



Förstelärares roll i ett skolutvecklingsperspektiv

Hur har förstelärares roll formats i praktiken?

The role of the "first teachers" from a school improvement perspective.

How has the role of "first teachers" become enacted?

Helena Höglund

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Ämne/Utbildningsprogram: Magisterprogram i utbildningsledning och skolutveckling

Nivå/Högskolepoäng: avancerad nivå 15 hp

Handledarens namn: Åsa Olsson

Examinatorns namn: Hector Perez Prieto

Datum: 2017-10-01

© 2017 – Helena Höglund – (f. 1963)

Förstelärares roll i ett skolutvecklingsperspektiv

Hur har förstelärares roll formats i praktiken?

The role of the "First teachers" from a school improvement perspective
How has the role of "First teachers" become enacted?

Ett självständigt arbete inom ramen för magisterprogrammet i
Utbildningsledning och skolutveckling vid Karlstads universitet

<http://kau.se>

The author, Helena Höglund, has made an online version of this work available under a
Creative Commons *Attribution-Noncommercial-Share Alike 3.0* License.

<http://diva-portal.org>

Creative Commons-licensen: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.sv>

Abstract

The Swedish career services for teachers reform was introduced in 2014. Some years later the “first teacher” has become a common role in schools. The aim for this reform was to rise educational results in Swedish schools, to make the teacher as a profession more attractive and to start a process that would lead to more professional teachers. The impact from an advanced skilled teacher has been focused in Sweden, as in other countries in the OECD. At the same time, the Swedish schools have a tradition of a flat organisation, that this new career service has come to challenge.

The essay aims at examining how the Swedish career reform has come to light in practice regarding the implementation of teachers in compulsory school. By taking aim of the reform, as described in the state governing documents, and research on school improvement, curriculum theory, educational leadership and teachers' professionalism, a survey has been created and answered by principals and “first teachers” in four different municipalities. The study result shows that the “first teacher” work in different roles, and that factors like task, time and education will affect what kind of role that will be enacted. Building a sustainable educational leadership and creating a culture of collaborative learning will be depending on how this career teacher service reform will be implemented.

The study contributes with knowledge that can raise awareness about how assignments, and organizational factors affect the effect of “first teachers” work for school development. The reform was introduced a few years ago, and by studying how it has so far been set against the different perspectives on school development, the choices can be made that lead to the desired result.

Key words: first teachers, career services for teachers reform, educational leadership, distributed leadership, school improvement, policy enactment, , advanced skilled teachers, learning community, professionalism

Sammanfattning

Denna uppsats har som syfte att undersöka hur den svenska karriärstegsreformen har kommit att gestalta sig i praktiken vad gäller implementeringen av förstelärare i grundskolan. Hur har förstelärollen kommit att formats, och vilka faktorer har påverkat hur det har blivit? Den så kallade karriärstegsreformen infördes 2014 genom att statsbidrag infördes för huvudmän att inrätta ett nytt karriärsteg, försteläraren. Genom att ta utgångspunkt i reformens syften, så som de beskrivs i de statliga styrdokumenterna, och i forskning kring skolutveckling, ledarskap i skolan, implementering av reformer och lärares professionalism har en enkätundersökning genomförts bland förstelärare och rektorer i fyra kommuner. Som verktyg för analys har fyra möjliga sätt att förstå förstelärollen använts utifrån Thelin (2015, 2016): utvecklare, utbildare och utvecklingsledare, beroende på vem står i centrum för utvecklingen och lärandet samt försteläraren som föredöme.

Studiens resultat visar att samtliga fyra inriktningar på förstelärollen går att återfinna i praktiken. Förekomsten av ett formellt, kommunicerat uppdrag och om tid har avsatts inom tjänsten för försteläraryupdraget påverkar hur förstelärollen formas. När tid och uppdrag har getts, är utvecklingsledarrollen vanlig och försteläraren arbetar och ges kompetensutveckling för att leda kollegialt lärande i linje med de faktorer som enligt skolutvecklingsforskningen bygger upp ett hållbart utvecklingsarbete. Reformens syfte kan utläsas som karriärutveckling eller skolutveckling, och även rollerna utvecklare, och föredöme syns i studiens material. Dessa roller bidrar mer begränsat till utveckling av skolan, i fokus står de egna eleverna och för rollen föredöme är utnämningen till förstelärare i första hand en bekräftelse på utveckling som redan har skett.

Studien bidrar med kunskap som kan öka medvetenheten kring hur uppdrag, och organisatoriska faktorer påverkar vilken effekt förstelärares arbete får för skolutveckling. Reformen infördes för bara några år sedan. Kunskap om hur förstelärollen i praktiken har kommit att formats, och vilka faktorer som påverkar det, bidrar till att öka möjligheten till medvetna val som kan gynna skolans utveckling.

Nyckelord: karriärstegsreform, förstelärare, skolutveckling, professionalism, kollegialt lärande, utvecklingsledare, distribuerat ledarskap.

Innehållsförteckning

INLEDNING	1
1.1 SYFTE	2
2 KARRIÄRSTEGSREFORMEN – EN BAKGRUND	3
2.1 KARRIÄRSTEGSREFORMEN.....	3
2.2 KARRIÄRSTEGSREFORMEN I EN INTERNATIONELL DISKURS	4
2.3 PERSPEKTIV PÅ SKOLUTVECKLING PÅVERKAR FÖRSTÅELEN AV REFORMENS SYFTE .5	
2.4 STATLIG UPPFÖLJNING AV KARRIÄRSTEGSREFORMEN	6
2.4.1 Skolverkets uppföljning.....	6
2.4.2 Statskontorets utvärdering av karriärstegsreformen	7
3 FORSKNINGSÖVERSIKT	10
3.1 FÖRSTELÄRARENS SKOLUTVECKLINGSUPPDRAG	11
3.2 FÖRSTELÄRAREN SOM EN LEDARROLL.....	15
3.3 REFORMENS SYFTE ATT ÖKA LÄRARES PROFESSIONALITET	17
3.4 KARRIÄRSTEGSREFORMENS IMPLEMENTERING.....	19
3.5 SAMMANFATTNING AV TIDIGARE FORSKNING.....	21
3 TEORI	22
3.1 FÖRSTELÄRARENS ROLL I SKOLUTVECKLINGSARBETET	22
3.1.1 Försteläraren som utbildare	22
3.1.2 Försteläraren som utvecklare.....	23
3.1.3 Försteläraren som utvecklingsledare	23
3.1.4 Försteläraren som föredöme	23
3.2 VETENSKAPSTEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	23
4 METOD	25
4.1 ANALYSVERKTYG.....	26
4.2 URVAL OCH AVGRÄNSNING	27
4.3 ENKÄTKONSTRUKTION	28
4.4 DATAINSAMLING	29
4.5 BORTFALLSANALYS.....	29

4.6	DATABEARBETNING.....	30
4.7	SYSTEMATISKT ANALYSARBETE.....	31
4.7.1	Faktoranalys.....	32
4.7.2	Korrelationsanalys.....	34
4.8	ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN.....	35
4.9	STUDIENS VALIDITET OCH RELIABILITET.....	35
5	RESULTAT.....	36
5.1	REDOVISNING AV FAKTORANALYS.....	37
5.2	RESULTATANALYS.....	42
5.2.1	Hur frekventa är olika arbetsuppgifter i förstelärares formella uppdrag?.....	42
5.2.2	Vilka typer arbetsuppgifter lägger förstelärare i praktiken mer respektive mindre tid på?.....	43
5.2.3	Vilka samband har förutsättningar som tid och kompetensutveckling med förstelärollens utformning i praktiken?.....	47
5.3	SAMMANFATTNING: HUR HAR FÖRSTELÄRARROLLEN FORMATS I PRAKTIKEN?.....	49
6	DISKUSSION.....	53
6.1	METODDISKUSSION.....	53
6.2	RESULTATDISKUSSION.....	56
6.2.1	Förstelärares roll blir synlig i uppdrag och uppgifter.....	57
6.2.2	Vad som speglar hur reformens syfte tolkats – och vad som spelar roll för skolutveckling.....	58
6.2.3	Skolutveckling, professionsutveckling eller karriärutveckling?.....	59
	REFERENSER.....	62
	BILAGOR.....	66

INLEDNING

Hur ska förstelärares uppdrag och roll i praktiken formas för att ge möjlighet till ett hållbart utvecklingsarbete och kunna förverkliga karriärstegsreformens syfte?

Den frågan vore lättare att svara på om utrymmet för tolkning av reformens syfte för det första inte var så stort, om olika motstridiga syften vid närmare granskning inte visade sig och om de olika perspektiven och bakomliggande grundantaganden inte verkade så disparata. Intåget av förstelärare i svensk skola utmanar en skolkultur byggd på jämlikar, väcker frågor men också förhoppningar.

Den reform som har kommit att kallas karriärstegsreformen, tillkom 2013 i syfte att göra läraryrket mer attraktivt, höja professionaliteten hos lärare och höja resultaten i svensk skola (regeringens proposition, 2012/13:136). De senaste årens sjunkande skolresultat i internationella mätningar har utgjort bakgrunden till flera svenska skolreformer. Kraven på att kvaliteten och likvärdigheten måste öka och måluppfyllelsen bli högre, har blivit politiskt prioriterade frågor. Internationella forskningssammanställningar pekar ut nyckelfaktorer för en framgångsrik undervisning och betydelsen av lärarens skicklighet har kommit i fokus (Hattie, 2009). Karriärstegsreformen innefattar även lektorer, men denna uppsats fokuserar på försteläraren och hur förstelärollen har kommit att formas i praktiken när några år har gått sedan den infördes. Som rektor i grundskolan har jag varit med om att rekrytera och introducera förstelärare i en grundskola. Detta har väckt mitt intresse för hur denna process har påverkat och bör påverka skolans utvecklingsorganisation och det pedagogiska ledarskapet. Min erfarenhet är också att vi som organisation under relativt kort tid skulle enas om tolkning och modell för genomförande, och att trots att många frågor inte besvarades sattes processen igång med en känsla av att vi prövade oss fram. Utifrån att det kan ha varit så denna omfattande reform sjösattes över hela landet är jag nyfiken på hur det ser ut idag, och framför allt, hur bör det se ut om vi ska få ut de avsedda effekterna?

När fyra år har gått efter införandet av förstelärare har Skolverket kommit med tre rapporter (Skolverket, 2014, 2015a, 2015b; Statskontoret 2015, 2016) och flera forskare har undersökt hur detta nya karriärsteg har tagits emot av den tidigare förhållandevis platta organisation som skolan under lång tid har präglats av. Olika perspektiv på hur försteläraren kan bidra till att uppfylla syftet att öka undervisningens kvalitet och likvärdighet och framförallt

höja de svenska skolresultaten har undersökts (Alvunger, 2015; Öhman Sandberg, A., Ehneström, C., Ellström, P-E. & Svensson, L., 2016). Reformens syfte med höjd professionalitet har problematiserats, hur det har gått och vilka faktorer som påverkar har också getts vetenskaplig uppmärksamhet (Berg & Englund, 2016). En granskning av de nationella policydokumenten, med olika möjliga tolkningar i relation till hur reformen praktiskt har kommit att genomföras ger uppslag till många forskningsfrågor. För att kunna forma förstelärares roll och uppdrag i en riktning som gynnar skolutveckling är det högst relevant att skapa kunskap om vilka faktorer som möjliggör detta och om hur implementering hittills har tagit form utifrån dessa faktorer. Denna studie tar utgångspunkt i Thelins (2015, 2016) variationsteoretiska kategorisering av möjliga sätt att förstå förstelärares uppdrag och vilka konsekvenser de får för vilken skolutveckling som blir möjlig. Studien förhåller sig samtidigt till de slutsatser som Bergh & Englund (2016) har dragit i sin granskning av de nationella policydokumenten kring hur reformen kan bidra till ökad professionalitet. Med utgångspunkt i forskningen kring skolutveckling, ledarskap och policygörande inriktas denna undersökning på hur förstelärare och rektorer uppfattar att förstelärares roll och uppdrag har kommit att formas i deras praktik. Studien har begränsats till att handla om förstelärare i grundskolan och består av en analys av en enkätundersökning som riktats till rektorer och förstelärare i fyra mellansvenska kommuner.

1.1 Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur förstelärares roll har formats i praktiken i ett skolutvecklingsperspektiv. Studien syftar också till att undersöka vilka faktorer som påverkar detta.

För att undersöka hur vanligt förekommande olika inriktningar på förstelärollen är, ställs följande forskningsfrågor:

- Hur frekventa är olika arbetsuppgifter i förstelärares formella uppdrag?
- Vilka typer av arbetsuppgifter lägger förstelärare i praktiken mer respektive mindre tid på?
- Vilka samband har förutsättningar som tid och kompetensutveckling med förstelärollens utformning i praktiken?

2 KARRIÄRSTEGSREFORMEN – EN BAKGRUND

Som bakgrund till studien görs inledningsvis en redogörelse för karriärstegsreformen samt de policydokument som ligger till grund för införandet. Avsikten med reformen som den uttrycks i den nationella policydokumenten sätts därefter in i en internationell diskurs. Sedan ges en kort beskrivning av olika perspektiv på skolutveckling som påverkar förståelsen av reformens syfte och slutligen sammanfattas de statliga uppföljningar som hittills gjorts av karriärstegsreformen.

2.1 Karriärstegsreformen

Den svenska grundskolan har sedan 2011 genomgått omfattande reformer. Ny skollag 2011, ny läroplan för grundskolan (Lgr 11), ny betygsskala och sänkning av betygsålder från årskurs 8 till årskurs 6. Dessa förändringar har sammantaget ökat den statliga styrningen och minskat den lokala skolans frirum (Berg, 2011). Den så kallade karriärstegsreformen är genom införandet av en ny yrkestitel, försteläraren en reform som tydligt siktar på läraryrket med det uttalade syfte att öka lärarens professionalitet. Samtidigt ska läraryrket göras mera attraktivt genom att skickliga lärare premieras (Utbildningsdepartementet, 2012). Reformen genomfördes genom inrättandet av statsbidrag som huvudmän kan söka vilket leder till ett lönepåslag för karriärtjänsterna. Från den 1 juli 2013 lyder Skollagen, 2 kap, 22 §:

Varje huvudman ska sträva efter att för undervisningen anställa lärare och förskollärare som har forskarutbildning. Huvudmännen ska också sträva efter att inrätta karriärsteg för särskilt yrkesskickliga lärare.

Regeringen meddelar föreskrifter om statsbidrag till huvudmän i syfte att stimulera att dessa inrättar karriärstegen förstelärare och lektor.

Skollagen (2013)

Syftet med karriärstegsreformen uttrycks i flera policydokument; (Utbildningsdepartementets promemoria, 2012), *Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet*, (regeringens proposition, 2012/13:136) *Karriärvägar för lärare i skolväsendet m.m.* I statsbidragsförordningen (2013:70) formuleras de krav som ställs på den som kan komma ifråga som

förstelärare; legitimerade lärare med minst fyra års väl vitsordat arbete med undervisning, och

ha visat särskilt god förmåga att förbättra elevernas studieresultat och ett starkt intresse för att utveckla undervisningen. Läraren ska också av huvudmannen ha bedömts som särskilt kvalificerad för undervisning. Utöver dessa kriterier ska läraren som utses också arbeta minst 50 % av sin arbetstid med undervisning och uppgifter som hör till undervisningen

(SFS 2013:70)

Det är huvudmannen som anställer förstelärare och den statliga styrningen sker genom att man med statsbidrag säkerställer att dessa krav uppfylls. Omfattningen av statsbidragen möjliggör 17 000 tjänster, omkring var sjätte utbildad lärare är en förstelärare när reformen är fullt utbyggd. Våren 2016 utgjordes var åttonde legitimerade lärare av en förstelärare (Statskontoret, 2017). Utöver initiativet, finansieringen och formulering av kriterier lämnas ett utrymme för den lokala huvudmannen att besluta om förstelärarens arbetsuppgifter. Förutom att förstelärare ska arbeta minst 50 % arbete med undervisning, ges i promemorian från utbildningsdepartementet endast förslag på vad förstelärarens uppgifter kan vara:

- ansvara för introduktionen av nyanställda lärare,
- coacha andra lärare,
- initiera pedagogiska samtal,
- initiera och leda projekt i syfte att förbättra undervisningen,
- vara examensansvarig på gymnasieskolan eller inom vuxenutbildningen,
- ansvara för att lärarstuderande tas emot på ett bra sätt när de ska genomföra sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU), och
- vara huvudansvarig för ett ämne.

(U2012/4904/S)

De nationella intentionerna kan också utläsas i de tre rapporter där Skolverket följer upp reformens första tre år (Skolverket 2014, 2015a, 2015b).

2.2 Karriärstegsreformen i en internationell diskurs

Det stora intresset för lärare är i linje med New Public management (NPM) ett internationellt fenomen. NPM är ett samlingsbegrepp för en våg av reformer som har influerat offentlig

förvaltning sedan 1980-talet. En bärande idé är att kundens fria val skapar en effektivare kvalitetsprocess än den traditionella offentliga förvaltningen. I spåren av det fria valet kommer också kvalitetskontroller i form av standardiserade mätningar (Groth, 2010). EU och OECD har blivit viktiga aktörer i påskyndandet av skolreformer och i regeringens promemoria (Utbildningsdepartementet, 2012) hänvisas till att flera andra länder har genomfört initiativ för att attrahera skickliga lärare till yrket och som utvecklar, identifierar och erkänner skickliga lärare. I Sverige är ett uttalat motiv till karriärläroreformen att ge lärare chans att utveckla sig utan att lämna klassrummet (Regeringens promemoria, 2012). Hänvisningar görs till Hattie som framhåller vikten av detta för att skolan ska behålla skickliga lärare (Hattie, 2009). Utbildningsdepartementet hänvisar till OECD (2011) och McKinsey & Company (2007): ”störst effekt när det gäller förbättrade elevresultat är en professionell och välutbildad lärarkår, en lärarkår som själv får vara med och utveckla undervisningen och ett system som erbjuder den bästa undervisningen utifrån varje enskild elevs behov. Löner, arbetsklimat, möjlighet till karriärsteg och lokalt systematiskt arbete för att utveckla undervisningen framhålls också av Skolverket som nödvändigt för att attrahera rätt personer till yrket (Skolverket, 2015c).

2.3 Perspektiv på skolutveckling påverkar förståelsen av reformens syfte

Inom skolforskningen kan olika perspektiv knytas till olika sätt att förstå förstelärollen. En inriktning benämns skolutvecklingsforskningen (school improvement) som strävar efter en kvalitetsförbättring (Groth, 2010). Parallellt pågår skoleffektivitetsforskningen (effective school), i Sverige ofta kallad framgångsrika skolor (Groth, 2010). Dessa effektiva skolor kan vara skolor med höga resultat i jämförelse med andra, men även skolor som når mycket goda resultat med hänsyn taget till elevernas socioekonomiska förutsättningar (Grosin, 2003). I detta sammanhang strävar man i förbättringsarbetet efter att sprida framgångsrika metoder, så kallad ”best practice”. Ur detta perspektiv kan reformens idé ses som att förstelärares uppgift är att sprida kunskap om framgångsrika metoder till andra lärare och begrepp som handledning och coachning är vanliga.

Inom skolutvecklingsforskningen ges de som är involverade i processen ett utrymme att identifiera utvecklingsbehovet och vidare genom att lära tillsammans och utveckla en ”next practice”. Här råder ett bottom up-perspektiv, eller inifrånperspektiv (Scherp & Scherp,

2007). Många former av gemensamma utforskande metoder prövas och används för närvarande i svenska skolor som till exempel lesson study, learning study och aktionsforskning. Inom aktionsforskningen är lärares vardagspraktik utgångspunkt i skolutvecklingen. I en problemlösningssprocess ses lärare som producenter av kunskap om lärande och undervisning. Läraren får en roll som forskare i sitt eget klassrum och begrepp som en professionell reflekterad praktik och skolan som lärande organisation (Leithwood & Louis, 1998), samt lärarkollegiet som en professionell lärande gemenskap (DuFour, 2004; Louis, 2006; Stoll & Louis, 2007) hör hemma inom detta synsätt. Förstelärares roll i en gemensam, menings- skapande lärandeprocess skulle då istället för att förmedla sin egen kunskap, vara att leda det gemensamma lärandet (Thelin, 2015, 2016).

2.4 Statlig uppföljning av karriärstegsreformen

Efter karriärstegsreformens första tre år har flera rapporter publicerats med uppföljning av karriärstegsreformens implementering. Några forskningsstudier med mer specifika perspektiv har också hunnit komma. Sammantaget utgör dessa rapporter och artiklar en grund för denna studie. Skolverket följde under 2014 och 2015 upp hur reformen implementerats under de första åren och resultatet har publicerats i tre delrapporter som beskriver rekryterings utgångspunkter, huvudmännens urval och kriterier samt de arbetsuppgifter förstelärarna getts. Även Statskontoret som haft regeringens uppdrag att utvärdera denna statliga reform har kommit med tre delrapporter (Statskontoret, 2015, 2016, 2017)

2.4.1 Skolverkets uppföljning

Skolverkets första rapport *Vem är försteläraren?* (2014) beskriver efter reformens inledande år hur huvudmännen gått tillväga vid rekrytering och urval av förstelärare och vilka arbetsuppgifter de gavs. Det vanligaste är en intern rekryteringsprocess som resulterat i att de flesta förstelärare fortsätter att arbeta på de skolor de redan var på. Få huvudmän har valt att formulera en egen kompetensprofil utan har använt de nationella kriterierna. Huvudmännens utgångspunkter vid rekryteringen har varit att utveckla undervisningen med utgångspunkt i verksamhetens behov, men även att premiera skickliga lärare. Skolverkets första uppföljning visar att tjänsterna vanligen har tillsatts tidsbegränsat. Den genomsnittliga försteläraren är en fyrtiofemårig kvinna, som arbetar i grundskolan med en kommunal huvudman på en skola med 200–399 elever. Hon ansökte om tjänsten hos sin tidigare arbetsgivare,

fick en tidsbegränsad tjänst med 36 000 kr i månadslön 2014 och har ingen särskild ämnesinriktning i sitt uppdrag. När det förekommer är det vanligen svenska eller svenska som andraspråk. Hon arbetar med att handleda kollegor, skapa pedagogiska mötesplatser och utveckla undervisningen, (Skolverket, 2014).

I nästa uppföljning, *Vad gör försteläraren?* (Skolverket, 2015a) gör Skolverket en uppföljning av reformens implementering. Nu är förstelärares arbetsuppgifter ofta knutet till ett särskilt undervisningsämne som matematik, svenska, engelska, teknik och naturorienterade ämnen i kombination med olika utvecklingsuppdrag. Dessa olika utvecklingsuppdrag är ofta kopplade till behov som huvudmännen har prioriterat, och bestäms till övervägande del utifrån den egna skolans behov och lärarens specifika kompetenser. Nästan 90 % av huvudmännen uppgav att deras förstelärare arbetade med att handleda och coacha andra lärare, nästan lika vanligt är det att skapa mötesplatser för pedagogiska diskussioner och därefter kommer ansvar för ämnesutveckling. Andra förekommande uppgifter var att studera andra lärare undervisningsmetoder utifrån ett vetenskapligt perspektiv, ta fram pedagogiskt material och läromedel. I mindre grad ingick att ta emot studenter, ingå i forskningsprojekt och att vara mentor för nya lärare. En framgångsfaktor som identifierades för ett positivt mottagande av försteläraren var att det ska finnas ett tydligt utvecklingsuppdrag som rektor har kommunicerat med övriga lärare och att tid ges för uppdraget. Det vanligaste är den särskilt avsatta tiden omfattar ca 10 % av den totala arbetstiden (Skolverket, 2015a).

I rapporten av den tredje uppföljningen *Finns förstelärarna där de bäst behövs?* (2015b) konstateras att det ännu är för tidigt att säga om så har skett. Utöver dessa mål har Skolverket också uttalade förväntningar på huvudmän och skolor att arbeta för att öka likvärdigheten och motverka de ökande resultatskillnaderna mellan skolor. I Skolverkets tredje uppföljning konstateras att karriärstegsreformen inte har använts strategiskt för detta. Förstelärare arbetar inte i högre grad på skolor med större utmaningar och förstelärares löner är något lägre på dessa skolor.

2.4.2 Statskontorets utvärdering av karriärstegsreformen

Uppföljningen av karriärstegsreformen är uppdelad på olika aktörer. Skolverket har i uppdrag att varje år redovisa statistik om förstelärare och lektorer till regeringen. Statskontoret

är en myndighet med uppdrag att utvärdera statliga reformer. Statskontorets uppdrag har varit att följa upp och analysera hur karriärstegsreformen har genomförts och fungerar i förhållande till syfte och förordningskrav.

Statskontoret anlägger tre olika perspektiv i de tre delrapporterna. I den första delrapporten undersöks reformen utifrån huvudmännens perspektiv. I den andra delrapporten undersöks lärarnas erfarenheter av reformen och i den tredje och sista delrapporten kompletteras bilden av reformen med rektorernas perspektiv, samt förnyade frågor till huvudmännen.

I Statskontorets första delrapport (2015) undersöks omfattningen av hur många huvudmän som valt att ansöka om statsbidrag till karriärtjänster, och varför man har valt att inte göra det när så har varit fallet. Man konstaterar att det finns en idé om att karriärtjänster på kortare sikt ska kunna lyfta skolor med dåliga resultat genom det extra statsbidrag som riktas särskilt till socioekonomiskt utsatta skolor med låga studieresultat. På längre sikt är syftet samtidigt att bidra till att höja lärarkårens status. Statskontoret finner i undersökningen att huvudmännen anger som den viktigaste principen att de skickligaste lärarna ska premieras oavsett var i verksamheten de finns. Huvudmännen pekar samtidigt på att de skickligaste lärarna ofta söker sig till skolor med högpresterande elever. En risk finns därmed att karriärtjänsternas fördelning mellan skolor förstärker skillnader som redan finns. Hur tjänsterna konstrueras hos huvudmännen påverkar möjligheten till rörlighet bland förstelärare (Statskontoret, 2015).

I den andra delrapporten (Statskontoret, 2016) konstateras att den övervägande majoriteten av förstelärare har rekryterats internt. Det finns en betoning på lärare i svenska och matematik. Reformen har påverkat lärares lönespridning, den har ökat. Lärare anger i enkätundersökningen att de är ganska eller mycket negativa till karriärstegsreformen. Många lärare är positiva till karriärmöjligheter men ser reformen som alltför smal och avgränsad. Mer än hälften av de tillfrågade lärarna uppger att karriärstegsreformen är till nytta endast för de som fått en karriärtjänst. Skepticismen till att reformen kommer att få positiva effekter på läraryrket är stor. Mer positiva i dessa avseenden är karriärlärarna själva dock. Undersökningen visar att rekryteringsprocessen och vilka kriterier som krävs för en tjänst har uppfattats som oklar av lärare. Förtroendet är lågt. Dessutom är det för många lärare oklart vad

förstelärares uppdrag innebär, trots att majoriteten har fått särskilda uppgifter och ansvarsområden. En faktor kan vara att tre fjärdedelar av lärare som fått en karriärtjänst hade samma uppdrag redan innan rekryteringen (Statskontoret, 2016).

I Statskontorets tredje delrapport (2017) följs de tidigare områdena upp, och nu har antalet huvudmän ökat till 70 % som har ansökt om statsbidraget för karriärtjänster, och andelen externrekryterade förstelärare har ökat. Nu är var åttonde lärare förstelärare – att jämföra med regeringens mål om var sjätte. Fortfarande anställs en fjärdedel utan ansökningsförfarande, något som riskerar att minska förståelsen för valet av karriärlärare hos övriga lärare, menar man. Andelen tillsvidaretjänster har ökat. I denna delrapport har rektorernas erfarenhet efterfrågats. Rektorerna uppger att karriärtjänstlärarnas uppdrag ser mycket olika ut. Och det skiljer mycket mellan arbetsvillkor som t ex om avsatt tid för uppdraget har getts. Rektorerna är mer positiva till reformen än vad lärarna är som grupp, men värderar risken för splittring mellan lärare högst av alla tillfrågade grupper (Statskontoret, 2017).

Statskontoret ser några orsaker till att karriärtjänsternas uppdrag uppfattas som otydliga: uppdragen dokumenteras inte alltid, de ändras ibland över tid och karriärtjänstlärarnas arbete synliggörs inte alltid för kollegorna. Större delen av tiden används till den egna undervisningen men många har också andra uppdrag som att leda utvecklingsprojekt eller handleda kollegor. Eftersom tid inte alltid avsätts för dessa uppgifter påverkas möjligheterna att utföra dem på ett bra sätt. Slutligen matchar inte uppdragen den kompetens som efterfrågas vid rekryteringen: pedagogisk skicklighet efterfrågas medan uppdragen ofta handlar om att leda utvecklingsprojekt och kollegialt lärande (Statskontoret, 2017).

I Statskontorets rapport (2017) framgår att huvudmännen har i olika grad varit styrande i hur uppdragen utformats. Rektorerna har ofta haft en central roll i utformningen. Det finns en stor variation i hur individuella respektive generella uppdragen är inom samma huvudman, men den vanligast återkommande uppgiften är att bidra till det kollegiala lärandet, hela 90 % av rektorerna har uppgett detta svarsalternativ. Över hälften av rektorerna anger också att uppdraget innebär att handleda andra lärare så att de förbättrar sin undervisning, utveckla undervisningen inom sitt ämnesområde och fortsätta förbättra sin egen undervisning. Utifrån Thelins kategorisering av fyra sätt att se på förstelärares uppdrag, (Thelin, 2016), konstaterar Statskontoret att den vanligaste rollen är utvecklingsledaren, som riktar in sig på att utveckla det gemensamma, kollegiala lärandet. I andra hand är rollen att vara

utbildare, förmedlare av kunskap till andra lärare, och i tredje hand utvecklare – en roll som innebär att utveckla den egna undervisningen i klassrummet utifrån de behov som finns där. Den fjärde rollen, att enbart vara föredöme i meningen att karriärtjänsten endast ses som en belöning för tidigare prestationer är ovanlig (Statskontoret, 2017).

3 FORSKNINGSOVERSIKT

Implementeringen av karriärstegsreformen följs av forskare medan den pågår, och några vetenskapliga artiklar har publicerats. Tidigare forskning explicit kring förstelärare i Sverige har av naturliga skäl inte gått att finna utanför Sveriges gränser. Reformen är helt enkelt alltför ny. Den svenska forskning som hittills presenterats består än så länge av begränsade studier. En första sökning i DIVA på ordet förstelärare gav endast träff för ett följeforskningsprojekt, med flera delrapporter (Alvunger, 2015). Genom att skriva till flera forskare som gav vidare tips om varandra, hittade jag slutligen de publicerade artiklar om den svenska karriärstegsreformen som har tagits med i studien. Under arbetet med studien publicerades Statskontorets sista delrapport. När det gäller mitt val av internationell forskning har jag utgått från den teoribakgrund som jag dels fått tidigare i magisterprogrammet i Utbildningsledning och skolutveckling och genom att studera andra forskares referenser. Flera områden för forskning är relevanta för en studie av den svenska karriärläroreformens implementering såsom läroplansteori, forskning om ledarskap och lärares professionalisering och professionalism, forskning om skolutveckling och den skickliga lärarens roll samt forskning om implementering. Inom dessa områden finns omfattande forskning, såväl nationell som internationell. Urvalet av forskning som återges i denna uppsats bygger på

- Förstelärares skolutvecklingsuppdrag
- Förstelärollen som en ledarroll
- Karriärstegsreformens syfte att öka lärares professionalitet
- Karriärstegsreformen som något som implementeras

Följande forskningsperspektiv med fokus på ovanstående delar av innehållet i karriärstegsreformen utgör tillsammans en bakgrund till valet av frågeställningar i denna studie.

3.1 Förstelärares skolutvecklingsuppdrag

Utifrån olika perspektiv på skolutveckling blir det möjligt att tolka karriärstegsreformens syfte på olika sätt och därmed se olika på förstelärares roll i skolans utvecklingsarbete (Thelin, 2015, 2016). Fenomenografin tar sin utgångspunkt i de uppfattningar och erfarenheter som människor har om världen omkring sig snarare än att sträva att beskriva en objektiv bild av hur den verkligen är beskaffad (Marton & Tsui, 2004). Ett variationsteoretiskt perspektiv utgår från att olika sätt att förstå ett fenomen kan finnas. I praktiken förekommer olika synsätt samtidigt vilket påverkar arbetet och synen på problem och lösningar (Marton och Booth, 1997). Utifrån variationsteorin och fenomenografi har Thelin (2015, 2016) identifierat fyra möjliga sätt att se på förstelärollen som ligger till grund för analys av kvantitativa data i denna studie. Det variationsteoretiska synsättet innebär att samma personer kan vara bärare av och uppfatta fler av dessa perspektiv när de förhåller sig till förstelärollen. Hur förstelärollen formas, i relation till de olika sätten att förstå förstelärares roll, får betydelse för vilken skolutveckling som blir möjlig (Thelin, 2015, 2016). Thelin beskriver och kategoriserar en variation av vem som står i centrum för det lärande som ska ske: det egna lärandet, de andra lärarna, eller det gemensamma lärandet. En fjärde variation består i de förstelärare som uppfattar att de fått förstelärartjänsten som bekräftelse på redan utfört gott arbete, så att utvecklingen därmed kan sägas redan ha skett. (Thelin, 2015, 2016).

I Timperley's et al (2008) modell för lärares undersökande och kunskapsbildande cykel drivs arbetet framåt genom frågorna: vart är jag på väg, var är jag, hur går jag vidare? Samband mellan undervisningsmetoder och elevresultat är fokus för lärares utvecklingsprocess (Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. och Fung, I., 2008). Lärare kan lära tillsammans med sina kollegor men behöver också extern expertis. Det professionella samtalet handlar om hur undervisningen påverkar eleverna och det är lärares behov av att förstå och lära som är drivkraften. En fortbildningskurs för alla lärare påverkar inte utvecklandet av det kollegiala lärandet, och ger ofta bara en kortsiktig effekt för eleverna, om alls någon. Även i skedet att kontrollera hur förbättrade undervisningsmetoder har påverkat elevernas lärande behövs extern hjälp. Ytterligare en framgångsfaktor är att det på alla nivåer finns ett öppet förhållningssätt till ständigt lärande, att även rektor utvecklas och lär är en avgörande faktor. Rektorns roll som pedagogisk ledare betonas, lärarkollegiet bör betraktas som rektors "klass" (Timperley et al., 2008).

Hattie (2009) har genom bred forskningsöversikt bidragit med kunskap om effektstorleken på olika insatser för att öka elevers lärande. Huvudpoängen är att utvecklingsarbete bör grunda sig på forskningsunderbyggnad, det finns ”bevis” på vad som fungerar och vad som inte gör det, förenklat uttryckt. Hattie betonar lärarens roll som avgörande för elevers ökade kunskapsresultat. Såväl lärare som skolledare måste ha utvärdering som ständig utgångspunkt för förbättring, och elevernas lärande i fokus för sitt eget utvecklingsarbete och se sig själva som förändringsagenter i elevernas lärprocess (Hattie, 2009). Little (2007) pekar på nödvändigheten av att lärare utbyter erfarenheter kring undervisningens effekter. Analysen av elevers och därmed lärares resultat ska vara en resurs för beslutsfattande om lärande och undervisning och användas för att bygga allmänna principer för praxis som är förankrad i den lokala kontexten. Detta kräver enligt Little (2007) ett instruktivt ledarskap och en trygg och förtroendefull miljö för lärare.

Blossing et al (2017) arbetar med begreppet förändringsagenter i forskning om skolutveckling. Roller och implementeringsprocess fokuseras. I ett projekt som startade 2013 med processledare i kolor och förskolor har en andra uppföljning gjorts 2016. Det visar sig att en del av processledarna nu har blivit förstelärare. Beslut från högre nivå, statlig eller kommunal kan störa en pågående process, vilket har blivit för det aktuella projektet fallet genom införandet av förstelärare. Några har införlivats i den pågående processen, men det har inte varit friktionsfritt (Blossing, U., Gyllander Torkildsen, G., Lander, R., Nehes, J. och Olin, A., 2017). Studien visar att processledare kan fungera som katalysatorer för utveckling i sin roll som lärledare. Under projektets första år kunde en mängd olika roller identifieras: roller som biträden, handledare, projektledare, och organisationsutvecklare, utifrån den lokala situation som råder. Vid 2016 har processledarna antagit rollen som organisationsutvecklare, den roll som ledning en från början önskade och de har nu vunnit legitimitet för att kunna verka för utveckling. Inslag av alla de andra rollerna finns fortfarande kvar. I studien framkommer att processledarna värderar sitt relationella arbete högt. De använder strategier som att dela med sig, vägleda, handleda och samarbeta, modellera och förespråka (Blossing et al., 2017)

Inom forskningsfältet läroplansteori återfinns begreppet *curriculum making*, ett vidare begrepp för läroplan där inte bara styrdokumentet utan också en mängd faktorer som påverkar dess verkliga genomförande tas med. Det gäller till exempel förväntningar, värden och uppfattningar om skolans roll i samhället (Ball, Maguire & Braun, 2012).

Organisationen av förstelärartjänster skiljer sig åt hos olika huvudmän. Ibland ges uppdrag av skolledningen med arbetsuppgifter endast på den egna skolan, ibland skapas uppdrag på förvaltningsnivå som förstelärare utför på flera skolor. Nesrick (2010) beskriver genom modellen *nested school system* hur en skolorganisation består av skikt med olika sammansatta subsystem som till exempel arbetslag, klassrummet, skolans ledningsgrupp med flera. Dessa subsystem är ur olika aspekter både beroende och oberoende av varandra. En ny reform tolkas inom varje sådant system och beroende på hur kontexten ser ut och vilka intressen och relationer som finns, kommer olika strategier och beskrivningar av reformens innehåll att uppstå. Det leder till olika resultat i reformens genomförande (Nesrick, 2010) och kan förklara att förväntningar på förstelärare kan uttryckas olika hos huvudmän, rektorer, förstelärare och övriga lärare.

I Alvungers pågående följeforskningsprojekt om förstelärares arbete i fem kommuner påvisas att förstelärare vill se sig själva som katalysatorer för skolutveckling. Det framkommer också att de i praktiken arbetar aktivt med skolutveckling i en ledarroll där arbetsuppgifterna stämmer väl överens med de som förslås i regeringens proposition samt att det ger en skolutvecklingseffekt (Alvunger, 2015). Fokus i projektet ligger på relationen mellan agenter på olika nivåer i organisationen, framförallt förstelärare och rektorer, och i ledarskapet i praktiken.

Exempel på arbetsuppgifter för förstelärare i Alvungers (2015) studie är mentorskap, leda diskussioner utifrån aktuell forskning, att coacha kolleger, med mera. Förstelärare arbetar systematiskt med att synliggöra sitt och kollegornas arbete och analyserar elevernas resultat. Det leder bland annat till att lärare börjar se på och förändra sin egen undervisning istället för att hitta förklaringar utanför dem själva (Alvunger, 2015).

Det finns även förbättringsområden som samstämmt påtalas av förstelärare och rektorer i Alvungers (2015) studie: tydlighet kring uppdrag, tid och rum för förändringen. När det uppstår osäkerhet och förvirring kring detta uppstår en svår situation för försteläraren som behöver mandat och stöd av rektor att för skapa legitimitet för deras roll bland övriga lärare. Också övriga lärare måste ges förutsättning att delta i utvecklingsarbetet. När förstelärare har särskild avsatt tid, medan deras kollegor inte har det, uppstår spänningar. Utöver detta

efterfrågas också mötesforum för förstelärare, till exempel nätverk, för att utbyta erfarenheter. Utan dessa blir försteläraren isolerad, särskilt förstelärare som är ensamma på sina skolor (Alvunger, 2015).

Är skolutveckling och utveckling av lärares skicklighet ett individuellt eller ett kollektivt projekt? Lärarskicklighet beskrivs ofta i termer av personliga egenskaper. För en hållbar skolutveckling krävs inte bara att individer utvecklar skicklighet utan även interaktion inte bara med eleverna utan även kollegor. Langelotz (2014) menar att lärares yrkesskicklighet då blir något större än ämneskunskaper och förmåga att överföra kunskaper till elever eller kollegor. En kontinuerlig och kollektiv process leder till professionsutveckling och för det har många arbetsformer prövats, som kollegavägledning, aktionsforskning, och grupphandledning (Langelotz, 2014).

Att kollegialt lärande kan ha de bästa avsikter men i praktiken komma att ta sig andra uttryck visar Langelotz i en avhandling från 2014. I forskningsprojektet följdes under två år utvecklingsarbetet på en skola. Man arbetade med en modell där kollegor handleder varandra utifrån en strukturerad modell. Studien visar att öppna frågor inte sällan kan vara förklädd kritik och att kollegorna inte bara stöttar och utvecklar utan även dömer varandra (Langelotz, 2014).

I en studie av kvalitetssystem har Hanberger (2012) diskuteras begreppet kvalitet i skolan i perspektivet av önskad skolutveckling. Att utveckla skolan mot högre måloppfyllelse kan vara ett sätt att uttrycka vad skolutveckling är. Beroende på vad målet är, högre ranking i PISA, eller en livslång kompetensutveckling hos eleverna, demokratiuppdraget i fokus eller kunskapsuppdraget, får det systematiska kvalitetsarbete olika betydelseomfång. Den idag rådande diskursen sätter mätbara resultat och ansvarsutkrävande i centrum. Både rektorer och lärare upplever ofta ökade krav på externa utvärderingar. Lärare upplever dock ofta att de resultat som ska mätas och inrapporteras inte hjälper dem i arbetet med att utveckla undervisningen. De tar istället värdefull tid från planering och utveckling (Hanberger, 2012). I en studie av utvärderingssystem fanns också dem som lärare upplevde kunde bidra till utveckling av det som lärare själva upplevde behov av. Det krävs utvärderingskompetens för att avgöra vilka system som bidrar till skolutveckling. De externa utvärderingssystemen tillhandahåller inte den kunskap som rektorer och lärare behöver för att utveckla skolan (Hanberger, 2012).

3.2 Försteläraren som en ledarroll

Ett annat relevant område för studie av införandet av ett nytt karriärsteg, och en roll med ett utvecklingsledande och coachande uppdrag, är forskning om ledarskap. Eftersom förstelärarens införande i svenska skolor sker i en kultur med lång tradition av horisontell, ofta kallad platt, organisation kommer denna nya roll att påverka befintliga roller. Begreppet *distribuerat ledarskap* har under de senaste tio åren influerat forskning om ledarskap och kan användas för analys av försteläraryrollen i relation till andra roller i skolans organisation (Alvunger, 2015). En traditionell syn på ledarskap sätter ledarens personliga egenskaper och förmågor i centrum medan en mera modern syn beskriver ledarskap som en relation. Spillane et al. (2001) pekar på att ledarskap innehåller många agenter med både formella och informella roller, och vilar på interaktion mellan människor i en organisation. De utvecklade begreppet *distribuerat ledarskap* inom forskning om ledarskap och utveckling av undervisning och lärande. Ett sådant distribuerat ledarskap har en positiv påverkan på organisationsutveckling och förändringsarbete (Spillane et al., 2001). Ett delat ansvar för pedagogiskt ledarskap mellan rektor och lärare har även visat sig gynna utveckling av professionella lärande gemenskaper i skolor (Hallinger & Neck, 2009).

Inom ramen för det distribuerade ledarskapet kan olika ledarskapsfunktioner urskiljas Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). Det kan handla om att arbeta med den gemensamma förståelsen för organisationens visioner och mål. Det kan också handla om att utbilda individer inom organisationen, här till exempel att coacha andra lärare. En annan funktion kan vara att arbeta för att skapa en lärande organisation eller att driva utvecklingsprojekt (Leithwood et al., 2009)

Mujis & Harris (2003) arbetar med begreppet *teacher leadership*. Begreppet innefattar både lärares formella ledarskap i organisationen som till exempel arbetslagsledare och det mer informella ledarskapet som handlar om att leda utvecklingsprojekt i form av aktionsforskningsgrupper och liknande. Teacher leadership beskrivs som en uppsättning beteenden och handlingar som lärare kollektivt företar sig och centralt är relationer och kontakter mellan individerna. Begreppet är nära förknippat med distribuerat ledarskap, men bör uppfattas bredare eftersom det omfattar mer än det formella ledarskapet, vilket begreppet distribuerat

ledarskap vanligen fokuserar. Samtidigt är det smalare eftersom det enbart tar upp yrkesgruppen lärares ledarskap (Mujis & Harris, 2003).

Begreppet innefattar tre delar: 1, att leda andra lärare genom att leda arbetslag, coacha andra lärare eller vara mentor. 2, att leda utveckling inom områdena lärande och undervisning. 3. ett pedagogiskt ledarskap genom att utveckla och modellera effektiva undervisningsmetoder (Mujis & Harris, 2003).

Mujis & Harris har undersökt vad som stödjer utvecklandet av teacher leadership. De pekar på faktorer som delade normer och värden samt samarbete bland lärare. Att utveckla en kultur som bygger på tillit och tillåter samarbetet att växa är avgörande faktorer för att utveckla lärares ledarskap (Mujis & Harris, 2003). Detta innebär en fundamental förändring i skolans praktik. I sin studie av tre olika skolor drar forskarna några slutsatser: gemensamma visioner har betydelse: skolan genomsyras av förhållningssätt, vilka de är avgör vad som blir möjligt. Organisationsstruktur har också betydelse: sådana strukturer kan ignorera eller stödja försök att utveckla teacher leadership. För det tredje: tillit har betydelse. Utan tillit mellan lärare är det inte troligt att positivt samarbete eller en ömsesidig utveckling kommer att ske. För att ett hållbart teacher leadership ska utvecklas krävs att lärare uppmuntras och att de ges förutsättningar att utveckla sitt ledarskap. Tid måste avsättas för ledarskapsutveckling, och den behöver inkludera tid att samarbeta, planera tillsammans, bygga lärarnätverk, och tid för klassrumsbesök. Tillfällen för professionell utveckling, inte bara för att öka skickligheten i att undervisa, utan också specifikt kring ledarskapsrollen; att leda grupper, samarbetsformer, att undervisa vuxna och kring aktionsforskning (Mujis & Harris, 2003).

En analys av Löfdahl Hultman, Thelin, Hjalmarsson och Westman (2014) visade att den första generationen av förstelärarna i hög grad är stolta över sitt nya uppdrag men att de också mött motstånd inom den kultur av jämlikhet som tidigare varit rådande inom skolvärlden. Några hade fått specifika uppdrag i egenskap av förstelärare, medan andra uppfattade att uppdraget inte i praktiken hade medfört några förändringar. Det kunde innebära en känsla av en ny position, men alla beskrev inte detta. Väsentligt var hur rektor skapade legitimitet genom hur försteläroll och uppdrag beskrevs. Förstelärare har därigenom mött såväl öppenhet och nyfikenhet, som skepsis från sina kollegor. När konkurrens har uppstått

har motståndet inte sällan tagit formen av ironi genom gliringar (Löfdahl Hultman et al, 2014).

Alvunger (2015) ser försteläraren som en viktig agent för skolledningen genom att legitimera och stärka idén om distribution av ledarskap. Förstelärare ofta får en roll som medlare inom och mellan flera subsystem som arbetslag, ämneslag, ledningsgrupp, skolledning mm. (Alvunger, 2015). Utifrån teorin om nested school system bildar förstelärare ett särskilt subsystem mellan, eller parallellt med skolledningen och lärarkollegiet, vilket kan leda till inflytande på ledningsnivån. Genom nätverk kan ett nytt sätt att leda skolutveckling uppstå som spänner över och mellan skolor, vilket skulle kunna leda till en ny form av ett nätverksbaserat pedagogiskt ledarskap. Reformen kan innebära att rektorer måste distribuera sitt ledarskap i större utsträckning än tidigare eftersom de nu måste förhålla sig till en formell position och en lärare som har i uppdrag att bedriva ett pedagogiskt ledarskap (Alvunger, 2015).

3.3 Reformens syfte att öka lärares professionalitet

Den decentraliserade svenska skolan har genom dagens utveckling med ökad statlig styrning utsatts för vad som kan kallas recentralisering, menar Bergh, Englund, Hjalmarsson & Löfdahl (2015). Detta har skett genom ökade krav på redovisning av lärares arbete och elevers kunskapsresultat. Berghs et al (2015) granskning av förstelärarreformen i ett professionsperspektiv ger en bild av reformen som motsägelsefull. Tidigare har lärare med hjälp av sina fackliga organisationer drivit krav på bättre villkor för hela lärarkollektivet för att öka statusen på läraryrket, medan karriärstegsreformen möjliggör för förstelärare att få högre lön och högre status men inte övriga lärarkollektivet.

Bergh & Englund (2016) har granskat nationella policydokument som regeringens promemoria (Utbildningsdepartementet, 2012) och propositionen (Prop., 2012) och Statsbidragsförordningen (SFS 2013:70). De har hittat uttryck för ett statligt initiativ till professionalisering av läraryrket där det stora kollektivet lärare ska kunna göra karriär, och de bästa lärarna premieras ekonomiskt. I regeringens promemoria (Utbildningsdepartementet, 2012) hänvisas till OECD-rapporten *Teacher matters* (OECD, 2005). Att höja statusen på läraryrket och göra det mer attraktivt att välja och att stanna kvar i, är ett annat syfte som beskrivs för karriärstegsreformen. En sådan beskrivning pekar istället

mot en professionalisering av lärare. En sådan process förväntas leda till ökad professionalism bland svenska lärare, alltså en högre kvalitet i svenska lärares arbete. Att reformens syfte är att öka lönespridningen bland lärare framhålls i regeringens proposition (Bergh & Englund, 2016; Bergh, A., Englund, T., Hjalmarsson, M., Löfdahl Hultman, A., (2016)

Bergh & Englund (2016) tar utgångspunkt i sociologisk forskning och pekar på olika möjliga tolkningar av hur förstelärare ska bidra till ökad kvalitet i den svenska skolan. Karriär-tjänstreformen förväntas leda till ökad likvärdighet, bättre kvalitet och högre måluppfyllelse. Samtidig riktas fokus alltmer mot lärarens betydelse för att uppnå detta och en betoning på att lärare måste vara professionella. Begreppen professionalisering och professionalism skiljer sig historiskt och betydelsemässigt. Professionalisering handlar om avgränsning gentemot andra professioner och innebär en hög grad av autonomi. I en sådan betydelse har forskningen inte erkänt läraryrket som egen profession utan ses som semiprofessionellt. Ett senare forskningsperspektiv utgör av begreppet professionalism, där det är kvaliteten i yrkesutövningen som fokuseras. Om professionalisering beskriver processen hur ett yrke vinner status som professionellt, beskriver professionalism istället hur lärarens grad av professionalitet visar sig i dennes praktik (Bergh & Englund, 2016; Bergh et al, 2016).

Mot bakgrund i dessa två begrepp granskar Bergh & Englund (2016) karriärstegsreformens styrdokument utifrån distinktionen mellan två logiker; *redovisningsskyldighetens logik* och *det professionella ansvarets logik*. De uppfattar flera spänningsförhållanden i förstelärarreformen, å ena sidan mellan det stora kollektivet lärare och den utvalda gruppen av de bästa lärarna, å andra sidan mellan den stora gruppen potentiellt autonoma lärare och det nationella kontrollsystemet. Bergh & Englund (2016) påvisar att reformen har sin utgångspunkt i en kontext av New Public Management med många spår av *redovisningsskyldighetens logik*. Samtidigt lämnas utrymme att på lokal nivå besluta om former för rekrytering och uppdragens innehåll. Det innebär att professionen själv har möjlighet att forma processen, i linje med logiken *professionellt ansvar*. Detta utrymme kan användas för huvudmän att forma förstelärares uppdrag i riktning mot professionellt ansvar, vilket skulle stärka professionalism (Bergh & Englund, 2016; Bergh et al, 2016).

3.4 Karriärstegsreformens implementering

Ytterligare ett område som tillför viktig kunskap för denna studie är forskning kring reformer i skolan. Utmaningen i att undersöka förstelärrarreformens införande blir tydlig genom begreppet *policy enactment*. Implementeringsforskning lyckas inte fånga alla de delar som påverkar hur policy skapas i skolor, eftersom den förutsätter en riktning: ett beslut fattas som ska förmedlas och ges i uppdrag till några nivåer under som sedan ska omsätta detta i praktik. Skolans vardag är dock så komplex, att om man inte tar med fler faktorer som påverkar utfallet av en implementeringsprocess, så kommer man inte att kunna beskriva vad som verkligen skedde (Ball et al., 2012).

Policy enactment, policygörande, som teori tar hänsyn till den mångfald av olika kulturer, historia och traditioner som samexisterar i skolor. Tidigare reformer som fått fäste existerar ofta sida vid sida med de nya. När en policy införs, försvinner inte de gamla och en ny, påbjuden policy är bara en del av lärares arbete (Ball et al., 2012).

Policy enactment beskrivs som en dynamisk aspekt av den komplexa helhet som skapar en policyprocess (Ball et al., 2012). Denna process får olika startpunkter, banor och livslängd. Vissa är påtvingade, andra föreslagna eller starkt rekommenderade från ovan, eller uppstår ur lokala behov. Åter andra dyker bara upp och blir moderna utan någon uppenbar källa. De omfattar allt från livräddning och hälsopolicy till skolresor. De flesta uppmärksammas aldrig av forskning trots att de ramar in och skapar förutsättningar för implementering av andra reformer. De kan samverka, kollidera, överlappa, skapa motsättningar och förvirra. Ball et al. (2012) kartlägger hur policygörandeprocessen ger personer olika roller, och hur dessa roller innefattar t ex policyentreprenörer, beslutsfattare, tolkare och översättare liksom kritiker och vägrare, deltagare och försvarare - de sistnämnda står i slutändan för genomförandet av den nya policyn i klassrummet.

Ball et al. (2012) menar att eftersom skolan redan härskas av äldre policys måste den nya tolkas och översättas för att passa in i, men samtidigt förändra tankebanorna. Få reformer kommer färdiga att använda utan vanligen kommer man att låna, blanda, ersätta och återanvända. Så småningom kan resultatet åstadkomma en förändring av andra graden. Samtidigt skapar en sådan process ofta en strid om resurser och makt flyttas från någon part till en annan. Det är en kreativ process, fylld av känslor och psykosociala spänningar som kan

hota självkänsla, syfte och identitet (Ball et al., 2012). Policygörandet sker enligt Braun, Ball, Maguire, Hoskins (2011) alltid i en kontext och påverkas av faktorer som elevernas sociokulturella bakgrund, den professionella kulturen som handlar om lärares värdegrund och ledarskap. Andra kontextuella faktorer är materiella såsom byggnader, budget, bemanning, infrastruktur och resurser i form av t ex IT-standard. Det finns också en yttre kontext som handlar om skolans styrning i samhället, t ex i form av resultatstyrning och uppföljning genom granskning, vilket påverkar hur de professionella ser på och utför sitt arbete (Braun et al., 2011).

I uppföljningen av implementeringen av karriärtjänster i Stockholms stad har några hinderande och möjliggörande faktorer belysts (Öhman Sandberg, et al., 2016). Studiens resultat visar att det råder en osäkerhet om vad karriärstegsreformen egentligen syftar till: karriärutveckling eller skolutveckling? Karriärreformen kan betraktas som ett verktyg för individuell karriärutveckling eller som skolutveckling genom kollegialt lärande. Dessa två sätt att uttolka syftet leder till två skilda logiker, en individinriktad och en organisationsinriktad. Karriärsteg för lärare kan uppfattas som både en validering för uppnådd kompetens och en tjänst med given arbetsbeskrivning. Vilket synsätt som betonas får konsekvenser för kriterier vid rekrytering, uppdragens utformning och hur de skiljer sig från andra uppdrag på skolorna samt vad som ska gälla vid rörlighet mellan skolor. Forskarna menar att båda perspektiven kan fungera vid sidan om varandra men att det kräver en tydlighet vid varje given situation (Öhman Sandberg et al, 2016).

Projektets syfte var också att utveckla processindikatorer för att karriärlärare ska bidra till skolutveckling. Forskarna har utgått från fyra dimensioner av hållbart utvecklingsarbete: *aktivt och delegerat ägarskap, behovsdriven utveckling, delad målbild samt kunskap om innehållsfrågan* (Öhman Sandberg, 2014). Studien visar att dessa dimensioner är mer uppfyllda på förvaltningsnivå, och vanligen inte alls på lärarnivå. Lärare inte har haft inflytande vilket har lett till motsättningar och en tystnad i kollegiet. Reformen har bara delvis svarat mot uppfattade behov på förvaltnings- och skolnivå och inte alls bland lärare. Även när det gäller en delad målbild finns den delvis på förvaltningsnivå, men den delas inte bland lärare. Även bland karriärlärare finns en splittrad bild där en andel anser att de ska bedriva utvecklingsarbete, medan andra ser det som ett erkännande för redan uppnådd skicklighet (Öhman Sandberg et al, 2016).

Studien visar också att det finns en osäkerhet om vad karriärstegsreformens egentliga innehåll är; karriärutveckling eller skolutveckling? En fråga som motsvarar kriteriet *Kunskap om innehållsfrågan*. På förvaltnings- och skolledningsnivå är man samstämmiga om skolutvecklingsuppdraget, men karriärlärare och andra lärare uppfattar detta som mera otydligt. Forskarna poängterar vikten av ett organiserat, ständigt pågående lärande om reformens syfte, innehåll och genomförande. En aktiv uppföljning av implementeringen utifrån en tydlig målbild är viktig för att reformen ska gynna en hållbar skolutveckling. Dessutom behöver innebörden av skolutveckling tydligare definieras på alla nivåer (Öhman Sandberg et al, 2016).

3.5 Sammanfattning av tidigare forskning

Forskningsöversikten visar att den som vill undersöka hur förstelärares roll kommit att formas i praktiken kan hämta teoretiskt stöd från flera olika forskningsområden såsom läroplansteori, ledarskapsforskning, professionsforskning och forskning om implementering och förändringsarbete.

Som ovan beskrivits finns möjlighet till olika tolkning av karriärstegsreformens syfte. Inkonsekvenser mellan olika formuleringar i styrdokumentet kan hittas, och det är tydligt att det finns ett utrymme att på huvudmannanivå och skolledarnivå forma förstelärares roll och uppdrag. Berghs & Englunds (2016) granskning av policydokument med fokus på syftet att öka lärares professionalism visar på detta. De två följeforskningsprojekten Alvunger, 2015; Öhman Sandberg et al., 2016) har bidragit till en klarare bild av hur olika det kan se ut, och ser ut, och syftar till att stödja en utveckling av implementeringen som gynnar en hållbar skolutveckling. I denna studie är avsikten att fördjupa kunskapen kring hur förstelärollen har formats i praktiken i relation till forskning om skolutveckling, pedagogiskt ledarskap och professionalism. Jag vill därför undersöka hur vanligt förekommande olika sätt att se på förstelärares roll är i praktiken och därmed öka förståelsen av hur förstelärollen är utformad utifrån ett skolutvecklingsperspektiv.

3 TEORI

Denna uppsats fokuserar vilken omfattning olika inriktning på försteläraryrollen har fått i den praktiska implementeringen. Beskrivningar av uppdrag, arbetsuppgifter och respondenternas upplevelse av hur förstelärares roll har formats i praktiken undersöks. Studien bygger på enkäter och för att kunna ställa frågorna och analysera svaren krävdes ett analysverktyg.

3.1 Förstelärares roll i skolutvecklingsarbetet

Thelin (2015, 2016) har utifrån fenomenografin och variationsteori (Marton och Booth, 1997) identifierat fyra möjliga sätt att se på försteläraryrollen som ligger till grund för analys av kvantitativa data i denna studie. Hur försteläraryrollen formas, i relation till de olika sätten att förstå förstelärares roll, får betydelse för vilken skolutveckling som blir möjlig (Thelin, 2015, 2016). Detta motiverar att studera förekomst och omfattning av de olika perspektiven. Thelins arbete kring möjlig variation i sättet att se på förstelärare har skett inom ramen för kvalitativ metod, medan jag i denna studie tar utgångspunkt i Thelins kategorisering och går vidare med en kvantitativ studie för att undersöka dessa synsätts faktiska förekomst i praktiken. Detta blir möjligt genom att de fyra rollerna kan identifieras genom beskrivningen av vad förstelärare faktiskt gör.

Skillnaden i de fyra olika rollerna utgörs av är vem som målgrupp för förstelärares utvecklingsarbete och alltså står som i centrum för det lärande som ska ske. Nedan beskrivs de olika rollerna:

3.1.1 Försteläraren som utbildare

Denna roll tar sin utgångspunkt i att det i första hand är de andra lärarnas undervisning som ska utvecklas, och att förstelärares roll handlar om att sprida kunskap till övriga lärare. Förstelärare som kategoriserats i denna roll använder sig av beskrivningar som *coacha, agera bollplank, stötta och hjälpa*. I uppdraget ingår ibland även andra, mera administrativa, stöd till skolans organisation med en roll att serva kollegorna på olika sätt. Det är ofta andra lärare på skolan som är målgrupp i förstelärares uppdrag, men ibland även på andra skolor (Thelin, 2015, 2016).

3.1.2 Försteläraren som utvecklare

Här är det förstelärares eget lärande och undervisning som står i centrum för uppdraget. Försteläraren är uppdaterad på nya forskningsrön och inriktad på att utveckla den egna klassrumspraktiken. Genom egen reflektionen, att pröva nya arbetssätt och genom personlig kompetensutveckling, bidrar försteläraren till skolans utveckling i första hand i sitt eget klassrum (Thelin, 2015, 2016).

3.1.3 Försteläraren som utvecklingsledare

Rollen innebär att leda det gemensamma lärandet. Nu är det hela verksamhetens utveckling som är utgångspunkten i förstelärares uppdrag. Samarbetet med rektor lyfts fram, och försteläraren är aktiv med att planera, organisera och leda utvecklingsprocesser på skolan. Omfattningen av utvecklingsområdena kan variera, från ett ämne till hela skolan utveckling. Processen kan vara initierad från ledningen så att det ingår i förstelärares roll att planera strategiskt på en övergripande nivå eller som förändringsagent i en implementeringsprocess. Den kan också utgå från behov som identifierats av kollegiet så att det är verksamhetens problem och medarbetarnas egna behov av lärande som blir utgångspunkt. Här blir förstelärares roll att leda samtal och kollegiala lärprocesser. Ibland beskrivs rollen som ledare, ibland som samordnare och organisatör av lärprocesser (Thelin, 2015, 2016).

3.1.4 Försteläraren som föredöme

Denna uppfattning av försteläraren handlar framförallt om att ge erkännande av skickligheten genom titel och lön. Det som redan har åstadkommit är centralt, snarare än förväntningar på något som ska åstadkommas. Här finns möjligheten att bidra till skolutveckling genom att föredömligt visa att det lönar sig att utvecklas inom sitt yrke, vilket förutsätter att andra lärare inspireras av den som är förstelärare (Thelin, 2015, 2016).

3.2 Vetenskapsteoretiska utgångspunkter

Inom vetenskapen finns två traditioner som teoretiskt är varandra uteslutande; positivismen och hermeneutiken, där positivismen strävar efter förklaring och hermeneutiken för förståelse (Andersson, 2014). I denna undersökning samlas data in genom en webenkät. Enkätens

kvantitativa metod har tydliga kvalitativa inslag och bygger i själva verket mer på den hermeneutiska vetenskapssynen.

Det ontologiska perspektivet påverkar såväl forskningsfrågan som valet av metoder (Hartman, 2004). En undersökning speglar ofrånkomligen en uppfattning om världen omkring oss. Enligt Hartman (2004) har vi alla en kunskapsteori även när den inte är medveten eller uttalad och som har sin grund i vår erfarenhet. Det är därför viktigt att reflektera över egna förgivettagna utgångspunkter och med vilka glasögon resultaten tolkas.

Denna studie har planerats och genomförts med bakgrund från min egen erfarenhet från skolans värld sedan 1996, med lärarperspektiv och rektorsperspektiv. Under den tid som förstelärarreformen förberetts, diskuterats och genomförts har jag deltagit i samtal, lyssnat på reflektioner och varit med om att inordna förstelärare i skolans organisation och ge dem uppdrag. Genom tidigare studier i rektorsutbildning och pågående i magisterprogrammet Utbildningsledning och skolutveckling har en teoretisk kännedom om olika forskares syn på skolutveckling byggts ut till en karta att tolka terrängen utifrån. Allt detta sammantaget påverkar det ontologiska perspektivet och ligger till grund för studiens utformning och val av metod.

Valet av enkätundersökning som metod leder tanken till ett positivistiskt perspektiv. Vid närmare granskning visar det sig dock att tolkning får stor betydelse i flera led i undersökningen. Ett positivistiskt perspektiv innebär utgångspunkten att det som går att observera är det som är värt att undersöka (Andersson, 2014). Trots att enkäten bearbetas genom statistiska tester är den inte positivistisk av flera skäl. För det första har frågorna valts utifrån en kategorisering av möjliga tolkningar av förstelärollen som tagits fram genom kvalitativ metod (Thelin, 2015, 2016). För det andra går det inte att utesluta att respondenterna gör olika tolkningar av frågorna och därför avser olika betydelse med sina svar. Inom positivismen används matematiska metoder och statistik för att bryta ned en helhet i mindre aspekter. Ett ytterligare exempel på avvikelse från en sann positivistisk metod är att resultatet analyseras utifrån respondenternas tolkningar, snarare än ett värderingsfritt nedbrytande av data. I undersökningen eftersöks kausala samband genom att enkätfrågorna konstruerats utifrån frågeställningar om förstelärares formella uppdrag och praktik vilket bidrar till att ge undersökningen drag av ett positivistiskt perspektiv.

Till det positivistiska perspektivet hör en deduktiv metod, vilket skulle innebära formulering av en hypotes. Om enkäten hade konstruerats utifrån en hypotes skulle den sedan bekräftats eller falsifierats. I bakgrunden till denna studie fanns kategorier av möjliga sätt att tolka förstelärollen som skulle kunna ha prövats som en hypotes. Dock fanns det fler möjliga sätt att ställa frågorna mot varandra i resultatanalysen och användandet av en hypotes skulle ha begränsat möjligheten till upptäckten av nya samband i analysarbetet. Konstruktionen med öppna forskningsfrågor ledde i stället till en explorativ undersökning med en induktiv metod.

Hermeneutiken avser att förklara och tolka mer utförligt vad det är som sker (Andersson, 2014). Samband och sammanhang är i ständig förvandling och dessutom tolkningsbara. Ur ett renodlat hermeneutiskt perspektiv följer en mer utpräglad kvalitativ metod som till exempel djupintervjuer. Denna studie använder slutsatser från kvalitativ metod som analysverktyg och undersöker förekomst och omfattning av redan definierade kategorier, istället för att leta efter nya möjliga tolkningar.

Djurfeldt et al (2010) hävdar att samhällsvetenskaplig forskning bör välja metod utifrån problemets karaktär i stället för att fundamentalistiskt begränsa sig till en metod. Westerman (2006) menar vidare att också kvantitativ forskning innebär en tolkningsprocess. Denna undersökning utgör, som ovan beskrivits, ett exempel på en sådan hybridform.

4 METOD

För att undersöka hur förstelärares roll har kommit att formas i praktiken skapades en enkät. Nedan beskrivs analysverktyg och enkätkonstruktion. En redogörelse för urval, datainsamling och analys av bortfall följer och därefter beskrivs databearbetning och den systematiska analysprocessen. Metodkapitlet avslutas med etiska ställningstaganden och ett resonemang om studiens validitet och reliabilitet.

4.1 Analysverktyg

Studiens syfte är att undersöka hur förstelärares roll och uppdrag har kommit att gestaltas i praktiken. Frågan innebär att en mängd förstelärares praktik behöver undersökas vilket pekar mot en kvantitativ metod och en digital enkät valdes som metod för datainsamling. Det finns tillgång till tidigare uppföljningar (Skolverket, 2014, 2015a, 2015b; Statskontoret, 2015, 2016, 2017). Dessa har presenterats i bakgrundskapitlet tillsammans med svensk forskning där karriäreformens syfte och genomförande har analyserats med olika perspektiv i fokus. Bergh & Englund (2016), Alvunger (2015) samt Öhman et al, (2016) har använt kvalitativa metoder med kvantitativa inslag, dokumentstudier och intervjuer samt enkäter. I Thelins (2016) kvalitativa studie har fyra kategorier möjliga sätt att förstå förstelärrollen identifierats. Mot bakgrund av forskning kring policy enactment (Ball et al., 2012) som pekar på en mängd påverkansfaktorer då en ny reform implementeras i skolan och hur nya roller påverkas av tidigare befintliga roller, kan det tillföra värdefull kunskap att undersöka om dessa roller går att återfinna i praktiken, vilken omfattning och förekomst de har. Thelins fyra kategorier utgör i nästa steg ett analysverktyg.

Genom att utgå från resultaten i tidigare forskning och uppföljningar av förstelärrerformen kunde en enkät ställas samman. Enkäten är uppbyggd så att respondenternas uppfattning av förstelärares roll i praktiken undersöks utifrån faktorer som tidigare forskning pekar på som möjliggörande för hållbar skolutveckling (Öhman Sandberg et al., 2016). Hur förstelärare och rektorer uppfattar förstelärares roll och uppdrag i ett skolutvecklingsperspektiv (Thelin, 2016), samt i ett professionsperspektiv (Bergh & Englund). Utifrån Thelins kategorisering av fyra olika möjliga sätt att förstå förstelärrollen ställs frågor till rektorer och förstelärare för att undersöka hur vanligt förekommande det är att dessa olika synsätt visar sig i praktiken genom olika inriktningar på förstelärrollen.

Enkätens dataresultat analyseras gentemot studiens frågeställningar kring uppdrag, arbetsuppgifter i praktiken samt samband mellan förutsättningar och utformning av rollen i praktiken.

4.2 Urval och avgränsning

Förstelärare och rektorer i fyra kommuner valdes som målgrupp. Avsikten med att välja flera olika huvudmän är att kunna undersöka vilka olika faktorer som bidrar till eller påverkar olika uppfattningar om förstelärares roll bland respondenterna. Om en endast en huvudman hade valts hade förhållandena kanske varit lika för alla förstelärare inom vissa avseenden, t ex tid, uppdrag eller kompetensutveckling, och då hade det inte gått att undersöka hur skillnader i förhållanden påverkar hur rollen formats. Urvalet var strategiskt; de fyra kommuner som valdes har olika storlek mellan ca 15 000 invånare och upp till drygt 150 000 invånare och alla kommunerna har också olika politisk styrning. Dessa två faktorer påverkar förutsättningar för skolorganisation och målstyrning för förvaltning och skolor, och för att undvika att alla respondenternas svar var påverkade av samma lokala förhållanden ville jag göra ett bredare urval.

Avsikten med att ha med både rektorer och förstelärare som målgrupp var att få två perspektiv i svaren. Samma frågor ställs till både rektorer och förstelärare. Mot bakgrund av forskningsbegreppet policy enactment (Ball et al, 2012) är utgångspunkten i studien att reformers intentioner tolkas, och utformas på olika nivåer, från de statliga styrdokument till de kommunala, vidare till det uppdrag och de villkor rektor ger till försteläraren, och sedan hur försteläraren själv tolkar och genomför sitt uppdrag. Det är därför meningsfullt att studera om beskrivningarna skiljer sig åt mellan dessa två nivåer. Det hade varit relevant att även fråga övriga lärare i skolan, men det låter sig inte göras inte inom ramen för denna studie. En avgränsning var nödvändig. Det hade varit praktiskt svårt att göra ett urval av lärare inom fyra kommuner och sedan få tillgång till deras mejladresser och att hantera samtliga skulle ha blivit alltför omfattande. I studien jämförs rektorers och förstelärares uppfattningar mot bakgrund av förekommande uppdragsbeskrivningar och faktiska förhållanden. Rektorer och förstelärare kan förmodas ha insyn och information kring de faktiska förhållanden som enkätens frågor tar upp. Det hade inte gått att ställa en del av dessa frågor till lärare och då hade två olika enkäter blivit nödvändiga, också det ett alltför omfattande arbete. I karriärstegsreformen ingår förutom införande av förstelärare även lektorer. Jag har valt att endast ta med förstelärare och inte lektorer då de kan antas ha olika roller och uppdrag och studiens frågeställning inte skulle vinna på att omfatta mer. Ytterligare en avgränsning är att enbart ta med grundskolan trots att gymnasieskolan också har förstelärare. Det

vore intressant med en motsvarande studie för gymnasieskolan men att omfatta både grundskola och gymnasieskola skulle riskera att resultatet kunde visa skillnader som beror på olika kontext och då skulle analysen komma att omfatta andra frågor än de avsedda.

4.3 Enkätkonstruktion

Enkätens frågor är konstruerade för att ge svar på hur förstelärares roll har formats i praktiken. De preciserade frågeställningar som formulerats utifrån studiens syfte kan sammanfattas: hur beskrivs förstelärares roll, uppdrag samt villkor och förutsättningar? Frågorna har konstruerat i första hand utifrån analysverktyget Thelins fyra möjliga sätt att förstå förstelärares roll (Thelin, 2016) och professionsperspektiven redovisningsskyldighetens eller det professionella ansvarets logik (Bergh & Englund 2016). Enkätfrågorna har delats in i följande grupper:

- bakgrundsfrågor
- formellt uppdrag
- hur rollen har formats i praktiken
- tidsanvändning
- kompetensutveckling
- vilka faktorer som påverkar hur förstelärollen formats i praktiken

Avsikten med att först fråga respondenterna om det formella uppdraget och därefter deras uppfattning om rollen i praktiken var att ge respondenterna en chans att svara olika om de upplever att det formella uppdraget är utformat på ett sätt, medan deras roll har kommit att formas i en annan riktning och öka medvetenheten om skillnaden i begreppen roll och uppdrag för att öka validiteten i svaren. Frågorna om skriftligt uppdrag, tidsanvändning och kompetensutveckling syftar till att svara mot studiens frågeställning kring villkor och förutsättningar. Genom frågorna kring tidsanvändning var avsikten att skapa en bild av vad förstelärare i praktiken gör. Vilka arbetsuppgifter som betonas skulle också vara möjligt att i analysarbetet ställa mot andra påståenden kring hur rollen formats. Möjlighet att lämna kommentarer i fritext gavs efter varje frågeområde. För frågorna kring uppdragets innehåll, förstelärollen, kompetensutveckling och vilka faktorer som format rollen erbjöds svarsalternativ i form av Likertskala från stämmer inte alls, stämmer till viss del, vet ej/obestämmd, stämmer ganska bra, stämmer helt. Till frågan om hur mycket tid som används till olika arbetsuppgifter gavs en annan skala, vilket respondenterna uppmärksammades på. Här gav

en femgradig skala från *inte alls* - - *nästan all tid*, och ett vet ej alternativ längst till höger. Möjlighet till kommentarer i fritext gavs efter varje frågeområde.

4.4 Datainsamling

För att få e-postadresser till förstelärare och rektorer kontaktades utbildningsförvaltningen i kommunerna. Det var inte alla huvudmän som kunde ställa samman en lista på e-postadresser till förstelärare, utan i ett par fall lämnades endast namnen ut, och alla rektorer fick då via e-post svara med denna uppgift. Det bidrog till att alla förstelärare i kommunerna inte har fått enkäten. I en stor kommun hämtades namnen från hemsidan och e-postadresserna konstruerades sedan enligt instruktion från förvaltningen vilket också skapade en osäkerhet. Sammanlagt lades 356 respondenter in i Survey & Report. Ett följebrev med beskrivning av syfte med enkäten och kontaktuppgifter vid eventuella frågor bifogades utskicken, se bilaga.

4.5 Bortfallsanalys

Enkäten låg ute under arton dagar och under tiden skickades tre påminnelser ut. Efter första utskicket inkom 61 svar, efter första påminnelsen 30 nya svar, efter andra påminnelsen 20 nya svar och efter tredje påminnelsen ytterligare 10. Därefter gjorde jag bedömningen att svarsfrekvensen var tillfredsställande utifrån vad man kan vänta sig av en digital enkät, och fler påminnelser hade kunnat upplevas som påtryckning (Forskningsrådet, 2002). Svarsfrekvensen stannade på 35 %. Av de som svarat är 22 personer rektorer och 102 personer förstelärare. Detta gör att jämförelser mellan rektorer och förstelärare som grupp måste behandlas med försiktighet eftersom gruppen rektorer är relativt liten, svarsfrekvensen blev 17 %, se fig. 1. Däremot är antalet förstelärare och det sammanlagda antalet respondenter tillfredsställande för att jämförelser mellan olika variabler ska kunna göras. Orsaker till uteblivna svar kan vara många. Det första problemet gäller om det finns utskick som aldrig nådde respondenten. Eftersom e-postadresserna från tre kommuner måste skapas utifrån en mall för konstruktion och en namnlista är det möjligt att ett okänt antal adresser var felaktiga. Rena skrivfel kan inte heller uteslutas, även om det skedde med noggrannhet och dubbel

kontroll. Det finns också en möjlighet att namnlistorna och e-postlistorna innehöll personer som har lämnat sin tjänst. I brevet gavs en instruktion hur man kunde stryka sig från listan om man inte ansåg sig tillhöra målgruppen. Sju personer använde den möjligheten och antalet respondenter sjönk därmed till 349. Det utesluter inte att fler har haft samma skäl att inte svara men inte brytt sig om att stryka sig. Det gavs också möjlighet att e-posta frågor och det kom in tre frågor. Det gällde praktiska frågor som löstes; en person hittade inte länken, en rektor undrade om enkäten skulle skickas vidare till försteläraren och ytterligare en hade fått mejlet vidarebefordrat från en namne som inte var förstelärare. Möjligheten att ställa frågor bidrar till att utesluta att okända felaktigheter påverkat svarsfrekvensen. Rent tekniskt har enkäten fungerat väl. Mot bakgrund att digitala enkäter tenderar att ge lägre antal svar än andra metoder kan det handla om mängden e-post som lärare och rektorer får i sina brevlådor, kombinerat med tid för en mängd arbetsuppgifter leder till att en enkät från en magisterstudent prioriteras bort.

Åtta respondenter har påbörjat men inte slutfört enkäten. Det går inte att se något mönster för när de har avbrutit, så det går inte att dra slutsatser ifall det hade att göra med utformningen eller innehållet i någon särskild fråga. Svartalternativen utformades så att det gavs möjlighet att svara vet ej/obestämd, vilket troligen bidragit till att minska bortfall (Trost, 2012). I figuren nedan visar svarsfrekvensen.

Fig.1

	rektorer	förstelärare	summa
utskick	129	227	356
svarat	22	106	128
<i>bortfall:</i>	107	121	228
svarsfrekvens	17 %	47 %	36 %

4.6 Databearbetning

Efter att enkäten stängts har rådata exporterats till SPSS. I S&R finns olika former av design för frågorna och dessa fungerar olika väl vid överföringen till SPSS. I detta fall ledde det till att materialet behövde kudas om eftersom varje svar på frågorna utformats som en enskild variabel. Detta gjorde omfattningen av variabler hög och svår att överblicka i tester,

utan att någon större exakthet uppnåddes. Det var därför praktiskt att omkoda så att de fyra variabler som bestod av 1 och 0 för varje svar enligt stämmer inte alls, stämmer till viss del, vet ej/obestämd och stämmer ganska bra och stämmer helt, sammanfördes till en variabel där stämmer inte alls kodades som 1, stämmer till viss del kodades som 2, vet ej/obestämd som 3, stämmer ganska bra kodades som 4 och stämmer helt som 5. Detta gällde såväl ordinaldata, som nominaldata; till exempel frågor med ja och nej som svar kunde på detta sätt reduceras från fyra variabler där ja fått två variabler med 1 och 0, och nej med 1 och 0 till en variabel med 1 för ja och 2 för nej. Om ursprunglig kodning hade behållits, hade det varit betydligt mer komplicerat att genomföra bi- eller multivariata tester på frågan. Det hade krävts sex tester för att täcka varje variabel (en för varje grad av instämmande), vilket hade gett en 6 x 6-matris redan för två variabler. Det hade då varit svårt att få signifikanser, eftersom varje kolumn skulle innehålla alltför lite data. Värde 3, liksom bortfallet som kodats 999, kodades därefter som missing value för att värdet 3 som står för vet ej/obestämd inte skulle höja medelvärdet i beräkningarna. För att kontrollera att omkodningen blivit korrekt jämfördes en frekvenstabell från SPSS med en frekvensfördelning från Survey & Report. Frekvenstabeller är enligt Hartman (2004) ett lämpligt sätt att organisera sitt data-material och göra det överblickbart.

4.7 Systematiskt analysarbete

Det första steget i mitt analysarbete var den deskriptiva rapport, i form av en frekvenstabell, som Survey & Report tar fram, och att göra motsvarande i SPSS eftersom enkäten omkodats. Jag gick tillväga så att resultatet från varje frågeområde tolkades och sammanfattades i text. Medelvärde och variationskoefficient noterades. Utifrån denna, och hur antalet svar fördelade sig på de olika alternativen stämmer inte alls, stämmer till viss del, vet ej/obestämd, stämmer ganska bra och stämmer helt, kunde jag konstatera att medelvärdet var ett rättvisande mått för rangordning av de olika svarsalternativen. Utifrån denna rangordning kunde jämförelser göras mellan olika frågeområden vilket gav uppslag till tester att köra i SPSS. Dessa jämförelser var kopplade till studiens frågeställning. En jämförelse av svaren mot Thelins (2016) fyra roller gjordes också redan på detta stadium. I detta skede visade resultaten att respondenterna i hög grad höll med om alla påståenden, vilket är viktigt att tänka på mot bakgrund av svagheten i enkätmetoden – vi vet inte hur respondenterna tolkat

svarsalternativens begrepp. Där jag söker distinktion förefaller respondenterna ha svarat med överensstämmelse, man kan vara alla roller samtidigt, eller göra lite av allt, summariskt uttryckt. Valet av tester byggde därför på att hitta jämförelser för att söka svar på hur detta kunde hänga ihop. För att förutsättningslöst leta efter samband gjorde jag först en faktoranalys och en korrelationsanalys i form av en korstabell.

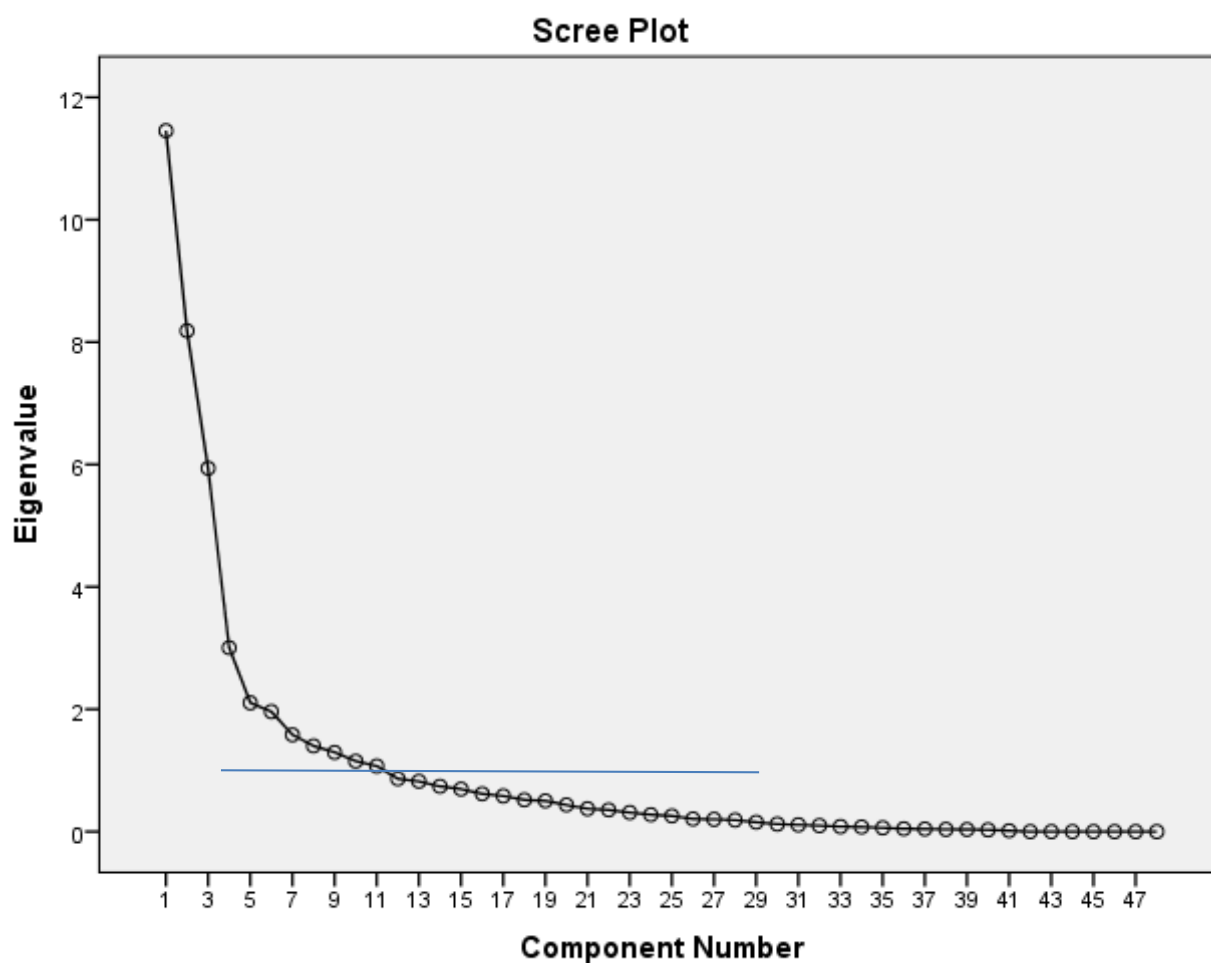
4.7.1 Faktoranalys

För att skapa reliabilitet har frågor som syftar till att besvara studiens frågeställningar ställts flera gånger med olika formuleringar. Till exempel har frågor om vad som uppfattats ingå i det formella uppdraget och vilka arbetsuppgifter som försteläraren lägger mer eller mindre tid på konstruerats för att kunna jämföras med respondenternas egen uppfattning om hur deras roll har formats. En faktoranalys är ett explorativt sätt att hitta samband mellan grupper av variabler, dessa måste sedan tolkas för att innehållet i sambanden ska framträda. En faktoranalys ger också en möjlighet att upptäcka om sidoresultat har uppstått, det vill säga samband som inte fanns med i frågeställningen från början men ändå är värda att noteras i uppsatsen.

En faktoranalys genomfördes därför i SPSS där en korstabell skapades för att underlätta senare referenser till de faktorer som skulle visa sig intressanta. KMO and Bartlett's test valdes också för att visa på styrkan i faktorerna.

I tabellen Communalities syns variansen inom varje variabel. Värdet markerar hur stor andel av variansen som förklaras av den extraherade faktorn. Alltför låga värden leder till att man bör överväga att utesluta denna variabel ur analysen, det gäller värden lägre än ,05 (Brace, Kemp & Snelgar, 2016). I de fall jag har valt att ändå använda lägre värden har detta angetts i resultatet.

Faktoranalysen gjordes på samtliga beroendevariabler i materialet. Vilka faktorer som det är meningsfullt att arbeta vidare åskådliggörs i Screeplot. Elva faktorer framträder med eigenvalue över 1 och som tillsammans förklarar 82 % av variansen.



De tre första faktorerna har de högsta starkaste laddningarna: faktor 1: 17 %, faktor 2: 17 % och faktor 3: 16 % och förklarar tillsammans hälften av variansen. I tabellen nedan visas markering av vilka faktorer som har använts i analysarbetet.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	11,453	23,861	23,861	11,453	23,861	23,861	8,335	17,365	17,365
2	8,185	17,052	40,913	8,185	17,052	40,913	8,168	17,016	34,381
3	5,938	12,370	53,283	5,938	12,370	53,283	7,509	15,644	50,024
4	3,004	6,258	59,541	3,004	6,258	59,541	2,852	5,941	55,965
5	2,104	4,383	63,924	2,104	4,383	63,924	2,651	5,523	61,488
6	1,961	4,085	68,009	1,961	4,085	68,009	1,963	4,089	65,577
7	1,582	3,297	71,306	1,582	3,297	71,306	1,785	3,718	69,295

8	1,401	2,918	74,224	1,401	2,918	74,224	1,559	3,247	72,542
9	1,295	2,697	76,921	1,295	2,697	76,921	1,498	3,120	75,662
10	1,151	2,398	79,319	1,151	2,398	79,319	1,493	3,110	78,772
11	1,071	2,231	81,550	1,071	2,231	81,550	1,333	2,778	81,550

Fem faktorer har inte relevans. Faktor 3 mäter kompetensutveckling, men förklarar inget i övrigt. Alla variabler har stark laddning men samband med variabler från andra frågeområden saknas. Faktor 7 visar samband mellan tid för planerade handledande samtal (KMO , 459), och övriga lärares förväntningar (KMO ,792) samt skolans traditioner kring utvecklingsarbete (KMO ,790). Det framstår som vanskligt att dra slutsatser kring vad denna faktor egentligen visar, så den stryks från vidare analys. Faktor 8 innehåller två variabler med starka KMO-värden: Förstelärrollen innebär att vara ett gott exempel för andra , 740, och att uppdraget är tydligt för andra lärare påverkar hur rollen utformas ,778. Också den är svårtolkad och kan inte användas. Detsamma gäller faktor 10 som tar med två variabler som berör vad som påverkar hur förstelärrollen formas i praktiken: Hur mycket tid som avsatts (KMO ,664) och Hur förstelärrollen beskrivs i förhållande till andra roller (KMO ,506). Faktor 11 kopplar en variabel från Hur har förstelärrollen formats i praktiken: förstelärrollen är i första hand ett erkännande av skicklighet (KMO ,754) med en variabel från Vilka faktorer påverkar hur förstelärrollen formas i praktiken: har tid avsatts. Jag uppfattar ingen användbarhet av den heller. Dessa faktorer har valts bort i det fortsatta analysarbetet. Därmed kvarstår sex faktorer som redovisas i resultatkapitlet.

4.7.2 Korrelationsanalys

I en bivariat korrelationsanalys i form av korstabell visas samband mellan variabler. Jag valde Pearson´s signifikanstest och såg till att SPSS flaggade upp signifikanta samband, dvs $p < ,05$. Enkätens frågor är, som tidigare beskrivits, strukturerade inom fem områden. Jag noterade samband inom och mellan dessa områden och utgick från de mönster som framträdde i analysen.

4.8 Etiska ställningstaganden

I genomförandet av undersökningen har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). Huvudmännen för skolorna, i detta fall kommuner har lämnat e-postadresser till rektorer. I en av kommunerna har rektorerna informerats om den kommande enkäten via e-post och ombetts att svara med förstelärares e-postadresser, då förvaltningen inte haft tillgång till en lista på förstelärare. Därefter har alla e-postadresser lagts in i enkätprogrammet, så att alla respondenter har fått enkäten med mig som avsändare. Det framgick att svaren var frivilliga och skulle behandlas konfidentiellt samt att man kunde stryka sig från enkäten och därmed slippa fler påminnelser. Därmed bör samtyckeskravet anses uppfyllt.

Uppgifter om undersökningens respondenter finns enbart i form av en e-postadress i enkätverktyget Survey & Report, vilket inte kan betraktas som en känslig uppgift. I verktyget går att se vilka som besvarat enkäten, men inte vad respektive person svarat. Respondenterna har inte behövt uppge vilken kommun de arbetar i för att på så sätt öka konfidentialiteten. Dessa åtgärder hade tagits för att uppfylla konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002). Med anledning av informationskravet informerades respondenterna när enkäten skickats ut om undersökningen och dess syfte genom ett missiv som bifogats. I missivet ges informationen att enkäten genomförs anonymt och att bearbetningen inte särskiljer vilken kommun respondenten arbetar i. De insamlade uppgifterna kommer enbart att användas i denna magisteruppsats, därmed uppfylls även nyttjandekravet.

4.9 Studiens validitet och reliabilitet

Enkäten avser att undersöka hur förstelärares roll har formats i praktiken. I enkäten finns frågor om hur rektorer och förstelärare uppfattar dels det formella uppdraget, samt hur det ter sig i praktiken. Frågorna kring det formella uppdraget syftar till att öka respondenternas medvetenhet om att följande frågor handlar om hur de uppfattar den praktiska verkligheten. För att få grepp om det senare, ställs frågor också om tidsanvändning vilket fungerar som konkretisering och kontrollfrågor mot tidigare besvarade frågor. Detta bidrar till en hög validitet. Det som minskar validiteten, är å andra sidan att försteläraryrket har följts av starka känslor och värderingar. Det går inte att utesluta att såväl rektorer som förstelärare

har uppfattningar om vad som är bra eller mindre lyckade exempel på implementering och påverkas av det när de svarar. Enkätens standardiserade utformning bidrar i sin tur till en hög reliabilitet (Djurfeldt et al, 2010).

Studiens bygger på ett urval av respondenter från fyra olika kommuner. Kommunerna har olika socioekonomisk karaktär, olika politisk majoritet samt varierad storlek. I den största kommunen fanns 50 % av respondenterna, i nästa 35 %, därefter 10 % och i den minsta kommunen fanns 5 % av respondenterna när det gäller kategorin rektorer. För förstelärare fördelar sig möjliga respondenter så att den största kommunen hade 54 %, därefter 22 %, 14 % och den minsta kommunen stod för 10 % av respondenterna inom kategorin förstelärare. Graden av generaliserbarhet är framförallt beroende av antalet respondenter och svarsfrekvensen (Troost, 2012). Det strategiska urvalet bidrar till generaliserbarhet, medan den ojämna svarsfrekvensen mellan förstelärare och rektorer minskar densamma, liksom det låga antalet rektorer som besvarat enkäten.

Möjligheten att ge sina synpunkter fritt formulerat har gjort det möjligt att analysera om någon fråga har varit svår att tolka eller uppfattats ledande. Så har inte varit fallet. Sammanfattningsvis görs dock bedömningen att studien, utifrån utformning och urval, är trovärdig men att utvidgade och fördjupade studier behövs för att säkra slutsatser ska kunna dras utanför denna population.

5 RESULTAT

I syfte att fånga bilden av hur förstelärares roll har kommit att formats i praktiken har insamlade data analyserats utifrån studiens preciserade frågeställningar. I arbetet användes både faktoranalys, korrelationsanalys och den deskriptiva frekvenstabellen. Den deskriptiva analysen ledde fram till enkla tabeller där variablerna rangordnades utifrån medelvärden.

Faktoranalysen utgör grunden för det explorativa analysarbetet och resultatkapitlet inleds med en genomgång av faktormatrisen och tolkningen av de olika faktorerna. Korrelationsanalys har använts för att komplettera faktoranalysen genom att överskådligt visa större mönster där samtliga variabler blir synliga. Resultat från samtliga analyser presenteras med studiens fyra frågeställningar som rubrik. Faktoranalysen presenteras dock först i sin helhet för att det ska vara möjligt att följa vad den visat. Därefter redogör jag för de slutsatser jag drar ur de statistiska beskrivningarna.

5.1 Redovisning av faktoranalys

Faktoranalysen som gjordes på samtliga beroendevariabler i materialet visade elva faktorer med eigenvalue över 1. Dessa förklarar tillsammans 82 % av variansen. Fyra av dessa faktorer har inte kunnat användas, vilket beskrivs i metodkapitlet. Sju faktorer visade sig vara av intresse. Nedan visas en tabell med dessa faktorer följt av en sammanfattande tolkning.

	1	2	4	5	6	9
FORMELLT, SKRIFTLIGT UPPDRAG						
vem har formulerat detta uppdrag	,954	-,126	-,021	-,044	,015	,028
egen undervisning	,916	,141	,035	-,016	,002	,047
ämnesundervisning på skolan	,942	-,029	,120	,052	,044	-,026
ämnesövergripande	,882	,127	,028	-,036	,052	,070
kollegialt lärande	,810	-,146	-,031	,272	,037	-,155
Finns det ett formellt, skriftligt uppdrag för FL?	,871	-,076	-,018	-,104	-,046	-,005
sprida forskning på skolan	,912	,121	-,023	,097	,014	,025
handleda kollegor	,928	,126	,019	,051	,048	-,003
driva kvalitetsarbetet	,885	,127	,017	,036	,072	,011
stötta rektor	,814	,103	,045	-,014	,057	,176
HUR HAR ROLLEN FORMATS I PRAKTIKEN?						
utvecklar egen undervisning	,110	,459	,158	,391	,184	,268
forskning i egen undervisning	,006	,310	-,013	,894	-,011	,083
handleder andra lärare	,006	,310	-,013	,894	-,011	,083
sprider kunskap till andra lärare	,120	,164	,370	,477	,134	-,396
arrangerar pedagogiska samtal	,199	,076	,329	,513	,072	,306
leder kollegialt lärande	,183	,239	-,146	,090	,002	,702

gott exempel för andra	,144	,254	-,059	,028	,179	,115
erkännande av skicklighet	-,030	,308	,082	,100	,123	-,070
HUR ANVÄNDS TIDEN?						
Har försteläraren avsatt tid för sitt uppdrag?	-,047	-,039	,003	-,097	,254	,065
Ange hur mycket tid som getts till FL-uppdraget:	,137	-,027	-,034	-,007	,192	,093
håller sig ajour med forskning	,034	,638	,072	,060	,100	-,044
tid för spontana samtal med kollegor	,048	,962	,162	,140	,035	,041
tid för planerade handledande samtal	-,170	,146	-,083	,155	-,022	-,132
tid för klassrumsbesök för att coacha kollega	,044	,566	,752	,132	-,061	-,093
tid att ta fram pedagogiskt material till kollegor	,045	,962	,162	,140	,034	,043
tid för forum för att utbilda kollegor	-,020	,734	,098	,044	-,093	,047
tid för forum kollegialt lärande	,118	,826	,135	,059	-,011	,007
tid för möten med andra förstelärare på skolan	,044	,565	,754	,131	-,059	-,093
tid för möte med FL på andra skolor	,045	,963	,162	,139	,034	,040
tid för ledningsgrupp och utvecklingsgrupp	,044	,963	,162	,137	,034	,040
tid för möten med rektor för att stämma av uppdrag	,018	,793	-,525	,066	,108	,151
tid för möten med rektor kring övergrip. utv.frågor	,018	,793	-,525	,065	,110	,151
KOMPETENSUTVECKLING						
Har någon kompetensutveckl. genomförts för FL?	,129	-,008	-,072	-,040	-,032	-,006
utbildning med inriktning på skolämnen	,185	,053	,046	,111	,022	,068
ämnesövergripande utbildning	,102	,053	,052	,049	,038	-,007
nätverk med andra FL för att sprida ped. utveckling	,122	,068	,043	,048	,029	-,018
nätverk med FL kring att leda kollegialt lärande	,119	,062	,046	,039	,045	,018
utbildning i processledning el liknande	,108	-,063	-,087	,074	,065	,117
utbildning för handledning och coachning	,103	,054	,046	,032	,068	,016
utbildning om forskning om skolutveckling	,087	,054	,059	,037	,073	-,021
VAD PÅVERKAR HUR FL-ROLLEN FORMAS?						
att uppdraget är tydligt för andra lärare	,060	,131	,266	,007	-,175	-,106
att uppdraget är tydligt för FL själv	,102	,246	,599	-,059	-,075	,193
övriga lärares förväntningar påverkar FL-rollen	,023	,020	,104	-,023	,163	-,017
skolans traditioner kring utvecklingsarbete	-,074	,035	,093	,140	-,100	,054
FL egen kompetensprofil påverkar rollen	-,081	,098	,464	,258	,113	,629
hur FL roll beskrivs i förhållande till andra roller	,041	,092	-,042	,023	,583	-,103
vilken kompetensutveckling FL ges påverkar rollen	,136	,054	-,068	,007	,807	,032
hur mycket tid som avsatts för uppdraget påverkar	,021	,048	-,005	,045	,765	,055

Faktor 1: Det formella uppdraget innefattar flera roller

Faktorn visar stark laddning på alla variabler som har med det skriftliga formella uppdraget att göra, och innefattar alla de variabler som har med detta frågeområde att göra. Detta innebär att respondenterna har angett alla de föreslagna beskrivningarna av uppdraget i sina

svar, vilket även syns i den deskriptiva statistiken. Variablernas laddning ligger från 0,8 – 9,5.

Faktor 2: tid påverkar hur rollen formas

Faktor 2 visar samband mellan fyra variabler som beskriver hur försteläraryrollen har formats i praktiken, och alla föreslagna aktiviteter som förstelärare lägger sin tid på utom ett: planerade handledande samtal. I faktorn ingår variabler som tar upp förstelärares arbete med att utveckla sin egen undervisning, använda forskning i den egna undervisningen och att handleda andra lärare. Respondenterna anger även att försteläraryrollen i första hand innebär ett erkännande av skicklighet. Mot bakgrund av att det uppfattas ingå i uppdraget att handleda andra lärare, är det anmärkningsvärt att det är just variabeln planerade *handledande samtal*, som utesluts i faktorn. Detta tyder på att de informella samtalen mellan förstelärare och andra lärare är vad som kan bli av, om inte mer tid ges och detta kan vara en indikation på att tidsfaktorn starkt påverkar vilken försteläraryroll som blir möjlig. Att variabeln *Försteläraryrollen är i första hand ett erkännande av skicklighet* ingår i denna faktor styrker detta.

Faktor 2	
HUR HAR ROLLEN FORMATS I PRAKTIKEN?	
egen undervisning	,459
forskning i egen undervisning	,310
handleder andra lärare	,310
sprider kunskap till andra lärare	,164
arrangerar pedagogiska samtal	,076
leder kollegialt lärande	,239
gott exempel för andra	,254
erkännande av skicklighet	,308
HUR ANVÄNDS TIDEN?	
Har försteläraren avsatt tid för sitt uppdrag?	-,039
Ange hur mycket tid som getts till FL-uppdraget:	-,027
håller sig ajour med forskning	,638
tid för spontana samtal med kollegor	,962
tid för planerade handledande samtal	,146
tid för klassrumsbesök för att coacha kollega	,566
tid att ta fram pedagogiskt material till kollegor	,962
tid för forum för att utbilda kollegor	,734
tid för forum kollegialt lärande	,826
tid för möten med andra förstelärare på skolan	,565

tid för möte med FL på andra skolor	,963
tid för ledningsgrupp och utvecklingsgrupp	,963
tid för möten med rektor för att stämma av uppdrag	,793
tid för möten med rektor kring övergrip. utv.frågor	,793

Faktor 4: tydligt uppdrag, tid och organisation påverkar rollen

Faktorn tar med två variabler från frågan om hur förstelärollen har formats i praktiken: sprider kunskap till andra lärare och arrangerar pedagogiska samtal. Två variabler från området tidsanvändning ingår också: tid för klassrumsbesök för att coacha kollegor och tid för möten med förstelärare på andra skolor. Två variabler från frågan om vad som påverkar hur förstelärollen formas i praktiken är också med här: att uppdraget är tydligt för försteläraren själv och att förstelärarens kompetens har betydelse för rollens utformning. Faktorn visar en förstelärare som har en handledande roll.

Faktor 4	
HUR HAR ROLLEN FORMATS I PRAKTIKEN?	
sprider kunskap till andra lärare	,370
arrangerar pedagogiska samtal	,329
HUR ANVÄNDS TIDEN?	
tid för klassrumsbesök för att coacha kollega	,752
tid för möten med andra förstelärare på skolan	,754
VAD PÅVERKAR HUR FL-ROLLEN FORMAS?	
att uppdraget är tydligt för FL själv	,599
FL egen kompetensprofil påverkar rollen	,464

Faktor 5: försteläraren utvecklar sin undervisning och utbildar kollegor

Faktor 5 visar laddning på flera, men inte alla, variabler inom området hur rollen har formats i praktiken. Faktorn påpekar mot en förstelärare som inte har en stark roll i hela skolans utveckling utan är fokuserad på utveckling inom sitt eget klassrum och kollegornas lärande.

Faktor 5	
HUR HAR ROLLEN FORMATS I PRAKTIKEN?	
utvecklar egen undervisning	,391
forskning i egen undervisning	,894
handleder andra lärare	,894
sprider kunskap till andra lärare	,477
arrangerar pedagogiska samtal	,513
leder kollegialt lärande	,090

gott exempel för andra	,028
erkännande av skicklighet	,100

Faktor 6: ett kommunicerat uppdrag, tid och stöd att fortsätta utvecklas.

Faktor 6 visar laddning för tre variabler som beskriver vad respondenterna uppfattar som påverkansfaktorer för hur förstelärares uppdrag har kommit att formas i praktiken: hur förstelärollen beskrivs i förhållande till andra roller, vilken kompetensutveckling som förstelärare ges samt hur mycket tid som avsatts för uppdraget.

Faktor 6	
VAD PÅVERKAR HUR FL-ROLLEN FORMAS?	
hur FL roll beskrivs i förhållande till andra roller	,583
vilken kompetensutveckling FL ges påverkar rollen	,807
hur mycket tid som avsatts för uppdraget påverkar	,765

Faktor 9: Kompetens påverkar hur rollen formas

Tre variabler finns med från området Hur har uppdraget formats i praktiken: arrangerar pedagogiska samtal och leder kollegialt lärande, samt från Vad påverkar hur rollen kommit att formas: förstelärares kompetensprofil. Faktorn visar troligen på den kompetens som krävs för att leda skolans lärande.

Faktor 9	
sprider kunskap till andra lärare	-,396
arrangerar pedagogiska samtal	,306
leder kollegialt lärande	,702
FL egen kompetensprofil påverkar rollen	,629

Intressant i faktor 9 är också det negativa värde som Sprider kunskap till andra lärare visar, med KMO -, 396. Detta visar på att respondenterna gjort en distinktion mellan att sprida kunskap och att leda kollegialt lärande.

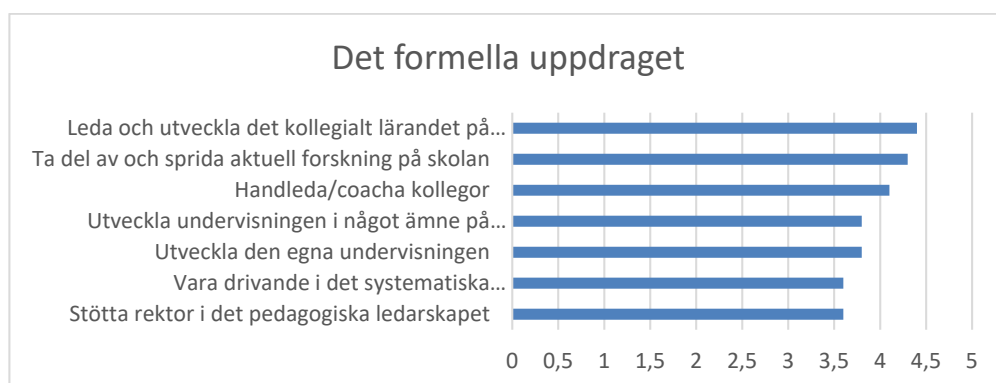
5.2 Resultatanalys

Av de 124 enkätsvaren var 102 förstelärare och 22 rektorer. Erfarenheten av att arbeta som förstelärare var relativt lång, 70 % har varit förstelärare i mer än två år. Av rektorerna har 80 % arbetat i mer än två år med förstelärare i sin organisation. Det är också vanligare med flera förstelärare på skolan, 40 % har 2–3, och nästan hälften har fyra eller fler förstelärare.

5.2.1 Hur frekventa är olika arbetsuppgifter i förstelärares formella uppdrag?

En tiondel av respondenterna känner inte till om det finns något skriftligt formellt uppdrag för förstelärare på deras skola. Bland de som svarat, har 28 % angett att det inte finns. Två tredjedelar av respondenterna svarar att det finns skriftligt formellt uppdrag för förstelärare, och det är de som därefter har svarat på vad detta uppdrag innehåller. Huvudmannen har till 54 % varit aktiv i framtagandet av uppdraget, rektorerna något oftare: 65 %. En tredjedel svarar att försteläraren själv har formulerat sitt uppdrag. Här var det möjligt att ange mer än ett svar om det skett i samverkan mellan flera parter. Därför är det totala antalet svar 158 i stället för 124 på denna fråga. Det är oklart vad det står för när respondenterna angett att förstelärare själva har formulerat sitt uppdrag. Det kan innebära att försteläraren har varit delaktig i processen men det kan också innebära att försteläraren inte har fått något formellt uppdrag utan lämnats att själv tolka innebörden tjänsten utifrån kriterierna i rekryteringen eller de statliga dokumenten.

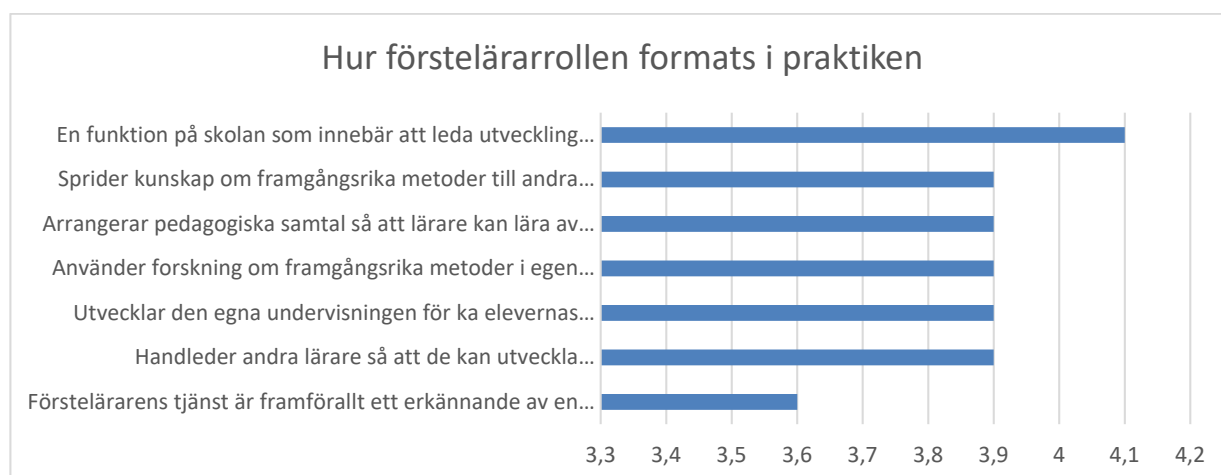
Vad ingår då i det formella uppdraget? Respondenternas svar ger den största samstämmigheten i *att leda och utveckla kollegialt lärande på skolan*. Där finns också den lägsta andelen osäkra, endast 1 % med den näst lägsta variationskoefficienten, 27 %. *Att sprida aktuell forskning på skolan* har en variationskoefficient på 26 %. För övriga variabler ligger den mellan 32 % och 38 %. Inget av påståendena saknas helt i respondenternas uppdrag utan uppfattas ingå mer än hälften av fallen någonstans på skalan från stämmer delvis till stämmer helt. Rangordning utifrån medelvärde:



Enligt den deskriptiva statistiken har försteläraren i uppdrag att leda och utveckla kollegialt lärande på skolan, och att ta del av och sprida aktuell forskning på skolan. Högst medelvärde får uppdraget att leda och utveckla det kollegiala lärandet på skolan. Minst betonat är alternativet att vara drivande i det systematiska kvalitetsarbetet och stötta rektor i det pedagogiska ledarskapet, vilket tyder på att ledarrollen kan tolkas mer som en ledare bland kollegor än som en del av skolledningen. Enkätsvaren visar att respondenternas uppfattning är att förstelärare har fått ett skolutvecklingsuppdrag. I den faktoranalys som gjordes med samtliga variabler innehåller faktor 1 samtliga variabler kring det formella uppdraget. Det blir tydligt att respondenterna i hög grad anser att samtliga förslag i enkäten finns med i förstelärares uppdrag och särskiljer inte de olika formuleringarna. Detta visades med höga KMO-värden, mellan ,814 och ,954.

5.2.2 Vilka typer arbetsuppgifter lägger förstelärare i praktiken mer respektive mindre tid på?

I enkäten gavs respondenterna möjlighet att svara på den direkta frågan: *hur uppfattar du att förstelärares roll har formats i praktiken?* Respondenterna gavs också möjlighet att redovisa hur mycket tid som läggs på olika arbetsuppgifter inom försteläraryrket. Svaren från de bägge frågorna ger tillsammans information om hur försteläraryrket formats i praktiken. Nedanstående tabell visar enkätsvaren i rangordning efter medelvärde:



Respondenterna ger en återigen en bild av förstelärare som arbetar för att utveckla skolan. De två påståendena ”leda utveckling och kollegialt lärande”, och “sprida kunskap om framgångsrika metoder” har formulerats för att skilja på en försteläroll som har hela organisationens utveckling som fokus, och en roll som fokuserar de övriga lärarnas utveckling – ett försök att ge respondenterna möjlighet att särskilja *utvecklingsledaren* och *utbildaren* (Thelin, 2016).

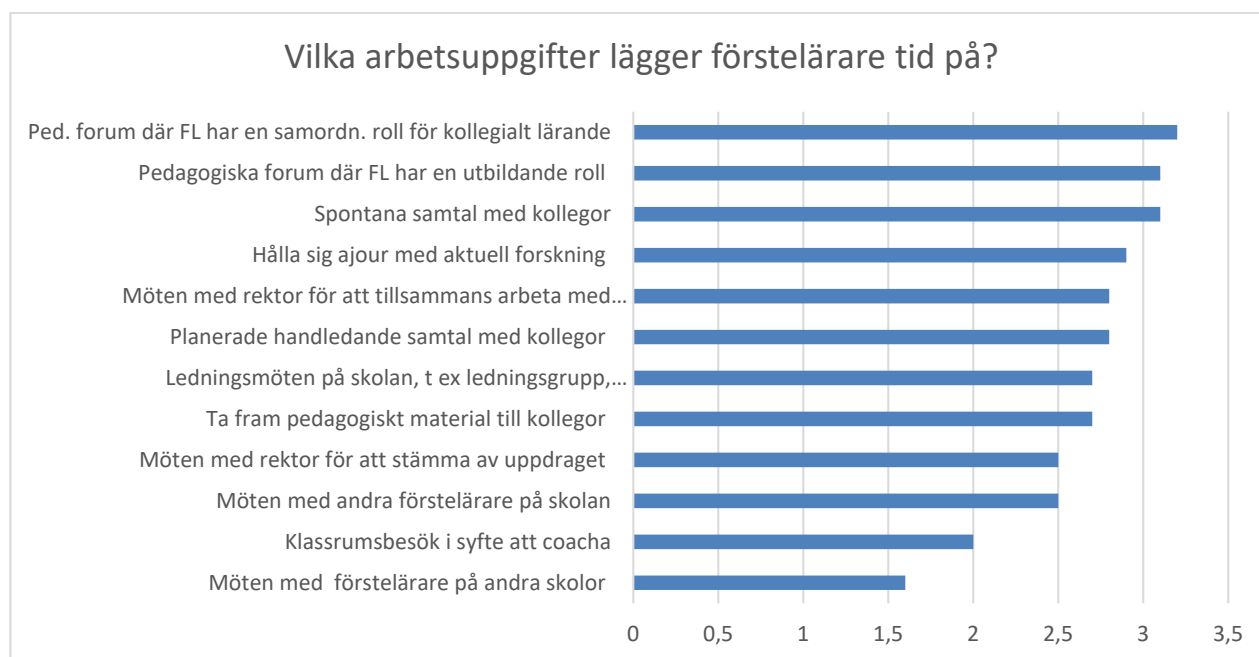
Enkätsvaren visar att respondenterna framförallt uppfattar att förstelärares roll i praktiken har formats till en funktion som innebär att leda utveckling och kollegialt lärande. Flera av alternativen här är konstruerade för att ge möjlighet till tolkning utifrån olika roller; ”använder forskning om framgångsrika metoder i egen undervisning”, och att “utvecklar den egna undervisningen för att öka elevernas resultat” kan t ex väljas av den som uppfattar förstelärollen som *utvecklare*. Det sista alternativet får det lägsta medelvärdet: förstelärollen är framförallt ett erkännande av en skicklig lärargärning”. Ordet “framförallt” valdes för att peka i riktning mot rollen *föredöme*.

Det går i enkätsvaren att urskilja alla Thelins (2016) fyra sätt att förstå förstelärollen. Den deskriptiva statistiken räcker dock inte till för att förklara om respondenterna anser alla delar ingår i en och samma roll, eller om olika respondenter har tänkt sig olika roller. Även om olika roller kan urskiljas som representerar skilda perspektiv på skolutveckling, går det att tänka sig en förstelärare som arbetar i en ledarroll för kollegialt lärande, utvecklar sin

egen undervisning *och* har fått uppdraget på grund av sin skicklighet. Hur förstelärare använder sin tid ger ytterligare information om hur de i praktiken utför sitt uppdrag och uppfyller den roll respondenterna beskrivit.

Knappt hälften av respondenterna uppger att tid avsatts särskilt för försteläraryppdraget, 47 %, och drygt hälften, 53 % att det inte har avsatts tid. Den största andelen, 58 % har 10 % av sin tjänst avsatt för försteläraryppdraget, 11 % av respondenterna har angett 20 % av tjänsten, 4 % av respondenterna anger 30 % av tjänsten. Därefter har hela 24 % av respondenterna svarat att 40 % av tjänsten har avsatts för försteläraryppdraget. 50 % av tjänsten har bara angetts av 4 % av respondenterna. Denna spridning tyder på att det kan finnas huvudmän med en kategori förstelärare med just 40 %, eller att en eller flera huvudmän har beslutat om samma tid för alla förstelärare. Eftersom detta ingick som bakgrundsfråga för att uppfylla kravet på anonymitet är orsaken till detta mönster okänt.

Oavsett om tid särskilt hade avsatts för försteläraryppdraget, ombads alla respondenter att uppskatta tyngdpunkten på olika arbetsuppgifter uttryckt i tid. Dessa alternativ ger en bild av vilka arbetsuppgifter förstelärare ägnar sig åt i praktiken, och kommer i senare tester att samvariera eller skilja sig från utsagor i frågeområdet "uppdraget" eller "hur försteläraryrollen formats i praktiken". Nedan rangordnas hur tiden används, utifrån medelvärde:



Respondenternas svar på vilka arbetsuppgifter som förstelärare lägger sin tid på, stämmer överens med både uppdrag och hur respondenterna uppfattar att förstelärollen har formats i praktiken. De två alternativ som delar förstaplats har haft de högsta medelvärdena även i de två tidigare frågorna. Minst av allt läggs tid på möten med förstelärare på andra skolor.

Spontana samtal med kollegor tar näst mest tid, och flera steg längre ner kommer planerade handledande samtal, där kan det handla om förstelärare som mera svarar mot rollen *utvecklare*. Detta styrks av faktor två som visar samband mellan alla de variabler som beskriver hur förstelärare använder sin tid, utom planerade handledande samtal. Det syns i den deskriptiva statistiken att det är vanligare att ha en handledande roll för grupper än att handla enskilda kollegor. Det är vanligare att ta fram pedagogiskt material till kollegor, vilket kan peka mot en förstelärare i rollen *utbildare*. Att besöka kollegors undervisning i syfte att coacha förekommer men är mindre vanligt även om hälften uppger att det förekommer i någon mån. En uppgift med högt medelvärde är att hålla sig ajour med forskning.

Enkätsvaren visar att majoriteten förstelärare deltar i ledningsmöten på skolan, de träffar andra förstelärare på sin skola och arbetar tillsammans med rektor med övergripande utvecklingsfrågor. Det är mindre vanligt att de deltar i forum med förstelärare på andra skolor. Enligt enkätsvaren ingår en tredjedel inte i skolans ledningsgrupp eller utvecklingsgrupp. Dessa förstelärare kan trots allt verka i forum som gynnar ett klimat för kollegialt lärande, men för att fullt ut fungera i rollen *utvecklingsledare* är det troligen stödjande att delta i en formell, ledande grupp.

Faktor 5 mäter hur förstelärollen har formats i praktiken. I denna faktor syns en förstelärare med en utvecklande och utbildande roll. Faktorn pekar mot en förstelärare utan roll i hela skolans utveckling, som är fokuserad på utvecklingen i sitt eget klassrum och kollegornas lärande. Variabeln leder kollegialt lärande har inte laddning i denna faktor, något som tyder på en distinktion i enkätsvaren mellan förstelärollen som utbildare och utvecklingsledare. Också i faktor 4 framträder en förstelärare i en utbildande roll.

I faktor 9 framträder rollen utvecklingsledare. Det går också tydligt att se att de olika rollerna utbildare och utvecklingsledare representerar två olika grupper i enkätsvaren. Respondenterna har gjort en distinktion mellan att sprida kunskap och att leda kollegialt lärande.

Faktor 9 visar på ett samband mellan förstelärares kompetens och hur rollen formas kopplat till rollen utvecklingsledare. Här visas ett negativt samband med variabeln *sprider kunskap*, en påstående som pekar mot en utbildande roll.

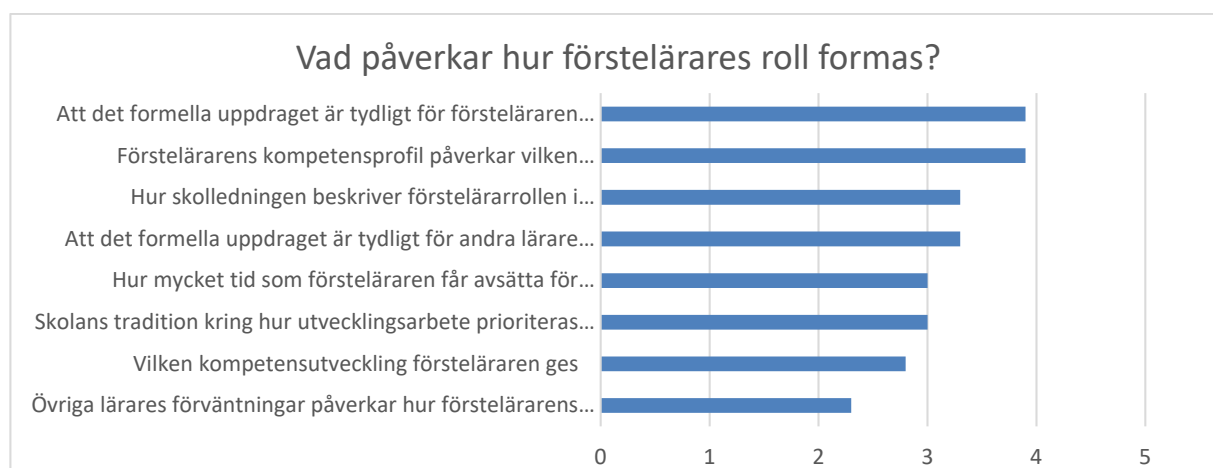
5.2.3 Vilka samband har förutsättningar som tid och kompetensutveckling med förstelärrollens utformning i praktiken?

Hälften av respondenterna svarar att det förekommer kompetensutveckling för förstelärare, och hälften att det inte gör det. Det är tydligt att inriktningen på de kompetensutvecklande insatserna som görs för förstelärare syftar till att stärka dem i deras handledande roll. Nästan hälften av dem som fått kompetensutveckling som riktats till förstelärare anger att den inte varit inriktad mot något skolämne. Två tredjedelar anger att det i någon mån handlat om forskning om skolutveckling, vilket skulle ge ett metaperspektiv på förstelärares roll och peka i riktning mot försteläraren som *utvecklingsledare*.



Respondenterna värderar högt att uppdraget är tydligt för den som ska utföra det. Detta tyder på att respondenterna inte tänker sig en förstelärare i rollen *föredöme*. Samtidigt svarar 28 % att det inte finns ett formellt uppdrag. Lika hög påverkansfaktor på hur rollen utformas är förstelärares egen kompetensprofil, enligt respondenterna. Att det formella uppdraget är tydligt för kollegorna och hur rektor beskriver rollfördelningen har också stor betydelse enligt enkätsvaren. Faktorer som skolans traditioner kring hur utvecklingsarbetet bedrivs,

hur mycket tid som ges för uppdraget och kompetensutveckling värderas lägre. Minst uppfattar respondenterna att övriga lärares förväntningar påverkar hur förstelärollen formas i praktiken. Enkätsvaren rangordnade enligt medelvärde:



Denna studie syftar till att undersöka hur förstelärares roll har formats i praktiken och vad som påverkar det. Den sista enkätfrågan var avsedd att ge en bild av respondenternas egen bild av detta. För en fördjupad analys krävdes fortsatta analyser av enkätens samlade data.

Faktor 2 visar samband mellan hur tid används och vilken roll som formas. Faktorn påvisar samband mellan förstelärare som verkar i rollen föredöme och att fördela sin arbetstid på många uppgifter, men inte planerade, handledande samtal. Detta visar att tid är en faktor som påverkar hur förstelärollen kommer att formas i praktiken. Det tyder på att de informella samtalen mellan förstelärare och andra lärare är vad som kan bli av, om inte mer tid ges och är en indikation på att tidsfaktorn starkt påverkar vilken försteläroll som blir möjlig.

Faktor 4 visar på samband mellan tydligt uppdrag, tid och organisation.

I denna faktor framträder bilden av en kompetent förstelärare som sprider kunskap till andra lärare både genom individuell coachning i samband med klassrumsbesök och arrangerade pedagogiska samtal. Försteläraren verkar i en organisation där förstelärare möts. Att ett tydligt, kommunicerat uppdrag, avsatt tid och kompetensutveckling är viktigt för hur förstelärollen kommer att formas i praktiken styrks av faktor 6. Denna faktor tar med vari-

abler om hur förstelärollen beskrivs i förhållande till andra roller, vilken kompetensutveckling som förstelärare ges samt hur mycket tid som avsatts för uppdraget. Samtliga variabler är hämtade från frågan om vad respondenterna upplever påverkar hur rollen formas.

5.3 Sammanfattning: hur har förstelärollen formats i praktiken?

Nedan sammanfattar och tolkar jag de resultat som framträder ovan utifrån studiens syfte och frågeställningar med utgångspunkt i Thelins fyra möjliga sätt att förstå förstelärollen ur ett skolutvecklingsperspektiv som analysverktyg (Thelin, 2015, 2016).

Hur frekventa är olika arbetsuppgifter i förstelärares formella uppdrag?

Förstelärares formella uppdrag, när det finns ett sådant, är ett skolutvecklingsuppdrag. Enligt den deskriptiva statistiken har försteläraren i uppdrag att leda och utveckla kollegialt lärande på skolan. Att vara ett stöd i rektors pedagogiska uppdrag eller att vara drivande i systematiskt kvalitetsarbete är inte lika vanliga formuleringar. Resultatet visar på en intention från uppdragsgivaren att försteläraren har en skolutvecklande roll, vilket stämmer överens med Skolverkets rapport (Skolverket, 2015a), Statskontorets uppföljning (Statskontoret, 2017) och de forskningsprojekt som följt implementeringen i några svenska kommuner (Alvunger, 2015; Öhman Sandberg et al, 2016). Påståendet "att leda kollegialt lärande" innefattar såväl en ledarroll som ett skolutvecklande innehåll. Denna beskrivning motsvarar beskrivningen av förstelärare som *utvecklingsledare*. Rollen utbildare är också synlig uppdragsformuleringen "att ta del av sprida aktuell forskning på skolan". Utifrån hur respondenterna svarat är även *utvecklare* en möjlig roll att anta med stöd i beskrivningen "att utveckla den egna undervisningen", vilket motsägs av att uppdragen även innehåller de tydligt skolutvecklande uppdragsformuleringarna. Rollen föredöme kan inte representeras i uppdragen, eftersom den rollen innebär att försteläraren fått sin tjänst utifrån att utveckling redan har skett (Thelin, 2015, 2016).

Uppdraget "att vara drivande i det systematiska kvalitetsarbetet" förekommer men är näst lägst betonat. vilket kan tolkas som att förstelärares uppdrag mer handlar om att utveckla undervisningen än kvalitetsarbetet på skolan. Det systematiska kvalitetsarbete innehåller ofta sammanställning och analys av elevresultat, ett fokus som kunde peka mot redovisningsskyldighetens logik. Istället framträder bilden av en försteläroll som arbetar i rikt-

ning mot logiken det professionella ansvaret, när uppdraget har professionsutveckling i fokus – det kollegiala lärandet där elevernas utveckling står i centrum för det gemensamma lärandet. Viktigt är, att 28 % av respondenterna har svarat att det inte finns något formellt uppdrag.

Vilka typer av arbetsuppgifter lägger förstelärare i praktiken mer respektive mindre tid på?

Förstelärare arbetar med att samordna, leda och handleda inom olika pedagogiska forum. Här träder återigen bilden av en *utvecklingsledare* fram. Det är mindre vanligt med klassrumsbesök i syfte att coacha, eller att handleda enskilda kollegor. Det är vanligare att plocka fram pedagogiskt material till kollegor, vilken också tyder på en möjlig förstelärare i rollen *utbildare*.

Eftersom en uppgift med högt medelvärde är att hålla sig ajour med forskning, och förstelärare lägger relativt mycket tid på att handleda grupper och även ta fram pedagogiskt material går det att dra slutsatsen att förstelärare i praktiken bidrar till att sprida forskning, och utifrån forskningen bidrar till att utveckla undervisningen. Det kan ske såväl i en roll som *utvecklare*, där forskningen används för att utveckla den egna undervisningen, som *utbildare* eller *utvecklingsledare* utifrån Thelin (2015, 2016). Det är också ett tydligt tecken på ett intresse för att utveckla sin professionalism.

Att delta i ledningsmöten på skolan, träffa andra förstelärare på sin skola och arbeta tillsammans med rektor med övergripande utvecklingsfrågor är vanligt för vissa förstelärare, men inte för alla, enligt en tredjedel av respondenterna. Dessa förstelärare kan verka i forum som gynnar ett klimat för kollegialt lärande, men för att fullt ut fungera i rollen *utvecklingsledare* kan det vara en förutsättning att delta i en formell ledande grupp. Nätverk med förstelärare på andra skolor är mindre vanligt, något som Alvunger för fram som en framgångsfaktor för förstelärollens utveckling mot ett distribuerat ledarskap (Alvunger, 2015).

Arbetsuppgiften “tid för planerade handledande samtal” är också en arbetsuppgift som bara vissa av respondenterna anger som förkommande. Huruvida denna arbetsuppgift är vanlig kan handla om uppdraget: antingen utgör handledning ett centralt innehåll i uppdraget, eller också gör man andra uppgifter. Det kan också handla om att respondenterna skiljer på att leda grupper, och har tolkat denna fras som enskild handledning. Faktoranalysen visade

samband mellan mängden tid och “planerade handledande samtal”, de förekommer föga förvånande i högre utsträckning när mer tid har avsatts i tjänsten.

Resultaten visar att respondenterna har gjort en distinktion som visar på att förstelärare arbetar antingen i en utbildarroll eller en utvecklingsledarroll. “Sprider kunskap” innebär att ha kollegornas utveckling i fokus, medan att “leder kollegialt lärande” innebär att ha hela kollegiets gemensamma utveckling i fokus. Att respondenterna, som i övrigt har svarat instämmande på alla variabler inom många frågeområden så tydligt skiljer på dessa påståenden tolkar jag som ett belägg för att dessa två skilda sätt att förstå förstelärares roll i skolutveckling existerar bland respondenternas uppfattningar.

Det går i enkätsvaren att urskilja alla Thelins (2015, 2016) fyra sätt att förstå förstelärollen. Respondenterna ger en bild av förstelärare som arbetar för att utveckla skolan. Studien visar att förstelärares roll i praktiken *ibland* har formats till en ledarroll för utveckling och lärande, en *utvecklingsledare*, enligt Thelin (2015, 2016). Det är ibland också en roll där försteläraren förväntas kunna sprida kunskap till sina kollegor, den roll som Thelin benämner *utbildaren*. Enligt respondenternas svar arrangerar förstelärare tillfällen för kollegialt lärande, återigen en *utvecklingsledarroll*. Det är också en roll där förstelärare fortsätter att utveckla sin egen undervisning och använder aktuell forskning om undervisning, rollen *utvecklare*. En hög andel anser också att rollen innebär att vara ett *föredöme*, och i någon mån anser hela 64 % att själva förstelärartjänsten innebär ett erkännande av en skicklig lärargärning. Dock är detta det lägst betonade alternativet.

Vilka samband har förutsättningar som tid och kompetensutveckling med förstelärollens utformning i praktiken?

Tre frågor i enkäten ger en bild av de villkor som ges för förstelärare att utföra sitt uppdrag. Det gäller frågan om formellt uppdrag och vad det innehåller, frågan om tid och hur den används samt kompetensutveckling och dess innehåll. Två tredjedelar av respondenterna uppger att det finns ett skriftligt formellt uppdrag, en knapp tredjedel att det inte finns. Ungefär hälften av respondenterna anger att tid har avsatts för försteläraryupdraget inom tjänsten i varierande grad, och hälften anger alltså ingen tid. När det gäller kompetensutveckling som genomförts för förstelärare delas också svaren i två lika stora delar – hälften anger att kompetensutvecklingsinsatser har gjorts. Det finns alltså en relativt stor grupp som har fått ett skriftligt formellt uppdrag för sin förstelärartjänst, men som inte har tid avsatt och som inte har getts någon kompetensutveckling särskilt för denna roll.

Det faktum att nästan en tredjedel av respondenterna anger att det saknas skriftligt uppdrag, att nästan hälften anger att ingen tid avsatts i tjänsten och att hälften anger att ingen särskild kompetensutveckling ges för förstelärare pekar mot att många förstelärare har svaga förutsättningar att verka i rollen som *utbildare* eller *utvecklingsledare*. Att vara en förstelärare i rollen som föredöme kräver inga av dessa förutsättningar, och det förefaller fortfarande möjligt att verka i rollen *utvecklare*. Å andra sidan har två tredjedelar ett skriftligt formellt uppdrag, drygt hälften 10 % eller mer tid avsatt i tjänst och får kompetensutveckling som är särskilt för förstelärare. Det visar att majoriteten förstelärare har goda förutsättningar att verka i reformens skolutvecklingsuppdrag som det beskrivs i regeringens promemoria (Utbildningsdepartementet, U 2012).

Studien visar att faktorer som uppdrag, tid och kompetensutveckling påverkar hur förstelärrollen formas i praktiken. Respondenterna gavs möjlighet att svara på den direkta frågan, men faktoranalysen gav också en bild av hur olika förhållanden samverkar och påverkar. Ett tydligt kommunicerat uppdrag, avsatt tid, kompetensutveckling och en organisation för att möta andra förstelärare skapar en tydlig förstelärroll och möjliggör att handleda kollegor eller att arbeta för hela skolans kollegiala utveckling mot en lärande organisation.

Denna studie visar att förstelärare har getts uppdrag som innehåller flera olika sätt att förstå förstelärrollen vilka leder till olika möjlighet att påverka skolans utveckling. De ovan beskrivna tester som gjorts i syfte att verifiera respondenternas olika utsagor visar resultat som beskriver förekomsten av de olika rollerna och vilka faktorer som påverkar hur förstelärrollen formats i praktiken.

Bland de föreslagna arbetsuppgifterna i regeringspromemorian (Utbildningsdepartementet, 2012) för förstelärare ingår att coacha andra lärare, initiera pedagogiska samtal och att initiera och leda projekt i syfte att förbättra undervisningen. Studien visar att dessa arbetsuppgifter förekommer i praktiken hos de förstelärare där förutsättningar i form av uppdrag och tid har getts.

En tredjedel av respondenterna uppger att formellt uppdrag inte finns, drygt hälften att ingen tid har avsatts och hälften att ingen kompetensutveckling har genomförts för förstelärare. Att arbeta utan dessa förutsättningar ger möjlighet att verka som förstelärare i rollen föredöme eller utvecklare. Den roll som Thelin (2015, 2016) benämner föredöme, svarar endast mot reformens syfte att locka till läraryrket eftersom det visar att de går att göra karriär och

premieras för skicklighet. Sammanfattningsvis visar studien att en tydlighet i organisation, avsatt tid och ett kommunicerat uppdrag leder till en tydlig försteläroll med större förutsättningar för skolutveckling.

6 DISKUSSION

I följande stycke tar jag upp några metodologiska ställningstaganden kring studiens syfte, genomförande och analys och beskriver hur dessa har hanterats samt konsekvenser av dessa. Därefter diskuteras resultaten i relation till tidigare forskning.

6.1 Metoddiskussion

Validitet och reliabilitet

Erfarenheten av att arbeta med förstelärare och som förstelärare var både i gruppen rektorer och förstelärare relativt lång, endast en tiondel av förstelärarna har tillträtt för mindre än ett år sedan. Detta borgar för att respondenterna har hunnit skaffa sig uppfattningar utifrån egen erfarenhet. En majoritet av skolorna har dessutom fler än en förstelärare, endast en tiondel av skolorna har bara en förstelärare. På hälften av skolorna är det fyra eller fler. Eftersom antalet förstelärare på en skola påverkar andra variabler, är detta värt att notera. Urvalet med fyra kommuner av olika storlek har gett en bred spegling av olika villkor. Mot bakgrund av att de faktiska förhållandena kring uppdrag, tid och kompetensutveckling i analysen visade sig ha betydelse för hur förstelärollen formats i praktiken var det viktigt att skapa möjlighet till en bredd av olika förhållanden.

Svagheten med att använda en kvantitativ metod, i detta fall en enkät, för att söka svaren på studiens frågeställningar, framträder i analysarbetet. Som tidigare redovisats finns studier med inslag av kvalitativ metod med som underlag för val av frågor i enkäten. Det skapar en möjlighet för träffsäkerhet vad gäller att de alternativ som respondenten har att välja på. Enkätformens styrka är att den ger utslag på hur vanliga de olika alternativen är. Dock är många av de ord och begrepp som används tolkningsbara och dessutom kan man inte utsluta att de i någon utsträckning också är värdeladdade. Det finns en risk att vad enkätsvaren

egentligen visar, är vilka begrepp som just nu har hög status eller ingår i den rådande diskursen. Två sådana begrepp är kollegialt lärande och utvecklingsledare. Olika perspektiv på skolutveckling leder till innehåll i rollen utvecklingsledare, det kan handla om att den skickliga läraren som förmedlar de senaste rönen i kontexten effektiva skolor. Respondenter kan mycket väl kryssa i utvecklingsledare utifrån en sådan definition. Att det inte är den definition som ligger till grund för just den benämningen på rollen utvecklingsledare utifrån Thelin (2015, 2016) kan ju inte respondenten veta. I enkätkonstruktionen ges begränsade möjligheter att säkerställa att respondenternas svar återspeglar de distinktioner som analysen utgår från. I en intervju hade det varit möjligt att ställa öppna frågor och låta respondenten själv beskriva arbetsmetoder och synsätt. Detsamma gäller begreppet kollegialt lärande, det kan ges en tydlig definition i av enkätkonstruktören, och respondenterna kan ha åtskilliga olika bilder av detta.

Enkätens frågor kring tidsanvändning syftade dels till att ge svar på frågeställningen *Hur beskrivs förstelärares arbetsuppgifter?* och dels till att ge reliabilitet till respondenternas egna utsagor om hur förstelärollen formats i praktiken. I de fall signifikanta skillnader mellan dessa områden syntes fanns nu möjlighet till en djupare analys. Ett exempel på detta gäller tid för planerad handledning, där det hade varit lätt att läsa enkätsvaren så att majoriteten förstelärare arbetar i rollerna utvecklingsledare eller utbildare utifrån svaren på frågorna kring innehåll i formellt uppdrag, och respondenternas egna utsagor om hur förstelärollen har formats i praktiken. Det är troligt att till exempel begreppen utvecklingsledare och kollegialt lärande är positivt laddade.

Resultatet i faktoranalysen antyder att tolkningen av innebörden i svarsalternativen *händer och coachar kollegor, och sprider forskning till andra lärare så att de kan utveckla ämnesundervisningen*, har tolkats som något som sker mer informellt, vilket överensstämelsen med variabeln *tid för spontana samtal*, tyder på. Detta styrker risken med tolkning i enkäten och att åtgärden att konstruera olika frågor om samma område på flera ställen i enkäten var viktigt.

En förutsättning i analysarbetet var att ifrågasätta respondenternas tolkningar av begreppen och söka verifiering av deras utsagor genom olika samband. Genom att det fanns möjlighet till fri text kunde jag också ta hjälp av kommentarerna i min tolkning av hur frågorna besvarats. Studien utgör en hybridform mellan den kvantitativa enkätundersökningens delvis

positivistiska anslag och hermeneutikens avsikt att förklara och tolka. Att förutsättningslöst leta efter samband mellan olika frågeområden och variabler tillhörde det explorativa anslaget.

Förstelärare och rektorer

Valet av respondenter innehåller två grupper, förstelärare och rektorer. Även om studiens huvudsyfte inte var att söka skillnader mellan dessa två grupper kunde det ändå vara värdefullt att se vad dessa två perspektiv kunde innebära.

Det finns dock en rad problem. Det viktigaste är skillnaden i antal respondenter, och framförallt det relativt låga antalet rektorer som svarat. Skillnaderna kan därmed spegla skillnader mellan de faktiska förhållandena; finns uppdrag, avsatt tid och kompetensutveckling på de skolor där rektorerna råkar arbeta, snarare än skillnader i uppfattning mellan grupperna. Om man skulle fråga endast de förstelärare som arbetar på de skolorna där just dessa rektorer arbetar skulle kanske jämförelsen falla annorlunda ut. Som exempel kan nämnas att svaren på frågan kring det faktiska förhållandet om tid har avsatts skiljer sig åt, och det verkar långsökt att det skulle handla om tolkning utan pekar snarare mot skillnaden i antal respondenter inom varje grupp.

Jag såg att överensstämmelsen var hög mellan rektors och förstelärares uppfattning av hur uppdragen är utformade, mindre kring hur förstelärollen har formats i praktiken och vilka faktorer som påverkar hur rollen formas. Det framstår som områden där uppfattningarna skulle kunna skilja sig från olika perspektiv. När det gäller förstelärares tidsanvändning kan skillnaden förklaras med att rektorerna helt enkelt inte kan ha full insyn i detta. De konstaterade skillnaderna i rektors och förstelärares svar innehåller alltför många osäkerheter och är därför inte relevant att gå vidare med. Jag valde därmed att lämna detta område.

Jag har även i det övriga analysarbetet tagit hänsyn till att gruppen rektorer är liten i förhållande till gruppen förstelärare och att det är okänt om några av dem arbetar på samma skolor. När faktiska förhållanden beskrivs kan t ex ett resultat som 25 % inte tolkas som ett resultat angående en fjärdedel av förstelärarna, utan att en fjärdedel av respondenterna avger ett svar om förstelärare.

Generaliserbarhet

I forskning om policy enactment används en mångfald underlag: dokumentstudier, studier av artefakter, intervjuer, enkäter, resultatgranskningar och mycket annat och hänsyn tas till

den komplexitet som påverkar vad olika policyaktörer med olika makt, kunskap, lojaliteter och uppdrag, faktiskt i verkligheten gör (Ball, et al., 2012). I perspektivet av denna teori är min studie om hur förstelärares roll har kommit att gestalta sig i fyra kommuner ytterst begränsad. Denna teoretiska bakgrund bidrar till en försiktighet i analysen av resultatet.

Det strategiska urvalet med fyra kommuner av olika storlek och politisk styrning speglar min ambition att samla ett så pass högt antal respondenter att det kunde bli möjligt att i någon mån generalisera resultaten kring hur förstelärares roll kommit att formas efter reformens inledande tre – fyra år, och vad som påverkar det. För att undersöka hur en roll har formats, bör inte bara innehavaren av rollen tillfrågas, utan omgivande kolleger och rektorer som har haft sina avsikter och ett paraplyperspektiv, och kanske huvudmän som kanske haft andra intentioner. Eftersom endast två respondentgrupper har tagits med, begränsas generaliserbarheten när det gäller påståendet att så här har den svenska förstelärollen formats. Samtidigt anser jag att om det hade blivit ett entydigt resultat hade det varit mer osäkert. Nu ser vi ett blandat resultat med alla roller representerade, och det är rimligt att dra slutsatsen att det ser blandat ut i totalpopulationen också. Dessutom går mina resultat kring vilka faktorer som har betydelse för hur förstelärares roll formas i praktiken i linje med resultaten av de två följeforskningsprojekten som beskriver vilka faktorer som har betydelse i implementeringen av karriärstegsreformen. Jag menar därför att studien har bidragit med värdefull kunskap för den som vill göra medvetna val kring förstelärares roll ur ett skolutvecklingsperspektiv.

6.2 Resultatdiskussion

Jag har i den här studien kunnat ge en del svar på frågor om hur förstelärares roll har formats i praktiken mot bakgrund av karriärstegsreformens syfte. Sambandet mellan förutsättningar som hur väl kommunicerat ett tydligt uppdrag är med övriga lärare, om tid finns avsatt i tjänsten och om försteläraren får kompetensutveckling som stöd för att utvecklas i sin försteläroll, kan skönjas. Under tiden för arbetet med uppsatsen publicerades Statskontorets tredje rapport och det visade sig då att de som en del i rapporten hade använt Thelins fyra roller och kommit fram till att utvecklingsledarrollen var vanligast förekommande (Statskontoret, 2017). Denna studies resultat stämmer överens med Statskontorets resultat i den frågan, men problematiserar bilden något genom att visa på den stora andel av förstelärare som

inte har förutsättningar som stödjer en utvecklingsledarroll och samtidigt påvisa sambandet mellan förutsättningarna och hur det faktiskt blir.

6.2.1 Förstelärares roll blir synlig i uppdrag och uppgifter

Denna studie visar att förstelärare har i uppdrag att leda och utveckla det kollegiala lärande på skolan. De har också i uppdrag att sprida forskning, att handleda och coacha. Förstelärare arbetar idag med olika inriktning på sina insatser. Några med sina elever i fokus, andra med sina kollegors utveckling i fokus, medan andra arbetar i en kultur där det gemensamma lärandet för elevernas skull står i centrum och där förstelärollen är en ledarroll snarare än en expertroll. För åter andra är förstelärartjänsten framförallt en fjäder i hatten om man så vill. I denna studie syns en praktik där olika perspektiv har lett till olika försteläroller parallellt. Skolutveckling eller karriärutveckling, ett individuellt perspektiv eller ett kollektivt? Langelotz (2014) ställer frågan och båda svaren är representerande i materialet. Öhman Sandberg et al. (2016) uppfattar att båda är möjliga bara målbilden är gemensam. I studien framträder inte det systematiska kvalitetsarbetet som något som förstelärare fokuserar på mer än kanske andra lärare. Mitt ontologiska perspektiv gör att min tolkning av hur det systematiska kvalitetsarbetet betonas i studien leder till min slutsats att förstelärare i många fall har getts ett skolutvecklingsuppdrag i som i många fall går i linje med det professionella ansvaret (Bergh & Englund, 2016). Den rådande diskursen ställer många krav på lärare och skolledare idag utifrån redovisningsskyldighetens logik, men det är inte mer av det som förstelärare fokuserar. Det utesluter inte att uppföljningar av elevresultat har varit en del av meriterna för förstelärartjänster.

Förstelärarna lägger den största delen tid på att leda pedagogiska forum. Det kan vara som utvecklingsledare eller som utbildare, det är tydligt i resultatet att förstelärarna skiljer på dessa två roller. Båda dessa roller är lika vanliga men resultatet i form av vilken skolutveckling som blir möjlig skiljer sig åt. Timperley et al. (2008) har lyft fram skillnaden mellan att lärare går en kurs, och att det är lärarnas eget behov av lärande som är drivkraften. Elevernas lärande och måluppfyllelse ska vara i fokus för det professionella lärandet som består av en cykel av studier av elevernas lärande, förändring av undervisningen och förnyat studium av elevernas reaktioner (Timperley et al., 2008). En sådan cykel kan inte åstadkommas genom en förstelärare i en utbildande roll, utan förutsätter varje lärares forskande förhållningssätt till sina egna elevers utveckling.

Det finns också en mindre grupp förstelärare, drygt en tiondel, som inte handleder utan lägger tid på att utveckla sin egen undervisning och på spontana samtal med kollegor. Detta är en roll som skulle kunna sägas leva upp till reformens syfte att premiera skickliga lärare (Regeringens promemoria, 2012).

Majoriteten förstelärare ingår i någon grupp med ledningsfunktion. Dessa förstelärare arbetar också nära skolledningen. En tredjedel förstelärare har inte ett sådant sammanhang vilket kan säga någon om omfattningen av rollerna utvecklare och föredöme.

Mujis & Harris (2003) pekar ut gemensamma visioner, tillit och att tid och möjlighet till professionell utveckling som essentiellt för att bygga upp en långsiktig, hållbar utveckling. När det gäller professionell utveckling för förstelärare handlar det inte bara om att öka skickligheten i att undervisa, utan också specifikt kring ledarskapsrollen; att leda grupper, samarbetsformer, att undervisa vuxna och kring metoder för utvecklingsarbetet. En organisationsstruktur kan ignorera eller stödja lärares behov av att utveckla sitt ledarskap. (Mujis & Harris, 2003). I denna studie är det inte vanligt med nätverk för förstelärare på olika skolor. I Alvungers följeforskningsprojekt förs sådana nätverk fram som en framgångsfaktor för en ny form av distribuerat ledarskap (Alvunger, 2015).

6.2.2 Vad som speglar hur reformens syfte tolkats – och vad som spelar roll för skolutveckling

Förekomsten av ett formellt, kommunicerat uppdrag, avsatt tid och kompetensutveckling är faktorer som har betydelse för hur förstelärares roll formas i praktiken. Två tredjedelar av respondenterna uppger att det finns ett formellt uppdrag. Knappt hälften har avsatt tid och hälften har fått någon kompetensutveckling för förstelärare. Kompetensutvecklingen som getts har haft ett innehåll som stärker dem i deras utvecklingsledande funktion.

Baksidan av samma mynt är att en tredjedel uppger att formellt uppdrag inte finns, drygt hälften att ingen tid har avsatts och hälften att ingen kompetensutveckling har genomförts för förstelärare. Att verka som förstelärare i rollen *utvecklare* eller *föredöme* är den möjliga lösningen. Det förutsätter att utvecklaren tar del av kompetensutveckling tillsammans med alla övriga lärare, vilket är rimligt att anta att både rollerna gör. I centrum för *utvecklarens* utveckling står den egna undervisningen (Thelin, 2015, 2016). Att det skulle vara regeringens intention att förstelärare ska utgöras av skickliga lärare som arbetar med att förbättra den egna klassens resultat motsägs av de exempel på internationella motsvarigheter till

förstelärare som omnämns i styrdokumentet (Regeringens promemoria, 2012) där beskrivs hur de arbetar med att utveckla det kollegiala lärandet på skolor.

Det kan vara intressant att fundera över hur det kan komma sig att så olika förutsättningar har getts för förstelärare på olika skolor. Kan det vara så att förvaltningen i en kommun nöjer sig med förstelärare som dragplåster till yrket? Eller att det finns rektorer som nöjer sig med att låta förstelärares klass eller klasser få del av en extra god undervisning? Jag ska inte besvara frågan men tror kanske att det ändå inte är så. Att återigen gå tillbaka till Ball, et al., (2012) ger vägledning för förståelsen av hur många pågående policys som existerade och påverkade karriärstegreformens intåg i de svenska skolorna. Kanske fanns där redan utvecklingsledare, processledare eller andra funktioner som skapats med ett tydligt uppdrag att utveckla, inte bara något ämne utan den kollegiala tillitskulturen på skolan, (Blossing, 2016) Kanske påverkade den lång tradition av skolkultur med en platt organisation, så att både ett lönepåslag och nedsatt undervisningstid skulle uppfattas som dubbel belöning. Där förstelärare har getts tid i tjänsten för utvecklingsarbete, men inte kollegorna som ska vara en del av arbetet, har detta orsakat spänningar (Öhman Sandberg, et al, 2016) Kanske förutsåg man det och valde att inte ge nedsättning, eller så kunde man inte stryka några timmar för att någon måste undervisa eleverna. Att detta blir en svårighet har också visat sig på skolor med många förstelärare (Alvunger, 2015). Som sagt, skälen kan vara många till de skillnader som idag finns för de tjänster som regeringen hade klara syften med: att höja de svenska skolelevers resultat, att utveckla lärares profession och att locka de bästa studenterna till yrket.

6.2.3 Skolutveckling, professionsutveckling eller karriärutveckling?

Det ser alltså olika ut. På vissa skolor arbetar förstelärare som tar ett aktivt och tydligt pedagogiskt ledarskap i riktning mot professionellt ansvar. På andra skolor arbetar förstelärare med att utbilda kollegor. Några använder forskning för att utveckla sin egen undervisning och sprider framgångsrika metoder till andra lärare. Denna roll innebär inte att de påverkar sin arbetsplats i riktning mot en lärande organisation, och påverkar därmed inte heller i samma utsträckning läraryrkets professionalism.

Ett annat uttalat mål för förbättring av den svenska skolan har varit att öka likvärdigheten. Att förstelärare arbetar på olika sätt, med olika bakomliggande perspektiv och under vitt skilda förhållanden är inte ett likvärdighetsproblem i första hand för förstelärare själva. Men

om deras arbete på vissa håll leder till en utvecklad professionalism genom att de använder forskning som metod att gemensamt utveckla en lärande praktik kan vi räkna med en effekt för eleverna på de skolorna. Om förstelärartjänsten på andra skolor innebär att sprida best practice, eller att utvecklingen sker inom de egna klassrumsväggarna, eller att vara ett föredöme för yngre och nyare kollegor som önskar en karriärutveckling, då kommer de att leda till en annan effekt.

Olika typer av policy fungerar som diskursiva strategier. De positionerar och producerar lärare som olika slags policysubjekt, styrdokument, traditioner och aktiviteter leder till konstruktion av konstruktion av läraren (Ball et al., 2012). Jag drar slutsatsen att beroende på ur vilken utgångspunkt försteläraren ges sitt uppdrag; redovisningsskyldighetens logik eller logiken professionellt ansvar (Berg & Englund, 2016) kommer en professionaliseringsprocess att leda till konstruktion av en autonom lärare med ökad professionalism, eller stärka en kultur av extern utvärdering i en NPM-diskurs. På samma sätt om uppdraget formuleras för skolutvecklingsuppdraget eller ur skoleffektivitetsperspektivet konstrueras en utvecklingsledarroll eller en expertroll, utbildare (Thelin, 2015, 2016). Tolkningsutrymmet finns, och det har använts mer eller mindre medvetet av skolledningarna som respondenterna i denna undersökning representerar. Mitt eget ontologiska perspektiv tar med i beräkningen att reformen är ung, beslut fattades fort och inte alldeles övertänkt och ofta inte förankrat. Studien visar vilken avgörande effekt enkla samband mellan tydliga uppdrag, tid och kompetensutveckling får för vilken skolutveckling som blir möjlig. Kunskap om hur förstelärollen i praktiken har kommit att formas, och vilka faktorer som påverkar det, bidrar till att öka möjligheten till medvetna val som kan gynna skolans utveckling. Det är kanske en kvalificerad gissning att skolforskare kommer att intressera sig för förstelärares arbete en tid framöver. I sådan forskning ser jag det som viktigt att skärskåda de positiva uttalanden som görs från uppdragsgivare och förstelärare själva om förstelärare som ledare i skolutvecklingsarbete. Ett förslag är att sätta fokus på de övriga lärare som förväntas påverkas av skolutvecklingen. Vad gör de annorlunda när de finns förstelärare i skolans organisation?

Hur uppfattar övriga lärare förstelärollen har formats i praktiken – vilken målgrupp upplever de att förstelärare har för sitt utvecklingsarbete? Hur påverkar nya sätt att bedriva kompetensutveckling för skolans lärare ett tillitsfullt kollegialt lärandeklimat, syns effekter

av utvecklingsledande förstelärare? Ytterligare ett förslag till vidare forskning är att fokusera rektors pedagogiska ledarskap. Vad sker med rektorsrollen när förstelärare får uppdrag som ligger delvis inom rektors ansvarsområde? Hur samverkar rektorer och förstelärare som får sina uppdrag från förvaltningen, för den lokala skolans utveckling?

REFERENSER

Alvunger, D. (2015). *Towards new forms of educational leadership? The local implementation of förstelärare in Swedish schools*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy.

Andersson, S. (2014). *Om positivism och hermeneutik*. Lund: Studentlitteratur.

Ball, S. J.; Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Oxon: Routledge.

Berg, G. (2011). *Skolledarskap och skolans frirum*. Lund: Studentlitteratur.

Bergh, A., Englund, T., Hjalmarsson, M., & Löfdahl, A. (2015). *Advanced teachers enacting 'excellence of any kind' – a study of local interpretations of a local reform*. Paper presenterat vid den 6:e Nordiska Läroplansteoretiska konferensen i Örebro, 21-22 oktober, 2015.

Bergh, A., Englund, T., Hjalmarsson, M., Löfdahl Hultman, A., (2016) *A study of local enactment of the 'Advanced teacher reform' in Sweden*. ECER 2016, Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers, Dublin, Ireland, August 22-26, 2016

Bergh, A., & Englund, T., (2016). *Professionella förstelärare? Om den svenska förstelärarreformen*. I M. Elmgren, M. Folke-Fichtelius, S. Hallsén, H. Román, & W. Wermke (Red.), *Att ta utbildningens komplexitet på allvar : En vänskrift till Eva Forsberg*. Acta Universitatis Upsaliensis.

Blossing, U. (2013). *Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess*. Pedagogisk forskning i Sverige, 18 (3-4).

Blossing, U., Gyllander Torkildsen, G., Lander, R., Nehes, J. och Olin, A. (2017) *På väg mot uppdrags- och processdrivna organisationer. Uppföljning av införandet av processledare i förskolor och skolor i Helsingborg*. RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 12. Göteborgs universitet 2017.

Brace, N., Kemp, R. & Snelgar, R. (2012). *SPSS for psychologists*. (5.ed.) Basingstoke: Palgrave: Macmillan.

- Braun, A., Ball, S. J., Magurie, M., Hoskins, K (2011) *Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school*, *Discourse*, 32(4): 585-96
- Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2010). *Statistisk verktyglåda – samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Grosin, L., (2003). *Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling*. I G. Berg & H.-Å. Scherp (red.) *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Groth, E. (2010). *Perspektiv på skolans utveckling – en tankebok för lärare, skolledare och skolpolitiker*. Lund: Studentlitteratur.
- Hanberger, A., Edström, C., Hult, A., Lindgren, L., Lundström, U., (2012). *Utvärderingars konsekvenser för grundskolans praktik – styrning, ansvarsutkrävande och verksamhetsförändring*. Umeå universitet.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (2009). *Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference?* In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives, studies in educational leadership*. London: Springer
- Langeltoz, L., (2014) *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning och utvecklingspraktik*. Göteborgs universitet.
- Leithwood, K., Mascal, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. London: Routledge.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). *Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system*. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 37

Little, J. W. (2007). *Teachers accounts of classroom experience as a resource for professional learning an instructional descision making*. Yearbook of the National Society for the Study of Education.

Löfdahl Hultman, A., Thelin, K., Hjalmarsson, M. & Westman, A-K. (2014). *Advanced teachers in Swedish schools – proud missionaries with visions of development*. Paper presenterat på konferensen Teachers Matter – But How? Linnaeus Universitet, Växjö, 23-24 oktober.

McKinsey & Company (2010) *How the worlds most improved school systems keep getting better*. Tillgänglig på internet: http://www.teindia.nic.in/Files/Articles/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marton, F. & Tsui, A. M. B. (2004). (Eds.). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

OECD (2005) *Teachers matter: Attracting, Developing and retaining effective teachers*. Tillgänglig på internet: <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>

Prop 2012/13:136. *Karriärvägar för lärare i skolväsendet m.m.* Tillgänglig på internet: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/karriarvagor-for-larare-i-skolvasendet-mm_H003136

Resnick, L. (2010). *Nested learning systems for the thinking curriculum*. Educational Researcher, 39, 183197.

Resnik, J. (2008). *Introduction: The limits of educational knowledge and new research opportunities in the global era*. In J. Resnik (Ed.), *The production of educational knowledge in the global era* (pp. 115). Rotterdam: Sense.

Scherp, H.-Å.; Scherp, G.-B. (2007). *Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad: Karlstads universitet

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2013:70. *Förordning om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2014). *Vem är försteläraren?* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2015a). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2015a). *Vad gör försteläraren?* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2015b). *Finns förstelärarna där de bäst behövs?* Stockholm: Skolverket

Statskontoret (2015). *Uppföljning av karriärstegsreformen*. Delrapport 1. 2015:12.

Statskontoret (2016). *Uppföljning av karriärstegsreformen*. Delrapport 2. 2016:1.

Statskontoret (2017) *Uppföljning av karriärstegsreformen*. Delrapport 3. 2017:1

Theelin, K. (2015). *Ways of seeing the role of an advanced teacher in relation to school development in Sweden*. Paper presenterat vid the ECER 2015, the 2015 Conference of European Educational Research Association, Budapest, 8-11 September.

Theelin, K., (2016) *Förstelärare ser olika på sitt uppdrag. Det får konsekvenser för om och hur skolutveckling sker*. Föreläsning vid Förstelärarnas rikskonferens 22 april 2015.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. och Fung, I. (2008). *Best evidence synthesis on professional learning and development: Best synthesis iteration*. Wellington: Ministry of Education

Utbildningsdepartementet PM 2012-09-24 *Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet* (U2012/4904/S). Stockholm: Utbildningsdepartementet

Öhman Sandberg, A. (2014). *Hållbar programutveckling: Betydelsen av delvis delade objekt och expansivt lärande*. Doktorsavhandling vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping.

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

Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

BILAGOR

Bilaga 1. Enkät med missiv



Enkät om förstelärares roll och uppdrag

Tack för att du vill svara på några frågor om förstelärares roll och uppdrag! Denna enkät genomförs som en del av kursen Självständigt arbete (15 hp), inom magisterprogrammet Utbildningsledning och skolutveckling vid Karlstads universitet. Jag som går utbildningen arbetar som rektor och är intresserad av att fördjupa min egen förståelse för reformers påverkan i vår skolvardag och hoppas kunna bidra med kunskap om hur förstelärares arbete påverkar skolutveckling.

De styrdokument som beskriver syftet med reformen lämnar utrymme för huvudmän och skolor att tolka förstelärares uppgift i den svenska skolan. Undersökningen handlar om hur förstelärares uppdrag och roll i praktiken har formats under de första åren sedan införandet av dessa nya karriärtjänster.

Denna digitala enkät skickas till rektorer och förstelärare i fyra mellanstora kommuner. Den genomförs anonymt och det framgår inte i svaren eller i uppsatsen vilka kommuner enkäten genomförts i. E-postadresserna har lämnats ut av huvudmän och rektorer i de fyra kommunerna. Om du inte är förstelärare eller rektor för en skola med förstelärare ska du inte besvara enkäten. Välkommen att höra av dig om du har frågor, per e-post eller telefon.

Stort tack för din medverkan!

Helena Höglund
helenahoglund1963@gmail.com

011-153121

Jag arbetar som

Förstelärare rektor

Rektor: Jag har arbetat med förstelärare...

Mindre än ett år 1-2 år mer än 2 år

Förstelärare: Jag har haft förstelärartjänst...

Mindre än ett år 1-2 år mer än 2 år

På vår skola finns

*en förstelärare två – tre förstelärare fyra eller fler
förstelärare*

Finns det ett skriftligt uppdrag för förstelärartjänst på din skola?

ja nej vet ej

Vem har formulerat detta uppdrag?

(flera svar kan anges om det har gjorts i samverkan)

huvudmannen rektor försteläraren någon annan

Uppfattar du att följande uppgifter ingår i det formella försteläraruppdraget på din skola?

*Stämmer inte alls Stämmer till viss del vet ej/obestämd stämmer ganska bra
stämmer helt*

Utveckla den egna undervisningen

Utveckla undervisningen i något ämne på skolan

Utveckla något ämnesöverskridande område

Leda och utveckla det kollegiala lärande på skolan

Ta del av och sprida aktuell forskning på skolan

Handleda/coacha kollegor

Vara drivande i det systematiska kvalitetsarbetet

Stötta rektor i det pedagogiska ledarskapet.

Något annat:**Hur uppfattar du att uppdraget i praktiken har formats på din skola?**

Stämmer inte alls *Stämmer till viss del* *vet ej/obestämd* *stämmer ganska bra*
stämmer helt

Utvecklar den egna undervisningen för att öka elevernas måluppfyllelse.

Använder forskning om framgångsrika metoder i sin egen undervisning.

Handleder andra lärare så att de kan utveckla ämnesundervisningen.

Sprider kunskap om framgångsrika metoder till andra lärare.

Arrangerar pedagogiska samtal så att lärare kan lära av varandra.

En funktion på skolan som innebär att leda utveckling genom kollegialt lärande.

Förstelärares undervisning utgör ett gott exempel och inspiration för andra lärare.

Förstelärares tjänst är framförallt ett erkännande av en skicklig lärargärning.

Något annat:

Har försteläraren särskild tid avsatt för sitt uppdrag? Ja/nej/vet inte

Om en minskning av undervisningstiden i tjänsten gjorts, ange hur mycket tid som getts försteläraryppdraget.

10 % 20 % 30 % 40 % 50 % mer än 50 %

Oavsett om det finns särskild tid avsatt för försteläraryppdraget:

Hur mycket tyngdpunkt ligger på olika arbetsuppgifter uttryckt i tid, skulle du uppskatta?

(inte alls) 1 2 3 4 5 *(nästan all tid)*

Hålla sig ajour med aktuell forskning.

Spontana samtal med kollegor.

Planerade handledande samtal med kollegor.

Klassrumsbesök hos kollegor i syfte att coacha.

Ta fram pedagogiskt material till kollegor.

Pedagogiska forum där försteläraren har en handledande/utbildande roll.

Planera pedagogiska möten där försteläraren har en samordnande roll för ett kollegialt utbyte/lärande.

Möten med andra förstelärare på skolan.

Möten med andra förstelärare på andra skolor.

Ledningsmöten, t ex ledningsgrupp, utvecklingsgrupp, på skolan.

Möten med rektor för att stämma av uppdraget.

Möten med rektor för att tillsammans arbeta med övergripande utvecklingsfrågor.

Annat: *skriv fritt i rutan*

Har någon kompetensutvecklingsinsats genomförts för förstelärare?

Ja/nej/vet ej

Vilken inriktning har denna insats haft?

*Stämmer inte alls Stämmer till viss del vet ej/obestämd stämmer ganska bra
stämmer helt*

Utbildning med inriktning på skolämnen

Utbildning med inriktning ämnesövergripande inriktning

Nätverksmöten/träffar med andra förstelärare kring att sprida pedagogiska utveckling

Nätverksmöten/träffar med andra förstelärare kring att leda kollegialt lärande

Utbildning i processledning, projektledning eller liknade kring att leda grupper för utveckling och lärande

Utbildning med inriktning på handledning/coachning

Utbildning kring forskning om skolutveckling

Annat: *skriv fritt i rutan*

Avslutningsvis följer några frågor om vilka faktorer som formar förstelärares.

Markera hur väl du tycker att de olika påståendena stämmer med din uppfattning.

Stämmer inte alls *Stämmer till viss del* *vet ej/obestämd* *stämmer ganska bra*
stämmer helt

Det formella uppdraget är tydligt för andra lärare på skolan

Att det formella uppdraget är tydligt för försteläraren själv

Övriga lärares uppfattning om försteläraryupdraget påverkar innehållet i förstelärarens arbete.

Övriga lärares förväntningar påverkar hur förstelärarens roll formas.

Skolans tradition kring hur utvecklingsarbete prioriteras och genomförs påverkar förstelärollen

Förstelärarens egen kompetensprofil påverkar vilken inriktning uppdraget får.

Hur skolledningen beskriver förstelärollen i förhållande till andra roller i organisationen.

Vilken kompetensutveckling försteläraren ges

Hur mycket tid som försteläraren får avsätta för uppdraget

Annat: *skriv fritt i rutan*

Tack för dina svar!