

# Lärare i utveckling

– En fallstudie om förstelärares betydelse för lärares  
professionella utveckling

---


*Teacher in Development*

*– A case study about the role of First Teachers in  
teachers' professional development*

**Caroline Appelgren**

Handledare: Anders Hallqvist

Examinator: Mats Sjöberg

 <p>LINKÖPINGS UNIVERSITET</p>	<p>Institutionen för beteendevetenskap och lärande</p> <p>581 83 LINKÖPING</p>	<p><b>Seminariedatum</b></p> <p>2022-10-07</p>
---	--	--

<p><b>Språk</b></p> <p>Svenska/Swedish</p>	<p><b>Rapporttyp</b></p> <p>Magisteruppsats i pedagogiskt arbete</p>	<p><b>ISRN-nummer</b></p> <p>22/11</p>
--	--	--

<p><b>Titel</b></p> <p>Lärare i utveckling – En fallstudie om förstelärares betydelse för lärares professionella utveckling</p> <p><b>Title</b></p> <p>Teacher in Development – A case study about the role of First Teachers in teachers' professional development</p> <p><b>Författare</b></p> <p>Caroline Appelgren</p>
--

<p><b>Sammanfattning</b></p> <p>Syftet med den här fallstudien är att undersöka förstelärares betydelse för lärares professionella utveckling utifrån följande frågeställningar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hur förstår rektor, förstelärare och lärare syftet med förstelärareuppdraget?</li> <li>• Vilka olika funktioner fyller förstelärare?</li> <li>• Vilken betydelse får förstelärare för lärares professionella utveckling?</li> </ul> <p>Data har samlats in genom kvalitativa intervjuer och deltagande observation. Som grund för analysarbetet har Goodlads (1979) läroplansnivåer, med stöd av Timperleys (2019) modell för professionellt lärande och centrala begrepp från ett sociokulturellt perspektiv på lärande, tillämpats.</p> <p>Resultatet visar att förstelärareuppdraget uppfattas som en möjlighet att genomföra utvecklingsarbete i praktiken och att lärare får fortbildning samt att säkerställa kvalitet och likvärdighet i undervisningen. Resultatet visar också att förstelärare fyller flera olika funktioner på skolan, men där samtliga grundas i det pedagogiska utvecklingsarbetet. Förstelärarna identifierar utvecklingsbehov, utformar innehåll för att svara mot behoven, stödjer lärare och rektor i pedagogiska frågor, koordinerar arbetet mellan olika aktörer och sammanhang samt motiverar till utveckling. Vidare visar resultatet att förstelärares arbete ökar förutsättningarna för lärares samverkan, didaktiska förnyelse och yrkesspråk. Därmed visar den här studien att förstelärare kan ha betydelse för lärares professionella utveckling genom att främja lärare som professionellt team, en lärandekultur på skolan och lärares didaktiska kunskaper. Dock förutsätter detta att det finns en organisatorisk struktur för förstelärares arbete och att lärare aktivt deltar. Det blir mycket upp till den lokala skolan att omsätta reformen i praktiken, vilket också påverkar vilka effekterna blir.</p>
---

<p><b>Nyckelord</b></p> <p>Förstelärare, lärares professionella utveckling, lärares lärande, skolutveckling.</p>
--

## Förord

Arbetet med den här studien har varit en fantastiskt rolig, utmanande och lärorik upplevelse. Det finns många som jag vill tacka. För det första vill jag rikta ett varmt tack till den rektor samt de förstelärare och lärare som deltagit i den här studien. Tack vare er medverkan blev min studie möjlig. Jag vill också tacka mina kurskamrater som gett mig värdefulla råd under processens gång. Även min familj som otröttligt stöttat och lyssnat, men framför allt visat ett stort tålamod genom att låta mig ägna många sena kvällar och helger till det här projektet, vill jag rikta ett stort tack till. Jag vill särskilt uppmärksamma min handledare Anders Hallqvist som lyssnat, utmanat och inspirerat mig från början till slut. Utan din handledning hade min uppsats inte blivit densamma.

Caroline Appelgren

Motala, 2022-09-27

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>INLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
<b>2</b>	<b>BAKGRUND</b>	<b>3</b>
2.1	FÖRSTELÄRARE	3
2.2	SKOLUTVECKLING	4
2.3	KOMMUNAL VUXENUTBILDNING, KOMVUX	4
<b>3</b>	<b>TIDIGARE FORSKNING</b>	<b>6</b>
3.1	LÄRARE I SAMVERKAN	6
3.2	UTGÅNGSPUNKT I PRAKTIKEN	8
3.3	LÄRARE SOM LEDARE FÖR PROFESSIONELL UTVECKLING	9
3.4	FÖRSTELÄRAREN	10
3.5	SAMMANFATTNING	12
<b>4</b>	<b>TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER</b>	<b>14</b>
4.1	GOODLADS FEM LÄROPLANSNIVÅER	14
4.2	TIMPERLEYS PROCESSMODELL FÖR PROFESSIONELLT LÄRANDE	15
4.3	LÄRARES PROFESSIONELLA LÄRANDE UTIFRÅN ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	17
<b>5</b>	<b>METOD</b>	<b>18</b>
5.1	FALLSTUDIE SOM FORSKNINGSDSIGN	18
5.2	DATAINSAMLINGSMETOD	18
5.3	STUDIEOBJEKT OCH URVAL	19
5.4	GENOMFÖRANDE	20
5.5	TEMATISK ANALYS	21
5.6	STUDIENS KVALITÉ OCH FORSKNINGSETISKA PRINCIPER	21
<b>6</b>	<b>RESULTAT</b>	<b>23</b>
6.1	HUR REKTOR, FÖRSTELÄRARE OCH LÄRARE FÖRSTÅR SYFTET MED FÖRSTELÄRARUPPDRAGET	23
6.1.1	<i>Möjlighet för utvecklingsarbete</i>	24
6.1.2	<i>Fortbildningsinsats</i>	24
6.1.3	<i>Säkerhetsställa kvalité och likvärdighet</i>	25
6.2	VILKA FUNKTIONER FÖRSTELÄRARE FYLLER	26
6.2.1	<i>Försteläraren som detektiv</i>	26
6.2.2	<i>Försteläraren som designer</i>	27
6.2.3	<i>Försteläraren som support</i>	28
6.2.4	<i>Försteläraren som koordinator</i>	28
6.2.5	<i>Försteläraren som drivkraft</i>	29
6.3	FÖRSTELÄRARES BETYDELSE FÖR LÄRARES PROFESSIONELLA UTVECKLING	30
6.3.1	<i>Kollegial samverkan</i>	30
6.3.2	<i>Didaktisk förnyelse</i>	31
6.3.3	<i>Lärares yrkesspråk</i>	32
6.4	SAMMANFATTNING	33
<b>7</b>	<b>DISKUSSION</b>	<b>35</b>
7.1	RESULTATDISKUSSION	35
7.1.1	<i>Lärare som professionellt team</i>	35
7.1.2	<i>Utvecklande av en lärandekultur</i>	37
7.1.3	<i>Fokus på lärares didaktiska kunskaper</i>	38
7.2	METODDISKUSSION	40
7.3	AVSLUTANDE REFLEKTIONER OCH FÖRSLAG TILL VIDARE STUDIER	42
	<b>REFERENSER</b>	<b>45</b>

BILAGA 1A: MISSIVBREV, REKTOR.....	52
BILAGA 1B: MISSIVBREV, FÖRSTELÄRARE .....	53
BILAGA 1C: MISSIVBREV, LÄRARE .....	54
BILAGA 2A: INTERVJUGUIDE, REKTOR.....	55
BILAGA 2B: INTERVJUGUIDE, FÖRSTELÄRARE .....	56
BILAGA 2C: INTERVJUGUIDE, LÄRARE .....	57

# 1 Inledning

Daglig pedagogisk ledning av vuxenutbildningen och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att verksamheten ska utvecklas kvalitativt. Detta kräver att verksamheten ständigt prövas, att resultaten följs upp och utvärderas samt att nya metoder prövas, utvecklas och utvärderas (Läroplan för vuxenutbildningen, rev. 2017)

”Att vara lärare är att ständigt vara i utveckling” skriver försteläraren Anna Olskog i Lärarförbundets förstelärareblogg (2016). Med det menar hon att de olika utmaningar hon dagligen möter får henne att utvecklas och växa i sin lärarroll. Att utveckla sitt lärande är, enligt Sandberg (2011), lärares professionella ansvar såväl som att bidra till lärarprofessionens utveckling i stort. Just lärares roll i skolors utvecklingsarbete betonas på flera håll, både från statliga myndigheter och skolforskare. Forskare menar att skolutveckling förutsätter professionsutveckling genom att förändringar genomförs i klassrummet och tar sin utgångspunkt i lärares arbete (Blossing, 2013; Kornhall, 2015; Sandberg, 2011). Därmed ökar också förutsättningarna för att undervisningen håller god kvalitet och att skolor kan tillhandahålla skickliga lärare. Enligt Samuelsson m.fl. (2022) är undervisningens kvalitet beroende av lärarens skicklighet, vilket i sin tur är beroende av att lärare får stöd och återkoppling samt tid för reflektion kring undervisningen. Dock menar de att lärare inte får detta i tillräcklig utsträckning samtidigt som forskning tydligt visar att undervisning behöver observeras, analyseras och reflekteras kring för att utvecklas.

En reform som inrättats med syfte att utveckla undervisning genom att bidra till professionsutveckling är förstelärarreformen som trädde i kraft 2013 (Skolverket, 2022b). Reformen har sedan dess införande debatterats flitigt där diskussionerna framför allt fokuserat på reformens negativa aspekter som till exempel svårigheter med att utföra uppdraget på grund av spända relationer mellan kollegor samt otydligt formulerade uppdrag och förväntningar, vilket flera studier belyser (Alvunger, 2015; Hjalmarsson och Löfdahl Hultman, 2016; Öhman Sandberg m.fl. 2016). Som lärare har jag egna erfarenheter av kollegor som utnämns till förstelärare och jag kan därför känna igen mig en del i den forskning som finns kring just komplicerade kollegiala relationer och diffusa förstelärareuppdrag. I likhet med det Wahlström och Sundberg (2003) skriver om läroplansreformer kan förstelärarreformen tolkas på olika sätt och blir således beroende av sitt sammanhang. Det kan därför inte finnas ett enda allmängiltigt sätt för förstelärare att genomföra sitt uppdrag på. På så sätt är förstelärares arbete komplext såväl som att utveckling och lärande är komplexa verksamheter som i hög grad påverkas av den sociala omgivningen.

Det är dock inte alltid reformer motsvarar förväntningarna och avsikten som finns, likväl som att de inte alltid leder till förändringar i praktiken (Bergström, 2003). Det är min avsikt att med den här studien synliggöra vad förstelärares arbete faktiskt kan leda till, det vill säga konsekvenserna för lärares praktik. Studiens bidrag kan ses som en del i en större diskussion kring lärares professionella utveckling, men studien ger också ett praktiskt exempel på hur förstelärare kan fungera som redskap för lärares utveckling och lärande. Detta genom att skapa förutsättningar för kollegiala möten och språkutvecklande samtal. Även om det går att skönja ett allt större intresse finns det fortfarande relativt få studier som behandlar förstelärares arbete. Den här studien kan därför ge yrkesverksamma nya perspektiv på samt inspiration och vägledning för hur förstelärare kan främja lärares professionella utveckling.

Vidare inriktar sig denna studie på Komvux då det finns en avsaknad av studier som behandlar förstelärare där. Komvux som verksamhet involverar många individer, både gällande antalet lärare och studerande, som säkerställer att medborgare har de kunskaper och färdigheter som behövs för att verka i samhället. Vidare är Komvux en komplex verksamhet, vilket ställer stora krav på Komvuxlärarna då målgruppen består av individer med mycket olika förutsättningar (Fejes, 2019; Kornhall, 2014; Lvux, rev. 2017). Samtidigt har inte förstelärare implementerats där på samma sätt som inom grundskola och gymnasieskola. Mot denna bakgrund ämnar jag även att synliggöra vuxenutbildningen i försteläraredebatten. Det finns enligt Fejes (2019) ett stort behov av forskning som utifrån flera olika perspektiv tar sin utgångspunkt i vuxenutbildningen.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka relationen mellan skolutveckling och förstelärares arbete. Mer specifikt vill jag beskriva och förstå vad förstelärares arbete betyder för lärares professionella utveckling. Studien utgår från följande frågeställningar:

- Hur förstår rektor, förstelärare och lärare syftet med försteläraryuppsättningen?
- Vilka olika funktioner fyller förstelärare?
- Vilken betydelse får förstelärare för lärares professionella utveckling?

## 2 Bakgrund

Skolutveckling har blivit en alltmer väsentlig del av lärares arbete. För att möjliggöra detta har Skolverket infört olika reformer där en sådan är förstelärarreformen som trädde i kraft den 1 juli 2013. Förstelärare har sedan dess införts inom skolväsendets olika verksamheter med majoritet inom grund- och gymnasieskola. Förstelärare inom Komvux, vilket är utgångspunkten för denna studie, har ökat de senaste åren. Enligt SOU (2020:66) har antalet vuxit från 162 förstelärare läsåret 2014/15 till 219 läsåret 2019/20. För att skapa en förståelse för studiens kontext beskrivs därför här förstelärarreformen, skolutveckling och Komvux som verksamhet, främst med utgångspunkt i policydokument.

### 2.1 Förstelärare

Syftet med förstelärare är framför allt att ge lärare möjlighet till ett praktisknära karriärsteg och högre lön för att på så sätt öka läraryrkets attraktion och status. Utöver detta ska förstelärare genom att fokusera på att utveckla undervisning bidra till elevernas ökade studieresultat (Utbildningsdepartementet, 2012; Statens kommuner och landstings, 2013). Förstelärare framhålls av SKL (2013) som viktiga för skolans kvalitet genom att de ska garantera kompetens samt vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Enligt Skollagen (2019:1288, §5) behöver förstelärare uppfylla följande krav: 1) lärarlegitimation, 2) minst fyra års dokumenterat arbete med vitsord, 3) intresse för att utveckla undervisning och förmåga att förbättra elevernas studieresultat, samt 4) vara särskilt kvalificerad för undervisning och undervisningsrelaterade uppgifter.

Då huvudmännen har stort ansvar för rekrytering och implementering varierar det stort hur arbetet med förstelärare ser ut i landet. Skolverket (2014; 2015) har följt upp arbetet och rapporterna visar att en typisk förstelärare är en 45-årig kvinna som undervisar i svenska/svenska som andraspråk inom kommunal grundskola. Hennes tjänst, som hon själv sökt, är tidsbegränsad upp till två år och hon tjänar i genomsnitt 36 000 kronor i månaden. Hennes uppdrag handlar ofta om språkutveckling, IKT, utveckling av ämnesundervisning samt handledning av kollegor i exempelvis pedagogiska forum och kollegialt lärande. Hon är generellt nöjd med sitt uppdrag, men det finns kollegor som är negativa till reformen. Även Statskontoret (2016; 2017) har gjort uppföljningar där rapporterna visar att det är vanligt att förstelärare rekryteras internt samt att deras pedagogiska vision och ambition är en central aspekt. Enligt rapporterna tolkar huvudmännen reformen olika därav ser förstelärares uppdrag olika ut. Till exempel har vissa förstelärare avsatt tid för uppdraget medan andra inte har det.



Många lärare upplever en osäkerhet kring hur tillsättningen går till och vad tjänsten innebär. Därför är de också mindre positiva till reformen än vad exempelvis rektorer är. Vidare visar rapporterna att förstelärares legitimitet behöver stärkas i lärargruppen då reformen riskerar att splittra och försämra samarbetet. Samtidigt leder reformen till bättre pedagogiska diskussioner och fler utvecklingsprojekt.

## 2.2 Skolutveckling

Skolutveckling är önskvärda förändringar av skolverksamheter med syfte att förbättra för att i större utsträckning nå högre resultat och de nationella målen. Förändringarna ska succesivt leda till ökad likvärdighet med syfte att öka elevernas lärande och måluppfyllelse. Ett sådant arbete förutsätter positiva förändringar i klassrummen och att brister uppmärksammas för att öka medvetenheten om vilka behov av förändringar som finns (Myndigheten för skolutveckling, 2008). Vidare främjas skolutveckling av ett strukturerat och systematiskt arbete som enkelt kan tillämpas i praktiken med utgångspunkt i både den enskilda skolans behov och forskning (Myndigheten för skolutveckling, 2008; Skolforskningsinstitutet m.fl. 2020). Särskilt betydelsefulla faktorer anser Skolforskningsinstitutet m.fl. (2020) bland annat ledarskap, kompetensutveckling och undervisningskvalitén vara. Myndigheten för skolutveckling (2008) understryker att skolutveckling är ett politiskt styrmedel där varje ny reform som implementeras i skolan innebär nya idéer om skolans uppdrag och hur detta kan användas för att utveckla samhället i stort. Skolutveckling är därmed inget entydigt utan kan fylla olika syften och behov för olika aktörer inom skolsystemets alla nivåer.

## 2.3 Kommunal vuxenutbildning, Komvux

Komvux syftar till att utbilda individer för att dels svara mot samhällets behov av kompetensförsörjning, dels ombesörja utbildning för nyanlända (SOU, 2018:71; SOU, 2020:33). Fejes m.fl. (2020) förklarar att Komvux har en tredelad funktion: 1) *kompensatorisk funktion* för individer som saknar utbildning eller kompetens, 2) *demokratisk funktion* som samhällsförberedande och personlig utveckling, samt 3) *arbetsmarknadsfunktion* för individer som till exempel vill byta yrkeskarriär. Författarna förklarar också att Komvux är en kursbaserad och flexibel verksamhet som erbjuder närstudier, distansstudier och en kombination av de båda med löpande antagningar. Detta för att ge individer större möjlighet att studera. Vidare är det varje kommuns skyldighet att tillhandahålla Komvux på grundläggande och gymnasial nivå; särskild utbildning på grundläggande och gymnasial nivå samt som svenska för invandrare (Skollagen, 2010:800 kap. 20; SOU:2020:33). Idag står Komvux inför

en rad förändringar som bland annat handlar om en ny betygsskala och princip för betygssättning, förändringar av kurser samt mål, prioriteringar och urval. Även SFI, som tidigare varit en egen skolform, blir en del av Komvux (Skolverket, 2021; Skolverket, 2022a; SOU, 2018:71; SOU, 2020:66).

### 3 Tidigare forskning

Skolutveckling är, som tidigare konstaterats, ett paraplybegrepp för olika slags utvecklingsprocesser och forskare inom skolutvecklingsfältet har därmed skilda perspektiv på vad det innebär. Till exempel används termer som skolförbättring och skoleffektivitet, vilka också utgör olika grenar inom fältet. Enligt Håkansson & Sundberg (2016) påverkar termen som används det perspektiv på skolutveckling som antas. Dock är forskare överens om att lärare har en avgörande roll för skolans utveckling, särskilt när utvecklingsarbetet sker genom samverkan som främjar deras professionella utveckling och där lärare själva har en ledande roll. Detta visar både nationell och internationell forskning som presenteras i det här avsnittet. Att lärare tilldelas särskilda roller för att leda utvecklingsarbete är inget nytt fenomen. Flera nationella studier belyser lokala initiativ med exempelvis processledarskap, utvecklingsledarskap och lärledarskap. En relativ ny benämning är dock förstelärare som visserligen uppvisar flera likheter med dessa, men vilket också innebär nya förutsättningar och ett nytt sätt för skolor att bedriva utvecklingsarbete på. Inom svenskt skolväsende har nationellt formulerade och formella karriärsteg ingen lång tradition, till skillnad från internationell skola där det i stället verkar vara ett mer vedertaget sätt att arbeta med karriärer och meritering. Detta synliggörs i den omfattande forskning som existerar om sådana lärare, till exempel *Teacher Leaders*. Studier om förstelärarysreformen är däremot begränsad, vilket också har bekräftats genom kontakt med etablerade skolforskare inom studiens problemområde såsom Ulf Blossing, Per Kornhall och Andreas Fejes. En översikt av studier som belyser förstelärare presenteras i slutet av detta avsnitt.

#### 3.1 Lärare i samverkan

Enligt Skolverket (2022b) spelar förstelärare en stor roll för skolors utvecklingsarbete genom att skapa förutsättningar för lärare att kollektivt driva professionell utveckling. Lärares samverkan är något som flera studier belyser. Till exempel presenterar Mujis och Harris (2013) en forskningsöversikt som visar att lärares gemensamma arbete är en förutsättning för skolutveckling då det bidrar till en samarbetande kultur på skolan. Detta i sin tur ökar möjligheterna för lärare att lära och utvecklas tillsammans genom att de inspirerar och utmanar varandra. Interaktion och kommunikation kan således betraktas som gynnsamma effekter av lärares samverkan som stimulerar till lärande, vilket blir en central aspekt för professionell utveckling. Detta visar studier av både Blossing (2003) och Olin (2009) som även pekar ut kommunikation som ett sätt att få en större inblick i kollegors arbete. Detta bidrar dels till

förståelse för olika uppfattningar, dels med nya perspektiv. På så sätt kan lärare utveckla sina kunskaper samt skapa en gemensam grund för det kollektiva arbetet.

Mujis och Harris (2013) menar också att interaktion lärare emellan ökar deras förmåga att reflektera. Detta är något som synliggörs som en viktig faktor för professionell utveckling i flera studier. När lärare stöttar och bekräftar varandra hamnar deras lärande i centrum, vilket är en grundläggande aspekt för professionsutveckling (Aspelin & Persson, 2008; Blossing, 2003; Jarl m.fl. 2018; Lindqvist & Nordänger, 2007; Olin, 2009). Blossing (2013) konstaterar utifrån sin studie om hur lärare i arbetslag samverkar kring utvecklingsarbete att gemensam reflektion fodrar att arbetet analyseras och omprövas. Därmed ökar möjligheterna för att arbetet leder till utveckling.

Utifrån denna bakgrund kan det konstateras att samverkan fungerar språkutvecklande genom att lärare tvingas sätta ord och hitta begrepp för sina handlingar. Detta ger dem möjlighet att artikulera sin lärarkunskap, vilket en studie av Pang och Ling (2011) visar. Författarna menar att professionell utveckling främjas av att lärare synliggör sin tysta kunskap, särskilt i kombination med teorier som kan erbjuda förklaringar och fördjupad förståelse för denna. Detta är även något som Lindqvist och Nordänger (2007) problematiserar i deras artikel om lärares professionella språk. De menar att hur lärare verbaliserar praktiken påverkar skapandet av ett gemensamt språk. Med andra ord, genom att begreppsliggöra praktiken kan unisona och precisisa begrepp formuleras, vilket ökar förutsättningarna för ett yrkesspråk.

Samverkan är alltså något som främjar lärares utveckling, men för att ett sådant arbete ska fungera och vara hållbart måste det finnas en stödjande skolkultur som genomsyras av goda relationer. Detta betonar både Blossing (2003) och Bunar (2016). Flera studier visar att samverkan kring utvecklingsarbete kan leda till konflikter och motstånd. Enligt Ohlsson (2001) synliggör detta dels en spänning mellan den enskilde läraren och lärarkollektivet, dels en rädsla för vad förändringsarbetet kommer att innebära i praktiken. Emellertid visar Olins (2009) studie att konflikter även är en förutsättning för ett demokratiskt arbete eftersom lärare måste diskutera arbetet. Konflikt och motstånd är också effekter av bristande organisation kring det gemensamma arbetet, vilket Nordgren m.fl. (2019), i likhet med både Mujis och Harris (2013) samt Ohlsson (2001), belyser. Resultatet visar att bristande organisation kan leda till begränsad samverkan även då lärare själva önskar arbeta kollegialt. Lärarna i studien menade att den största orsaken till tidsbristen var att andra arbetsuppgifter tog fokus. Detta stämmer även överens med Blossings (2003; 2013) studier. Han konstaterar att lärares gemensamma arbete tenderar att leda till administrativa rutiner snarare än till utveckling.

## 3.2 Utgångspunkt i praktiken

Förstelärare har en nyckelroll att leda lärares gemensamma utvecklingsarbete med utgångspunkt i undervisningen (Skolverket, 2022b). Betydelsen av detta för lärares professionsutveckling framhålls av skolutvecklingsforskare som en avgörande faktor. Till exempel synliggör studier kring så kallade framgångsrika skolor vikten av att sätta lärares gemensamma arbete kring deras lärandeuppdrag och undervisning i förgrunden för utvecklingsarbetet. Lärare samverkar kring undervisningens alla aspekter såsom planering, genomförande, utvärdering och kritisk granskning med fokus på elevernas lärande (Blossing, 2003; Jarl m.fl 2018). Två etablerade modeller för ett sådant arbete är Lesson study och Learning study där lärare spelar en central roll. Genom att låta arbetet utgå från lärares erfarenhetskunskaper och undervisningrelaterade frågor utmanas deras föreställningar om undervisning. På så sätt kan dessa modeller fungera som verktyg för professionell utveckling (Pang och Ling, 2011; Thorsten och Johansson, 2017).

Två studier baserade på dessa modeller och som synliggör hur detta sätt att arbeta kan leda till lärares professionella utveckling presenteras av Lewis (2009) samt Pang och Ling (2011). I överensstämmelse visar båda studierna att lärarna utvecklade sina ämneskunskaper och didaktiska kunskaper genom ett gemensamt fokus på undervisning och elevernas lärande. Då lärarna samverkade i undervisningens samtliga faser medverkade detta till samhörighet dem emellan. Lewis (2009) menar att lärare på så sätt kan förändra sina relationer till varandra. Resultaten visar att lärarna förändrade sitt sätt att tänka kring undervisning dels utifrån personliga egenskaper såsom nyfikenhet och motivation, dels genom förståelse för förhållandet mellan ett undervisningsutvecklande arbete och elevers lärande.

Vidare har Learning study visat sig användbar för att främja professionell utveckling då den även erbjuder hjälpsamt verktyg i form av en lärteori. En lärteori tillhandahåller teoretiska begrepp som hjälper lärare att förstå undervisningspraktiken i relation till elevernas lärande, vilket blir gynnsamt när lärare planerar och analyserar undervisningen (Pang och Ling, 2011). Ett exempel på detta är Thorsten och Johanssons (2017) studie där variationsteorin blev ett stöd i deras analysarbete för att identifiera undervisnings- och lärandeproblem som de inte redan identifierat utifrån sina erfarenhetskunskaper. På så sätt menar de att de fick mer kunskaper om elevernas lärande. Därmed utgör vetenskaplig grund en central aspekt för lärares professionella utveckling, vilket också bekräftas av Levinsson (2011). Studien visar att när lärare tar till sig av forskning inhämtar de nya kunskaper och får nya perspektiv, vilket synliggör

sambandet mellan lärares handlingar och effekterna av dessa i undervisningen. På så sätt kan lärare förbättra undervisningen och professionell utveckling främjas.

### 3.3 Lärare som ledare för professionell utveckling

En uppgift för förstelärare är alltså att leda lärares kollegiala lärande (Skolverket, 2022b). Att låta lärare inta olika ledarroller i skolans utvecklingsarbete med fokus på professionell utveckling framhålls i både nationell och internationell forskning som betydande. Detta då lärare har viktiga kunskaper om exempelvis klassrumspraktiken och dess behov. Sådana ledarroller bygger på idén om ett distribuerat ledarskap, vilket betyder att rektors ledarskap fördelas mellan olika personer (Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020; Mujis & Harris, 2013). I en studie av Soo Von Esch (2018) presenteras distribuerat ledarskap som ett verktyg för att driva igenom förändringsarbete i undervisningen. Studien visar att lärare som intagit en ledarroll som Teacher Leader har en stark inverkan på både utvecklingsarbetet och professionsutvecklingen. Detta då lärarna skapar visioner för arbetet, genomför nödvändiga förändringar, vidmakthåller ett fokus på undervisning och elevers lärande samt låter arbetet bli en naturlig del av praktiken. Dessa lärare initierar även samarbetsprojekt och sociala nätverk för att utbyta idéer och lösa problem som uppstår i praktiken. Soo Von Esch (2018) konstaterar att detta främjar professionell utveckling då de möjliggör samarbete mellan olika aktörer på olika nivåer, vilket ger en tillgång av resurser och expertis. Nätverkens betydelse bekräftas även av Cooper m.fl. (2015). De menar dock att detta förutsätter att nätverken är stöttande annars riskerar de i stället att begränsa utvecklingsarbetet.

Ledarskapet innebär med andra ord många olika uppgifter, vilket således fodrar olika kompetenser. Detta diskuterar både Blossing (2013) samt Mujis och Harris (2013) som i enighet beskriver uppdraget som mångfasetterat då det innebär flera funktioner som till exempel mentor, coach och expert. Enligt Fountas och Su Pinnells (2020) studie var andra typiska funktioner *researcher*, att identifiera problemområden, *inquiry team leader*, ha ett fokus på undervisningrelaterade frågor samt *lead learner*, att erbjuda workshops för kollegorna. Utifrån den forskning som existerar inom området blir det tydligt att en av de främsta funktionerna är ett pedagogiskt ledarskap, vilket framför allt innebär två aspekter som också står i relation till varandra. För det första ska lärarna stötta rektorerna i deras ledarskap i pedagogiska och organisatoriska frågor samt olika implementeringsprocesser. För det andra innebär funktionen att leda lärarkollegernas lärandeprocesser genom att stötta deras arbete med att utveckla sin undervisning och medverka till en samarbetande kultur (Blossing, 2013; Cooper m.fl. 2015; Fountas & Su Pinnell, 2020; Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020; Olin, 2009; Soo Von Esch,

2018). Fountas & Su Pinnell (2020) poängterar dock att bara för att en lärare anses skicklig för elevers lärande betyder inte det att läraren är det för kollegornas lärande.

Flera studier belyser utmaningar som kan förekomma med ett ledarskapsuppdrag. För det första finns ett fokus på legitimitetsproblematiken där studier visar på spänningar mellan dessa lärare och deras kollegor. Till exempel diskuterar Mujis och Harris (2013) att arbetet riskerar att medföra splittringar och även fientlighet i lärargruppen, vilket Olin (2009) menar bland annat kan bero på att ledarskapet innebar en maktförskjutning mellan lärarna. Soo Von Esch (2018) studie visar också att dessa lärare kan uppleva spänningar från skolledarens håll. Enligt resultatet stöttade inte alltid skolledare lärarna i deras ledaruppdrag. Skolledares stöd är dock en förutsättning för att arbetet ska fungera betonar Mujis & Harris (2013). För det andra pekar forskning på vikten av organisatoriska förutsättningar såsom tid samt tydlig uppdragsbeskrivning och kommunikation (Blossing, 2013; Mujis & Harris, 2013; Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020). Till exempel visar Blossings (2013) studie att tydlighet och kommunikation främjar både lärarnas uppdrag och positionering. Särskilt viktigt anser han kommunikationen kring ledarnas syfte vara. En tredje problematik med uppdraget är det spänningsfält mellan utvecklingsarbete och driftarbete som existerar. Resultatet i Blossings (2013) studie visar att det finns en gråzon mellan utvecklingsarbete och driftarbete där utvecklingsarbetet tenderar att blandas ihop med arbetsrutiner. Studien pekar på att driftarbete lätt kan hamna i centrum för lärares gemensamma arbete, vilket hämmar utveckling. Gyllander Torkildsen och Nehez (2020) studie å andra sidan visar att arbetet med processledare i stället bidragit till en tydligare uppdelning mellan utvecklingsarbete och driftarbete genom att den förra fått ett mer formellt syfte. På detta sätt stjäls inte driften tid från utvecklingsarbetet. En annan anledning är att processledarna genomfört arbetet i aktioner, vilket systematiserat utvecklingsarbetet.

### 3.4 Försteläraren

Som tidigare nämnts innebär förstelärare en relativt ny form av ledarskap. Utifrån den forskning som finns blir det tydligt att förstelärarskapet i flera avseenden överensstämmer med forskning kring motsvarande ledarskapsroller. I likhet med dessa är framför allt två aspekter centrala. För det första, främjar förstelärares arbete kollegialt lärande och därmed en lärandekultur på skolan genom att synliggöra lärares arbete. På så sätt kan nya insikter nås, vilket får betydelse för lärares professionella utveckling (Alvunger, 2015; Grönqvist m.fl. 2020; Öhman Sandberg m.fl. 2016). Det handlar alltså även här om att stimulera pedagogisk utveckling genom att främja lärares kunskapsbas. Studier visar att förstelärare gör detta genom

handledning och mentorskap där de bland annat inspirerar om metoder och forskning samt stöttar och ger råd till sina kollegor. De leder dessutom olika utvecklingsprojekt med syfte att utveckla skolverksamheten på olika sätt (Alvehus m.fl. 2019; Alvunger, 2015; Grönqvist m.fl. 2020). Alvehus m.fl. (2019) studie visar också att förstelärarna har tagit över uppdrag som kollegor tidigare haft, genomför arbetsuppgifter som riskerar att inte bli gjorda och att de även har fått helt nya uppgifter.

För det andra innebär försteläraryuppdraget att avlasta rektor i det pedagogiska arbetet (Alvehus m.fl. 2019; Alvunger, 2015; Grönqvist m.fl. 2020). Enligt Alvunger (2015) är förstelärare på så sätt ett tydligt exempel på distribuerat ledarskap. Vidare synliggör Alvingers (2015) studie att förstelärare genom sin ledande position skapar ett viktigt led mellan skolledning och lärare. Detta då de kan överföra information dem emellan. I likhet med tidigare nämnda studier innebär försteläraryuppdraget flera olika funktioner och kompetenser samt att verka på olika nivåer. Alvehus m.fl. (2019) presenterar, utifrån ett treårigt forskningsprojekt, olika nivåer förstelärare kan operera på som exempelvis *organisatorisk nivå*, det vill säga uppgifter inom den lokala skolverksamheten och *kommunövergripande nivå* genom exempelvis nätverk med andra förstelärare inom kommunen.

I forskning om förstelärare finns en tyngdpunkt mot uppdragets utmanande aspekter. I överensstämmelse med tidigare studier om lärares ledarskapsuppdrag belyser studierna otydliga uppdragsbeskrivningar, legitimitetsproblematik och komplicerade kollegiala relationer. Resultatet i Öhman Sandberg m.fl. (2016) forskningsprojekt visar, i samstämmighet med Alvehus m.fl. (2019), på otydliga kriterier för och organisation kring förstelärare samt brister i implementeringsprocessen. Enligt Alvehus m.fl. (2019) medför detta en ovisshet kring vad förstelärare gör och ska göra, vilket också riskerar att leda till ökade arbetsuppgifter. Även förstelärare själva kan uppleva osäkerhet angående vilka förväntningar som uppdraget innebär (Hjalmarsson och Löfdahl Hulman, 2016). En annan konsekvens av detta är att förstelärare riskerar att isoleras på skolan och att de får svårt att finna sin roll, något som presenteras i Alvingers (2015) studie.

Avsaknaden av tydlighet beskrivs även som en bidragande orsak till de spänningar som råder mellan förstelärare och deras kollegor, men framför allt är komplicerade relationer en konsekvens av att kollegor värderas gentemot varandra (Alvunger, 2015; Hardy och Rönnerman, 2019; Hjalmarsson och Löfdahl Hultman, 2016). Resultatet i Hjalmarsson och Löfdahl Hultmans (2016) studie visar att reformen leder till konkurrens, statuskillnader och hierarkisering mellan förstelärare och deras lärarkollegor då förstelärarna fått en överordnad position, särskilt då kollegor kan ha ansökt om samma försteläraretjänst. Resultatet visar även



att den överordnande positionen i flera fall endast är formell och att många kollegor saknar förtroende för uppdraget, vilket styrks av Hardy och Rönnerman (2019). I deras studie framkommer det att lärarna inte ansåg försteläraretjänsten som särskilt attraktiv, inte minst då den upplevdes kräva mer av läraren än en normal heltidstjänst. Studien visar också att en stor del av den kritik som framförs behandlar de löneskillnader som skapas när lärare tillsätts som förstelärare.

Utöver spänningar mellan förstelärare och deras lärarkollegor synliggör Hardy och Rönnerman (2019) även att det kan råda spänningar mellan enskilda skolor och huvudman då olika drivkrafter ligger bakom reformen. Resultatet belyser en bristande uppmärksamhet från huvudmannens sida gällande det faktiska arbete förstelärare gör och dess effekter i praktiken. I stället finns ett fokus på bland annat PISA och nationella prov, vilket blir ledstjärna för reformen. Hardy och Rönnermans (2019) åsikt är därmed att fel drivkrafter ligger bakom reformen.

Det kan konstateras att trots den begränsade mängd forskning kring förstelärare är det en omdebatterad och kritiserad reform. Det kan också konstateras att fastän flera likheter existerar mellan förstelärarskapet och andra ledarskapsroller skiljer sig den förstnämnda åt, vilket flera forskare diskuterar utifrån sina studier. Till exempel innebär förstelärare ett förändrat pedagogiskt ledarskap genom att deras uppdrag medför en utökning av lärares arbetsuppgifter, inte minst då de tagit över delar av rektorers pedagogiska arbete (Alvehus m.fl. 2019; Alvunger, 2015). Detta menar Alvehus m.fl. (2019) har stärkt läraryrkets professionalitet. Dock är Hardy och Rönnerman (2019) av annan åsikt. De menar i stället att förstelärarreformen inte främjar vare sig en ökad professionalitet eller lärares motivation för utvecklingsarbete och samarbete. De grundar detta resonemang i den ökade arbetsbelastning lärare fått. Alvehus m.fl. (2019) instämmer däremot i att reformen inte motsvarar alla förväntningar som finns på den. Framför allt då reformen tenderar att premiera duktiga lärare och strider emot den tradition av icke-hierarki som utmärker svensk skola.

### 3.5 Sammanfattning

Den forskningsöversikt som presenterats här visar tydligt vikten av lärares samverkan för professionell utveckling. Genom att lärare interagerar och kommunicerar med varandra kan en gemensam skolkultur skapas där lärare delar förståelse för varandra, praktiken och det gemensamma utvecklingsarbetet. Lärares interaktion och kommunikation leder också till en utveckling av deras kunskapsbas. Således utgör både språket och kollektivt arbete betydande aspekter för lärares professionella utveckling, vilket går i linje med ett sociokulturellt perspektiv

på lärande (Lundgren m.fl. 2010; Säljö, 2000). Vidare visar forskning att professionell utveckling främjas av att lärare samverkar kring undervisning och undervisningrelaterade frågor. Detta genom att kombinera den praktiska erfarenheten med teoretiska kunskaper med utgångspunkt i elevers lärande. Ett sådant sätt att arbeta stämmer även överens med Timperleys (2019) teori om professionellt lärande. Lärares samverkan har också visat sig betydelsefullt för kollegiala relationer, vilket är en förutsättning för att professionell utveckling ska kunna ske. I enlighet med Goodlad (1979) finns det risk för relationella problem när individer dels tolkar på olika sätt, dels önskar olika saker. Den forskningsöversikt som presenterats visar även tydligt att professionell utveckling främjas när lärare själva leder arbetet. Därmed skulle det kunna antas att förstelärare kan ha betydelse för lärares professionella utveckling, vilket den här studien avser att undersöka.

## 4 Teoretiska utgångspunkter

Med hänsyn till principerna för fallstudieforskning utgör den här studiens teoretiska ram ett centralt redskap för att förstå och beskriva dels förstelärares arbete, dels dess betydelse för lärares professionella utveckling (Yin, 2011). För att möjliggöra detta har jag använt mig av olika teoretiska modeller där huvudsakligen Goodlads (1979) läroplansnivåer, med stöd av Lundgren (1979), fungerat som grund för analysarbetet. Dessa nivåer har även fungerat som inspiration för forskningsfrågorna och således resultatsavsnittets struktur. För en djupare förståelse för lärares *professionella utveckling* och lärande utgår även mitt analysarbete från Timperleys (2019) modell för professionellt lärande samt centrala tankar och begrepp från den sociokulturella synen på lärande, refererat till Säljö (2000).

### 4.1 Goodlads fem läroplansnivåer

Förstelärrarreformen är, som tidigare nämnts, en reform inrättad på initiativ och finansierad av regeringen men där ansvaret för tillsättning, utformning och uppföljning är huvudmannens ansvar. Det finns därmed flera likheter mellan implementeringen av förstelärare och en läroplan. Goodlad (1979) har identifierat fem olika faser vid tillämpningen av en läroplan:

- 1) *Den ideologiska läroplanen*: olika idéer som uppkommer och innebär en slags idealtyp, vilket betyder att den aldrig avspeglar verkligheten eftersom olika faktorer påverkar genomförandet av läroplanen.
- 2) *Den formella läroplanen*: den tryckta och officiella läroplanen som godtagits av regeringen, vilken skolverksamheten ska följa.
- 3) *Den uppfattade läroplanen*: handlar om hur olika aktörer utifrån sina erfarenheter och attityder tolkar den formella läroplanen. Detta kan skapa relationella problem när aktörerna önskar olika saker.
- 4) *Den genomförda läroplanen*: speglar det som faktiskt sker i den dagliga undervisningen. Innehållet i läroplanen och vad som händer i klassrummet är inte alltid samma sak eftersom arbetet påverkas av olika faktorer som den formella läroplanen inte tar i beaktande.
- 5) *Den upplevda läroplanen*: riktar sig mot olika aktörers, främst elevernas, upplevelser av undervisningen. Lärares intentioner stämmer inte alltid överens med vad eleverna tillägnar sig.

Enligt Goodlad (1979) behöver olika aktörer förstå varje nivå för att få en uppfattning om vad som faktiskt händer i skolan. Han menar även att det finns skillnader mellan olika aktörers

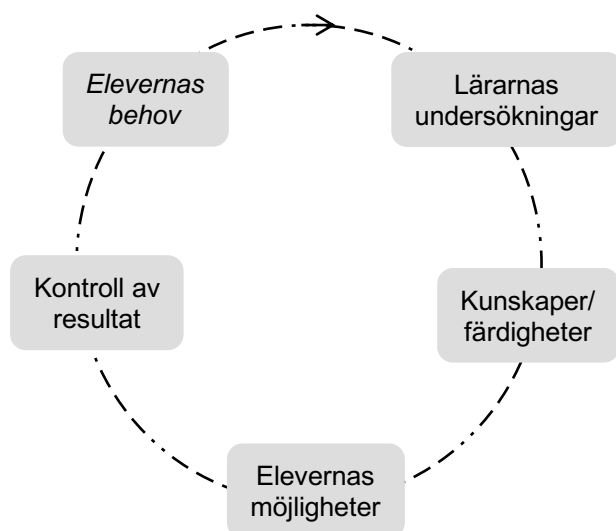
perspektiv på processen, från beslutsnivå till undervisningsnivå, vilka ofta står i konflikt med varandra. Processen med förstelärare behöver i likhet med Goodlads (1979) syn på läroplansprocessen begreppsligöras för att förstås. Min studie inriktar sig mot Goodlads (1979) nivå 3 – 5, vilket översatt till försteläraryuppdraget innebär följande:

- 3) *Det uppfattade försteläraryuppdraget*, vilket motsvarar forskningsfråga 1, handlar om hur olika aktörer förstår syftet med det formella uppdraget. I den här studien är det alltså rektor, förstelärare och lärares tolkningar som behandlas.
- 4) *Det genomförda försteläraryuppdraget*, vilket motsvarar forskningsfråga 2, speglar hur förstelärares faktiska arbete genomsyrar praktiken. Detta utifrån vilka arbetsuppgifter och roller förstelärarna innehar på skolan samt vad detta innebär för nämnda aktörer.
- 5) *Det upplevda försteläraryuppdraget*, vilket motsvarar forskningsfråga 3 innebär aktörernas upplevelser av förstelärares arbete och hur det påverkat praktiken med utgångspunkt i lärares professionella utveckling.

Den här studien avser alltså inte behandla försteläraryuppdraget ur ett politiskt perspektiv (nivå 1) eller formella försteläraryuppdrag (nivå 2).

## 4.2 Timperleys processmodell för professionellt lärande

Timperleys (2019) modell för professionellt lärande innebär ett systematiskt och cykliskt arbete som består av fem dimensioner (se figur 1). Dessa dimensioner presenteras i en cirkel för att synliggöra att arbetet är en ständigt pågående process. Arbetet tar sin utgångspunkt i elevernas



Figur 1: Processmodell för professionellt lärande, s. 43

behov och inleds därför med att undersöka vad eleverna behöver kunna för att de ska få möjlighet att nå uppsatta mål (*första dimensionen*). I detta skede bör lärarna skapa distans till de föreställningar om bedömning som de vanligtvis har. Informationen som samlas in ska därför vara evidensgrundad, vilken sedan ligger till grund för de kompetenser lärarna behöver utveckla för att tillmötesgå elevernas behov (*andra dimensionen*). Detta är en fas som kan utmana

relationsklimatet i kollegialet och det kan därför vara fördelaktigt med extern expertis. Därefter genomför lärarna kompetensutveckling, helst genom att varva teori med praktiska övningar (*tredje dimensionen*). Detta för att de på så sätt ska bli användbara i praktiken och därmed

fördjupa lärarnas professionella lärande. De nya kunskaperna tillämpas sedan i praktiken och ger eleverna möjligheten att lära på nya sätt (*fjärde dimensionen*), varpå lärarna analyserar vad arbetet inneburit för elevernas lärande och vad som vidare behöver utvecklas (*femte dimensionen*). Min studie fokuserar på den tredje, fjärde och till viss del femte dimensionen. Detta innebär således ett fokus på lärarnas kunskapsutvecklande arbete, tillämpning av de nya kunskaperna i praktiken och analys av vad arbetet inneburit för lärarnas lärande. Då det är rektor, förstelärare och lärares perspektiv som undersöks kan inte min studie analyseras utifrån vilka effekter arbetet får för elevernas lärande.

Timperley (2019) understryker vikten av att processen sker genom samverkan där samtliga nivåer inom skolsystemet involveras, särskilt rektor. Rektor ansvarar för att ge lärare förutsättningar för att bedriva utvecklingsarbete, att arbetet blir en del av den dagliga verksamheten och att detta följs upp. Arbetet förutsätter också att lärarna dels är motiverade till att genomföra förändringar, dels en stödjande kultur.

Timperley gör inget anspråk på att presentera en allmängiltig modell för hur arbetet med professionell utveckling ska gå till. Det finns många olika teorier och modeller för utveckling och lärande. Några etablerade sådana som Kolbs lärcirkel, Shulmans processmodell, kollegialt lärande, Lesson study och Learning study har dock flera gemensamma drag med Timperleys modell. Likt Timperley illustreras dessa i cykler av planering, genomförande samt utvärdering och reflektion. De kännetecknas också av ett tydligt fokus på de lärande samt ett undersökande och erfarenhetsbaserat förhållningssätt där teori kopplas samman med praktik. Detta har jag också tagit i beaktande vid analysarbetet (Carlgren m.fl. 2017; Kolb, 1984; Lewis, 2009; Shulman, 1987; Timperley, 2019). Det som utmärker Timperleys (2019) teori, vilket hon själv uttrycker, är ett annat sätt att se på professionell utveckling genom att i stället använda termen professionellt *lärande*. Detta då lärande speglar en aktiv inre process. Modellen belyser även den koppling som finns mellan professionell utveckling och skolutveckling. Enligt Timperley (2019) bidrar lärare med skolutveckling genom professionell utveckling. På så sätt utvecklas kunskaper som kan förbättra undervisningen, vilket i sin tur utvecklar skolan som verksamhet. Således blir professionell utveckling en aspekt av skolutveckling.

Vidare pekar Timperley (2019) på betydelsen av kommunikation då språket utgör en central aspekt för att skapa samsyn kring yrkesrelaterade begrepp, vilket är en förutsättning för att arbetet med professionell utveckling ska fungera. Jag kan dock konstatera att modellen inte uppmärksammar språket som redskap för professionell utveckling i lika hög grad som andra aspekter. Framför allt finns en avsaknad av hur arbetet med professionell utveckling möjliggör ett utvecklande av ett yrkesspråk.

### 4.3 Lärares professionella lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv

Min avsikt är inte att ge någon fördjupad diskussion kring den sociokulturella traditionen utan att sammanfatta dess kärna om lärande som applicerats på den här studien. Att förstå lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv innebär en uppfattning om lärande som en social och kollektiv företeelse som sker utifrån kulturella och samhälleliga villkor. Säljö (2000) beskriver kultur som ”den uppsättning idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden” (Säljö, 2000, s. 29). Han förklarar vidare att hur individer tänker, kommunicerar och förstår omvärlden påverkas av rådande kultur och de människor som existerar inom den. Säljö (2000) förklarar att inom den sociokulturella traditionen förstås lärande som en företeelse som ständigt sker. Lärande kan inte undvikas och människor blir heller aldrig fullärda. Lärande är en aktiv process där individer delar erfarenheter och kunskaper i interaktion med varandra i olika sociala sammanhang. Intresset ligger i interaktionen mellan den enskilde individen och gruppen samt hur människor tar till sig (*approprierar*) och använder redskap (*mediering*) för att förstå och verka i sin omvärld. Säljö (2000) skriver att förutom att människan har biologiska förutsättningar som är fysiska, psykiska och kommunikativa konstruerar hon även redskap som hjälpmedel där den mänskliga förmågan inte räcker till. Redskapen (*artefakter*) är dels intellektuella/språkliga, dels materiella/fysiska. Lundgren m.fl. (2010) menar att de olika redskapen förutsätter varandra och därför kan de även kallas för *kulturella* redskap. Dock poängterar Säljö (2000) att språket anses vara det viktigaste redskapet då det är genom språket människor kommunicerar, tänker och skapar förståelse för sin verklighet.

Det kan därmed konstateras att det existerar flera paralleller mellan Timperleys (2019) modell och ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Den avsaknad av språket betydelse som redskap för att utveckla ett yrkesspråk som observerats hos Timperley uppmärksammas inom den sociokulturella traditionen. De ord och begrepp lärare använder sig av för att förklara företeelser i praktiken, inte minst *hur* dessa används, blir således en viktig del i hur lärare dels tolkar och förstår såväl varandra som utvecklingsarbetet. Detta i sin tur sätter prägel på arbetet och den syn på professionalism som existerar inom lärarkollektivet. Därför anser jag att ett sociokulturellt perspektiv på professionellt lärande vara ett komplement till Timperleys (2019) modell för professionellt lärande.

## 5 Metod

Den här studien är en fallstudie med utgångspunkt i olika skolaktörers perspektiv på förstelärares arbete, vilket innebär att det är aktörernas subjektiva åsikter och uppfattningar av detta arbete som främst undersöks. Intresseinriktningen ligger på kontexten, det vill säga vad som sker i lärarnas praktik till följd av förstelärarnas arbete. Genom att de olika aktörerna får reflektera över arbetet finns en tyngdpunkt på process. För att möjliggöra flexibilitet har huvudsakligen semistrukturerade intervjuer använts för att på så sätt kunna anpassas utifrån aktörernas berättelser, vilka också genomförts utifrån ett induktivt förhållningssätt. Därmed svarar den här studien mot den kvalitativa forskningsansatsen (Bryman, 2016).

### 5.1 Fallstudie som forskningsdesign

Fallstudie som forskningsdesign har tillämpats i den här studien då jag avser göra en djupgående undersökning av förstelärares arbete utifrån olika skolaktörers perspektiv. Detta för att få dels en så heltäckande och holistisk bild som möjligt, dels en detaljerad och nyanserad beskrivning (David & Sutton, 2016; Yin, 2011). En sådan undersökning förutsätter närhet till studiedeltagarna och deras praktik, vilket fallstudier enligt Jensen och Sandström (2016) ger. I enighet med principerna för fallstudier är det även processen med förstelärares arbete samt interaktionen mellan arbetet och lärares professionella utveckling som min studie uppmärksammar (Jensen & Sandström, 2016). Valet av fallstudie kan i enlighet med Yin (2011) vidare motiveras genom att förstelärares arbete är en komplex företeelse som ser olika ut inom svenska skolor och betydelsen av arbetet ett ännu relativt outforskat område. Förstelärares arbete är även en företeelse som existerar oberoende min studie. Enligt Yin (2011) saknas en entydig definition av fallstudier, men han beskriver detta som: ”en empirisk undersökning som studerar en aktuell företeelse i dess verkliga kontext, framför allt då gränserna mellan företeelsen och kontexten är oklara” (Yin, 2011, s. 31). Med det sistnämnda menar han när företeelsen och sammanhanget är svåra att avskilja från varandra. Fallstudier är således användbara när kontexten anses vara av betydelse för det som studeras, vilket stämmer överens med den här studien.

### 5.2 Datainsamlingsmetod

Jag har huvudsakligen använt mig av kvalitativa intervjuer, vilket är en vanlig datainsamlingsmetod inom både kvalitativ forskning och fallstudier (Braun & Clark, 2013; David & Sutton, 2016). Jag ville skapa en förståelse för hur de olika skolaktörerna upplever

förstelärares arbete genom att rikta fokus mot dem och deras redogörelser. Därför var kvalitativa intervjuer en lämplig metod (Fejes & Thornberg, 2019; Yin, 2011). Jag har använt mig av semistrukturerade intervjuer med öppna svarsalternativ för att på så sätt få så personliga och fylliga svar som möjligt. Intervjuguiderna (se bilaga 2a – 2c) formulerades på förhand, men följdfrågorna och frågornas disposition anpassades efter deltagarnas redogörelser. Vissa specifika följdfrågor fanns förberedda medan andra uppkom spontant. Med andra ord ville jag ha flexibla intervjuer av öppen karaktär (Braun & Clark, 2013; Bryman, 2016). För att få en djupare förståelse för deltagarnas upplevelser och deras praktik kompletterade jag intervjuerna med deltagande observation av ett pedagogiskt utvecklingsmöte, vilket i resultatet benämns som *pedagogisk utvecklingstid* (Carlström & Carlström Hagman, 2006). Detta är också en vanlig metod inom kvalitativ forskning och fallstudier (Braun & Clark, 2013; David & Sutton, 2016). Observationen innebar att jag studerade handlingar och reaktioner inom gruppen med syfte att skapa en bild av verkligheten (Magne Holme och Krohn Solvang, 1997). I likhet med intervjuerna var observationen av öppen karaktär, det vill säga att deltagarna var medvetna om min närvaro men där jag i min roll som observatör inte interagerade med dem. Dock är jag medveten om att bara genom att delta på mötet kan jag ha påverkat deltagarna (Bryman, 2016).

### 5.3 Studieobjekt och urval

Den här studien har genomförts på ett kommunalt Komvux i en medelstor stad i sydöstra Sverige. Det är i enlighet med Yin (2011) en enfallstudie då det är ett enskilt fall som undersökts. Komvuxverksamheten är belägen på en av stadens gymnasieskolor och inom enheten finns två rektorer, 25 lärare, varav två förstelärare, samt cirka 900 – 1 000 studerande. Verksamheten har haft formella förstelärare sedan höstterminen 2020, men har tidigare haft lärare med liknande uppdrag som utvecklingsledare. För att få möjliga intervjupersoner kontaktade jag först rektor som vidare förmedlade kontakt till förstelärare och lärare. Genom dessa fick jag sedan kontakt med flera lärare. Jag gjorde medvetet valet att välja ut lärare som arbetar i och utanför förstelärarnas arbetslag tills jag ansåg urvalet tillräckligt stort (Bryman, 2016). Följande deltagare valdes ut för intervju:

<b>Informant</b>	<b>Bakgrund</b>
Rektor	Har arbetat som rektor på skolan i drygt ett år. Innan dess arbetade hon som lärare på skolan där hon även haft uppdrag som utvecklingsledare.
Förstelärare 1	Har arbetat fjorton år som lärare, varav sex på aktuell skola där hon undervisar engelska och psykologi. Det är första gången hon arbetar som förstelärare, vilket hon gjort i drygt ett år, men har tidigare ansvarat för olika utvecklingsprojekt på skolan.
Förstelärare 2	Har arbetat tolv år som lärare, varav fem på aktuell skola där hon undervisar i matematik och naturvetenskap. Hon har tidigare arbetat tre år som förstelärare på två andra skolor och har varit förstelärare på aktuell skola i drygt ett år.



Lärare A	Har arbetat i tolv år som lärare, varav sju år på aktuell skola där hon undervisar i matematik, naturkunskap och biologi.
Lärare B	Har arbetat tjugosju år som lärare, varav tre år på aktuell skola där hon undervisar engelska.
Lärare C	Har arbetat elva år som lärare och undervisar på vård- och omsorgsprogrammet.

Figur 2: Information om deltagare

Observationen genomfördes dock i förstelärarnas arbetslag då mötet från början var organiserat så. Närvarande på mötet var förstelärarna, Lärare A och fyra andra lärare.

## 5.4 Genomförande

Fallstudiedesignen har varit vägledande för mig i arbetet med studiens samtliga faser, från formulerandet av syfte och forskningsfrågor till datainsamling och analys (Fejes & Thornberg, 2019; Yin, 2011). Vidare har jag följt följande steg centrala för kvalitativ forskning: 1) val av fenomen som ska studeras och utformande av generella forskningsfrågor, 2) val av metodansats, datainsamlingsmetoder och deltagare, 3) insamling av data, 4) preciserande av forskningsfrågor, samt 5) analys av data (Bryman, 2016; Fejes & Thornberg, 2019). Arbetet inleddes med att jag mejlade ut missivbrev med information om studiens syfte, genomförande och etiska aspekter samt övergripande information kring intervjufrågornas innehåll (se bilaga 1a – 1c). Jag valde att inte mejla ut intervjuguiderna på förhand (förutom till en av lärarna som själv bad om den) för att undvika att deltagarna skulle bli alltför styrda av frågorna. Intervjuerna genomfördes digitalt via Teams mellan oktober och november 2021. Varje intervju var mellan 45 – 55 minuter långa och spelades in via Teams inspelningsfunktion, vilket gav mig möjlighet att både lyssna och titta i efterhand. Under intervjuerna tog jag stödjande anteckningar, vilka jag direkt efteråt sammanställde så att det huvudsakliga innehållet sammanfattades. När alla intervjuer genomförts transkriberade jag dem ordagrant, bortsett från ljudhärmande och upprepande ord som varken tillförde information eller påverkade innehållet (Bryman, 2016). Uppföljning av vissa frågor genomfördes skriftligt via mejl med rektor och förstelärarna.

Observationen genomfördes i november 2021, också denna digitalt via Teams. Mötet var digitalt för samtliga deltagare. Stödjande anteckningar genomfördes med utgångspunkt i deltagarnas diskussioner med fokus på utvecklingsarbetets betydelse för deras professionella utveckling, inget formellt observationsschema användes. Anteckningarna renskrevs till fullständig text direkt efter avslutad observation i enighet med Magne Holme och Krohn Solvang (1997). Initialt planerades flera fysiska observationer för att komplettera intervjuerna, men på grund av distansläget till följd av coronapandemin rådde oklara omständigheter kring genomförandet av dessa möten. Detta resulterade i att endast en observation blev möjlig, vilken

mer styrkte sådant som framkommit i intervjuerna snarare än att tillföra ny information. Vid analysen har observationen beaktats, men det är intervjuerna som utgör primärkällan.

## 5.5 Tematisk analys

Som verktyg för analysarbetet har jag använt mig av tematisk analys, vilket är vanligt inom kvalitativ forskning. Metoden går ut på att identifiera teman och mönster i insamlade data i förhållande till forskningsfrågorna. Även fast det saknas tydliga kriterier för hur en tematisk analys ska genomföras är det en flexibel, lättillgänglig och anpassningsbar metod. Detta då den inte är förbunden ett specifikt teoretiskt ramverk. Därför anser jag denna lämplig som analytiskt redskap för den här studien och utifrån den nivå studien genomförs (Braun & Clarke, 2013). Vidare har jag använt mig av Goodlads läroplansnivåer som ett teoretiskt stöd för analysarbetet. I mitt analysarbete har jag utgått från den beskrivning av tematisk analys som både Braun och Clarke (2013) samt Bryman (2016) presenterar. Arbetet inleddes med flera *genomläsningar* av materialet för att jag skulle bli bekant med detta. Jag förde samtidigt anteckningar över sådant som verkade intressant och relevant i relation till studiens forskningsfrågor samt reflekterade över sådant som inte framkom. Därefter *kodades* materialet genom att jag färgkodade ord, begrepp och meningar som sammanställdes i en matris utifrån fyra huvudkategorier med utgångspunkt i studiens forskningsfrågor. I nästa steg sökte jag efter likheter och skillnader mellan koderna för att få fram *teman*. Teman som justerades och granskades vid flera tillfällen för att bland annat *namnges* och säkerställa att de var tydligt *separerade* från varandra. Ett viktigt steg i separationen var att definiera deras betydelser.

Under analysarbetet har jag intagit ett induktivt förhållningssätt genom att jag dragit generella slutsatser utifrån enstaka händelser (David & Sutton, 2016). Analysen har även varit ett genomgående arbete från datainsamlingen till resultatsammanställningen. Jag har försökt att genomföra analysen så förutsättningslöst som möjligt, men som Eriksson Bajaras m.fl. (2013) poängterar, väl medveten om att jag som forskare alltid har en viss inverkan. Som lärare har jag egna erfarenheter av förstelärares arbete. Detta har bidragit med viktig förförståelse, men samtidigt har jag genomgående behövt reflektera över denna för att möjliggöra ett öppet förhållningssätt. Detta för att inte påverkas av personliga värderingar (Bryman, 2016).

## 5.6 Studiens kvalitet och forskningsetiska principer

Det råder en oenighet bland forskare kring vilka begrepp som ska användas i bedömning av kvalitet i kvalitativa studier (Fejes & Thornberg, 2019). Som vägledning har jag använt mig av Larssons (2015) kvalitetskriterier. För det första har *forskningsetiken* beaktats genom

tillämpning av de fyra etiska principerna, vilka också studiedeltagarna informerats om, både skriftligt och muntligt. Jag informerade deltagarna om studiens syfte, genomförande och ändamål samt deras frivillighet att delta och bli inspelad vid intervju. I missivbrev uppmånades deltagarna även att ge ett skriftligt samtycke via mejl. Alla deltagare och den skola Komvuxverksamheten tillhör har avidentifierats samt allt material förvarats säkert, inte visats för någon utomstående och förstördes i samband med uppsatsen publicering. Jag har också varit medveten om att förstelärrerformen kan vara en känslig fråga, vilket jag har tagit hänsyn till i utformandet av intervjufrågorna och bemötandet av deltagarna. Deltagarna har också blivit informerade om att jag inte avser bedöma eller värdera vare sig förstelärares arbete eller de upplevelser av arbetet som förekommer (Bryman, 2016; Larsson, 2015, Vetenskapsrådet, 2017).

För det andra finns en *perspektivmedvetenhet* då jag redogjort för studiens teoretiska ramverk och synliggjort min förförståelse. För det tredje existerar en *intern logik* och *struktur* då studiens samtliga delar hänger ihop och bildar en överskådlig helhet. Med andra ord råder koherens (*konsistens*). För det fjärde presenterar resultatet rikliga beskrivningar av förstelärares arbete som dels fångar det huvudsakliga, dels visar på nyanser genom att olika perspektiv framkommer (*innehördsrikedom*). Resultatet har även en *empirisk förankring*. För det femte finns det relativt få studier om förstelärares arbete och en avsaknad av sådana som behandlar vuxenutbildningen (*teoritillskott*). Detta möjliggör i sin tur ett *heuristiskt värde* då dels den deltagande verksamheten, dels andra yrkesverksamma kan få nya perspektiv på förstelärares arbete och dess betydelse för lärares professionella utveckling. Därmed råder även en *pragmatik* då resultatet kan fungera som inspiration, vägledning och stöd för hur arbetet kan se ut. Detta då förstelärares uppdrag och arbete skiljer sig åt mellan olika skolor med varierande resultat (Larsson, 2015).

Därmed blir också frågan om generalisering aktuell. Det är viktigt att reflektera över hur representativt den här studiens resultat är nationellt. Detta har inte den här studien för avsikt att visa. Som tidigare nämnts finns inga tydliga kriterier för förstelärares arbete och det är därför upp till varje enskild huvudman och skola att tolka och utforma uppdraget. Därför finns det också många olika perspektiv på försteläraryppdraget och utförandet varierar mellan olika skolor. Med anledning av det jag precis beskrivit har jag valt att genomföra en fallstudie på en specifik skola för att kunna undersöka förstelärares arbete på djupet. Det är inte min avsikt att visa på hur arbetet ser ut på flera skolor. Däremot presenteras här ett praktisknära exempel på hur arbetet kan se ut och vad det kan betyda för lärares professionella utveckling,

## 6 Resultat

Materialet har analyserats med hjälp av Goodlads (1979) läroplansnivåer: hur rektor, förstelärare och lärare förstår syftet med försteläraryupdraget (motsvarar Goodlads nivå 3); hur förstelärarna realiserar uppdraget, det vill säga de funktioner förstelärarna fyller (motsvarar Goodlads nivå 4); vilken betydelse arbetet och därmed förstelärarna får för andra lärare i termer av professionell utveckling (motsvarar Goodlads nivå 5). För en djupare förståelse för lärares professionella utveckling är även Timperleys (2019) modell för professionellt lärande en utgångspunkt. Denna kompletteras av ett sociokulturellt perspektiv på lärande för att särskilt lyfta fram språkets betydelse som redskap för utvecklandet av ett yrkesspråk, vilket framkommer som ett centralt resultat i den här studien. Deltagarna i studien refereras till på följande sätt: Rektor, FL 1 (förstelärare 1), FL 2 (förstelärare 2), Lärare A, Lärare B och Lärare C.

### 6.1 Hur rektor, förstelärare och lärare förstår syftet med försteläraryupdraget

Hur försteläraryupdraget förstås handlar om individers tolkningar av dess syfte och innehåll, dels utifrån deras olika perspektiv inom skolorganisationen, dels utifrån individuella erfarenheter och attityder. Med utgångspunkt i Goodlads (1979) analysnivå tre avhandlas här hur rektor, förstelärare och lärare förstår, det vill säga tolkar, det formella försteläraryupdraget. Den här studien visar att trots vissa skilda uppfattningar råder generellt samstämmighet mellan aktörerna i flera avseenden, framför allt kring uppdragets övergripande syfte. Områden som pekats ut, vilka utgör teman för studiens första forskningsfråga, är: 1) möjlighet för utvecklingsarbete 2) fortbildningsinsats, samt 3) säkerställa kvalité och likvärdighet. Således synliggörs flera möjligheter med uppdraget, men det framkommer även kritiska röster. För det första finns en uppfattning av förstelärarskapet som statushöjande, det vill säga att skolan utåt sett ser bra ut oavsett hur väl uppdraget fungerar i praktiken. För det andra ses försteläraryupdraget som en tillfällig utvecklingsinsats med syfte att svara mot vissa temporära behov och därmed något som inte nödvändigtvis behöver vara aktuellt hela tiden. För det tredje innebär uppdraget ett visst tolkningsutrymme och uppfattas därför som otydligt. Att uppdraget förutsätter tolkning innebär dock att det kan anpassas och förändras utifrån de behov som finns i den lokala praktiken. Därmed förstås försteläraryupdraget även som något aktörerna själva har mandat att påverka, vilket presenteras mer i resultatavsnitt 6.2.

### 6.1.1 Möjlighet för utvecklingsarbete

Då försteläraryuppsdraget grundas i skolutveckling och finansieras via statsbidrag får skolor helt andra förutsättningar att bedriva utvecklingsarbete än tidigare. Genom att förstelärare får särskild tid för uppdraget kan därmed utvecklingsarbetet realiseras, vilket den här studien visar. Informanterna belyser framför allt den avsatta tiden som en förutsättande aspekt för ett praktiskt genomförbart och hållbart utvecklingsarbete. Rektor uttrycker följande:

Vi hade ju den här typen av arbete innan vi hade förstelärare, men det jag ser möjlighet med förstelärare är just att man får tydligt avsatt tid till att jobba med skolutveckling och att det blir ett bevis på att de här frågorna är prioriterade. (Rektor)

Citatet synliggör också tiden som en markör för vikten av utvecklingsarbete. Således kan försteläraryuppsdraget förstås som en bekräftelse på att skolutveckling är en betydelsefull del av skolors arbete. Därtill är lärare berättigade ett sådant arbete då uppdraget innebär att lärare med intresse för utvecklingsfrågor får förutsättningar att formellt som förstelärare arbeta med detta, vilket förstelärarna i studien anger som ett skäl till att de sökte tjänsten.

Det kan därmed konstateras att försteläraryuppsdraget ses som en möjlighet att genomföra utvecklingsinsatser i skolan där lärare får en central roll, vilket går i linje med Timperleys (2019) modell om professionellt lärande. Enligt Timperley (2019) behöver utvecklingsarbete konstant vara en del av skolors vardag och något lärare aktivt involveras i.

### 6.1.2 Fortbildningsinsats

Fortbildning är en del av skolors utvecklingsarbete där lärare får möjlighet att utveckla sin kompetens genom att inhämta nya kunskaper. Försteläraryuppsdraget kan således bli en möjlighet för lärare att stärka sitt lärande och därmed utvecklas professionellt. Resultatet i den här studien pekar på en uppfattning av uppdraget som en plattform för lärares fortbildning med fokus på det pedagogiska arbetet. Utifrån lärarna i studien förstås uppdraget handla om att belysa det pedagogiska arbetet ur olika perspektiv genom att lärare tillsammans får diskutera och utbyta idéer med varandra. Detta uttrycker till exempel Lärare A: ”att man gemensamt på en arbetsplats diskuterar undervisning och hur vi jobbar”. Vidare uppfattas försteläraryuppsdraget även som en förutsättning för lärare att knyta an den erfarenhetsbaserade kunskapen med teori, det vill säga att förankra det praktiska arbetet i vetenskap. Detta är något som särskilt betonas av Rektor:

Det vi gör tillsammans försöker vi ha forskning bak, vetenskaplighet som de här är de nya rönen nu (...) Att ge lärarna tid och möjlighet att ta till sig ny forskning. (Rektor)

Försteläraryupdraget betraktas alltså som ett medel för lärares kompetensutveckling och en möjlighet för lärare att teoretisera sin erfarenhetsbaserade kunskap, vilket i likhet med Timperley (2019), framkommer som en kritisk aspekt för utvecklingsarbete.

### 6.1.3 Säkerhetsställa kvalité och likvärdighet

Försteläraryupdraget tar sin utgångspunkt i undervisning med fokus på att främja elevernas lärande och utgör på så sätt ett redskap för att kvalitetsgranska och skapa likvärdig undervisning. Resultatet i den här studien belyser försteläraryupdraget som en viktig faktor för skolans kvalitetsarbete där updraget förstås som ett svar på de behov som identifieras i skolans systematiska kvalitetsarbete. Av denna uppfattning är framför allt Rektor och förstelärarna som flera gånger under intervjuerna betonar att updraget ska vila mot olika utvärderingar och analyser. Detta för att säkerställa att utvecklingsarbetet möter behoven och därmed leder till en ökning av elevernas mål- och resultatuppfyllelse. Under intervjun berättar FL 1 följande:

Vi ska arbeta med kvalité. Inom kvalité så ingår det måluppfyllelse bland annat för eleverna (...) Då slår vi ner på vissa saker. Betyg och bedömning är en av dem (...) Det handlar om hur vi ska kunna utvärdera effekten av det vi gör. (FL 1)

Flera informanter menar också att försteläraryupdraget innebär en möjlighet för lärare att genom gemensamt arbete finna en samsyn i undervisningsrelaterade frågor. På så sätt kan undervisningens kvalité och likvärdighet öka inom den lokala skolan. En sådan uppfattning går i linje med den sociokulturella traditionen, vilken pekar ut den rådande kulturen som avgörande för hur människor tolkar sin omvärld. I det här sammanhanget innebär detta att skolkulturens syn på undervisning kan påverka den enskilde lärarens sätt att förstå och genomföra undervisning (Säljö, 2000). Vidare visar resultatet att försteläraryupdraget syftar till att skapa ett sammanhang mellan kommunens samtliga skolverksamheter för att ytterligare säkerställa kvalité och likvärdighet. Detta genom att skapa en röd tråd mellan de olika skolorna med utgångspunkt i gemensamt arbete för kommunens förstelärare, vilket FL 1 förklarar:

De (huvudman, *min anteckning*) ville få med hela verksamheten från förskola till hela och då ingår ju också VUX (vuxenutbildningen, *min anteckning*) (...) De vill få någon slags helhetssyn. De vill på något sätt att kvalité ska genomsyra hela kommunen. (FL 1)

Således visar den här studien att försteläraryupdraget kan förstås som en slags garanti för en god undervisning där hög kvalité och likvärdighet präglas både inom lokala skolverksamheter och inom kommunen som helhet.

## 6.2 Vilka funktioner förstelärare fyller

Försteläraryuppsdraget kan följaktligen förstås och tolkas på olika sätt, vilket också ligger till grund för hur uppsdraget sedan realiserar. Med utgångspunkt i Goodlads (1979) analysnivå fyra redogörs här för vilka funktioner förstelärare har inom skolverksamheten. Resultatet visar att förstelärare genomför en rad olika arbetsuppgifter och att de därmed fyller flera funktioner på olika nivåer. Även om dessa funktioner är av olika karaktär grundas de i pedagogiskt utvecklingsarbete. Det pedagogiska arbetet framkommer som förstelärarnas primära arbetsuppgift då de leder lärarnas kollektiva och individuella utvecklingsarbete. För att kunna svara mot en sådan uppgift anknyts denna till olika funktioner där de mest centrala, vilka utgör teman för studiens andra forskningsfråga, är: 1) detektiv, 2) designer, 3) support, 4) koordinator samt 5) drivkraft.

Hur förstelärares olika funktioner nyttjas av lärare varierar dock. I den här studien synliggörs skillnader mellan det enskilda och det kollektiva nyttjandet. Det kollektiva utvecklingsarbetet genomförs i ett särskilt forum skolan benämner som *pedagogisk utvecklingstid* och är därmed organiserat med avseende på tid och innehåll. Således nyttjas förstelärarna i detta sammanhang i större utsträckning än i sammanhang där det i stället blir upp till lärarna själva. Med utgångspunkt i Timperley och den sociokulturella traditionen kan detta ha en negativ inverkan på lärandet. Enligt dessa teorier är utveckling och lärande något som sker i interaktion med andra (Säljö, 2000; Timperley, 2019).

### 6.2.1 Försteläraren som detektiv

En stor del av förstelärares arbete innebär att undersöka och utforska utvecklingsbehov som finns på skolan. Detta genom att identifiera problem, svårigheter och dilemman som lärare, rektor och elever upplever. Det handlar med andra ord om att samla in evidens för arbetets utformning, vilket i likhet med Timperley (2019) blir en grundläggande aspekt av utvecklingsarbetet. Detta för att arbetet ska representera hela verksamheten och inte grundas i enskilda individers antaganden. I den här studien samlar förstelärarna, själva och i samverkan med rektor, in evidens genom olika utvärderingar och analyser. En gång per år sker även en utvecklingsdialog tillsammans med huvudman. Detta för att säkerställa att arbetet grundas i skolans specifika behov och på sätt får validitet. Tyngdpunkten ligger framför allt på lärarnas undervisning. Rektor berättar följande:

Men sedan är det ju mycket att jobba med uppföljning och titta på vilka behov ser vi (...) Vilka behov ser lärarna själva, vilka ser arbetslagen, vad ser vi på enhetsnivå? (...) och sedan lärarnas egna upplevelser av undervisningen och

eleverna hur de har mottagit och så där (...) Utifrån detta väljer vi sedan på vad vi ska fokusera på under kommande år. (Rektor)

Det här sättet att utvärdera sker inom formella möten med lärarkollegorna i det forum det pedagogiska utvecklingsarbetet sker. Förstelärarna och lärarna uppger även att de har informella samtal i andra sammanhang såsom arbetsrum, korridorer och andra platser i skolan. Att undersöka och identifiera behov är således en kontinuerlig process som sker parallellt med pågående utvecklingsarbete. Detta visar att funktionen som detektiv även innebär att förstelärare är följsamma behov som uppkommer under arbetets gång. På så sätt blir lärande och utveckling en ständigt pågående process, vilket överensstämmer med både Timperley och den sociokulturella traditionen (Säljö, 2000; Timperley, 2019).

### 6.2.2 Försteläraren som designer

Det kan konstateras att förstelärare inte från början är ett helt färdigt koncept, även om det finns vissa givna ramar i form av förutsättningar, villkor och idéer. Det blir därför även upp till den enskilde försteläraren att utforma arbetets innehåll. Mot bakgrund av de olika intressen, det vill säga tolkningar av försteläraryuppsdraget och önskemål, som existerar utformar försteläraren innehållet för sitt arbete. Därmed blir också sådana intressen en förutsättning för arbetet. Den här studien visar att de utvecklingsbehov som identifierats ger deras arbete ett övergripande syfte och innehåll, men att det sedan är förstelärarna själva som organiserar arbetet genom att välja ut material, uppgifter, tillvägagångssätt och arbetsgrupper som lärarna ska tillhöra:

Vi får vissa direktiv av vår rektor som säger att nu kör vi betyg och bedömning och så får vi välja hur vi utformar det. Det är vi som organiserar den här utvecklingstiden. (FL 1)

Trots behovet av tydligare riktlinjer för uppsdraget lyfter förstelärarna även fördelar med en inte alltför utförlig beskrivning. De menar att de på så sätt får mandat att själva bestämma vad arbetet ska innehålla och hur arbetet ska genomföras utifrån vad de tror ger störst effekt på verksamheten. Således präglas arbetet till viss del av förstelärarnas egna ideal. Förstelärarna berättar att de hämtar inspiration från Skolverkets kursupplägg och det kommungemensamma arbetet, vilket innebär att lärarna får både läsa och diskutera litteratur samt pröva teoretiska modeller i klassrummet. Detta överensstämmer med Timperleys (2019) modell som innebär att teori varvas med praktiska övningar. Timperley (2019) menar att lärare därigenom får kunskap om vad som faktiskt fungerar i praktiken.

Resultatet visar alltså att förstelärarna har en relativt stor frihet att själva utforma sitt arbete. Utifrån de behov som identifierats skapas ett innehåll som svarar mot dem. På så sätt går



funktionen försteläraren som designer hand i hand med funktionen som detektiv, med andra ord förutsätter dessa varandra.

### 6.2.3 Försteläraren som support

En central funktion för förstelärare innebär att på olika sätt stötta sina lärarkollegor i pedagogiska frågor. En stödjande funktion innebär till exempel att ge kollegor feedback, praktiska tips och möjlighet att diskutera frågor som uppkommer i praktiken. Förstelärarna i den här studien intar olika roller för att lyckas med detta, varav två centrala är som handledare och mentor. Enligt förstelärarna handlar mentorskapet om alltifrån praktiska frågor som närvarorapportering till frågor gällande lektionsuppgifter, betyg och bedömning. Detta ger dem en klart uttalad stödfunktion, men de har även en stödjande funktion i andra mer informella sammanhang där de utifrån behov finns till hand för sina kollegor:

Jag vet att personer i andra arbetslaget ber förstelärarna om hjälp och just då ofta när det kommer till det här med återkoppling. Då vet jag till exempel att de hjälpt några lärare med matriser (...) Då har de varit lite konsulterande där (...) Sedan är det ju tips på upplägg (...) Det är mycket att vi frågar eller diskuterar, vad är det för nivå på den här? Hur skulle man kunna göra den svårare eller lättare? Förstår eleverna den här? (Lärare A)

Till följd av detta blir en tredje central roll att bistå rektor i det pedagogiska utvecklingsarbetet. Detta genom att till exempel utföra uppgifter som rektor inte ensam hinner med, bland annat fortbildning, lärarstöd, utvärderingar och kommunikation. På så sätt avlastar förstelärarna rektor, vilket Lärare B är kritisk till: ”De avlastar rektor här. Sådant (fortbildning, *min anteckning*) ligger nog på rektors bord.” Även om hon är positiv till fortbildning ställer hon sig frågande kring om det är rätt att ta tid från lärare för att genomföra det.

Resultatet belyser försteläraren som support som en central funktion för individuella lärare, lärarkollektivet och rektor. Detta genom att dels uppmärksamma deras behov (emotionellt stöd) och hjälpa dem i deras praktiska arbete (instrumentellt stöd).

### 6.2.4 Försteläraren som koordinatör

Det blir tydligt att förstelärare engageras i flera sammanhang. Detta då de kommunicerar och samverkar med olika aktörer på olika nivåer inom skolverksamheten. Resultatet i den här studien visar för det första på ett tätt samarbete mellan förstelärarna och rektor. I och med detta blir de även en informationskanal mellan skolledning och lärare för att till exempel synliggöra lärares behov. Detta menar Rektor är en viktig funktion för förstelärare:

De blir en naturlig medspelare (...) Även om jag försöker jobba nära verksamheten och vi inte är en så stor verksamhet, är ju de ändå ännu närmare

sina kollegor och kan fånga upp behov på den nivån så det tycker jag också är en väldig fördel att de kan göra det. (Rektor)

Förstelärare möter naturligt lärare i flera olika sammanhang tack vare att arbetet tar sin utgångspunkt i lärares praktik. Det kan därmed konstateras att förstelärare är en central del av lärares vardag. Samtliga informanter beskriver relationen mellan förstelärarna och lärargruppen som god och det är generellt sätt lite negativt prat på skolan. De kritiska åsikter som uppkommer under intervjuerna handlar mer om förstelärarreformen än om den individuella försteläraren. Lärare B förklarar även att avundsjuka finns oavsett förstelärare eller inte.

Vidare arbetar förstelärarna gemensamt med uppdraget, vilket lyfts som positivt av flera informanter. De samarbetar även till viss del med andra förstelärare i det kommungemensamma arbetet och utgör således en länk mellan den enskilda skolan och övriga skolor samt huvudman. Detta är i enighet med Timperley (2019) som lyfter vikten av att utvecklingsarbete involverar skolaktörer inom alla delar i verksamheten och på olika nivå för att arbetet ska få verklig effekt. Enligt förstelärarna möjliggör också ett sådant nätverk ett utbyte mellan olika skolor.

Resultatet visar att försteläraren som koordinator utgör en slags medelpunkt mellan olika aktörer, sammanhang och nivåer inom skolsystemet. De blir en slags samordnare genom att bland annat sprida information och arbeta relationsskapande, både mellan förstelärarna själva och de olika aktörerna samt de olika aktörerna emellan.

#### 6.2.5 Försteläraren som drivkraft

Förstelärare genomför sitt uppdrag utifrån egna idéer, initiativ och engagemang. På så sätt utgör de en drivkraft för skolors utvecklingsarbete. Studiens resultat visar att förstelärarna har många tankar och idéer kring deras uppdrag samt en vilja att förbättra verksamheten. Vidare visar resultatet att förstelärarna motiverar lärarna till utveckling genom att exempelvis ge förslag på relevant litteratur och stimulera till diskussioner. Dock vittnar förstelärarna om svårigheterna att få med sig alla kollegor, vilket upplevs som en stor utmaning. Särskilt utmanande anser FL 2 det vara när kollegorna inte genomför de gemensamma uppgifterna:

Man måste ju förväntas att lärarna gör det de ska till träffen. Det är precis som med våra elever. Om de inte gör det vi förväntar oss till lektionen så blir inte lektionen lika bra som den hade kunnat bli. Och det är samma sak här. När de (lärarna, *min anteckning*) inte gjort vad de ska är det klart att det blir inte lika bra, det ger inte oss andra i gruppen lika mycket (...) Det blir ju inte samma typ av diskussion då. (FL 2)

Genom att engagera kollegor och skapa delaktighet i utvecklingsarbetet utgör således försteläraren som drivkraft en kritisk funktion. Det blir dock tydligt att detta inte är något som

förstelärarna ensamma kan upprätthålla. Utvecklingsarbetet är också beroende av att lärarna aktivt deltar, vilket även Timperley (2019) belyser som centralt för professionell utveckling.

### 6.3 Förstelärares betydelse för lärares professionella utveckling

Utifrån föregående resultat kan det konstateras att förstelärare har ett stort pedagogiskt ansvar då de koordinerar och leder lärares pedagogiska utvecklingsarbete. Med utgångspunkt i Goodlads (1979) analysnivå fem behandlas här frågan om vilken betydelse förstelärares arbete får för lärares professionella utveckling. Den här studien visar att förstelärare har betydelse för lärares professionella utveckling och särskilt betydelsefulla områden som pekas ut, vilka utgör teman för studiens tredje forskningsfråga, är: 1) kollegial samverkan, 2) didaktisk förnyelse och 3) lärares yrkesspråk. Dessa områden är även konsekvenser av varandra där samverkan utgör en möjlighet för övriga två.

Studien visar att lärarna generellt anser utvecklingsarbetet intressant och viktigt, men att det samtidigt finns kritiska aspekter. Resultatet pekar på att inte alla lärare anser förstelärarnas arbete ha en alltför betydande roll för varken den egna professionen eller lärarprofessionen i stort. Till exempel förklarar Lärare B att då det är skickliga lärare som utses till förstelärare är det också skickliga lärare som till förmån för uppdraget får mindre undervisningstid och därmed tid med eleverna. Läraren menar att uppdraget på så sätt kan få motsatt effekt. Vidare omfattar Komvux samtliga skolformer och därmed blir det också en utmaning för förstelärarna att anpassa arbetet utifrån alla verksamheter. Enligt Rektor handlar det framför allt om Särvox (Komvux med särskild utbildning) som har en organisation som skiljer sig från de övriga. Detta innebär att förstelärarnas arbete inte alltid kan tillämpas på samma sätt.

#### 6.3.1 Kollegial samverkan

När förstelärare leder det pedagogiska utvecklingsarbetet skapar de förutsättningar och forum för kollegial samverkan. Med kollegial samverkan avses lärares samarbete för att inhämta ny kunskap genom pedagogiska samtal utifrån egna erfarenheter och forskning. På så sätt kan lärare dels lära av varandra genom att de får insyn i kollegors klassrumspraktik, dels hjälpa varandra med pedagogiska dilemman. Detta möjliggör i sin tur en gemensam förståelse för pedagogiska frågor och elevers lärande. I den här studien involveras samtliga lärare i det gemensamma utvecklingsarbetet. I olika gruppkonstellationer diskuterar, granskar och följer lärarna upp varandras undervisning utifrån de uppgifter och den litteratur förstelärarna tagit fram. Detta går i linje med både Timperley och den sociokulturella traditionens syn på lärande som ett resultat av en social process. I enighet visar den här studien att när lärare utbyter idéer

och tankar med varandra vidgas deras perspektiv och därmed möjliggörs en kollektiv lärandeprocess (Säljö, 2000; Timperley, 2019). FL 2 berättar under intervjun att det gemensamma arbetet till stor del handlar om att skapa förutsättningar för ett samarbete mellan lärarna som genomsyras av en så kallad ”öppen delningskultur”:

Jag upplever att vissa delar av vår skola delar väldigt mycket (...) Vissa delar av oss gör inte det. Man sitter väldigt mycket själv för man är själv i sin kurs, man har ingen att diskutera med. Att vi vill komma till en mer öppen delningskultur där vi liksom delar med oss och hjälper varandra (...) Då kommer vi in mer på de pedagogiska diskussionerna också. Hur tänkte du när du gjorde den här uppgiften? Varför har du gjort så här? (...) Det ska vara högt i tak, du kan ställa vilken fråga som helst. Man ska inte känna sig dum över att man kanske inte vågar fråga (...). Alla kan ju inte allt, vi måste ju ta hjälp av varandra. (FL 2)

Med andra ord handlar det om att motverka isolation genom att lärarna i och med det pedagogiska utvecklingsarbetet tvingas samverka eftersom arbetet genomförs i ett föreskrivet sammanhang med specifika uppgifter. Som konstaterats i 6.2 är förstelärare beroende av att lärarna aktivt deltar och delar med sig av sina erfarenheter, vilket stämmer överens med både Timperley och det sociokulturella perspektivet. Lärande ses som ett resultat av individers aktiva deltagande och därmed blir de också medskapare i sin egen lärandeprocess (Säljö, 2000; Timperley, 2019). Citatet ovan synliggör även betydelsen av kollegiala relationer vilket utifrån ett sociokulturellt perspektiv är avgörande för lärande (Säljö, 2000). Enligt lärarna i studien är kollegornas vilja och engagemang för utvecklingsarbetet avgörande för hur väl det fungerar i praktiken. När arbetet, särskilt i grupperna, inte fungerar finns en risk att lärare hamnar i kläm mellan utvecklingsarbetet och sina kollegor. Således blir förstelärare betydelsefulla i relationskapandet mellan lärarkollegor genom att förena olika attityder och förhållningssätt.

Resultatet synliggör kollegial samverkan som både en konsekvens av och en förutsättning för förstelärares arbete med pedagogisk utveckling. Den relationella dimensionen av förstelärares arbete är både en nödvändighet, ett villkor, för professionell utveckling och en väg till professionell utveckling. Förstelärare blir därmed nyckelspelare i det gemensamma arbete lärarna genomför.

### 6.3.2 Didaktisk förnyelse

Då förstelärares arbete grundar sig i lärares undervisning inspirerar och utmanar de lärare till att utveckla undervisningen. Didaktisk förnyelse innebär således att förstelärare ger lärare möjligheter att utveckla sina undervisningsstrategier och därmed utöka sin metodrepertoar med fler verktyg. Genom att lärare diskuterar och samverkar kring pedagogiska frågor utmanas deras

förgivandetagande och invanda rutiner. På så sätt innebär arbetet en förnyelse av lärares klassrumspraktik.

I den här studien är utgångspunkten för förstelärarnas arbete hur undervisningen kan förbättras utifrån olika aspekter där formativ bedömning för närvarande står i centrum. Som tidigare behandlats innebär arbetet bland annat att lärarna praktiskt prövar olika teoretiska modeller i det egna klassrummet, vilket enligt Rektor ska leda till att ”lärarna ändrar vissa delar av den praxis som finns i klassrummet”. Resultatet visar att lärarna generellt har förändrat och utvecklat sina undervisningsstrategier samt utökat sin metodrepertoar. Framför allt framkommer inspiration att våga pröva nya sätt i undervisningen som central aspekt. Lärarna berättar också att utvecklingsarbetet inneburit att de tvingas tänka till och fundera över vad de gör i undervisningen. Lärare C berättar att arbetet gett henne viktiga insikter som inneburit förändringar i hennes sätt att undervisa. Det kan således konstateras att reflektion blir en annan central aspekt av förstelärares arbete. I likhet med Timperley (2019) kan reflektion synliggöra aspekter av lärares undervisning och förhållningssätt som läraren behöver bli medveten om för att förändring ska kunna ske. Detta framhålls även av Rektor:

Det är så självklart det här med erfarenhet, för jag har ju alltid gjort så här och det fungerar. Men hur vet du att det fungerar? Hur vet du att det är just det är du gör som fungerar? (...) Man har en känsla att Gud vad bra den här lektionen blev, det måste ha varit det här (...) Men det är ju jättesvårt att sätta fingret på. (Rektor)

Didaktisk förnyelse förutsätter alltså att lärare dels vågar pröva nya metoder i klassrummet, dels reflekterar över utfallet av sådana förändringar. Enligt Timperley (2019) är just målet med lärares lärande att genomföra förändringar som främjar elevernas lärande.

### 6.3.3 Lärares yrkesspråk

Lärares yrkesspråk handlar om det fackspråk som är utmärkande för lärarprofessionen. Det innebär att lärare generellt, men också inom en specifik verksamhet, talar på samma sätt. Detta genom att använda sig av och dela förståelse för olika uttryck, begrepp och termologier. Då förstelärare skapar förutsättningar för professionella samtal får lärare möjlighet att diskutera undervisning, vilket möjliggör utvecklingen av ett yrkesspråk. Framför allt då erfarenhetsbaserade kunskaper kompletteras med teori.

Resultatet för den här studien har tidigare visat att förstelärarna medverkar till kommunikation mellan lärarna i olika sammanhang, framför allt inom ramen för det gemensamma utvecklingsarbetet. Därmed utgör förstelärare en grundsten i lärares individuella och gemensamma språkutveckling. Studien visar att när lärare samtalar om metoder de prövar i

klassrumspraktiken tvingas de sätta ord på sina handlingar och därmed ökar förutsättningarna för att synliggöra deras tysta kunskap. Detta anser lärarna i studien som positivt. Lärare C berättar att hennes egen kunskap på så sätt också ökar. Resultatet går därmed i linje med ett sociokulturellt perspektiv på lärande där kommunikation utgör en grundstomme för lärande och språket det viktigaste redskapet (Säljö, 2000).

Resultatet har också visat att ett syfte med lärarnas gemensamma arbete är att skapa en röd tråd mellan olika lärare och undervisningsämnen. Utifrån intervjuerna med framför allt rektor och förstelärarna innebär detta att skapa konsensus bland lärarna i hur de exempelvis tolkar och förstår begrepp i läroplanen och hur lärare samtalar med eleverna om detta. FL 1 uttrycker följande:

Jag tror att om alla pratar samma språk eller i alla fall liknande, gällande värdeord från kunskapskraven, till exempel vad översiktligt, nyanserat och så vidare, blir det lättare för eleverna att synliggöra sin egen kunskap. Även ord som diskutera, redogöra etcetera, är bra om vi tänker ganska lika kring. Vad innebär det att redogöra något? (FL 1)

Informanterna poängterar att även om lärare undervisar olika ämnen är många aspekter av läraryrket likartade för alla. Citatet visar till exempel att det finns begrepp i läroplanen som är detsamma oavsett ämne och att det därför finns en nytta av att tillsammans diskutera sådant. På så sätt synliggörs också en relation mellan lärares yrkesspråk och förhållningssätt, vilket även Timperley (2019) belyser. Enligt Timperley (2019) styrs lärares tolkningar av de teorier (det vill säga idéer) läraren har.

Utifrån detta kan det konstateras att lärares professionella språk både förutsätter och skapas genom lärares kollegiala samverkan och didaktiska förnyelse. Genom språket kan lärare artikulera sina kunskaper, vilket möjliggör gemensam förståelse och förhållningssätt. På så sätt kan språket också bli ett verktyg för att dels förvalta kunskaperna, dels stärka den kollegiala samhörigheten. Därför blir lärares yrkesspråk, i likhet med kollegial samverkan, både en konsekvens av och en förutsättning för förstelärarskapet.

#### 6.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar den här studien att förstelärare har betydelse för lärares professionella utveckling, framför allt med avseende på det kollektiva arbetet. Detta då förstelärare medverkar till lärares samverkan, didaktiska förnyelse och utvecklande av yrkesspråk. Resultatet visar också att dessa tre identifierade områden hör samman genom att samverkan leder till förnyelse och språkutveckling. Resultatet visar också att förstelärarnas arbete ständigt påverkas av och förändras utifrån olika aktörers intressen och behov. Därmed har förstelärare olika uppgifter och funktioner inom flera nivåer av skolsystemet. Centrala

funktioner som identifierats i den här studien handlar om att förstelärare till stor del själva både identifierar utvecklingsbehov och utformar innehållet för sitt arbete. Deras arbete grundas i skolans pedagogiska utvecklingsarbete, vilket innebär att en central funktion handlar om att stötta både kollegor och rektor i detta arbete. Förstelärare blir också en drivkraft i utvecklingsarbetet. Vidare medverkar förstelärarna till kommunikation och relationsskapande mellan olika aktörer på både lokal och kommunal nivå. Dock nyttjas inte alltid förstelärarnas funktioner av enskilda lärare. Studien synliggör även att den generella uppfattningen är att försteläraryuppsättningen möjliggör utvecklingsarbete och fortbildning samt ökar kvaliteten och likvärdigheten i undervisningen.

## 7 Diskussion

Syftet med den här studien har varit att förstå och beskriva vad förstelärares arbete betyder för lärares professionella utveckling och således utgör denna fråga utgångspunkten för resultatdiskussionen. Forskningsfrågorna kring hur syftet med försteläraryuppsdraget förstås och vilka funktioner förstelärare fyller har legat till grund för att svara på detta. Därefter diskuteras studiens metod och genomförande. Diskussionen avslutas med reflektioner kring resultatet och dess betydelse för skolans praktik samt förslag till vidare studier.

### 7.1 Resultatdiskussion

Resultatet går i flera avseenden i linje med tidigare forskning kring både förstelärare och motsvarande ledarskapsroller. I likhet med exempelvis Hjalmarsson och Löfdahl Hultman (2016) synliggörs en osäkerhet hos både förstelärare och lärare kring vad försteläraryuppsdraget egentligen innebär. Dock visar resultatet i den här studien att försteläraryuppsdraget generellt tolkas som en möjlighet att bedriva utvecklingsarbete i praktiken, ett medel för lärares fortbildning samt att undervisningens kvalitet och likvärdighet säkerställs. Resultatet visar även att förstelärare har många olika uppgifter och funktioner, likt Blossings (2013) studie om lärare som förändringsagenter, men att samtliga grundar sig i skolans pedagogiska utvecklingsarbete. Det handlar främst om att identifiera utvecklingsbehov, utforma innehåll för att möta dessa, stödja lärarkollegor och rektor i pedagogiska frågor, interagera med och skapa interaktion mellan skolaktörer i olika sammanhang samt motivera till utveckling. Den här studien skiljer sig mot tidigare forskning om förstelärare som generellt uppvisar en kritisk och problemorienterad ton. Tidigare studier har i stor utsträckning fokuserat på relationella problem mellan förstelärare och deras kollegor, men den här studien visar också att förstelärare kan stärka relationerna. Visserligen synliggörs även här kritiska röster, men fokus är främst på de produktiva dimensionerna av förstelärarskapet. Resultatet visar att förstelärarnas arbete skapar förutsättningar för kollegial samverkan, didaktisk förnyelse och lärares yrkesspråk. Därmed får också förstelärares arbete betydelse för lärares professionella utveckling genom att det främjar lärare som professionellt team, en lärandekultur på skolan och lärares didaktiska kunskaper.

#### 7.1.1 Lärare som professionellt team

I den här studien framträder förstelärare som nyckelspelare i så kallade professionella team. Med professionellt team avses här individuella lärare med olika roller och uppgifter som förenas i ett gemensamt arbete utifrån gemensamma mål och ett ömsesidigt ansvar för arbetets resultat. Den här studien har visat att förstelärarna organiserar och leder lärarna i sådana



utvecklingsprojekt där enskilda lärare genomför arbete kopplat till projektet i sin egen undervisning, men där arbetet följs upp tillsammans med kollegorna. Med andra ord handlar det om att motverka att lärare isolerar sig från varandra och i stället öppna upp för samverkan. Sådan betydelse för lärares professionella utveckling går i linje med tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter som visar att när lärare samverkar i utvecklingsfrågor bidrar detta till samarbete. Detta ökar förutsättningar för att utveckling sker genom att olika förhållningssätt och attityder kan förenas i gemensam förståelse (Blossing; 2003; Mujis & Harris, 2013; Olin, 2009; Timperley, 2019). Det kan alltså konstateras att genom att organisera lärarnas gemensamma arbete ökar förstelärarna förutsättningarna för att lärare arbetar som ett team och att samarbete blir en naturlig del av det vardagliga arbetet. Detta i sin tur möjliggör att utveckling och lärande sker.

Hur väl förstelärarna kan främja ett professionellt team påverkas dock av två centrala faktorer. För det första, den rådande kulturen på skolan. Enligt den sociokulturella traditionen är kulturen, det vill säga det sociala sammanhanget, avgörande för utveckling och lärande (Säljö, 2000). För att främja professionella team behöver därmed förstelärare även främja goda relationer både mellan sig själva och lärargruppen samt lärarna emellan (Blossing, 2003; Bunar, 2016; Mujis & Harris, 2013). Detta kan liknas vid Bubers (refererad i Aspelin, 2015) distinktion mellan ”det sociala” och ”det mellanmänniska” mötet. Översatt från en lärare-elev-kontext till en förstelärare-lärare-kontext handlar ”det sociala” mötet om hur förstelärare externt hanterar och påverkar relationerna i lärargruppen. Detta dels som handledare för det gemensamma utvecklingsarbetet, dels som stöd på olika sätt för lärare i det dagliga arbetet. ”Det mellanmänniska” mötet handlar i stället om förstelärares deltagande i gruppen. Detta gör förstelärarna i studien genom att på samma villkor som lärarkollegorna genomföra uppgifter i mindre arbetsgrupper kopplade till utvecklingsprojektet.

För det andra, behöver förstelärare främja interpersonella relationer, det vill säga hur lärarna förhåller sig till varandra. Enligt Birnik (1998) handlar interpersonella relationer om att skapa trygghet där deltagarna dels blir sedda, accepterade och bekräftade; dels får både stöd och utmaningar. På detta sätt sker ett utbyte där samtliga deltagare får möjlighet att utvecklas. I den här studien arbetar förstelärarna för interpersonella relationer utifrån deras olika funktioner på skolan, särskilt som support och drivkraft. Som support får lärarna feedback och stöd i undervisningrelaterade frågor, vilket utmanar dem i deras arbete och som drivkraft engagerar och motiverar de lärarna. Kornhall (2015) framhåller det senare som utmärkande för förstelärares arbete då skolutveckling är beroende av lärares motivation. Därför behöver förstelärare själva både vara motiverade och veta vad som motiverar lärarna. I den här studien

utgår förstelärarna ifrån aktuella behov och dilemman i lärarnas praktik när de utformar utvecklingsarbetet. Utvecklingsarbetet blir med andra ord praktikinära och för lärarna relevant.

Följaktligen ställer främjande av professionella team stora krav på förstelärare där särskilt relationsskapandet både mellan förstelärare och lärare samt lärare emellan blir en avgörande aspekt. Därmed framträder förstelärares relationskompetens som betydelsefull för att möjliggöra ett klimat där professionella team kan utvecklas.

### 7.1.2 Utvecklande av en lärandekultur

Den här studien synliggör hur förstelärare möjliggör utvecklandet av en lärandekultur på skolan. Lärandekultur kan definieras på flera olika sätt, men i den här studien syftar begreppet på när lärare i dialog samverkar för att gemensamt utveckla och förbättra den pedagogiska praktiken. Med andra ord, den kontext som skapas för lärande (Müllern & Östergren, 1995; Riddarsporre och Erlandsson, 2018). Resultatet har visat att förstelärarna i olika sammanhang involverar och engagerar lärare i lärande. Detta genom att organisera möten där lärande och kunskapsdelning sker i sociala samspel, både individuellt och inom gruppen. Dessa möten innebär att lärare delar tid, idéer, tankar, material, erfarenhet och kunskaper i syfte att hjälpa och lära av varandra. Betydelsen av sådana möten för lärares professionella utveckling överensstämmer med tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter som belyser interaktion och kommunikation som centrala aspekter för lärande. Genom att lärare delar med sig av erfarenheter och kunskaper samt synliggör den egna praktiken kan de utmana och inspirera varandra till lärande (Blossing, 2003; Jarl m.fl. 2018; Mujis & Harris, 2013; Olin, 2009; Säljö, 2000; Timperley, 2019).

Mot bakgrund av tidigare forskning och teori kan det konstateras att reflektion är betydelsefullt för lärande och således en förutsättning för en lärandekultur. Enligt Aspelin och Persson (2008) samt Schön (1984) är reflektion både utmärkande och avgörande för professionalism då denna möjliggör att den professionelle fördjupar sina kunskaper och därmed kan lära av situationen. Den här studien har visat att lärarna till följd av de möten förstelärarna skapar systematiskt granskar praktiken och sitt lärarskap genom att reflektera över olika tankesätt och föreställningar som existerar. I dessa sammanhang belyser, diskuterar och finner lärare lösningar på olika dilemman i praktiken. Dock är reflektion en förmåga som fodrar ett professionellt språk då språket, enligt den sociokulturella traditionen, utgör en länk mellan tänkande och kommunikation (Säljö, 2000). Detta betonas även av forskare i diskussion kring lärares "tysta kunskap". Enligt Schön (1984) vet ofta praktiker mer än vad de själva kan uttrycka med ord. Han menar att de har en slags *kunskap i handling* och att denna främst är av tyst

karaktär. Detta benämner Aspelin och Persson (2008) som ett *praktikerkunnande*, vilket innebär att lärare agerar utifrån beprövad erfarenhet och egna erfarenheter. Ett professionellt språk kan därför synliggöra lärarnas kunskaper såväl som den tysta dimensionen av kunskaperna, vilket också stämmer överens med den här studien (Lindqvist & Nordäng, 2007; Palla, 2011). Resultatet har pekat på hur lärarnas förmåga att sätta ord på sina handlingar har utvecklats som konsekvens av förstelärarnas arbete.

Vidare organiserar förstelärarna i studien utvecklingsarbetet utifrån både teoretiska och praktiska aspekter genom att lärarna exempelvis får omsätta teoretiska modeller i praktiken. Teorins betydelse för lärande belyses av många forskare. Teori erbjuder begrepp som kan förklara lärares kunskaper samt öka deras förståelse och medvetenhet för praktiken (Pang & Ling, 2011; Runesson, 2017; Timperley, 2019). I den här studien lyfts detta fram som centralt för lärares språkutveckling och därmed lärande. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv blir det också ett sätt för lärare att föra kunskaper vidare (Säljö, 2000).

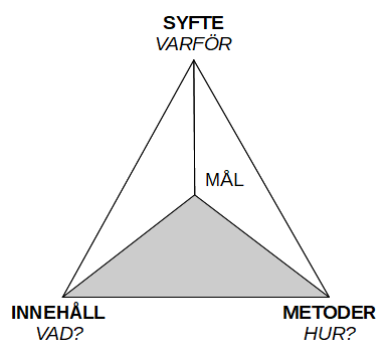
Genom att organisera utvecklingsarbete som gemensamt projekt i lärargruppen skapar förstelärare möjligheter för lärare att utifrån erfarenheter och teorier dels reflektera över praktiken, dels utveckla ett professionellt språk. På så sätt ökar förstelärare förutsättningar för att lärande är något som sker kontinuerligt i deras vardag. När lärare dessutom delar med sig till varandra bäddas det även för en ”öppen delningskultur”, vilket en av förstelärarna i studien lyfte som ett mål med deras arbete. Delningskultur blir med andra ord något specifikt som inryms i en lärprocess och därmed i en lärandekultur. I enighet med Müllern och Östergren (1995) blir därför också förhållningssätt och värderingar som finns inom lärargruppen centrala för utvecklandet av en sådan.

### 7.1.3 Fokus på lärares didaktiska kunskaper

Denna studie belyser hur förstelärares arbete tar sin utgångspunkt i undervisning. Resultatet har visat att förstelärarna på olika sätt ger stöd åt lärare i sådana frågor, exempelvis som utformande av lektioner och elevbedömning. Betydelsen av att utvecklingsarbete utgår ifrån undervisningspraktiken och effekten detta får för lärares professionella utveckling är förenlig med tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Dessa visar att genom ett fokus på lärares undervisning och lärandeuppdrag där eleverna är i centrum synliggörs relationen dem emellan. På så sätt kan lärares förståelse öka och deras didaktiska kunskaper utvecklas (Jarl m.fl. 2018; Lewis, 2009; Pang och Ling, 2011; Thorsten och Johansson, 2017; Timperley, 2019). Genom att organisera utvecklingsarbete som gemensamt projekt med utgångspunkt i

lärares undervisning erbjuder förstelärare således möjligheter för lärare att utveckla sina didaktiska kunskaper och förmåga att hantera undervisningspraktiken.

Att lärare får möjlighet att utveckla sina didaktiska kunskaper framkommer i den här studien som en central aspekt för hur förstelärarnas arbete främjar professionell utveckling. Resultatet har visat att arbetet har inneburit en didaktisk förnyelse genom att lärarna bland annat utökat sin metodrepertoar. Forskning som synliggör lärares arbete lyfter ofta didaktiska kunskaper som yrkesspecifika och därmed utmärkande för lärares professionalism. Lärares didaktiska kunskaper framhålls inte alltför sällan som mer betydelsefulla för elevers lärande än goda ämneskunskaper (Holmqvist, 2011; Lindström & Pennlert, 2016; Wennås Brante, 2011). Enligt Lindström och Pennlert (2016) handlar lärares didaktiska kunskaper om att kunna överföra ämneskunskaper på ett sätt som stimulerar elever till lärande och utveckling. De presenterar en didaktisk översiktsskarta som representerar undervisningens olika dimensioner, vilka speglar de didaktiska frågeställningar lärare ställer sig vid utformande av undervisning.



Figur 3: Den didaktiska triangeln

Den didaktiska triangeln visar hur lärares didaktiska kunskaper innehåller både teoretiska och praktiska aspekter. Det handlar enligt Lindström och Pennlert (2016 s. 23) om både ”kunskaper om undervisning (vetande)” och ”kunskaper i undervisning (kunnande)”. Det sistnämnda benämner Jank och Meyer (1997a; 1997b) som *didaktisk-metodisk handlingskompetens*. I den här studien framkommer det att lärarna dels utvecklat fler undervisningsstrategier, dels nya insikter och kunskaper till följd av detta. Till exempel har resultatet visat att lärarna fått en större medvetenhet om deras handlingar i praktiken och hur de kan påverka elevernas lärande. Dock belyser Jank och Meyer (1997a) det så kallade *teori-praktikproblemet*, det vill säga att teorin inte alltid tar hänsyn till praktikens komplexitet. De menar därför att lärare dels behöver bli medvetna om hur didaktisk teori och praktik kan skilja sig åt, dels få möjlighet att utveckla egna didaktiska koncept. Det kan konstateras att förstelärarna i den här studien ger lärarna sådana förutsättningar, framför allt inom ramen för det gemensamma utvecklingsarbetet där lärare undersöker, diskuterar och reflekterar kring olika aspekter av undervisningen.

Genom att förstelärare möjliggör för lärare att utveckla didaktiska kunskaper som stimulerar elevernas lärande kan lärares professionella utveckling också ta sin utgångspunkt i elevernas lärandebehov, vilket är kärnan i Timperleys (2019) teori om professionellt lärande. Lärares didaktiska kunskaper blir således en central del av lärares professionella utveckling.

## 7.2 Metoddiskussion

Kvalitativ forskning såväl som fallstudieforskning debatteras flitigt och inte alltför sällan kritiseras för att vara subjektiv då forskningen anses påverkas i hög grad av både forskarens och deltagarnas perspektiv. Dock avser min studie att belysa olika skolaktörers upplevelser av förstelärares arbete och därför är just subjektiva tolkningar betydelsefulla. Precis som Braun och Clarke (2013) menar handlar det om att skapa mening, inte att presentera siffror.

Vidare kan ingen forskning göra anspråk på att vara helt objektiv. Larsson (2015) understryker att sanning är relativ då det alltid finns en tolkning bakom såsom personliga erfarenheter och teori. Jag kan ställa mig frågande till om det enbart är negativt att inte vara alltför objektiv. Kan det inte även bidra till nyansering i innehållet så länge forskaren uppvisar transparens? Enligt Eriksson Bajaras m.fl. (2013) är reflektion kring den personliga upplevelsen också en viktig del av forskningsprocessen, vilken genom ett alltför objektiva förhållningssätt kan utebli. Min förförståelse har gett mig viktiga förkunskaper om förstelärares arbete som varit användbara i utformandet av studiens syfte, forskningsfrågor och intervjuguider. Det har även underlättat att skolan som verksamhet är känd kontext för mig då jag som lärare har yrkesspecifika kunskaper, vilket bidragit till min förståelse för studiedeltagarnas berättelser. Jag är dock medveten om att min lärarbakgrund även kan ha inneburit svårigheter där exempelvis information och förklaringar från deltagarna kan ha uteblivit i tron om att jag förstår mer än vad jag gör. Det kan också finnas en risk att deltagarna valt att inte berätta saker för mig. Detta kan i så fall innebära begränsningar för i vilken utsträckning forskningsfrågorna besvarats. Jag har också genomgående fått reflektera över mitt lärarperspektiv för att detta inte ska påverka min roll som forskare. Således, när jag granskat och tolkat data har jag gjort det utifrån min förförståelse men också utifrån studiens teoretiska referensram. Teorin har väglett mig i att ringa in vad jag ämnar studera, det vill säga fallet (Yin, 2011).

Min studie är en enfallstudie vilken trots sitt mindre urval genererat en större mängd data ur vilket flera intressanta slutsatser dragits. Dock anser Yin (2011) flerfallstudier vara att föredra då flera fall säkerställer en bra undersökning. Jag hade kunnat studera två fall, det vill säga två Komvuxverksamheter, vilket hade kunnat ge intressanta jämförelser. Dock hade ännu ett urval varit nödvändigt, exempelvis genom intervju med en rektor, en förstelärare och en eller ett par lärare per verksamhet. Skolornas geografiska placering, socioekonomiska bakgrund och så vidare hade också behövts ta i beaktande vid ett sådant urval. Precis som Yin (2011) påpekar är en utmaning med fallstudier att få tillträde till fältet, vilket varit en svårighet för mig. Jag

kontaktade initialt flera Komvuxverksamheter i olika kommuner, men det var dock endast ett Komvux där förstelärare fanns som tackade ja.

Det finns en kritik om möjligheten att generalisera i fallstudieforskning. Min studie kan anses svår att generalisera till försteläraryupdraget som stort då urvalet är alltför litet. Det finns dock olika perspektiv på generalisering som utmanar den traditionella syn som ofta förknippas med kvantitativ forskning. Min studie kan i stället valideras när lärare kan använda mina resultat i sin praktik (Fejes & Thornberg, 2019; Larsson, 2015). Min studie avser bidra med teoritillskott genom att andra perspektiv på förstelärares arbete som kan fungera som vägledning och stöd i praktiken synliggörs. Det är ju det som forskning handlar om.

Den här studien hade kunnat genomföras utifrån andra datainsamlingsmetoder. Till exempel hade jag med enkäter kunnat nå fler informanter och därmed fått tillgång till en större mängd data. Genom att komplettera enkäterna med intervjuer hade även svaren kunnat följas upp för att på så sätt fördjupas. Dock innebär både enkäter och intervjuer att jag måste förlita mig på vad andra väljer att berätta för mig. Därför ansåg jag observation vara en lämplig metod för att genom iakttagelser få ytterligare perspektiv (Bryman, 2016). Jag hade också kunnat använda mig av reflektionsloggar för att följa lärarnas utvecklingsprocess. Detta hade dock varit mer fördelaktigt om studien bedrivits under en längre tid.

Då min studie genomfördes under coronapandemin innebar detta flera förändringar från hur jag från början tänkt genomföra studien. För det första genomfördes datainsamlingen digitalt i stället för fysiskt. Generellt fungerade detta bra då de genomfördes via Teams videofunktion. Därmed kunde både deltagarnas verbala och icke-verbala kommunikation beaktas. Det är dock inte detsamma som ett fysiskt möte då videoinspelning är etiskt känsligt och kan upplevas obehagligt av deltagarna samt påverka deras deltagande. Till exempel kan de bli hämmade i sina svar. I min studie valde en av lärarna att inte bli inspelad. Även vissa tekniska problem tillkom som medförde att en intervju inte blev videoinspelad (Bjørndal, 2017; Bryman, 2016). Jag hade också planerat att genomföra gruppintervju med lärarna för att på så sätt få fler deltagare och ytterligare perspektiv. Då jag ansåg detta problematiskt att genomföra digitalt valde jag i stället att genomföra enskilda intervjuer.

För det andra planerades initialt fysiska observationer som komplement till intervjuerna då en intervju innebär att jag måste förlita mig på vad deltagarna väljer att berätta (Bryman, 2016). Som tidigare nämnts rådde oklara omständigheter kring genomförandet av dessa möten på grund av pandemin, vilket resulterade i att en observation blev möjlig att genomföra. Observationen kom mer att styrka sådant som framkommit under intervjuerna än att tillföra ny information. Därmed blev inte observation en självständig metod, vilket från början var min

avsikt. Då Yin (2011) menar att triangulering är viktigt för studiers mångfald och samstämmighet hade det varit önskvärt med fler observationer. Detta, menar Larsson (2015) är också en viktig kvalitetsaspekt. Dock har överväganden gällande vad som är rimligt att genomföra inom ramen för en magisteruppsats tagits. För många observationer hade även kunnat leda till ett alltför omfattande material för den här nivån.

Vidare har vissa dilemman kring intervjuerna funnits där det dels varit utmanande att finna en balans mellan att aktivt lyssna på deltagarnas berättelser och styra kursen för att inte glida ifrån ämnet (Bjørndal, 2017). En följd blev också svårigheter att följa upp deltagarnas svar och i några fall följdes därför vissa frågor upp via mejl i efterhand. Därför hade det varit bra att genomföra ett par pilotintervjuer. Jag borde även ha intervjuat en lärare från Särvox då deras verksamhet skiljer sig från övriga Komvux. I andra intervjuer fanns indikationer på att lärare inom Särvox inte upplever förstelärares arbete lika användbart i deras verksamhet. Detta anser jag är en brist i den här studien då fler perspektiv kan ha missats, vilket också visar på att sättet deltagarna valts ut har sina begränsningar (Bryman, 2016).

Analysarbetet har inte varit problemfritt, dels då det inte finns specifika kriterier för tematisk analys, dels på grund av omfattande data som krävde avgränsningar. Avgränsningarna medförde även att teman överlappade varandra eftersom informationen från deltagarna passade i flera teman. Det blev således svårt att separera dessa, inte minst då de naturligt går in i varandra och påverkas av varandra. Detta hade kunnat vara problematiskt i en studie som involverat flera forskare (Braun & Clarke, 2013; Bryman, 2016). Därför har jag genomfört analysen i flera olika steg, också med tid emellan för att kunna reflektera. Det blev också tydligt för mig hur mina teman kunde avgränsas och separeras under tiden jag skrev resultatet. Då kunde vissa frågetecken suddas ut.

### 7.3 Avslutande reflektioner och förslag till vidare studier

Min studie skiljer sig på två sätt från tidigare forskning om förstelärare, vilka jag särskilt önskar betona. För det första behöver inte införandet av förstelärare skapa avundsjuka och konkurrens bland kollegor. I ett kollegialt lärandesammanhang hittar försteläraren sin funktion och kan på så sätt bidra till gruppen, likväl som att gruppen bidrar till försteläraren. Det är ett samspel mellan de båda där förstelärarens funktion och lärarnas deltagande förutsätter varandra, vilket kan stärka relationerna i gruppen. För det andra synliggör min studie vad förstelärares arbete faktiskt kan ge lärarna i bemärkelse av professionell utveckling. Försteläraryuppsatsen behöver således inte nödvändigtvis förknippas med svårigheter och osäkerhet. Visserligen framkommer i den här studien det formella uppdraget som otydligt, men då det finns ett explicit sammanhang

och en organisation för förstelärarna att bedriva det gemensamma utvecklingsarbetet framkommer deras funktion och arbete som handfast och tydligt. Samtidigt visar min studie att det finns enskilda lärare som av olika anledningar väljer att inte nyttja förstelärarna eller delta i det gemensamma arbetet. Skolutveckling är beroende av att alla deltar och om lärare isolerar sig påverkar det inte bara förstelärarnas förutsättningar att genomföra sitt uppdrag och resultatet av utvecklingsarbetet utan även relationerna mellan kollegor. Om så är fallet finns det en risk, enligt ett sociokulturellt perspektiv på lärande, att den kollektiva lärprocessen försvagas (Säljö, 2000). I studien framkommer en önskan att arbetet ska bidra till en öppen delningskultur, vilket kan bli problematiskt om lärare väljer att ha stängda dörrar. Om förstelärare däremot kan bidra till att dörrarna öppnas, vilket den här studien indikerar, kan förstelärare bidra med en betydande insats.

Min studie har visat att förstelärare har betydelse för lärares professionella utveckling och deras arbete kan på så sätt leda till skolutveckling. Detta genom att lärare får möjlighet att utveckla kunskaper som kan förbättra undervisningen (Timperley, 2019). Dock leder inte förstelärareformen i sig till utveckling och lärande. Vilken betydelse reformen får handlar snarare om hur den lokala skolan omsätter den i praktiken, det vill säga hur försteläraruppdraget utformas och realiserar. Det blir alltså till stor del upp till lokala skolpolitiker, skolledare och lärare. Min studie har visat på fördelarna med att förstelärares arbete kan anpassas lokalt, men det finns också nackdelar då det blir beroende av lokala skolaktörers intresse för dels reformen i sig, dels skolutvecklingsfrågor. I enighet med Goodlads (1979) tankar om läroplaner kommer det alltid att finnas olika tolkningar och upplevelser av såväl försteläraruppdraget som av förstelärares arbete. Att reformen visat sig få positiva konsekvenser i den här studien, vilket tidigare behandlats i resultatet, kan till stor del bero på tre faktorer. Det finns för det första ett intresse för utveckling och lärande på skolan. För det andra är det gemensamma pedagogiska utvecklingsarbetet inarbetat och något som existerat länge på skolan. En tredje faktor, som med stöd i forskning och teori, kan sägas vara avgörande är rektorn. Rektorn i den här studien har dels bakgrund som både lärare och utvecklingsledare. Hon är därmed insatt i lärares praktik och har ett intresse för utvecklingsfrågor. Studien visar också att rektor och förstelärare har ett gott samarbete där båda parter upplever stöd från varandra.

Min egen bild av förstelärarskapet har under studiens gång fördjupats och nyanserats. Den tycks mig än mer komplex nu än när jag påbörjade den här studien. Min förhoppning, som tidigare nämnts, är att den här studien blir ett tillskott i den diskussion som råder kring förstelärare, men också kring lärares professionella utveckling. Detta genom att ge ett praktisknära exempel på hur förstelärare kan användas som ett redskap för lärares utveckling



och lärande. Dock poängterar Pang och Ling (2011) att inte alla aktiviteter som ska leda till lärares professionella utveckling innebär en förbättring av elevernas lärande. I likhet med Blossing (2008) fodras reflektion över för *vem* utvecklingsarbete är gynnsamt. Därför behöver forskning undersöka vilka effekter förstelärarnas arbete får för eleverna, eller som Hamre m.fl. (2013) uttrycker: "What is it that teachers do on a daily basis that contributes to students' development of academic and social competencies?" (Hamre m.fl. 2013 s. 478). Ett sätt att göra detta på skulle kunna vara att undersöka förstelärares didaktiska ledarskap Vilken betydelse får lärares didaktiska ledarskap för elevernas lärande? Hur integrerar och relationsarbetar förstelärare med sina elever?

## Referenser

Alvehus, J., Eklund, S. & Kastberg, G. (2019). *Lärarkåren och förstelärarna. Splittrad, stärkt och styrd profession*. Studentlitteratur.

Alvunger, D. (2015). Towards new forms of educational leadership? The local implementation of förstelärare in Swedish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 1(3) 55 – 66.

<http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.30103>

Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens. Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmänskliga”. *Utbildning och demokrati*, 24(3), 1 –16.

Aspelin, J. & Persson, S. (2008). Lärares professionella/personliga utveckling. *EDUCARE* 2008:1, 27 – 50.

Bergström, G. (2003). Perspektiv på skolreformer. I S. Selander (red). *Kobran, Nallen och majjen*. Myndigheten för skolutveckling. Kalmar: Leanders Grafiska AB.

Birnik, H. (1998). *Lärare-elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 125) [Doktorsavhandling]. Gothenburg University Publications Electronic Archive.

Bjørndahl, Cato. R.P. (2017). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Liber.

Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Studentlitteratur.

Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Studentlitteratur.

Blossing, U. (2013). ”Förändringsagenter för skolutveckling” Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3 – 4), 153 – 174.

Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research. A Practical Guide For Beginners*. Sage.

Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Bunar, N. (2016). Hållbar skolutveckling för lärande och hälsa – likvärdighet och kvalitet genom stödjande skolkultur och stödbaserad inkludering. *Socialmedicinsk tidskrift* 5/2016, 564 – 573.

Carlgren, I., Eriksson, I., & Runesson, U. (2017). Learning study. I I. Carlgren (red.) *Undervisningsutvecklande forskning. Exemplet Learning study*. (s. 17 – 30). Gleerups.

Carlström, I., & Carlström Hagman, L-P. (2006). *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*. Studentlitteratur.

Cooper, K.S., Stanulis, R.N., Brondyk, S.k., Hamilton, E.R., Macaluso, M. & Meier, J.A. (2015). The Teacher Leader Process: Attempting Change Within Embedded Systems. *J Educ Change*. 17(1), 85 – 113.

<http://doi.10.1007/s10833-015-9262-4>

David, M., & Sutton, C.D. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod*. Studentlitteratur.

Eriksson Bajasas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Natur & Kultur.

Fejes, A. (2019). *Redo för Komvux? Hur förbereder ämneslärarprogrammen och yrkeslärarprogrammen studenter för arbete i kommunal vuxenutbildning?* Studier av vuxenutbildning och folkbildning, Nr.10. Linköpings universitet.

<https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1320505/FULLTEXT01.pdf>

Fejes, A., Andersson, P., & Terning M. (2020). Vad är Komvux? I A. Fejes, K. Muhrman, & S. Nyström (Red.), *Om vuxenutbildning och vuxnas studier. En grundbok*. (s. 53 – 73). Studentlitteratur.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & Thornberg, R (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s16 – 43). Liber.

Fountas, C.I. & Su Pinnell, G. (Red.). (2020). Literacy Leadership From the Classroom: Learning From Teacher Leaders. *International Literacy Association*. 74(2), 223 – 229.

<https://doi.org/10.1002/trtr.1945> s

Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.

Gyllander Torkildsen, L. & Nehez, J. (2020). *Att leda utvecklingsprocesser i förskola och skola*. Studentlitteratur.

Grönqvist, E., Hensvik, L. & Thoresson, A. (2020). *Minskar lärarrörligheten och förbättras studieresultaten av karriärstegsreformen?* (Rapport 2020:3). Institutionen för arbetsmarknads – och utbildningspolitisk utvärdering.

<https://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2020/r-2020-3-minskar-lararrorligheten-och-forbattas-studieresultaten-av-karriarstegsreformen.pdf>

Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T., DeCoster, J. & Mashburn, A.J. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*. 113(4), 461 – 487.

Hardy, I. & Rönnerman, K. (2019). A “Deleterious” Driver: The “First Teacher” Reform in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 63(5), 805 – 818.’

<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1452289>

Hjalmarsson, M. & Löfdahl Hultman, A. (2016). ”Det är inte jag som har tillsatt mig själv

på posten”: Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor. *Kapet*. 12(1), 76 – 94.

Holmqvist, M. (2011). *Skolan och läraruppgiften – att bli och vara lärare*. Studentlitteratur.

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling. Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Natur & Kultur.

Jank, W & Meyer, H. (1997a). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I M. Uljens (Red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. (s.17 – 34) Studentlitteratur.

Jank, W & Meyer, H. (1997b). Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens. I M. Uljens (Red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. (s. 35 – 46) Studentlitteratur.

Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2018). *Att organisera för skolframgång. Strategier för en likvärdig skola*. Natur & kultur.

Jensen, T., & Sandström, J. (2016). *Fallstudier*. Studentlitteratur.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*.

[https://www.researchgate.net/publication/235701029\\_Experiential\\_Learning\\_Experience\\_As\\_The\\_Source\\_Of\\_Learning\\_And\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development)

Kornhall, P. (2015). *Förstelärare. En handbok*. Natur & kultur.

Larsson, S (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 1(25), 16 – 35.

Levinsson, M. (2011). ”Utvecklingsledare på vetenskaplig grund. Spänningsfälten mellan evidensbaserad praktik och aktionsforskning”. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(4), 241 – 263.

Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research*. 17(1), 95 – 110.

<http://doi.org/10.1080/09650790802667477>

Lindström, G & Pennlert L-Å. (2016). *Undervisning i teori och praktik – en introduktion i didaktik*. Fundo Förlag.

Lindqvist, P. och Nordänger, U.K. (2007). ”Lost in translation?” Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(3), 177 – 193.

Lundgren, U.P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Liber förlag Stockholm.

Läroplan för vuxenutbildningen: reviderad 2017. (2017). Skolverket  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=3814>

Magne Holme, I., & Krohn Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur.

Mujis, D. & Harris, A. (2013). "Teacher Leadership – Improvement Through Empowerment? An Overview of the Literature". *Educational Management & Administration*, (34)4, 437 – 448.

Müllern, T. & Östergren, K. (1995). *Lärandekulturer. En studie av organisatoriskt lärande under olika institutionella betingelser*. [Doktorsavhandling]. Umeå universitetet.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:604243/FULLTEXT01.pdf>

Myndigheten för skolutveckling (2008). *Skolutveckling – för bättre resultat och måluppfyllelse*.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65695f/1553959943672/pdf2084.pdf>

Nordgren, K., Kristiansson, M., Liljekvist, Y. & Bergh, Daniel. (2019). *Lärares planering och efterarbete av lektioner Infrastrukturer för kollegialt samarbete och forskningssamverkan*. (Rapport, 2019:11). Karlstad University Studies. Karlstad universitetet.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1298162/FULLTEXT01.pdf>

Ohlsson, J. (2001). Utvecklingsprojekt möter motstånd. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2001, 6(2), 102 – 121.

Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse* (Göteborg Studies in Educational Sciences 286) [Doktorsavhandling]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/20508>

Olskog, A. (2016, 19 februari). *Att vara lärare är att ständigt vara i utveckling*.

Försteläraryblogger.

<https://www.lararforbundet.se/bloggar/forstelaryblogger/att-vara-larare-ar-att-standigt-vara-i-utveckling>

Palla, M. (2011). Samtal för lärande. I M. Holmqvist (Red.), *Skolan och läraruppdraget – att bli och vara lärare*. (169 – 186). Studentlitteratur.

Pang, M.F & Ling, L.M. (2011). Learning Study: helping teachers to use theory, develop professionally, and produce new knowledge to be shared. *Instructional Science*, 40(3), 589 – 606.

<http://doi.org/10.1007/s11251-011-9191-4>

Riddarsporre, B. & Erlandsson, M. (2018). Del 3: *Kultur för en lärande organisation*. (Modul leda förändring). Skolverket.

[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/6-styrning-ledning/Alla%20skolformer/602-Leda-forandring/del\\_03/Material/Flik/Del\\_03\\_MomentA/Artiklar/ST2\\_SL\\_3A\\_1\\_kultur.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/6-styrning-ledning/Alla%20skolformer/602-Leda-forandring/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/ST2_SL_3A_1_kultur.docx)

Runesson, R. (2017). Variationsteorins som redskap för att analysera lärande och designa undervisning. I I Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning. Exemplet Learning study*. (s. 45 – 60). Gleerups.

Samuelsson, M., Berwick, G., Hansson, U., Friberg, B. & Rosenkvist, M. (2022, 5 september). Undervisningens kvalitet är skoldebattens viktigaste fråga. *Skola och samhälle (SOS)*.

<https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/marcus-samuelsson-med-flera-undervisningens-kvalitet-ar-skoldebattens-viktigaste-fraga/>

Sandberg, B. (2011). Skolan som samhällsinstitution i Holmqvist, Mona (red), *Skolan och lärarupdraget – att bli och vara lärare* (s. 203 – 215). Studentlitteratur.

Schön, D.A. (1984). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*. Basic Books.

[https://www.academia.edu/36335079/Donald\\_A\\_Schön\\_The\\_Reflective\\_Practitioner\\_How\\_Professionals\\_Think\\_In\\_Action\\_Basic\\_Books\\_1984\\_pdf](https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Schön_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf)

Skolforskningsinstitutet, Skolinspektionen, Skolverket & Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2020). *Redovisning av uppdrag till skolmyndigheterna om kvalitet och likvärdighet*.

<https://www.skol.fi.se/wp-content/uploads/2020/09/Regeringsredovisning-av-uppdrag-till-skolmyndigheterna-om-kvalitet-och-likvardighet-U2020-00734-S.pdf>

SFS 2010:800. *Skollag*.

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

SFS 2019:1288. *Skollag*.

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20191288-om-statsbidrag-till\\_sfs-2019-1288](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20191288-om-statsbidrag-till_sfs-2019-1288)

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1 – 22.

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

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65acca/1553965413325/pdf3188.pdf>

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

<https://www.skolverket.se/getFile?file=3423>

Skolverket. (2021). *Ämnesbetyg och ny princip för betygsättning inom Komvux*. Hämtad 2022-02-15 från <https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/aktuella-forandringar-inom-kommunal-vuxenutbildning-komvux/amnesbetyg-och-ny-princip-for-betygsattning-inom-komvux>

Skolverket. (2022a). *Förändringar av kurser inom Komvux på gymnasial nivå som införs 2021 – 2022*. Hämtad 2022-02-15 från

<https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/aktuella-forandringar-inom-kommunal->

[vuxenutbildning-komvux/forandringar-av-kurser-inom-komvux-pa-gymnasial-niva-som-infors-2021-2022](https://www.regeringen.se/49b726/contentassets/b0c754e5bd4e406d97c167167de6feaa/karriarvag-ar-m-m-i-fraga-om-larare-i-skolvasendet)

Skolverket. (2022b). *Förstelärarens uppdrag*. Hämtad 2022-07-26 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/leda-personal/forstelararens-uppdrag>

Soo Von Esch, K. (2018). Teacher Leaders As Agents of Change. Creating Context for Instructional Improvement for English Learner Students. *The Elementary School Journal*. 119(1), 153 – 178.

SOU 2018:71. *En andra och en annan chans – ett Komvux i tiden*. <https://www.regeringen.se/4a57d7/contentassets/d2112ee65999452b937573e1c91bc9d9/en-andra-och-en-annan-chans-ett-komvux-i-tiden.pdf>

SOU 2020:33. *Gemensamt ansvar – en modell för planering och dimensionering av gymnasial utbildning*.

SOU 2020:66. *Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom Komvux för elever med svenska som andraspråk*. <https://www.regeringen.se/4ad508/contentassets/82847c1c20d94fb9973c4cbde06d2b56/samverkande-krafter--for-starkt-kvalitet-och-likvardighet-inom-komvux-for-elever-med-svenska-som-andrasprak-sou-202066>

Statens Kommuner och Landsting. (2013). *Ett samlat system för lärare. Ett stöd för att alla elever ska nå skolans mål – april 2013*. <https://skr.se/download/18.7c1c4ddb17e3d28cf9b604cb/1642591068741/7164-941-6.pdf>

Statskontoret. (2016). *Uppföljning av karriärstegsreformen. Delrapport 2*. <https://www.statskontoret.se/siteassets/rapporter-pdf/2016/201601.pdf>

Statskontoret. (2017). *Uppföljning av karriärstegsreformen. Delrapport 3*. <https://www.statskontoret.se/siteassets/rapporter-pdf/2017/201701.pdf>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Bokförlaget Prisma.

Timperley, H. (2019). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.

Thorsten, A. & Johansson, P. (2017). Att vara lärare och forskare i Learning study. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning. Exemplet Learning study*. Gleerups.

Utbildningsdepartementet. (2012). Promemoria. *Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet*. Regeringskansliet. <https://www.regeringen.se/49b726/contentassets/b0c754e5bd4e406d97c167167de6feaa/karriarvag-ar-m-m-i-fraga-om-larare-i-skolvasendet>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska\\_principer\\_VR\\_2002.pdf](https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf)

Wahlström, N. & Sundström, D. (2016). Den svenska läroplansutvecklingen – begrepp och tendenser. I M. Elmgren, M. Folke-Fichtelius, S. Hallsén, H. Román & W. Wermke (Red.), *Att ta utbildningens komplexitet på allvar. En vänskrift till Eva Forsberg*. (s. 271 – 284). Uppsala universitet.

Wennås Brante, E. (2011). Jag plockar de bästa bitarna. I M. Holmqvist (Red.), *Skolan och läraruppdraget – att bli och vara lärare*. (53 – 66). Studentlitteratur.

Yin, R.K. (2011). *Fallstudier: design och genomförande*. Liber.

Öhman Sandberg, A., Ehneström, C., Ellström, P-E. & Svensson, L. (2016). *Karriärtjänster för lärare – möjligheter eller hinder för skolutveckling?* Slutrapport 2016-10-11.

Utbildningsförvaltningen. Linköpings universitet.

<https://www.skolverket.se/download/18.31c292d516e7445866a40e2/1577967691344/Linköpings%20universitet%20och%20Stockholms%20stad.pdf>





## **Information kring studie om förstelärares arbete med skolutveckling**

Studien handlar om förstelärares arbete och dess betydelse för skolutveckling och didaktiska förnyelse. Studien är en magisteruppsats på avancerad nivå och en del av *Masterprogrammet i pedagogiskt arbete* vid institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL) på Linköpings universitet. Studien kommer genomföras som en fallstudie, vilket innebär en djupgående undersökning av ett specifikt fall. Syftet med en fallstudie är att skapa en detaljrik helhetsbild utifrån flera olika perspektiv: rektor, förstelärare och lärare. Studien och arbetet med magisteruppsatsen kommer att pågå under läsåret 2021/2022.

Studien kommer att genomföras med intervjuer som kan ske digitalt (till exempel, Teams) eller på valfri fysisk plats då det är viktigt att Du som informant känner dig bekväm och på en tid som Du bestämmer. Det är viktigt att intervjun sker i en ostörd miljö. En intervju beräknar ta ungefär 45 – 60 minuter och uppföljningssamtal kan bli aktuellt. Intervjun kommer att spelas in och skrivas ut i text. Intervjun kommer att beröra Din uppfattning och erfarenhet av förstelärares arbete och försteläraryuppsatsen.

All information kommer att behandlas säkert så att ingen obehörig får ta del av den samt personliga uppgifter som namn, skola, stad och så vidare kommer att avidentifieras. Studien kommer att presenteras i form av muntliga presentationer inom masterprogrammet och slutprodukten i en magisteruppsats. När uppsatsen är färdig kommer den att publiceras i en databas vid Linköpings universitet. All dokumentation kommer att förstöras när uppsatsen är godkänd. Ditt deltagande är frivilligt och du kan närsomhelst avbryta din medverkan.

Om Du har några frågor går det bra att kontakta mig via mejl eller telefon.

Tack på förhand!

*Caroline Appelgren*

## Bilaga 1b: missivbrev, förstelärare



### **Information kring studie om förstelärares arbete med skolutveckling**

Studien handlar om förstelärares arbete och dess betydelse för skolutveckling och didaktiska förnyelse. Studien är en magisteruppsats på avancerad nivå och en del av *Masterprogrammet i pedagogiskt arbete* vid institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL) på Linköpings universitet. Studien kommer genomföras som en fallstudie, vilket innebär en djupgående undersökning av ett specifikt fall. Syftet med en fallstudie är att skapa en detaljrik helhetsbild utifrån flera olika perspektiv: rektor, förstelärare och lärare. Studien och arbetet med magisteruppsatsen kommer att pågå under läsåret 2021/2022.

Studien kommer att genomföras med intervju som kan ske digitalt (till exempel, Teams) eller på valfri fysisk plats då det är viktigt att Du som informant känner dig bekväm och på en tid som Du bestämmer. Det är viktigt att intervjun sker i en ostörd miljö. En intervju beräknar ta ungefär 45 – 60 minuter och uppföljningssamtal kan bli aktuellt. Intervjun kommer att beröra Din uppfattning och erfarenhet av försteläraryrket och arbetet med detta. Om möjlighet finns, skulle även observation av ett arbetslag eller annat pedagogiskt forum där Du som förstelärare verkar tillsammans med Dina lärarkollegor, vara önskvärt. Intervjuerna kommer att spelas in samt skrivas ut i text och observationerna kommer att dokumenteras genom anteckningar.

All information kommer att behandlas säkert så att ingen obehörig får ta del av den. Personliga uppgifter som namn, skola, stad och så vidare kommer att aidentifieras. Studien kommer att presenteras i form av muntliga presentationer inom masterprogrammet och slutprodukten i en magisteruppsats. När uppsatsen är färdig kommer den att publiceras i en databas vid Linköpings universitet. All dokumentation kommer att förstöras när uppsatsen är godkänd. Ditt deltagande är frivilligt och du kan närsomhelst avbryta din medverkan.

Jag frågar härmed om du vill delta i denna studie. Om du tackar ja går det bra att svara mig via mejl. Om Du har några frågor går det bra att kontakta mig via mejl eller telefon.

Tack på förhand!

*Caroline Appalgren*



## **Information kring studie om förstelärares arbete med skolutveckling**

Studien handlar om förstelärares arbete och dess betydelse för skolutveckling och didaktiska förnyelse. Studien är en magisteruppsats på avancerad nivå och en del av *Masterprogrammet i pedagogiskt arbete* vid institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL) på Linköpings universitet. Studien kommer genomföras som en fallstudie, vilket innebär en djupgående undersökning av ett specifikt fall. Syftet med en fallstudie är att skapa en detaljrik helhetsbild utifrån flera olika perspektiv: rektor, förstelärare och lärare. Studien och arbetet med magisteruppsatsen kommer att pågå under läsåret 2021/2022.

Studien kommer att genomföras med gruppintervju där Du som lärare deltar tillsammans med några av dina lärarkollegor. Det är viktigt att intervjun sker i en ostörd miljö samt på en plats och tid som passar Er som lärargrupp. Ett förslag är att genomföra intervjun under arbetslagstid eller annan gemensam arbetsplatsförlagd tid. Intervjun kommer ske i en avskild lokal på skolan.

Gruppintervjun beräknas ta ungefär 60 minuter, men kan också ta lite längre tid då det är flera deltagare. Intervjun kommer beröra Din uppfattning om och erfarenhet av försteläraryrket och förstelärares arbete. Intervjun kommer att spelas in samt skrivas ut i text och observationerna kommer att dokumenteras genom anteckningar. Om möjlighet finns, skulle även observation av ett arbetslag eller annat pedagogiskt forum där Ni som lärare verkar tillsammans med förstelärare vara önskvärt.

All information kommer att behandlas säkert så att ingen obehörig får ta del av den. Personliga uppgifter som namn, skola, stad och så vidare kommer att avidentifieras. Studien kommer att presenteras i form av muntliga presentationer inom masterprogrammet och slutprodukten i en magisteruppsats. När uppsatsen är färdig kommer den att publiceras i en databas vid Linköpings universitet. All dokumentation kommer att förstöras när uppsatsen är godkänd. Ditt deltagande är frivilligt och du kan närsomhelst avbryta din medverkan.

Jag frågar härmed om du vill delta i denna studie. Om du tackar ja går det bra att svara mig via mejl. Om Du har några frågor går det bra att kontakta mig via mejl eller telefon.

Tack på förhand!

*Caroline Appelgren*

## Bilaga 2a: intervjuguide, rektor

### *Inledande frågor*

1. Hur länge har du arbetat som rektor och hur länge du varit rektor på den här skolan?
2. Hur många lärare tillhör din enhet och berörs av förstelärarnas arbete?
3. Hur började arbetet med förstelärare och hur länge har ni haft förstelärare?
4. Hur gick det till när ni började med förstelärare och de fick sin uppdragsbeskrivning?

### *Huvudfrågor*

5. Hur skulle du beskriva förstelärarnas arbete och uppdrag i dagsläget?
6. Vad tror du arbetet med förstelärare betyder för skolan?

### *Avslutande frågor*

7. Vilka möjligheter och utmaningar upplever du med förstelärarreformen?
8. Är det något mer du skulle vilja tillägga? Är det något du tycker vi har missat?

## Bilaga 2b: intervjuguide, förstelärare

### *Inledande frågor*

1. Hur länge har du varit lärare och anställd på den här skolan?
2. Vilka ämnen undervisar du?
3. Hur länge har du varit förstelärare?
4. Hur gick det till när du blev förstelärare och fick din uppdragsbeskrivning?

### *Huvudfrågor*

5. Hur skulle du beskriva ditt arbete och uppdrag i dagsläget?
6. Vad tror du ditt arbete betyder för skolan?

### *Avslutande frågor*

7. Vilka möjligheter och utmaningar upplever du som förstelärare?
8. Är det något mer du skulle vilja tillägga? Är det något du tycker vi har missat?

## Bilaga 2c: intervjuguide, lärare

### *Inledande frågor*

1. Hur länge har du varit lärare och anställd på den här skolan?
2. Vilka ämnen undervisar du?
3. Hur skulle du beskriva förstelärarnas arbete och uppdrag?

### *Huvudfrågor*

4. Hur märker du av att ni har förstelärare på skolan?
5. Hur skulle du beskriva arbetet i utvecklingslaget? Vad händer där?
6. Har förstelärares varit viktig för dig på något sätt? På vilket sätt?

### *Avslutande frågor*

7. Vilka möjligheter och utmaningar upplever du med förstelärarreformen?
8. Är det något mer du skulle vilja tillägga? Är det något du tycker vi har missat?