är ändå möjligt att dra vissa paralleller till andra mellanledare som finns på skolor. I inledningen diskuterades några av de svårigheter som förstelärare upplever i sin vardag (Stridman med Bruun, 2014; Riksrevisionen 2017). Förstelärarna har en liknande position som arbetslagsledaren och Bruun beskriver den ”pajkastning” och avund som förekommer inom lärarkollegiet. Dessa företeelser tycks vara jämförbara mellan förstelärare och arbetslagsledare även om det verkar vara ännu mer påtagligt mot förstelärarna. Gissningsvis kan lönepåslaget ge ytterligare en dimension till motståndet och avunden. Bruun menar att det funnits en lång outtalad tradition inom den svenska lärarkåren att ingen ska vara bättre än någon annan. Bruun berättar att förstelärarskapet saknar mest legitimitet på de skolor där tydliga kriterier och arbetsbeskrivningar saknas. Det antagandet är i linje med vad denna studie visar om tillsättning av arbetslagsledare. Detta torde vara incitament för beslutsfattare att skapa tydlighet kring uppdragen, hur tillsättning ska gå till och vilka som är kvalificerade att inneha uppdragen. Regeringen har gett Skolverket i uppdrag att utreda ett nationellt professionsprogram som ska vara på plats i januari 2025 (Skolverket, 2023). Programmet ska både innehålla en nationell struktur för kompetensutveckling och ett nationellt meriteringssystem. Förhoppningsvis kommer meriteringssystemet kunna hjälpa rektorer att skapa goda förutsättningar för sina mellanledare att driva skolutveckling och kollegialt lärande utan att det blir missunnsamhet och motstånd i lärarkollegiet. Meriteringssystemet bidrar till ett ramverk som grundar sig på meriter och förhoppningsvis kommer detta kunna skapa legitimitet för mellanledarna.

Studiens begränsningar

Studien genomfördes under hösten 2020 och våren 2021. Under perioden var samhället drabbat av Corona-pandemin vilket föranledde till att Folkhälsomyndigheten införde restriktioner i samhället. För studiens genomförande innebar detta att besöksförbud inrättades på flera skolor och många möten flyttades över till digitala arenor. Det blev därför svårt att få tillträde till skolor och att kunna genomföra observationer på plats eller för den sakens skull, få möjlighet att intervjua arbetslagsledare.

Hela studien har därför fått flytta in på den tillfälliga arena som skolorna använde sig av, det vill säga den digitala arenan. Denna arena var oprövad och ny för arbetslagen vilket gjorde att arbetslagen alla gånger inte fungerade på de sätt som de vanligtvis gjorde. På Västra skolan var det inte möjligt att genomföra observation till följd av restriktionerna. De möten som däremot har observerats har varit digitala videomöten. Ur ett tillförlitlighets- och autenticitetsperspektiv kan detta ha påverkat studien till viss del. I observationerna i de digitala mötena var det svårt att få en övergripande känsla av hur stämningen var. De flesta satt med avstängda mikrofoner och räckte upp handen då det var dags att säga något. Arbetslagsledaren fördelade ordet. De spontana uttrycken så som suckar eller kommentarer, som annars kan sippra igenom, kan därför ha stoppats av en tystad mikrofon. Under mötena var de flesta kamerorna på. Även om det gick att se att mötesdeltagarna var på plats, var det stundom svårt att se ifall de uppehöll sig med andra aktiviteter än att aktivt delta i mötet. Observationsmomentet gav därför väldigt lite data till studien.

Observationens syfte i den här studien har främst varit att få en mer nyanserad bild och känsla för det som intervjuobjektet beskriver och upplever. Detta har delvis gått genom att se vissa ansiktsuttryck i vissa diskussioner. Eftersom observationerna enbart syftat till att ge en utfyllande bild har detta inte påverkat studiens resultat mer än att vissa av beskrivningarna kan tyckas mer torftiga.

Även de flesta av intervjuerna genomfördes digitalt genom videomöte med undantag för en. Den intervjun genomfördes på telefon. Samtliga intervjuer spelades in. Fördelen med att intervjua med digitala videomöten var att här kunde både bild och ljud spelas in. Det var därför lättare att gå tillbaka och se hur intervjuobjektet reagerade på vissa frågeställningar, läsa av ansiktsuttryck eller annat kroppsspråk. Detta berikade datainsamlingen samtidigt som det tog längre tid innan intervjupersonen öppnade upp sig och litade på intervjuaren. I ett alternativt scenario där man kunnat ses ansikte mot ansikte, hade det varit möjligt att bygga en relation då man först träffas och småpratar lite över bjudfika. Denna del föll helt bort då intervjun mer eller mindre började direkt.

Analysen av insamlade data genomfördes med hjälp av teorierna praktikarkitekturer och Foucaults maktbegrepp. Inom praktikarkitekturer växlas de olika aktiviteterna *sägande*, *görande* och *relaterande* genomgående. Vissa situationer har därför varit svåra att bestämma vilken aktivitet de härrör till och det har tagit mycket tid att försöka reda i detta för att kunna vara korrekt och konsekvent.

Slutligen hade det varit önskvärt att kunna följa arbetslagsledarna under en längre period för att i större utsträckning se hur de navigerar med hjälp av *sägande*, *görande* och *relaterande* för att lyckas i sina uppdrag.

Förslag på vidare forskning

Under tiden som resultatet analyserades uppstod ytterligare frågor som hade varit intressanta att arbeta vidare med. För att gå ännu längre ner på djupet på mellanledarens erfarenheter och hur de navigerar i sin praktik, hade det varit intressant att göra en etnografisk studie där arbetslagsledaren följs under en längre tidsperiod. På så vis kan ledarskapshandlingar, strategier och styrkeförhållanden bli synliga i den vardagliga praktiken och skapa en ännu större förståelse för arbetslagsledarens livsvärld. Vidare hade det varit intressant att se hur arbetslagsledarna ändrar sina handlingar över tid och utvecklas i rollen för att få ihop sitt arbetslag och driva skolutveckling. Det har dessvärre inte varit möjligt inom ramen för studien av tids- och resursmässiga begränsningar.

Referenser

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Tredje upplagan uppl.). Studentlitteratur.
- Bassett, M., & Shaw, N. (2018). Building the confidence of first-time middle leaders in New Zealand primary schools *International journal of educational management*, 32(5), 749-760.
<https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2017-0101>
- Bengtsson, J. (1999). *En livsvärldsansats för pedagogisk forskning*. Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar : Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi* (3., rev. uppl. , 3 tr. 2013 uppl.). Daidalos.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Tredje upplagan uppl.). Stockholm : Liber.
- Busher, H., Hammersley-Fletcher, L., & Turner, C. (2007). Making sense of middle leadership: community, power and practice *School leadership & management*, 27(5), 405-422.
<https://doi.org/10.1080/13632430701606061>
- Dahlberg, H., Ellingsen, S., Martinsen, B., & Rosberg, S. (2019). *Fenomenologi i praktiken : fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv* (Första upplagan uppl.). Liber.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power *Critical inquiry*, 8(4), 777-795.
<https://doi.org/10.1086/448181>
- Foucault, M. (med Sunesson, S.). (2003). *Övervakning och straff : fängelsets födelse* (4., översedda uppl. uppl.). Arkiv.
- Friberg, F., Berndtsson, I., Claesson, S., & Öhlén, J. (2007). Issues about Thinking Phenomenologically while Doing Phenomenology *Journal of phenomenological psychology*, 38(2), 256-277. <https://doi.org/10.1163/156916207X234293>
- Gjöres, A. (2019). *Att återställa ordningen*. Utbildningsradion. <https://urplay.se/program/210254-skolministeriet-att-aterstalla-ordningen>
- Granström, K., & Olsson, K. (1987). *Arbete i arbetslag och arbetsenheter inom grundskolan : några utgångspunkter*. Univ., Tema kommunikation.
- Gregory Marshall, S. (2012). Educational middle change leadership in New Zealand: the meat in the sandwich *International journal of educational management*, 26(6), 502-528.
<https://doi.org/10.1108/09513541211251361>
- Grootenboer, P. (2018). *The Practices of School Middle Leadership: Leading Professional Learning*. Singapore: Springer Singapore Pte. Limited. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0768-3>
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: voices from the middle *Professional development in education*, 41(3), 508-526.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>
- Harris, A. (2018). *Distribuerat ledarskap : perspektiv, förutsättningar och möjligheter* (Upplaga 1 uppl.). Studentlitteratur.
- Hörnqvist, M. (1996). *Foucaults maktanalys*. Carlsson.
- Jarl, M., Andersson, K., & Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement *School effectiveness and school improvement*, 32(3), 448-464.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941>
- Jederlund, U. & Aneer, L. (2021). *Lärares samarbete*. Skolverket.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Vuxenutbildning/131a_Samspel_for_inkludering/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/SP101_1-9_02A_01_samarbete.docx
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kvale, S., Brinkman, S., & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Tredje [reviderade] upplagan uppl.). Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2013). Så görs en (o)skicklig lärare *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 258.

- Langelotz, L. (2017). *Kollegialt lärande i praktiken : kompetensutveckling eller kollektiv korrigerings?* (Första utgåvan uppl.). Natur & kultur.
- Langelotz, L., Rönnerman, K., & Mahon, K. (2019). Praktikteorier i allmänhet och teorin om praktikarkitekturer i synnerhet. I Henning Loeb, L. Langelotz & K. Rönnerman (red.), *Att utveckla utbildningspraktiker : Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer.* (s. 27-43). Studentlitteratur.
- Larsson, P., & Löwstedt, J. (2014). *Strategier och förändringsmyter : ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete* (andra upplagan uppl.). Studentlitteratur.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership *School leadership & management*, 28(1), 27-42.
<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Liljenberg, M. (2013). Att skapa mening i lärares samarbete och gemensamma lärande : tre skolors försök *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3/4), 238-257.
- Liljenberg, M. (2015). Distributed leadership in local school organisations working for school improvement? (Doktorsavhandling (Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL. Forskarskolan i utbildningsvetenskap) ; 152).
- Liljenberg, M. (2016). Teacher leadership modes and practices in a Swedish context - a case study *School leadership & management*, 36(1), 21-40.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1160209>
- Ludvigsson, A. (2012). *Vem leder egentligen vem? : samproducerat ledarskap i skolan* (1. uppl. uppl.). Studentlitteratur.
- Mehra, H., & Svensson, H. (2022, 29 september). Lärarfacken varnar: Över 200 skolor kan stänga på grund av lärarbrist TT. <https://via.tt.se/pressmeddelande/lararfacken-varnar-over-200-skolor-kan-stanga-pa-grund-av-lararbrist?publisherId=230471&releaseId=3331765>
- Patel, R., & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder : att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4., [uppdaterade] uppl. uppl.). Studentlitteratur.
- Powers, W. R. (2005). *Transcription techniques for the spoken word*. Lanham, MD : AltaMira Press.
- Regeringen. (2022). *Uppdrag om ett nationellt professionsprogram*. Regeringskansliet.
- Riksrevisionen. (2017). *Karriärstegsreformen och Lärarlönelyftet : högre lön men sämre sammanhållning* (Vol. 2017:18). <https://data.riksdagen.se/fil/4578CB2D-E1B1-4A9A-B247-DB55067AE6EB>
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktiska forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer *Undervisning Och Lärande*, 2018, Vol. 12, Iss. 1, pp. 41-.54, 12(1), 41-54.
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C., & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten : lärare som driver professionell utveckling*. Lärarförlaget.
- SFS 2019:1288. (2019). *Förordning om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20191288-om-statsbidrag-till_sfs-2019-1288
- Skolverket. (1999). Nationella kvalitetsgranskningar 1998 : [aktuella områden: Rektor som styrfunktion i en decentraliserad skolorganisation ...] (Skolverkets rapport, 160). Liber distribution.
- Skolverket. (2023). *Nationellt professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare*. Hämtad 2023, 23 april från <https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/lararforsorjningen/nationellt-professionsprogram>
- SOU 1974:53. (1974). *Skolans arbetsmiljö: Betänkande; Bilagor Utredningen om skolans inre arbete*. <https://sok.riksarkivet.se/arkiv/b3MNeBUQrH6d0002H087k3>
- SOU 2004:116. (2004). *Skolans ledningsstruktur : Om styrning och ledning i skolan*. <https://www.regeringen.se/49b71d/contentassets/45defe23ce084953bb746ff95a38693f/sou-2004116---skolans-ledningsstruktur---om-styrning-och-ledning-i-skolan>
- SOU 2014:5. (2014). *Staten får inte abdikera : Om kommunaliseringen av den svenska skolan*. <https://www.regeringen.se/contentassets/3d6becee49b3433982d24e78f3ba4bbf/staten-far-inte-abdikera--om-kommunalisering-sou-20145/>

- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Stridman, S. (med Bruun, S.). (2014). "Vi lärare måste sluta med den här pajkastningen". *Skolvärlden*. <https://skolvärlden.se/artiklar/vi-larare-maste-sluta-med-den-har-pajkastningen>
- Struyve, C., Meredith, C., & Gielen, S. (2014). Who am I and where do I belong? The perception and evaluation of teacher leaders concerning teacher leadership practices and micropolitics in schools *Journal of educational change*, 15(2), 203-230. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9226-5>
- Nationalencyklopedin. (u.å). Studierektor. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2023, 5 februari från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/studierektor>
- Torstensson, E. (2022). *Risk för lärarbrist fram till 2030* Sveriges Radio. <https://sverigesradio.se/artikel/risk-for-lararbrist-fram-till-2030>
- Utbildningsdepartementet. (2001). *Lärande ledare : Ledarskap för dagens och framtidens skola* (Utbildningsdepartementets skriftserie, 4). Utbildningsdep., Regeringskansliet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership?: Findings from two decades of scholarship *Review of educational research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Örstadius, K. (2021, 18 augusti). Fakta i frågan: Kan vi lita på Sveriges Pisa-resultat? *Dagens Nyheter*. <https://www.dn.se/sverige/fakta-i-fragan-kan-vi-lita-pa-sveriges-pisa-resultat/>

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Tema	Intervjufrågor
Organisation på skolan och det egna uppdraget – bakgrundsbeskrivning till hur uppdraget är utformat på skolan.	<ul style="list-style-type: none">• Kan du beskriva hur organisationen ser ut på skolan med arbetslag och arbetslagsledare?• Hur kommer det sig att du blev arbetslagsledare?<ul style="list-style-type: none">○ Tycker du att det är ett intressant uppdrag? Varför?• Hur ser du på din egen roll som arbetslagsledare?<ul style="list-style-type: none">○ Vilka uppgifter ingår som arbetslagsledare?○ Har du några mandat eller delegerat ansvar i din roll?
Kultur på skolan – vilka processer har pågått för att befästa rollen på skolan?	<ul style="list-style-type: none">• Upplever du att rektorn och lärarna har samma uppfattning av din roll?• Hur upplever du att din roll är förankrad i kollegiet? Är det självklart att ha arbetslagsledare? Hur utses man till arbetslagsledare på din skola?• Kan du beskriva någon gång då oklarheter kring din roll visat sig?<ul style="list-style-type: none">○ Vad gjorde du?○ Hur var din känslomässiga reaktion?○ Hur bedömer du situationen som uppstod i dag?
Relationer – hur manifesteras spänningsfältet där arbetslagsledaren opererar? Relationer med kollegor Relation med rektor/skolledning	<ul style="list-style-type: none">• Har du upplevt svårigheter med att vara arbetslagsledare och kollega på samma gång?<ul style="list-style-type: none">○ Vad hände?○ Hur agerade du?○ Är det något som händer ofta?○ Hur hanterar du en sådan situation i dag? Vad lärde du dig?• Upplever du att din relation till kollegor har förändrats sedan du blev arbetslagsledare?<ul style="list-style-type: none">○ Kan du beskriva en situation då detta visat sig?○ Vad hände?○ Hur reagerade du?

	<ul style="list-style-type: none">• Har du någon gång upplevt att du behövt ta rektorns parti gentemot dina kollegor då du lett ditt arbetslag?<ul style="list-style-type: none">○ Vad hände?○ Hur reagerade du på detta?○ Hur påverkade detta din relation med dina kollegor?○ Hur löste sig situationen?• Händer det att du inte är överens med vad arbetslaget vill lyfta till samordnarmötet?<ul style="list-style-type: none">○ Hur upplever du detta?○ Hur reagerar du känslomässigt?○ Hur brukar du resonera kring din egen roll då detta händer?○ Hur agerar du?• Händer det att du inte är överens med vad rektor beslutar eller vad som beslutas på samordnarmötet och som du behöver ta med dig till ditt arbetslag?<ul style="list-style-type: none">○ Hur upplever du detta?○ Hur reagerar du känslomässigt?○ Hur brukar du resonera kring din egen roll då detta händer?○ Hur agerar du?
--	---

Bilaga 2: Observationsschema

Tema	Nyckelord från observationstillfälle
<p>Organisation på skolan och det egna uppdraget – bakgrundsbeskrivning till hur uppdraget är utformat på skolan.</p> <p>Exempel på observationspunkter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vilka frågor och information förmedlar arbetslagsledaren till sina kollegor och till rektor? • Hur samspelar rektor med arbetslagsledaren kring vad som ska förmedlas? • Hur sätts agendan för de olika mötestillfällena? Hur förhandlas den? 	
<p>Kultur på skolan – Hur manifesteras arbetslagsledarens roll på skolan?</p> <p>Exempel på observationspunkter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hur betraktar lärare och rektor rollen som arbetslagsledare? • Diskuteras hur information eller arbetsuppgifter kommer att tas emot bland lärarna? • Hur lyssnar arbetslagsledare-lärare/rektor på varandra? • Hur tar de till sig information/synpunkter? • Hur bemöter de varandra? Avbryter? Ifrågasätter? 	
<p>Relationer – hur manifesteras spänningsfältet där arbetslagsledaren opererar?</p> <p>Relationer med kollegor Relation med rektor/skolledning</p> <p>Exempel på observationspunkter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vad händer när arbetslagsledaren inte håller med rektor? • Vad händer när arbetslagsledaren möter på motstånd från arbetslaget? • Uppvisar arbetslagsledaren en förhandlingsposition mellan lojaliteten mot arbetslaget och lojaliteten mot rektorn? Hur och vad händer? 	

Bilaga 3: Missiv

Hej rektor!

Jag studerar på Masterprogrammet i utbildningsledarskap vid Göteborgs universitet. I min masteruppsats har jag intresserat mig för hur arbetslagsledaren upplever sin roll på skolan. Det handlar dels om att samla in arbetslagsledarens erfarenheter av att leda sina kollegor, dels om att vara mellanledare mellan rektor och kollegor.

Jag förstår att organisationer på skolor är olika men jag skulle vilja observera två till tre möten där du som rektor träffar dina arbetslagsledare samt motsvarande antal möten som arbetslagsledaren har med lärarna i arbetslaget. I tillägg skulle jag även vilja intervjua en eller två av arbetslagsledarna.

Jag har förståelse för att läget kring COVID kan skapa svårigheter för observationerna men jag hittar gärna lösningar så att dessa kan ske på ett säkert sätt. Intervjun kan med fördel lösas digitalt, men för att inte förlora kroppsspråk vore det bra om dator med kamera kan användas.

All data i studien kommer att hanteras konfidentiellt och namn på medverkande personer, skol- och ortsnamn kommer att kodas i enlighet med de forskningsetiska principerna.

Kontakta mig gärna om du har några frågor!

Med vänliga hälsningar,

Daniel Edvardsson
Student

Marianne Strömberg
Handledare