



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Lärares ledarskap

I ljuset av förstelärareförordningen och begreppet  
”teacher leadership” i forskningslitteraturen

**Alexandra Botteri**

---

|                  |   |
|------------------|---|
| Magisteruppsats: | 15 hp   |
| Program:         | Masterprogram i utbildningsledarskap / PDAU61 |
| Nivå:            | Avancerad nivå                                |
| Termin/år:       | Ht 2014                                       |
| Handledare:      | Monica Nyvaller                               |
| Rapport nr:      | H14 PDAU61:1                                  |

## Abstract

|                  |  |
|------------------|--|
| Magisteruppsats: | 15 hp  |
| Program:         | Masterprogram i utbildningsledarskap / PDAU 61   |
| Nivå:            | Avancerad nivå                                   |
| Termin/år:       | Ht 2014  |
| Handledare:      | Monica Nyvaller                                  |
| Rapport nr:      | H14 PDAU61:1                                     |
| Nyckelord:       | lärarledarskap, förstelärare, teacher leadership |

---

Syfte: Syftet med studien har varit att undersöka hur erkänt skickliga lärare beskriver sitt lärarledarskap och vilka uppgifter och ledarskapshandlingar som formar lärarledarskapet. I vilka sammanhang och situationer utövas lärarledarskapet? Syftet har varit att undersöka hur erkänt skickliga lärare formats i möte med elever, verksamheter, skola och ledning och hur detta kan beskrivas och diskuteras i förhållande till förordningen och litteratur om teacher leadership

Teori och metod: Studien vilar på inspiration av livshistorieforskning och den variant som kallas för tematisk yrkeslivshistoria. Studien är genomförd som en kvalitativ studie med fyra ”erkänt” skickliga lärare” som utnämns till förstelärare och genom livshistorieintervjuer.

Resultat: Studien visar på fyra förstelärares ambition och vilja att utvecklas och att utveckla. Förstelärarnas delaktighet i olika former av utvecklingsarbete och ett formell och informellt lärarledarskap. Sammantaget finns det flera likheter mellan erkänt yrkesskickliga lärares ledarskap och begreppet teacher leadership och hur detta skrivits fram i förordningen om förstelärare. Studien visar att lärarledarskapet formas genom kompetens och rollen som rådgivare, tillämpas genom de sammanhang och uppdrag de har och får i skolan. Studien visar att det handlar om fyra förstelärare som på olika sätt bidrar till lärande och utvecklande skola genom sitt engagemang och sin delaktighet i undervisningsfrågor. Alla fyra förstelärarna kommunicerar och bidrar med sin kompetens, erfarenheter och idéer i samarbete med kollegor i olika sammanhang utanför klassrummet, vilket pekar mot vad litteraturen talar om att förstelärare, effektiva lärare, läraren som ledare, förändringsagenter och teacher leader bidrar med utveckling inte bra i klassrummet, utan också utanför, som ett led i deras engagemang och vilja att förbättra och påverka elevers lärande.

## **Förord**

Först och främst vill jag tacka alla fyra lärare som ställt upp och gjort det möjligt att genomföra studien. Tack för att ni delat mer er av er dyrbara tid och tack för att ni delat med er av era berättelser och erfarenheter om lärares ledarskap.

Ett stort tack till min handledare Monica Nyvaller, som stöttat mig med både goda råd och konstruktiv kritik. Din hjälp har varit ovärderlig.

Till sist vill jag tacka min underbara familj som stöttat mig under hela uppsatsens gång. Tack för ert tålamod.

*Alexandra Botteri*

# Innehållsförteckning

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Inledning</b> .....   | <b>3</b>  |
| <b>2. Bakgrund</b> .....  | <b>4</b>  |
| 2.1 Karriärvägar.....   | 4         |
| 2.2 Förstelärares arbetsuppgifter .....                             | 5         |
| <b>3. Litteraturgenomgång</b> .....                                 | <b>6</b>  |
| 3.1 Lärarledarskap .....  | 6         |
| 3.1.2 Forskningsfältet för teacher leadership .....                 | 7         |
| 3.1.3 Bakgrund .....  | 7         |
| 3.1.4 Teacher leadership.....                                       | 8         |
| 3.1.5 Forskningslitteraturens definition av teacher leadership..... | 8         |
| 3.1.6 Formell och informellt lärarledarskap.....                    | 9         |
| 3.1.7 Effektivt lärarledarskap .....                                | 10        |
| 3.1.8 Teacher leadership-ett uppgiftorienterat ledarskap .....      | 11        |
| 3.1.9 Teacher leadership-förtjänster och brister .....              | 11        |
| <b>4. Syfte och frågeställningar</b> .....                          | <b>12</b> |
| <b>5. Inspiration av livshistorieberättelser</b> .....              | <b>13</b> |
| 5.1 Värdet av studier av liv och arbete.....                        | 13        |
| 5.2 Studier av liv och arbetet i undervisning.....                  | 13        |
| 5.3 Olika områden för livshistoria.....                             | 13        |
| <b>6. Metod</b> .....   | <b>14</b> |
| 6.1 Narrativ metod.....   | 14        |
| 6.1.1 Kvalitativa semistrukturerade intervjuer .....                | 15        |
| 6.1.2 Urvalet av informanter .....                                  | 16        |
| 6.1.3 Beskrivning av lärare .....                                   | 16        |
| 6.1.4 Genomförande .....  | 16        |
| 6.1.5 Analysmetod.....  | 17        |
| 6.1.6 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet .....              | 17        |
| 6.1.7 Etiska övervägande .....                                      | 19        |
| <b>7. Resultat</b> .....  | <b>19</b> |
| 7.1 Fyra porträtt av erkänt skickliga lärares lärarledarskap .....  | 19        |
| 7.1.1 Peter- "det är i dialogen som det här sker" .....             | 20        |
| 7.1.2 Anna- "jag har så mycket mer att uträtta" .....               | 21        |
| 7.1.3 Maria- "nyckelperson och samtalsledare .....                  | 23        |
| 7.1.4 Sara- "ledarskapet är jätte viktigt" .....                    | 24        |

|  |           |
|--|-----------|
| 7.2 Analys av lärarnas lärarledarskap .....                      | 25        |
| 7.2.1 Delaktighet i olika former av utvecklingsarbeten .....     | 25        |
| 7.2.2 Ambitionen och viljan att utvecklas och att utveckla ..... | 26        |
| 7.2.3 Formellt och informellt lärarledarskap.....                | 27        |
| 7.2.4 Lärarledarskap .....                                       | 28        |
| <b>8. Diskussion .....</b>                                       | <b>28</b> |
| 8.1 Yrkeslivshistorier som utgångspunkt .....                    | 28        |
| 8.1.1 Ambitionen och viljan att utvecklas och att utveckla ..... | 28        |
| 8.1.2 Delaktiga i olika former av utvecklingsarbeten .....       | 29        |
| 8.1.3 Formell och informellt lärarledarskap.....                 | 31        |
| <b>9. Metoddiskussion.....</b>                                   | <b>32</b> |
| <b>10. Sammanfattande diskussion.....</b>                        | <b>34</b> |
| <b>11. Slutsats.....</b>   | <b>34</b> |
| <b>12. Fortsatt forskning.....</b>                               | <b>35</b> |
| <b>Referenslista.....</b>  | <b>36</b> |
| <b>Bilaga 1 Brev till rektorer .....</b>                         | <b>38</b> |
| <b>Bilaga 2 Samtyckesblankett.....</b>                           | <b>39</b> |
| <b>Bilaga 3 Intervjufrågor.....</b>                              | <b>40</b> |

# 1 Inledning

Ansvar för utveckling av verksamheten i skolan ligger formellt hos rektor, men i praktiken tar många lärare ett stort ansvar för skolans verksamhet, både i undervisning och på organisationsnivå. Med förordningen om förstelärare (SFS 2013:70) har möjligheterna och ansvaret skärpts för de lärare som betraktas som särskilt yrkesskickliga lärare” (SFS 2013:70, s. 1). Syftet med förordningen är att lyfta fram och premiera de bästa lärarna, så att de fortsätter att undervisa med god kvalitet och samtidigt göra karriär, vilket i förlängningen ska leda till att elevers resultat förbättras. Det handlar inte bara om att se rektors pedagogiska ledarskap utan hur yrkesskickliga lärares genom befattning som förstelärare ger ett ökat inflytande där lärarens ledarskap får en allt större roll i skolans verksamhet och utveckling. Dessa yrkesskickliga lärare benämns även som förändringsagenter, utvecklingspedagoger, lärledare, pedagogiskledare, processledare (Blossing, 2012). Förändringsagent innebär bland annat att vara och verka som en pedagogisk ledare som stärker och hjälper till med skolutvecklingsarbetet. Blossing (2012) pekar på likheter i det pedagogiska ledarskapet mellan förändringsagenter och speciellt duktiga lärare, vilka i engelskan benämns teacher leaders. Ledarskapet för dessa teacher leaders kallas i internationell forskning för teacher leadership. Betydelsen hos yrkesskickliga lärares ledarskap har visat sig ha inverkan på skolans förutsättningar och skolresultat. Teacher leaders kan genom deras lärarledarskap påverka och göra skillnad genom bland annat ökat skol och utvecklingsansvar inom olika områden och bli förändringsagenter i olika skolfrågor (Lieberman, 2011).

Intresset i denna studie är att ur svenskt perspektiv se på relationen och om det finns likheter mellan yrkesskickliga lärares ledarskap, teacher leadership och förordningen om förstelärare och hur det beskrivs. Kunskap om lärarledarskapets betydelse hos yrkesskickliga lärare bör lyftas fram och synliggöras för att belysa dessa lärares potentiella betydelse och möjlighet att förbättra en skolas kapacitet till skolutveckling. Lärarledarskapet hos yrkesskickliga lärare visar på ledarskapsförmågan att utveckla skolverksamheten tillsammans med elever och lärare. Berg (2012) anser att lärare är ett ledarskapsarbete som borde få större utrymme både i och utanför klassrummet. Ledarskapsarbetet utanför klassrummet menar Berg (2012) innebär att lärares ledarskap kommer till nytta till exempel i arbetslag och i skolutveckling. Det viktiga är att lärare ser att deras ledarskap sträcker sig även utanför klassrummet (Berg, 2012). Det goda ledarskapet hos lärare innefattar både det formella och det informella ledarskapet. Det betyder både kunskap och förmågan att leda en uppgift och leda de personer som gör uppgiften (Berg, 2012). Dagens skola måste lyfta fram lärares ledarskap både i och utanför klassrummet. Lärare måste utöva sitt lärarledarskap dels i klassrummet som är klassrumsorienterat med fokus på ämnen, betyg och bedömning, dels måste lärare utnyttja och använda sitt ledarskap utanför klassrummet och samverkar med andra lärare i ett sätt att nå dem (Berg, 2012). Utvidgad professionalism möjliggör för lärare att agera även utanför klassrummet för att påverka skolans verksamhet. Den utvidgade lärarprofessionalismen innebär att läraren har en professionell beredskap, förmåga och kompetens även utanför det traditionella klassrumsarbetet (Berg, 2012).

Precis som Berg (2012) lyfter Stensmo (2008) fram lärares ledarskap och dess betydelse i klassrummet. Carlgren (2008) anser däremot att kunskap om ledarskap och grupprocesser inte hör hemma som kunskapsbas hos lärare utan i andra yrkesgrupper. Författarens inställning är att om fokus för lärare handlar om ledarskap istället för undervisning utarmas lärares kunskapsbas (Carlgren, 2008). Vad är skillnaden mellan undervisning och ledarskap är en fråga att ställa. Kunskap om lärarledarskap har stor betydelse för att åstadkomma utveckling

hos skola och elever och ledarskapet hos särskilt yrkesskickliga lärare är så intimt förknippat med läraryrket. Att vara lärare innebär ett lärarledarskap med kunskap om grupprocesser och med en kunskapsbas som grund. Berg (2012) anser tvärtemot Carlgren att lärarledarskap i klassrummet handlar om kunskap och förmåga om klassrumsinteraktion och grupprocesser och att kunskap om grupprocesser hör till lärarledarskap.

Trots önskan om att den utvidgade lärarprofessionalismen ska innefatta lärarledarskap finns det svårigheten för lärares ledarskap att växa och utvecklas. Orsaken till det handlar om rektors kontrollbehov, lärares uppleva syn på sin egen yrkesprofession i förhållande till andra lärare, synen på lärarledarskapet som något negativt och risken att bli anklagad för att stå på rektors sida (Barth, 2013). Lärarledarskapet är inte bara till godo utan kan innebära problem för den yrkesskicklige läraren som kan känna sig isolerad och utfrys av sina kollegor (Harris, 2003). Annan problematik är att ledarskapsområdet inom skolan är enligt Harris (2007) framför allt mottagligt för nya populistiska termer och idéer som leder till adjektivisering av ledarskapsbegreppet. Författaren menar att problemet ligger i att mycket av denna ledarskapslitteratur inte är tillräckligt forskningsbaserade och inte underbyggd av empiri.

Hur kan lärarledarskapet beskrivas och hur beskriver litteraturen det? Vad är det man vill föra fram i förordningen och vad handlar lärares ledarskap om? Är det inte så att lärare redan idag utövar ett ledarskap och hur kan man beskriva de lärare som redan idag betecknas som särskilt yrkesskickliga lärare. Utövar de ett ledarskap?

## 2 Bakgrund

Karriärvägar infördes av regeringen som ett led i att förbättra elevers och skolors resultat genom att låta särskilt skickliga lärare göra karriär. I Propositionen (2012/13:136) står det att lärarna är en av de viktigaste faktorerna för elevernas resultat. Försteläraryrket har utvecklats successivt och blev en reform som skrevs in i skollagen (SFS 2013:70). Där står det att statsbidrag ska ges till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare. Syftet till statsbidraget innebär att premiera de bästa lärarna, eftersom de är en av de viktigaste faktorerna för elevernas studieresultat och därför bör kvaliteten på lärarkåren höjas och genom detta ge lärarna möjlighet att utveckla sin professionalism och göra karriär (Prop. 2012/13:136).

### 2.1 Karriärvägar

I detta avsnitt kommer att redogöras för vad det står i förordningen (SFS 2013:70) vad som avses vara en förstelärare. Vidare tas upp vad som skrivits i promemorian (U2012/4904/S) vilken låg till grund för (SFS 2012:70) om förstelärare. Promemorian U2012/4904/S var ett förslag på vad en förstelärare är, men i slutändan handlar det om att det åligger huvudmannen att utse en förstelärare. För att kunna söka till förstelärare krävs det vissa kvalifikationer och i (SFS 2013:70 s.1) står följande krav om vad en lärare måste uppfylla för att betraktas som förstelärare:

1. är legitimerad lärare enligt 2 kap. 16 § skollagen (2010:800), enligt föreskrifter som har meddelats med stöd av 2 kap. 16 b § andra stycket skollagen eller enligt 27 kap. 4 § skollagen,

2. genom dokumentation kan redovisa minst fyra års väl vitsordat arbete med undervisning inom ramen för en eller flera anställningar inom skolväsendet

3. har visat särskilt god förmåga att förbättra elevernas studieresultat och ett starkt intresse för att utveckla undervisningen, och

4. även i övrigt av huvudmannen bedöms som särskilt kvalificerad för undervisning och uppgifter som hör till undervisningen. Förordning (2013:832).

SFS (2013:70 s.1)

Skälen till bedömningarna om förstelärarna handlar om att ”genom karriärsteg är det möjligt att premiera de bästa lärarna, dvs, de lärare som uppvisar särskild yrkesskicklighet i det dagliga arbetet med eleverna” (Promemoria U2012/4904/S s. 26). Inför skollagen (SFS 2013:70) fanns beslutsunderlaget i form av promemorian (U2012/4904/S). Bakgrunden till promemorian finns i (Prop. 2011/12:1) där regeringen talar om läraryrkets status och lärarnas kompetens. Regeringen ser att den svenska skolan behöver välutbildade och kompetenta lärare som kan höja studieresultaten och kvaliteten på undervisningen. Genom karriärvägar och högre lön vill regeringen att speciellt yrkesskickliga lärare ska få större chans att göra karriär inom skolan för att höja elevresultaten. Lärarnas kompetens och potential ska uppmuntras och tas tillvara kommer elever lättare nå att målen och få större förutsättningar i skolan och därför inför regeringen karriärvägar för lärarna (Promemoria U2012/4904/S). Syftet är att de bästa lärarna ska både kunna fortsätta undervisa med god kvalitet och samtidigt göra karriär (Utbildningsdepartementet, 2012).

Karriärvägar gäller den särskilt yrkesskicklige läraren (Promemorian U2012/4904/S). Där framställs läraren som en lärare som är framgångsrik både i och utanför klassrummet, men också som en nyckelperson när det gäller skolans utvecklingsarbete. En särskilt yrkesskicklig lärare är duktig på att kommunicera, motivera, sprida goda exempel, inspirera andra lärare och vara den person som driver utvecklingsarbetet på en skola. Hattie (2009) anser att viktiga kännetecken på yrkesskickliga lärare är lärarens ledarskap, lärarens passion för sitt ämne, undervisning, samt goda relationer till eleverna.

Forskning talar om lärares kvalitet, kompetens och skicklighet som en avgörande betydelse för elevresultaten och ett skolsystems kvalitet (Promemoria U2012/4904/S). Om dessa lärare ska kunna utöva dessa kvalifikationer enligt texten behövs mer av kollegial och kontinuerlig fortbildning, lärare som lär av varandra och lärare som genom ett systematiskt kollegialt lärande bidrar till att undervisningen utvecklas. Utmärkande för särskilt yrkesskickliga lärare och deras kompetens beskrivs i (Promemorian U2012/4904/S). Underlaget bygger på forskning från andra länders utvecklingssteg för lärare och från erfarenheter och uppfattningar från Sverige. En särskilt yrkesskicklig lärare bör:

- ha gedigna kunskaper i det ämne eller det ämnesområde som han eller hon undervisar i
- se alla elevers behov och få alla elever att anstränga sig för att lära sig mer så att elevers resultat förbättras
- ha visat sig intresserad av att delta i utvecklingsprojekt som leder till förbättrade elevresultat



- kunna kommunicera och samarbeta med såväl elever, föräldrar som kollegor, vara intresserad av att utveckla sin egen professionalism och
- kunna anpassa undervisningen efter elevers förutsättningar och i samband med detta tillämpa en mångfald av metoder och arbetsätt i syfte att förbättra elevernas studieresultat

## 2.2 Förstelärares arbetsuppgifter

Förstelärarnas huvuduppgift är enligt förslaget undervisning och undervisningsrelaterat arbete. Förslaget bygger på att förstelärarnas kompetens och kunskaper är tänkta att spridas till andra lärare på skolan så att fler elevers resultat kan förbättras och att lärarnas kunskaper ska bidra till höjd kvalitet på undervisningen på skolan genom kollegialt samarbete.

Exempel på uppgifter och uppdrag för en förstelärare står i (Promemorian U2012/4904/S s. 28)

- Ansvara för introduktion av nyanställda lärare
- Coacha andra lärare
- Initiera pedagogiska samtal
- Initiera och leda projekt i syfte att förbättra undervisningen
- Vara huvudansvarig för ett ämne

Trots att förordningen skriver fram att förstelärare ska initiera, leda projekt och förbättra undervisningen nämns det inget om förstelärarnas ledarskap. Fokus i förordningen ligger på lärarens egenskaper och inte lärarledarskap, vilket kan tyckas konstigt när ovanstående beskrivningar har betoning på ledarskap. Därför har jag valt att lyfta fram lärarledarskapet i denna studie i ljuset av begreppet teacher leadership och såsom det beskrivs i forskningsöversikten, för att visa att en yrkesskicklig lärare grundar sig på ett lärarledarskap ur flera perspektiv och har inslag av både formellt och informellt lärarledarskap.

## 3 Litteraturgenomgång

### 3.1 Lärarledarskap

Detta avsnitt kommer att behandla olika teman som berör lärarledarskap. Den första rubriken handlar om lärarledarskap i en skolkontext, därefter kommer forskningsfältet för teacher leadership och sedan kommer bakgrunden till området. Efter det kommer teacher leadership och definitionen i litteraturen och sedan formellt och informellt ledarskap och effektivt lärarledarskap. Därefter kommer teacher leadership-ett uppgiftsorienterat ledarskap, teacher leadership-brister och förtjänster.

Berg (2012) menar att läraryrket är ett ledarskapsyrke och lärare är både ledare i och utanför klassrummet. Berg (2012) ser lärare som ledare både i och utanför klassrummet med betydelsen av en avgränsad och en utvidgad lärarprofessionalism. Författaren pekar på att lärare som arbetar utifrån en utvidgad professionalism har förmåga, kompetens och vilja att arbeta utifrån båda perspektiven. Lärare kan då välja att arbeta i en avgränsad roll eller använda en utvidgad lärarroll som ett sätt att ”i nära samverkan med såväl andra lärare som

andra grupper” (Berg, 2012 s. 184). Vidare innefattar den utvidgade lärarrollen att lärarens förmåga och kompetens medför att läraren kan företräda eleverna i olika pedagogiska situationer utanför klassrummet. Denna utvidgade lärarroll kan inte tillägnas alla lärare, utan för att ta klivet vidare till den utvidgade lärarprofessionalism som innefattar professionella utmaningar, krävs det enligt Berg att läraren har kompetens, mognad och erfarenhet och känner sig trygg och säker i sin lärarroll för att utvecklas på en yrkesprofessionell nivå. Stensmo (2008) talar om lärares ledarskap i klassrummet och menar att en lärares kunskaper bör innefattas av minst ämneskompetens, didaktisk kompetens och ledarkompetens. Den sista punkten ledarkompetens innebär ”att kunna organisera och leda skolklassen som arbetande kollektiv” (Stensmo, 2008 s.7).

Varken Berg (2012) eller Stensmo (2008) förhåller sig till lärarledarskapet mer ingående och därför har jag valt att placera studien i forskningsfältet för teacher leadership som fokuserar på lärarledarskapet hos särskilt yrkesskickliga lärare.

### **3.1.2 Forskningsfältet för teacher leadership**

Detta avsnitt kommer att beskriva och redogöra för definitionen av teacher leadership och hur den framställs i forskning. Beskrivningen av teacher leadership avser betydelsen lärarledarskap. Studiens fokus är lärarledarskapet eftersom det sätter fokus på lärares ledarskap.

Idag används olika begrepp för att beskriva en yrkesskicklig lärare såsom lärledare, utvecklingspedagoger, arbetslagsledare, processledare och förändringsagenter som motsvarar innebörden av teacher leaders (Blossing, 2012). Beskrivningen av teacher leaders i studien kan därför avse flera olika benämningar. I denna studie används enbart begreppet teacher leader.

### **3.1.3 Bakgrund**

Den typ av ledarskap som ofta relateras till vad som kännetecknar en effektiv lärare kallas i internationell forskning för teacher leadership och är inget nytt begrepp, utan har funnits under många decennier. York-Barr & Duke (2004) har i sin översiktsstudie över teacher leadership tittat på innebörden av begreppet under två decennier och sett att det under 80-talet kom att identifieras som viktigt när det gällde diskussioner kring delat beslutsfattande och lärares professionalism i samband med de skolreformer som då genomfördes. I diskussioner om organisatorisk förändring och utveckling kom begreppet att lyftas fram som en viktig parameter.

Little (1988) skriver om teacher leadership och professionalisering av undervisningen: ”it is increasingly implausible that we could improve the performance of schools, attract and retain talented teachers, or make sensible demands upon administrators without promoting leadership in teaching by teachers “ (Little, 1988 s. 390). Under 80-talet förväntades förstelärarna i USA ha en större del i beslutsrätten i sin egen undervisning och i andra skolsammanhang, för att på så sätt öka lärares professionalism (Little, 1988), (Lieberman, 1988), (York-Barr & Duke, 2004). Diskussioner fördes i USA kring en ny skolreform med inriktning på att omorganisera skolan och professionalisera undervisningen och därigenom se på vilket sätt lärarna var involverade i sin egen beslutsstruktur. Det fanns en vilja att komma

bort från en organisation som främjade envägsbeslut och kommunikation mellan lärare och rektor, mot en organisation som går mer mot kollegialitet och engagemang (Lieberman, 1988). Anledningen var bland annat att man i USA var oroad över lärares status och deras karriärmöjligheter genom undervisning som en karriärmöjlighet och över statsekonomin beroende av hög kvalitativ undervisning och välutbildade lärare. Dessutom såg man att den isolerade undervisningskulturen minskade lärares chans till utveckling och professionalism (York-Barr & Duke, 2004). För att möta dessa problem ville man höja statusen på och belöningen på undervisningen, för att på så sätt locka till sig och behålla intellektuella begåvande individer och för att främja spetskompetens och god undervisningskvalitet genom kontinuerlig förbättring, att validera lärares kunskaper om effektiva undervisningsmetoder och öka lärares delaktighet i beslutsfrågor om klassrummet och organisationsfrågor (York-Barr & Duke, 2004).

Starkt stöd fanns för lärares professionalism och en lång rad åtgärder gjordes med fokus på uppmuntran och belöning av lång karriärutveckling, genom att förbättra lärares kvalitet och villkoren för undervisningen genom fortbildning. Lärares medverkan i olika program och kurser hade som huvudsyfte att få till stånd en mer aktiv medverkan av lärare i ledarskap och utveckling av den pedagogiska verksamheten (York-Barr & Duke, 2004).

### **3.1.4 Teacher leadership**

Det har skrivits många rapporter om teacher leadership som begrepp och företeelse i internationell forskning under flera decennier och därför finns det många definitioner på begreppet. I denna studie har valts att översätta begreppen formellt och informellt ledarskap med formellt och informellt lärarledarskap.

I detta avsnitt beskrivs några definitioner från forskningslitteraturen. Definitionerna som presenteras är; definition av teacher leadership, formellt och informellt lärarledarskap, effektivt lärarledarskap, teacher leadership- ett uppgiftsorienterat ledarskap och teacher leadership-förtjänster och brister.

### **3.1.5 Forskningslitteraturens definition av teacher leadership**

Begreppet teacher leadership innebär en effektiv lärare som utövar sitt ledarskap genom ett fördelat kollektivt pedagogiskt ledarskap istället för ett individuellt ledarskap. Det handlar om se ledarskapet som något kollektivt och inte som något heroiskt inslag av en enda ledare. Little (1988), Harris (2003, 2010), York-Barr & Duke (2004) och Blossing (2012) talar om ledarskapet som distribuerat och kollektivt och inte om en individs formella ledarskap. York-Barr & Duke (2004) menar att teacher leadership istället fördelas bland från många individer inom en organisation och inte bara vilar inte på ett fåtal formellt erkända ledare.

York-Barr & Duke (2004) ger en bild av hur begreppet teacher leadership har utvecklats över tid. Först sågs lärare i en mer formell roll, närmast liknande en chef, vars uppgift var mer som en förlängning av administrationen och som skulle se till att effektiviteten på skolan upprätthölls. Sedan gavs lärarna mer rollen som undervisningsexperten och lärarna tilldelades roller som kursplansutvecklare, personalutvecklare och mentorer för nya lärare. Därefter sågs lärarna som centrala och viktiga i processen att omvandla skolor, vilket även var intentionen tidigare med lärarna som undervisningsexpert. Den sista utvecklingen var kopplad till förståelsen att för att utveckla förbättring och omvandling av en skola krävs en organisationskultur som stödjer samarbete och kontinuerligt lärande och där läraren är den

centrala personen i den processen både utanför och i klassrummet. York-Barr & Dukes (2004) beskrivning av begreppet teacher leadership innebär att lärarens skickliga kunskaper kommer till användning när det gäller lärande och undervisning i ett sätt att förbättra skolan och elevers lärande. För att uppnå det krävs dels ett delat ledarskap bland kollegor med ett fokus på undervisning, dels krävs ett arbete på en organisationsnivå för att förbättra lärande och undervisning genom att rikta personal och materiella resurser dit.

Harris (2010) definition av teacher leadership är följande: Det handlar om skapandet av kollegiala normer bland lärare vilket bidrar till förbättring och utveckling av skolan. Det ger även lärare chansen att leda vid olika tillfällen, vilket stärker kvalitén på relationerna, lärandet och undervisningen. Berg (2012) ser läraryrket som ett ledarskapsyrke. Utvidgad lärarprofessionalism anser Berg (2012) innebär att läraren har en professionell beredskap, förmåga och kompetens även utanför det traditionella klassrumsarbetet. Lärarledarskapet och den professionella utvidgade lärarrollen betyder att den skicklige läraren ”äger kompetens, förmåga och vilja” (Berg 2012 s. 184) att driva skolutvecklande arbete. Harris (2010) pekar på att teacher leadership är nära förenat med instructional leadership som är en variant av pedagogiskt ledarskap där lärare är med och påverkar både kursplan, undervisning och lärande. Teacher leadership ses som en del i förnyande av skolor, utifrån att ledarskapet är baserat på goda relationer och inte bara en individuell handling.

I nästa avsnitt kommer tre teman att presenteras som tydligt har framkommit i litteraturen: formellt och informellt lärarledarskap, effektivt lärarledarskap, teacher leadership-ett uppgiftsorienterat ledarskap och teacher leadership-förtjänster och brister.

### **3.1.6 Formellt och informellt lärarledarskap**

Lärares formella ledarskap är ett pedagogiskt ledarskap med ansvar för pedagogiska frågor, ämnesansvar och ett samordningsansvar (Harris, 2006). Författaren definierar teacher leadership som både ett formellt och informellt ledarskap, där det formella ledarskapet innebär pedagogisk funktion med ansvar för pedagogiska frågor, ämnesansvarig och någon roll som koordinator. Den informella rollen innebär mer av ett coachande inslag, samordnare av olika grupper eller nya lärare, samt delaktighet i till exempel aktionsforskningsgrupper (Harris, 2006). Berg (2012) beskriver lärarledarskapet som både ett formellt och informellt ledarskap. I klassrummet är läraren den formella ledaren genom att ha lärarutbildning och lärarlegitimation (Berg, 2012). Det informella ledarskapet är inte lika självklart menar författaren, utan det har att göra med lärarens legitimitet att göra och förtroendet till dig som lärare

Det formella lärarledarskapet innebär att vara ämnesansvarig, mentor och lärlagsledare och det informella lärarledarskapet innebär att hjälpa kollegor med något problem som rör undervisningen, arbeta tillsammans med kollegor i grupper, artikulera en förändringsvision (York-Barr & Duke, 2004). Författarna menar att teacher leadership utövas dagligen i skolan genom olika informella och formella uppgifter. Det formella ledarskapet kan innebära att vara: ämnesansvarig, mentor och lärlagsledare och det informella ledarskapet kan innebära: hjälpa kollegor med något problem som rör undervisningen, uppmuntra involvering av föräldrar, arbeta tillsammans med kollegor i grupper, artikulera en förändringsvision.

Det centrala i ledarskapet handlar om relationer och sambanden mellan personer på en skola (Harris, 2006). Teacher leaders vinner trovärdighet hos sina arbetskamrater genom

klassrumspraktiken, färdigheter och kunskaper som sprids utanför klassrummet genom både den formella och den informella ledarrollen (Lieberman, 2010). Berg (2012) menar att det informella ledarskapet handlar om att få andras och kollegors förtroende för dig som lärare. Goda ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper är det inte enligt Berg tillräckligt för det informella lärarledarskapet.

### 3.1.7 Effektivt lärarledarskap

Det goda ledarskapet innefattar både formellt och informellt ledarskap, där läraren både leder uppgiften och de personer som ska genomföra uppgiften (Berg, 2012). Effektivt ledarskap ses som en viktig del i att åstadkomma skolutveckling. Effektiva ledare har en indirekt, men kraftfull påverkan på skolans effektivitet och elevers prestationer. Medan undervisningskvalitet starkt påverkar elevers motivation och prestation på olika nivåer, har det konsekvent diskuterats att kvaliteten på ledarskap är och avgör lärares motivation och kvaliteten på undervisningen i klassrummet (Harris & Mujis, 2003). Teacher leaders motivation styrs av en önskan om att, dels hjälpa elever och dels en önskan om stötta sina kollegor, vilket leder till naturliga möten och informella samarbeten för lärarna enligt (Taylor et al. 2011). Ledarskapet och motivationen sträcker sig över hela skolverksamheten. Harris & Mujis (2003, 2006, 2010), Lieberman (1988, 2011), Little (1988), Blossing (2011), Gronn (2002), York-Barr & Dukes (2004) beskrivning av teacher-leadership innebär att läraren inom och utanför klassrummet leder andra lärare genom att inspirera alla inom skolan till att förbättra undervisningen.

Genom inspiration och samarbete omvandlar teacher leaders pedagogiska idéer och skolutvecklingsmetoder till praktik i sitt och andras klassrum för att nå bättre skolutveckling. Teacher leaders formar och skapar ett gemensamt lärande tillsammans med andra lärare genom ett nära samarbete med kollegor. Harris & Mujis (2003), (Lieberman, 2010), (Blossing, 2011) anser att teacher-leaders spelar en stor och viktig roll som den lärare som inom och utanför klassrummet leder andra lärare genom att inspirera alla inom skolan till att förbättra undervisningen. Teacher-leaders stora inflytande för skolutvecklingsarbete handlar bland annat om deras förmåga att tolka och omsätta styrdokument och skolutvecklingsmodeller till praktiskt klassrumsarbete både i sitt eget, men även till andra klassrum. Inflytandet innebär också att teacher leaders kan fungera som kritisk granskare av ny kunskap och komma med råd rörande ämneskunskaper till kollegor och andra aktörer. Författarna menar att en teacher leaders leder utvecklingsfrågor i lärande och undervisning och arbetar för att få medarbetar att känna sig betydelsefulla och delaktiga i skolans utvecklingsmål. Genom att leda arbetsgrupper skapas samtal om lärares reflektion kring lärande, metoder och förväntade elevresultat. En teacher leader är en skicklig lärare, som är respekterad av sina kollegor, vilket gör att teacher leaders utökar sina kunskaper, färdigheter och inflytande till andra inom skolan (York-Barr & Duke, 2004). Lieberman (2011) menar att teacher leaders position öppnar upp för att skapa en lärande gemenskap för lärarna att samtala och hjälpa varandra och menar att om ledarskapet distribueras kommer de att kontinuerligt forma om varandra. Harris & Mujis (2003) menar att det kollegiala arbetssättet bidrar till ett effektivare arbete för lärare och därmed är kärnpunkten för skolutveckling. Detta förespråkar synen på en skola som en lärande gemenskap där lärare och elever lär sig tillsammans. Den kollegiala syn gäller även för teacher leadership där definitionen och det centrala för teacher leadership handlar om samarbete. Skolutveckling och förändring kräver ett starkt kollegialt förhållande och arbetssätt (Harris och Mujis, 2003). Det distribuerade ledarskapet inom en lärande gemenskap sker enligt författarna genom fördelning

av makten men med ömsesidigt stöd och tillit. York-Barr & Duke (2004) menar att teacher leadership är den process genom vilken lärare kollektivt eller individuellt påverkar sina kollegor, rektorer eller andra personer inom skolan till att förbättra undervisningen och metoder för lärande i syfte att öka eleverns lärande och utveckling. Andra definitioner av teacher leadership är enligt Taylor et al (2011) de som ser begreppet som ett relationellt ledarskap, där ledarskapet inte tillhör individen utan det sker mellan och bland individer. Teacher leadership innebär ett kollektivt ledarskap där lärare utvecklar sitt lärande utifrån att samarbeta och arbeta tillsammans. Att utveckla förtroende och arbetsrelationer är det primära sättet som teacher leaders influerar kollegor (York-Barr & Duke, 2004). Teacher leadership initierar och medverkar till en lärande gemenskap och ökad skolutveckling hos lärare. Starkt samarbete och kollegialitet är grunden i teacher leadership och som bidrar till skolutveckling och förändring och eleverns resultat enligt (Harris & Mujis, 2003).

### **3.1.8 Teacher leadership- ett uppgiftsorienterat ledarskap?**

York-Barr & Duke (2004) beskriver teacher leaders som både ledare och lärare, med signifikant undervisning och känd som en utmärkt lärare och samtidigt respekterad av sina arbetskamrater. Lärarledarskapet kan innebära många olika uppgiftsorienterade uppgifter, förutom undervisning, beroende på varje enskild skola. Forskaren Lieberman (2011) beskriver teacher leaders som förändringsagenter som kan hjälpa till att utveckla skolans vardag på olika sätt genom sitt uppgiftsorienterade ledarskap. Det kan ske genom att ändra grupperingar och praktiska organisationslösningar, rättvis fördelning av resurser, aktivt delta i implementering av kursplan, hitta tid för kollegor att lära tillsammans, stötta samtal som leder till mer öppenhet om problem, samt ha höga förväntningar på *alla* elever (Lieberman, 2011). Andra ledarskapsuppgifter som en teacher leader kan ha gäller allt från arbetet med elever, kollegor, administrativt arbete till arbete med fokus på undervisning och professionell organisationsutveckling (York-Barr & Duke, 2004). Harris & Mujis (2003, s. 21) beskriver följande ledarskapshandlingar som en teacher leader kan ha:

- Fortsatt undervisning och förbättrandet av den individuella pedagogiska skickligheten
- Organisera och leda granskning av lärares undervisningsmetoder
- Bidrar med kunskaper och utveckling angående kursplaner
- Deltar i beslutsfattande frågor rörande skolan
- Leda fortbildning och personalutveckling
- Engagera andra lärare i samarbete, handling, reflektion och forskning

Lärarledarskapet handlar bland annat om att vara mentor och coach till elever eller andra lärare, i skapandet av nya metoder, vara aktiv i skolutveckling mot ett givet mål, vara aktionsforskare, samt deltagare i skolutvecklingsgrupp och skolutvecklingsprojekt enligt (York-Barr & Duke, 2004). Lärarledarskapet handlar inte bara vad en teacher leader gör praktiskt utan innefattar även de ledarskapsuppgifter som yrkesskickliga lärare utövar oavsett titel eller position. Lärarledarskapet för teacher leaders innebär en strävan efter äkthet i undervisningen, lärande och metoder för bedömning, samt att skapa gemenskaper av lärande genom organisationsövergripande processer. Teacher leaders vill konfrontera barriärer i skolans kultur och strukturer och översätta idéer till hållbara system för åtgärder, samt vårda en kultur av framgång (York-Barr & Duke, 2004).

### 3.1.9 Teacher leadership-förtjänster och brister

Det finns både förtjänster och brister när det gäller lärarledarskap. Brister rör för lite forskning för utfallet mellan teacher leadership och klassrumssituationen och elevers lärande. Det handlar om lärares ledarskap som lärare utövar och undervisning och elevers lärande (Harris, 2010, 2003), (York-Barr & Duke, 2004) och (Taylor et al.2011). Carlgrens (2008) kritik mot ledarskapskunskaper berör lärarprofessionaliteten. Carlgren menar att lärares kunskapsbas inte ska bestå av olika kunskaper i ledarskap.

Forskning visar att de förtjänster som finns för teacher leadership rör bland annat inverkan på lärarna själva och lärarnas egen förståelse för sin undervisning och sin profession (York-Barr & Duke, 2004) och (Taylor et al. 2011). Bevis finns för ökat självförtroende och arbetsglädje hos dessa lärare (Harris, 2010). Bevis pekar på att teacher leadership kan ha en positiv inverkan på lärarnas självtillit, instruerande kunskaper och professionella relationer (Harris, 2010). När det kommer till bevis och inverkan på skolnivå, lärarnivå och elevnivå finns variationer och inverkan på skolnivå är ojämn och inkonsekvent. Några studier visar positiva effekter och andra studier visar väldigt lite effekt. Däremot finns positiva effekter mellan teacher leadership och utveckling på en skola, där det handlar ett ökat samarbete och ansvar. I en sådan omvandling av skolan ses teacher leadership som en katalysator för förändring och utveckling (Harris, 2010). Trots att litteraturen kring teacher leadership pekar mot positiva effekter av begreppet, finns det för få empiriska studier som kan styrka dessa påståenden (Harris, 2010), (York-Barr & Duke, 2004).

Trots kritik finns bevis för att teacher leadership skapar förutsättningar för människor att arbeta och lära sig tillsammans och skapar en större drivkraft för skolutveckling och förändring. Essensen i teacher leadership handlar om relationer och sammanhang mellan individer på en skola (Harris, 2003).

Svårigheten inom litteraturen är att begreppet teacher leadership definieras på så många olika sätt (Harris, 2010). I denna studie har definitioner valts ut i litteraturen som har forskningsförankring.

## 4 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien har varit att undersöka hur erkänt skickliga lärare beskriver sitt lärarledarskap och vilka uppgifter och ledarskapshandlingar som formar lärarledarskapet. I vilka sammanhang och situationer utövas lärarledarskapet? Syftet har varit att undersöka hur erkänt skickliga lärare formats i möte med elever, verksamheter, skola och ledning och hur detta kan beskrivas och diskuteras i förhållande till förordningen och forskningsbaserad litteratur om teacher leadership.

Frågeställningarna är följande:

1. Hur beskriver erkänt skickliga lärare sitt lärarledarskap?
2. Vilka uppgifter eller ledarskapshandlingar formar lärarledarskapet?
3. I vilka sammanhang och situationer menar lärarna att de utövar sitt lärarledarskap i ljuset av teacher leadership och förstelärare?

## **5 Inspiration av livshistorieberättelser**

Denna studie bygger på inspiration av Goodsons (2003) livshistorieansats, vilket innebär att ambitionen med studien varit att inte fullt ut använda hela livshistorieansatsen. Ambitionen med studien har varit att undersöka och synliggöra vad som gör att erkänt skickliga lärare formas till förstelärare genom sin yrkesbakgrund, yrkesskicklighet, genom sina handlingar och genom de förordningar som har skrivits fram i form av begreppet förstelärare och förstelärarskapet. ”genom att använda en livshistorieansats vid studier av lärares liv och arbete är avsikten att utveckla förståelse av och insikt om hur undervisningen i skolan är socialt och samhällsligt konstruerat” (Goodson, 2003 s. 61). Lärares arbete ses som en social konstruktion som ger möjlighet att genom livshistoriestudier av lärares arbete och liv ta del av förändringar i nutid inom utbildning och skola (Goodson, 2003).

### **5.1 Värdet av studier av liv och arbete**

Goodson (2003) talar om värdet av studier av liv och arbete och menar att det synliggör lärares liv och lärarperspektivet mer eftersom det runtom i världen ofta saknas ett lärarperspektiv i många pedagogiska förändringar och reformer som kan vävas in i analyser och konsekvensbeskrivningar. ”Genom att rikta ljuset på lärares arbets- och livshistorier får vi tillgång till ett vitt fält med olika perspektiv på nya sätt att studera reformer eller förändringar och att beskriva undervisningen”(Goodson 2003, s 62). Livshistorieforskning riktad mot undervisning ökar förståelsen för bredden i lärares professionella kunnande enligt Goodson (2003), men den skapar också förståelsen av lärares verksamhet som är en vital del av utbildningsforskningen. Här väljer jag att rikta ett särskilt fokus mot lärarledarskapet.

### **5.2 Studier av liv och arbete med undervisning**

I uppsatsens kommer jag att återge fyra tematiska yrkeslivshistorier om hur lärare formas till förstelärare och hur de formar sitt lärarledarskap. Genom livshistorieforskning kan man nå längre i kunskapen om lärares praktik än det som bara sker i klassrummet (Goodson, 2003).

### **5.3 Olika områden för livshistorier**

Enligt Goodson (2003) finns tre grundläggande varianter av livshistorieforskning, yrkeshistoria, tematiska livshistoria och fullständig livshistoria. Tyngdpunkten i yrkeshistoria är att förstå personernas yrkesliv och arbete. Genom att välja tematisk yrkeshistoria i livshistorieforskning gavs möjlighet att höra lärarnas egna berättelser och deras uppfattning och erfarenhet om sina yrkesliv.

Goodson (2003) menar att det finns olika områden som lämpar sig för arbets-och livshistorieforskning. Ett sådant område är frågor kring effektiv undervisning och implementering av reformer vilket kan ge mycket kunskap om lärares arbetsvillkor i stort. Författaren menar att studier av lärares liv och läraryrket ger oss tillfälle att se både individens historia och samhällets historia samtidigt för att på så vis visa på de val, oförutsedda händelser och erbjudanden som varit öppna för läraren och som också är viktiga och måste räknas in.

Lärarperspektivet är av avgörande betydelse vid förändring av all skolverksamhet, och att utveckla vår förståelse av hur lärares praktik förändras över tid är mycket viktigt för vår förståelse av skolans och undervisningen ständiga omvandling (Goodson, 2003 s. 73).



Utifrån Goodsons (2003) teori för livshistorier ser jag att det är de enskilda skickliga lärarna som konstruerar sina erfarenheter som en berättelse utifrån skolkontexten, där lärarnas interaktion med omgivningen skapar mening till berättelsen om hur de formats till skickliga lärare. Lärarnas berättelser beskrivs, diskuteras och byggs sedan ihop med vad som står i förordningen om förstelärare och litteratur om teacher leadership.

## 6 Metod

I det här avsnittet redogör jag för val av narrativ metod och livshistoria och den variant som kallas för tematisk yrkeshistoria. Vidare ges beskrivning av tillvägagångssätt i undersökningen, datainsamlingsmetod, genomförande, urval, reliabilitet och etiska aspekter.

### 6.1 Narrativ metod

En kvalitativ uppsats bygger på ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Enligt Alvesson (2008) är socialkonstruktivismens kärna hur företeelser är socialt konstruerade och ses genom studiesubjektens perspektiv. Wenneberg (2010) skriver att utgångspunkten i socialkonstruktivism ”är hela tiden ett försök att förstå vad ett samhälle eller en social verklighet är” (Wenneberg, 2010 s. 89). Kvalitativ forskning ”är en kontextbunden verksamhet som placerar betraktaren i världen. Den består av en uppsättning tolkande, materiella praktiker som gör världen synlig” (Alvesson, 2008 s. 17). Bryman (2012) anser att kvalitativ forskning är tolkningsinriktad och ”ligger på en förståelse av den sociala verkligheten på grundval av hur deltagarna i en viss miljö tolkar denna verklighet” (Bryman, 2012 s. 341). Att se livsberättelser ur ett konstruktivistiskt perspektiv innebär enligt Johansson (2005) att livsberättelserna är socialt uppbyggda och situationsbunda. Goodson (2003) beskriver att ”kvalitativa forskare studerar frågorna i deras naturliga sammanhang och försöker tolka fenomenen och göra dem begripliga på de sätt eller i de betydelser som människorna ger dem” (Goodson, 2003 s. 84).

Här har valts att göra en kvalitativ undersökning och där passar den narrativa metoden in. Johanssons (2005) beskrivning narrativ teori innebär att ”genom berättelser konstruerar vi och kommunicerar vi vår uppfattning om världen, oss själva och andra” (Johansson, 2005 s.16). Fokus för denna uppsats har varit att utifrån fyra lärares tematiska yrkeshistoria se hur de formats till förstelärare och hur de utövar sitt lärarledarskap. Fokus på livshistorieforskning och yrkeshistoria är att genom fyra lärares personliga berättelser om deras personliga erfarenheter, se och förstå lärarledarskapet ur deras synvinkel och kontext, samt försöka utveckla mening ur lärarnas erfarenhet. Infallsvinkeln på lärarnas tematiska yrkeshistoria är deras erfarenheter och upplevelser som bygger på en skolkontext: En verklighet som är ett resultat av relationer mellan individer.

Forskningen anser att skickliga och effektiva lärare formats till teacher leaders genom både ett informellt och formellt ledarskap. Liknande drag finns i texter om förstelärare, där vissa lärare ses som de bästa lärarna utifrån deras kvalitet, kompetens och yrkesskicklighet både i och utanför klassrummet.

Metodvalet i denna studie bygger på inspiration av livshistorieforskningen och därför har Goodsons (2003) plan och upplägg för livshistorieforskning inte gjorts fullt ut. Alla 10 steg som bör göras i en fullständig livshistoria, har inte gjorts när det gäller förberedelserna för

livshistorieintervjuerna. De förberedelser som inte har gjorts är uppföljning av intervjuer med ytterligare intervjuer valdes bort att göra. Det vanliga är att ge återkoppling efter utskrift av intervjuerna till informanterna för att ge kunskap tillbaka och få någon uppfattning tillbaka från den första intervjun. En viktig synpunkt enligt Goodson (2003) i livshistorieforskning är ”men-analys”, där orden ”men”, ”fast” och ”eller” bör noteras i analysen, samt ta fasta på de fraser som kommer efter dessa ord, för att se om berättaren tänker i en annan riktning. Någon ”men-analys” har inte gjorts i denna studie, eftersom det inte ansågs nödvändigt när det inte noterades så många ”men” i analysen.

Det finns tre grundläggande varianter av livshistorieforskning och yrkeshistoria är en. Ett brett och detaljerat material samlas in med fokus på att förstå arbets- och yrkeslivet hos personen. Materialet i denna studie bygger på 60 sidor transkriberat material.

Utifrån teori om teacher leadership har hypoteser ställts, som styrts valet av livshistorieansats och semistrukturerade intervjuer. Livshistorieforskning handlar om att nära, ingående och på plats studera den mänsklig problemställning som valts att undersöka. Efter intervjuerna har en empirisk granskning av resultatet gjorts och eftersom intresset varit att återberätta lärarnas berättelser har jag genom kvalitativ forskning och semistrukturerade intervjuer studerat enskilda lärares upplevelser och erfarenheter i deras naturliga miljö. Att studera lärarna nära och ingående i en skolkontext handlar om att visa och förstå hur de skickliga lärarna formas till förstelärare utifrån förordningen om förstelärare och i ljuset av teacher leadership.

### **6.1.1 Kvalitativa semistrukturerade intervjuer**

I denna uppsats har narrativ intervju använts som metod, eftersom syftet är att kvalitativt förstå och koppla samman utifrån tematiska yrkeshistoria lärarnas berättelser med förordningen och teacher leadership och på så sätt undersöka ledarskapsbegreppet och lärarledarskap. Forskningsintervju är enligt Kvale (2009) ett sätt att skaffa grundligt prövade kunskaper genom att lyssna och ställa noggrant utvalda frågor. Författaren ser ett ökat intresse för kvalitativa metoder och det som kallas för kvalitativ inställning där fokus ”läggs på de kulturella, vardagliga och situerade aspekterna i människors tänkande, lärande, vetande, handlande och sätt att uppfatta sig som personer...” (Kvale, 2009 s. 28). Olika former av intervjuer behövs för olika syften och alla är förenade med olika sociala dynamiker och frågetekniker (Kvale, 2009). Den kvalitativa forskningsintervjun ”söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna” (Kvale 2009, s. 17).

Förhållningssättet och intentionerna med livshistoria och livshistorieintervjuer, säger Goodson (2003) är beroende på intentionerna. Uppsatsens intention har varit att göra en tematiska yrkeshistoria, där inriktningen varit lärares ledarskap med hjälp av några speciella frågor. Eftersom valet av metod grundar sig på tematisk yrkeshistoria, med speciella frågor blev valet kvalitativa semistrukturerad intervju. Bryman (2013) menar att semistrukturerade intervjuer liknas vid djupintervjuer eller kvalitativa intervjuer och där ingår livshistorier. Forskaren har ett eller flera teman och en intervjuguide som ska beröras, men som inte behöver följas strikt. Bryman (2013) beskriver att valet av semistrukturerade intervjuer styrs bland annat av att forskaren i början har ett relativt tydligt fokus för ett område eller ämne som ska utforskas. Intervjupersonen har stor frihet att svara som de vill och frågorna behöver inte komma i ordningsföljd. Därtill handlar kvalitativa intervjuer om att tyngdpunkten ligger på hur intervjupersonerna tolkar och uppfattar frågor (Bryman, 2013).

Intervjupersonen i livshistoria har stor frihet att själva välja hur man vill svara och på vilket sätt (Bryman, 2013). Ordningen på intervjufrågorna är inte av stor betydelse, utan de kan ställas när som helst under intervjun. Frågor som inte ingår kan också tas upp. Bryman (2013) beskriver intervjuprocessen som flexibel, där forskaren inte följer ett schema slaviskt utan där tyngdpunkten måste ligga på intervjupersonens uppfattning, förklaring, förståelse och tolkning av frågorna. Förhållningssättet ska utgå från delvis struktur men det är viktigt att det finns utrymme för att intervjupersonen att ta upp teman som de är extra intresserade av (Bryman, 2013).

### **6.1.2 Urvalet av informanter**

Valet av intervjupersoner är mycket viktigt och påverkar alltid resultatet (Goodson, 2003). Inför den troliga svårigheten att hitta lämpliga informanter bestämdes att kontakta en områdeschef inom grundskolan. Syftet med kontakten var att områdeschefen skulle få information om studien och studiens syfte och på så sätt hjälpa till att komma i kontakt med rektorer, som i sin tur skulle hjälpa till att hitta lämpliga informanter. En områdeschef inom grundskolan, i en mellanstor kommun i södra Sverige kontaktades. Vid samtalet med områdeschefen presenterades författaren och syftet med studien och samtidigt bads det om hjälp att komma i kontakt med 4-6 stycken erkänt skickliga lärare i årskurs 4-9. Ett informationsbrev presenterades också, vilket fanns redo att skicka ut till de tilltänkta rektorerna. Jag och områdeschefen kom först överens om att informationsbrevet skulle skickas till honom och sedan skulle han skicka det vidare till sina rektorer. I brevet till rektorerna fanns en presentation av studien och författaren, samt en beskrivning och en definition med fyra punkter på vad en teacher leader är. I brevet informerades rektorerna om studiens tillförlitlighet och att de i så stor överensstämmelse med kriterierna för teacher leaders skulle välja ut de lärare som bäst passade in på beskrivningen. Kriterierna hämtades från Blossing (2012). I brevet ombads rektorerna fråga de identifierade teacher leaders om de ville delta i studien. Områdeschefen mailade ut brevet till sina rektorer och bad om återkoppling. Två rektorer hörde av sig till områdeschefen med information om lämpliga lärare. Sammanlagt fanns det nu fyra lärare. Områdeschefen skrev sedan i sin tur ett mail med namn, telefonnummer och mailadress till mig på berörda rektorer. Därefter kontaktades rektorerna via telefon för en presentation av studien och för att jag skulle få information om de lärare som hade uppgett vara intresserade. En lärare hade vid detta skede redan tackat ja. Vid kontakt med den andre rektorn ombads han att fråga sina lärare om de ville vara med i studien och återkomma med besked, vilket han senare gjorde med namn och mailadress på berörda lärare. Efter att alla fyra lärarna tackat ja att delta i studien skickades ett mail till lärarna med begäran om samtycke. I brevet beskrivs studiens syfte och lärarna tillfrågas om de ville vara med i en studie om lärares ledarskap. Lärarna upplystes om att information om de själva framkommit via deras rektor, som ansågs de vara kunniga och kompetenta lärare med ett stort intresse för utvecklingsfrågor. Intervju med en lärare skedde cirka en vecka efter kontakt via mail. Påminnelse fick skickas till tre lärare om tid för intervju.

### **6.1.3 Beskrivning av lärarna**

Sara har en adjunktstjänst i svenska och engelska på en årskurs 6-9 skola. Maria har en lärarutbildning med inriktning mot årskurs 1 till 7 i matematik och naturkunskap och hon arbetar på en F-5 skola (förskoleklass-5). Peter har en lärarutbildning med inriktning mot årskurs 4-9 i samhällsorienterade ämnen och han arbetar på en årskurs 6-9 skola. Anna har en

lärarutbildning med inriktning mot årskurs 4-9 i matematik och naturkunskap och hon arbetar på en årkurs 6-9 skola. Namnen på lärarna i studien är fingerade.

## 6.1.4 Genomförande

Inför intervjuerna med lärarna gjordes först en pilotintervju med en lärare för att pröva frågorna. Efter det gjordes vissa förändringar i intervjufrågorna.

Chanserna för nå ett lyckat resultat kräver enligt Goodson (2003) bland annat en avspänd miljö. Därför fick lärarna själva bestämma både dag, tid och plats för intervju, för att ge lärarna den bästa förutsättningen för en bra och lyckad intervju. Det enda krav som ställdes för en lyckad intervju, var att intervjun skulle ske på en plats där ingenting kunde störa. Den första intervjun var i lärarens eget klassrum. Bänkar var ordnade i grupper, flera fönster fanns längst ena sidan av klassrummet och mycket information och fakta fanns på väggarna. Intervjuaren och intervjudeltagaren satt mitt emot varandra vid ett bord närmast dörren, längst fram mot tavlan. Läraren satt med ansiktet ut mot klassrummet och intervjuaren med ryggen mot klassrummet och ansiktet vänt mot dörren. Intervjun med de andra tre lärarna var i ett litet kontorsrum med fönster ut mot skolkorridoren. I rummet fanns ett skrivbord, en bokhylla och ett litet bord med diverse informationsmaterial utspritt och tre stolar.

Alla fyra lärare tillfrågades före intervjun hur och var de ville sitta och alla lärare valde att sitta mitt emot intervjuaren. Därefter undertecknades samtyckesbrevet och sedan berättade intervjuaren om sig själv och syftet med intervjun och studien. Genom att intervjuaren berättar om sig själv innan intervjun skapas förtroende och tillit för varandra, vilket är viktigt i livshistorieforskning Goodson (2003). Därefter informerades lärarna om att intervjun skulle spelas in med mobiltelefon och det frågades efter samtycke och eventuella frågor. Mobiltelefonen och inspelning sattes på och intervjun började. Under alla fyra intervjuer antecknades hela tiden det som sades och användes som stöd till följdfrågorna. De fyra intervjuerna tog olika tid: 50 min, 70 min, 37 min och 43 min.

## 6.1.5 Analysmetod

Materialet lästes igenom flera gånger. Varje intervju transkriberades och alla ord med extra betoning markerades med ett streck. Pauser och tystnad markerades med punkter. Skratt och andra uttryck markerades med parantes. Goodson (2003) analysmetod innebär att "bada i data" ("immersion"), vilket innebär att läsa om och om materialet och skriva ner återkommande och speciella tema som sedan grupperas. Varje enskild lärares utsaga lästes först igenom flera gånger, för att få en helhetsbild av alla fyra lärarna. Därefter lästes varje lärares utsaga igen, men nu med fokus på frågeställningarna. För varje genomläsning skrevs viktiga återkommande teman ner och ordnades i grupper.

Följande teman hittades i empirin:

- Delaktighet i olika former av utvecklingsarbete
- Ambitionen och viljan att utvecklas och att utveckla
- Formellt och informellt lärarledarskap
- Lärarledarskap

### 6.1.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Narrativ analys handlar om tolkning och svårigheten ligger i hur en tolkning värderas. Eftersom perspektivet i studien är livshistoria och har ett social konstruktivistiskt perspektiv är det svårt att veta giltigheten. Johansson (2005) talar om ”att samma händelser kan representeras på en mängd olika sätt och att berättare konstruerar narrativa sanningar” (Johansson, 2005 s. 313). Det konstruktivistiska perspektivet gör gällande att en berättelse kan läsas med olika utgångspunkter beroende på läsaren och därför blir sanningen kontextuellt bunden enligt (Johansson, 2005).

Huruvida undersökningsresultatet är tillförlitligt eller inte har med reliabiliteten att göra. Yttre störningar kan påverka reliabiliteten negativt enligt Stukat (2011). En sådan yttre störning skedde när mobilen, som för tidpunkten användes som inspelning, plötsligt ringde mitt under den första intervjun. Avbrottet påverkade både mig och läraren och efter händelsen märkte jag att läraren tappade lite energi och fart i resonemang och engagemang en liten stund. Min roll som intervjuare påverkades genom att jag tappade lite koncentration när det hände. Konsekvenserna av avbrottet kan innebära att viktig och intressant information från läraren kan ha gått förlorad och därmed påverkat resultatet. Det andra avbrottet skedde vid den fjärde intervjun och innebar att inspelningen plötsligt stängdes av. Jag uppfattade vad som hände väldigt fort och satte snabbt på inspelningen igen, knappt märkbart för läraren som inte riktigt förstod vad som hände och tycktes inte vara påverkad av det inträffade. Jag behöll mitt lugn och fortsatte att lyssna. Det som stärker reliabiliteten är att jag antecknade hela tiden under alla fyra intervjuerna, med tanke på om något skulle hända med inspelningen, vilket det också gjorde. Jag kunde i detta läge snabbt gå till mina anteckningar och fortsätta intervjun.

Reliabiliteten handlar om tillförlitlighet och i fullständig livshistorieforskning ingår återkoppling av utskriften från informanten som del i processen. Därefter är det vanligt att intervju två planeras in, för att en livsberättelse ska bli till en fullständig livshistoria. I den här studien har det inte skett någon återkoppling på utskriften eller gjorts extra intervjuer med lärarna, vilket var ett medvetet val. Metodvalet var hela tiden att inte att göra en fullständig livshistoria med bara en lärare, utan istället med inspiration av livshistorieforskning intervju fler informanter och på så sätt öka generaliserbarheten. Kritik finns att resultatet från ostrukturerade intervjuer med ett litet antal individer inte går att generalisera till andra miljöer Bryman (2013). Författaren menar att personer i en kvalitativ intervju inte är representativ för en population, utan resultatet ”ska istället generaliseras till teori och inte till populationer” (Bryman, 2013 s. 369), vilket är det viktigaste vid bedömning av generaliserbarheten. I denna studie har resultaten generaliserats till teori om teacher leadership och inte till förstelärarna som en population.

Valet av informanter är ett viktigt steg enligt Goodson (2003), eftersom det alltid påverkar resultatet och till viss del beror valet på vilken typ av livshistoria det handlar om. För att olika fall och teman som skulle undersökas. För att öka studiens tillförlitlighet gjordes urvalsprocessen via rektorer som skulle välja ut duktiga lärare utifrån de fyra kriterierna för vem som är en teacher leader utifrån Blossing (2012). Urvalsmetoden måste noga övervägas menar Goodson (2003) och det betyder att välja informanter med lämplig spridning. Det betyder att försöka välja informanter som både är villiga och de som är mer konservativa. I denna studie har urvalet av informanter inte skett direkt genom studieförfattaren, vilket eliminerade risken för att välja informanter som var välvilligt inställda och som intervjuaren kände sympati för (Goodson, 2003). Eftersom informanterna inte har valts ut av intervjuaren går det inte att veta med vilken inställning informanterna deltog i den här studien, vilket kan ha påverkat validiteten.

Alla fyra informanterna var utsedda till förstelärare, vilket var okänt för studiens författare, till kontakt togs med respektive rektor. Utifrån svaren från lärarna och resultatet kan det konstateras att svaren stämmer väl överens med vad som kommit fram av den noggranna litteraturgenomgång som använts. Det bör ses som ett tecken på att reliabiliteten och generalisering är tillfredsställande. När det gäller validiteten gjordes först en provintervju för att säkerhetsställa frågornas relevans. Därtill visades stor hänsyn och intresse för informanterna vid intervjutillfällena för att skapa en förtroendefull situation. Studien har en tydlig beskrivning på definitionen teacher leadership och en klar bakgrundsfakta till området. Kvalitativ forskning kan innebära svårigheter med generaliseringen vid ostrukturerade intervjuer och en liten population (Bryman, 2013). I denna studie har en litet antal personer med specifika kvaliteter hur samma yrkesgrupp valts ut och intervjuats med semistrukturerade intervjuer. Det visa på generalisering och att urvalet och strävan varit att hitta yrkesskickliga lärare.

### **6.1.7 Etiska överväganden**

Kvale (2009) menar att skriva ut en intervju innebär etiska problem. Att värna om konfidentialiteten för intervjupersonerna innebär att skydda människorna och institutioner som blivit omnämnda i en studie. För att skydda intervjupersonerna och inte avslöja deras identitet har information såsom ord, uttryck och namn tagits bort. Med tanke på publicering av informanternas utskrift och för att göra texten mer läsbar har valts att skriva texten i mer skriftspråklig form.

Studien har följts av de fyra huvudkraven i forskningsetiska principerna. Informationskravet se bilaga 2. Informanterna informerades om syftet med studien och metod. Information har lämnats om nyttjanderätten och att det är frivilligt att delta, även att informanten fritt kan välja att avbryta när som helst.

Samtyckeskravet handlar om att informanten själv avgör om informanten vill delta. Innan intervjun började lämnades samtyckesbrev ut för påskrift.

Konfidentialitetskravet innebär att all information som kan avslöja informantens identitet och liknade undanröjs. Informanterna informerades om att all information som de lämnar och som kan avslöjas deras identitet kommer inte att redovisas i uppsatsen.

Nyttjandekravet som innebär att informanterna informerades att materialet kommer endast att användas och presenteras i den här uppsatsen.

## **7 RESULTAT**

Resultatavsnittet inleder med ett lärarporträtt av Peter, Anna, Maria och Sara. Porträtten återspeglar lärarnas berättelser om deras lärarledarskap. Efter lärarporträtten kommer en analys av lärarnas yrkeshistoriker i form av deras lärarledarskap. Därefter kommer svaren på frågeställningarna att redovisas.

### **7.1 Fyra porträtt av erkänt skickliga lärares lärarledarskap**

Peter undervisar i historia, geografi, religion och samhällskunskap i årskurs 6-9, på skola A där det går cirka 240 elever. Tjänsten som förstelärare fick Peter hösten 2013.

Anna undervisar i matematik och teknik i årskurs 6-9, på skola B där det går cirka 230 elever. Tjänsten som förstelärare fick hon hösten 2013. Maria undervisar i matematik och naturorienterade ämnen i årskurs 5, på skola C med cirka 370 elever. Tjänsten som förstelärare fick hon hösten 2013. Sara undervisar i svenska och engelska i årskurs 6-9 på skola D där det går ca 220 elever. Tjänsten som förstelärare fick hon hösten 2013.

### **7.1.1 Peter-” det är i dialogen som det här sker”**

#### **Läroledarskap**

Peter berättar att han redan på högstadiet blev intresserad av läraryrket, tack vare att han hade en sådan otroligt bra lärare i samhällsorienterade ämne (SO-lärare). Läraren kunde både ta klassen på rätt sätt, men även göra ämnet intressant och roligt, vilket bidrog till att Peter var mycket intresserad av och just de lektionerna. Peter berättar att han i den åldern läste väldigt många historiska böcker.

Efter högstadiet blev det ekonomi på gymnasiet och efter gymnasietiden påbörjade Peter en kurs i historia på högskolan. Därefter flyttade han till en annan stad och började läsa vidare enstaka SO- ämnen: geografi, historia, samhällskunskap och religion på universitetet utan någon egentlig tanke på att bli lärare, utan mer för att det var roligt och allmänbildande. Peters inställning var att tiden skulle utvisa vad han skulle göra i framtiden. Under resans gång mognade beslutet fram och efter att Peter varit på praktik, som han upplevde som väldigt positivt, kände han att det var lärare som han ville bli. I början av hans karriär hade han bara enstaka timmar i sin tjänst, men allt eftersom de äldre SO-lärarna pensionerades fick han ta över mer och mer SO-tjänst och idag arbetar han heltid som SO-lärare.

Peter har med tiden som lärare fått andra arbetsuppgifter och idag har Peter arbetsuppgifter som innebär ämnesansvarig och inköpsansvarig för SO- ämnena och arbetslagsledare. Som arbetslagsledare leder han lärlagsmöten med 6-9 lärarna, som i huvudsak tar upp praktiska diskussioner och hur olika saker ska lösas. Peter och hans kollega, som också är arbetslagsledare, utgår från en mötesdagordning när de tillsammans leder, fördelar och styr upp arbetet på lärlagsmöten. I sitt uppdrag som arbetslagsledare sitter Peter med i ledningsgruppen och blir en länk mellan pedagogerna och skolledning.

Vi är en [länk](#) mellan pedagogerna och ledningen, där vi för fram pedagogernas gemensamma tankar. Innan har vi pratat ihop oss med kollegorna, att så här tycker vi. Men vi ska inte bara vara en länk med information utan vi är med och diskuterar fram skolutveckling på skolan. Vi arbetslagsledare bestämmer inte för det gör ledningen, men vi är med och diskuterar, vi är en del av det. När de skriftliga omdömena kom, så gav Skolverket inga riktlinjer för hur det skulle se ut. Då satt vi två heldagar med ledningen och gick igenom hur vi skulle vara på vår skola.

Peter är ansvarig för studieresa till Polen som skolan arrangerar varje år. Han tycker att det är en viktig resa att göra, eftersom det står mycket om allas lika värde i läroplanen.

Peter säger att hans skola och en annan skola var väldigt tidigt ute med att arbeta med *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr 11), både innan och efter den kom ut. Skolorna arbetade tillsammans och hade gemensamma föreläsningar och satt i ämnesgrupper. Peter satt med i ämnesgruppen för SO.

Peter samarbetar med andra lärare inom sitt ämne, men också med andra ämneslärare, men mest sker samarbetet med hans närmaste kollegor.

Jag samarbetar mycket med min närmaste SO-kollega och vi bollar många idéer. Vi har många diskussioner om vad vi tycker är bra undervisning. Sen pratar jag mycket med de andra SO-lärarna, men främst jobbar jag med X och X i den dagliga verksamheten. Jag och X har en klass tillsammans. Jag har även en nia som jag är mentor för och då samarbetar jag också med den läraren.

## **Situationer och sammanhang för Peters lärarledarskap**

Peter anser att pedagogisk ledare är något han är varje dag och i olika sammanhang:

Jag är pedagogisk ledare varje dag i klassrummet. Jag leder och fördelar arbetet och jag ser till så att eleverna utifrån deras förutsättningar når deras mål, så är det alltid. Jag är det på våra lärlagsmöten. Jag är det i lärarrummet. Jag är det överallt egentligen, för att, både som pedagogisk ledare till eleverna ge dom verktygen, ge dom förutsättningar att då göra sitt jobb, men även som en kollega i diskussioner och försöka, så att alla andra utvecklas, men även jag. Även en ledare ska kunna lära sig utav andra. Det är i dialogen som det här sker. Det är att prata, att ge och ta.

Peter är något av en formell ledare för hans kollegor. De kommer ofta och frågar honom utifrån hans uppdrag som arbetslagsledare, ämneslärare och att han sitter med i ledningsgruppen. Peter säger att han har information om vad som händer och pågår på skolan.

### **Peters lärarledarskap som förstelärare**

Informationen till förstelärartjänsten såg Peter på förvaltningens hemsida och han beskriver att det var ett antal frågor som skulle besvaras i ansökan. Peter är mycket positivt inställd till förstelärartjänsten.

Peter har blivit erbjuden att söka rektorstjänst och hans egen rektor tycker att Peter ska söka till skolledare, men Peter har flera gånger varit i valet och kvalet. Peter tycker det är positivt att han blivit uppmärksammas för sina ledarskapskvaliteter, men så har tankarna hela tiden funnits kring undervisningen som han inte vill gå miste om och inte heller den dagliga kontakten med eleverna. Därför tycker Peter att förstelärartjänsten är bra, eftersom det ger honom både möjlighet att fortsätta undervisa och samtidigt bedriva skolutveckling och fördjupa sig inom sina ämnen. Han ser att han får mer ansvar och chans till att påverka och se framåt.

Innebörden av att vara förstelärare är fortfarande lite otydligt menar Peter, men säger att det handlar om att bedriva skolutveckling och att höja nivån på undervisningen. Han tänker sig att han på studiedagar kan bidra med förslag på undervisningsformer, nya forskningsrön och ge tips och idéer och delta på lektioner, för att komma med förslag på förbättring.

För Peter handlar lärarledarskapet mycket om att bedriva skolutveckling. Han ger sex olika förslag: fördjupning inom So-ämnena, ny forskning, metodik, tips och idéer och klassrumsbesök.

### **7.1.2 Anna- ”jag har så mycket mer att uträtta”**

Anna har arbetat som 4-9 lärare i matematik och naturorienterandeämnen sedan 1998, med avbrott för mammaledighet. Idag är hon klassansvarig för en sexa och undervisar även som tekniklärare. Anna beskriver sig själv som en lärare som vill förändra och hon vill att det ska bli bättre, framför allt för barnen. Hon berättar att hon är väldigt öppen för nytänkande inom



matematiken och plockar gärna in nytt i undervisningen. Anna brinner väldigt mycket för ämnet matematik och tycker det är jätteroligt.

Anna är med i ett projekt där man ska arbeta med läsplatta i matematikundervisningen och dem två sista åren, förutom att bara undervisa, har hon arbetat som projektledare i två matematikutvecklingsprojekt på två olika skolor. Projekten handlade om att utveckla matematiken. Det hela började med att rektor bad henne skriva en ansökan. I projektet arbetade hon med grupper och pedagoger där fokus låg på praktisk matematik och med att visa på olika sätt det går att arbeta med praktisk matematik. Anna hade seminarium och utbildning för pedagoger på konferens tid och bjöd in gästföreläsare.

### **Situationer och sammanhang för Annas lärarledarskap**

Anna talar om sig själv som pedagogisk ledare i olika situationer och sammanhang. Hon ser sig själv som en pedagogisk ledare hela tiden i skolan. I klassrummet och utanför, i korridorerna och i sitt arbetsrum.

Hon blir något av en informell ledare för hennes kollegor. De kommer ofta till henne och frågar om råd. Det handlar mest om råd till elever som har svårigheter, där läraren behöver tips på praktiskt material för att konkretisera för dessa elever. Anna får också frågor kring elever som ligger i framkant och som behöver stimuleras och få utmaningar. Andra frågor Anna får rör bedömning och läsplattor, eftersom Anna är med i ett projekt med läsplattor i matematikundervisningen.

### **Tjänsten som förstelärare**

Anna sökte tjänsten som förstelärare via kommunens intranät. Kraven från förvaltningen, säger Anna var lite att kunna hålla sig uppdaterad, men inte något mer preciserat om vad de krävde eller förväntade sig, utan mer att hon skulle kunna visa på goda resultat i de grupper hon undervisat i. Anna tycker att allting är väldigt vagt kring förstelärartjänsten. Anna anser att förstelärartjänst är en självklarhet och en stor möjlighet för henne, eftersom det inte finns några karriärvägar för lärare och själv har hon aldrig varit intresserad av att bli rektor. Hon vill fortsätta vara lärare eftersom hon känner att hon har så mycket mer att utträta. Att söka tjänsten som förstelärare var en stor möjlighet för Anna. Hon ser sig själv som rätt person för uppdraget, i och med hennes tidigare arbeten i skolutvecklingsprojekt.

### **Annas lärarledarskap som förstelärare**

Anna ser att tjänsten som förstelärare i första hand handlar om ämnesutveckling och som går hand i hand med skolutveckling. Anna vill se den röda tråden i matematik från åk 1 till åk 9 och ser det som ett utvecklingsområde på de skolorna hon varit på. Som förstelärare tänker Anna att hon får möjlighet att hålla sig uppdaterad både när det gäller forskning och beslut som tas på riksnivå. Hon ser sig lite som en person som både har och får tid och möjlighet att hålla i studiedagar och tid till inläsning av diverse skolmaterial som hon sedan kan förmedla till andra. Hon ser stora möjligheter till utbyte av erfarenheter skolor emellan, där hon träffar lärare och bollar tankar och idéer. Anna menar att det finns så enormt mycket att delge varandra om bara tid ges.

För Anna handlar lärarledarskapet om skolutveckling. Hon ger fyra förslag på vad det kan innebära: ämnesutveckling, hålla sig uppdaterad, håll i fortbildning och delta i eventuella utbyten med andra skolor.

### **7.1.3 Maria-”nyckelperson och samtalsledare”**

Maria har arbetat som lärare i 14 år och hon började sin karriär en termin i en klass 3-5, för att sedan börja på sin nuvarande F(förskoleklass)-5 skola. Maria har under åren haft flera olika arbetsuppgifter. Hon är förstelärare, handledare, delaktig i ett projekt med surfplattor och sitter med i skolutvecklingsgruppen. Maria utvecklar sin profession genom att gå på föreläsningar och seminarium. Hon håller sig uppdaterad genom att titta på skolverkets hemsida. Hon använder sociala medier såsom Facebook, där hon hittar mycket information från olika lärargrupper som hon sedan använder i sin undervisning.

Som ledare för eleverna anser Maria att det är viktigt att ha tydliga linjer och regler för vad som är tillåtet och inte i klassrummet. Hon vill att eleverna visar respekt för varandra. Hon tror att många elever upplever hennes som ganska sträng, fast på ett positivt sätt. Maria berättar att det roligaste och bästa med läraryrket är att vara med eleverna i klassrummet där det händer saker. Hon tycker det är roligt att utveckla och hon är intresserad av skolutveckling. Maria tycker både för egen, skolans och elevernas del, att det är jätte roligt när det händer saker och när hon ser att eleverna utvecklas. Marias intresse för skolutveckling handlar om att utveckla matematik och lärande och se vad nya rön, ny forskning, ny läroplan säger. Hon menar att det måste hända mer än bara låta eleverna sitta och fylla i böcker på lektionerna. Hon anser att det inte är det som barnen ska lära sig och det är inte det som lärare ska bedöma. Maria menar att lärarna måste se mer till vad forskningen säger, för att se vad som behöver förändras och anpassas. Maria säger att det handlar om att fortsätta göra det som är bra och fungerar och ta bort det som inte fungerar i undervisningen. Maria tycker att äldre lärare gärna håller fast vid sitt sätt att undervisa, trots att det kommer ny forskning, ny läroplan, nya rön och ny skolutveckling.

När Lgr11 implementerades i hennes skolområde var Maria en nyckelperson som ledde det arbetet. Vid ett annat utvecklingsarbete kring bedömning för lärande för hela skolområdet ledde Maria det arbetet genom att vara samtalsledare. Andra uppdrag Maria ansvarat för har varit ett fördjupningsarbete kring Lgr11 på hennes skola.

#### **Förstelärartjänsten**

Maria fick information om förstelärartjänsten av båda sina rektorer innan den kom ut på kommunens hemsida och Maria blev ombedd av rektorerna att söka förstelärartjänsten. Maria tycker begreppet förstelärare är missvisande, eftersom hon menar att det arbete hon nu ska göra som förstelärare är samma arbete, det vill säga driva skolutveckling, som hon redan har gjort, fast utan att få betalt.

#### **Marias lärarledarskap som förstelärare**

Som förstelärare vill Maria vara en samtalsledare och leda diskussioner. Hon syftar på det skolutvecklingsprojekt hon var samtalsledare för. Hon vill vara samtalsledare och diskussionsledare i kollegiet. Erfarenheten från att varit samtalsledare såg hon att det bidrog till att lärarna lärde av varandra och att det blev ett lärandesamtal, där forskning, teori och

praktik blandades. Maria efterlyser mer av de pedagogiska samtalen och hon ser att det måste skapas arenor för att lärare ska kunna träffas och dela med sig av sin erfarenheter till varandra. Maria vill vara den som leder diskussioner och ser till att skolverksamheten och utveckling går framåt, samt leda lärarna i deras skolarbete och väcka tankar hos dem.

För Maria handlar lärarledarskapet om tre viktiga områden. Hon vill vara en samtalsledare och leda diskussioner i pedagogiska och lärande samtal. Hon vill främja utveckling framåt och leda lärarna i deras skolarbete.

#### **7.1.4 Sara-”ledarskapet är jätte viktigt”**

Sara är adjunkt och undervisar i engelska. Hon känner sig trygg i sitt ämne, samtidigt som hon säger sig känna ett väldigt sug efter att lära sig nya saker. Sara håller sig uppdaterad genom att gå fortbildning och hon har genom åren gått många fortbildningar och har därför mycket material att plocka ifrån till sin undervisning. Sara menar att det inte räcker att bara vara en duktig pedagog utan, det handlar också om att kunna leda en grupp så att det fungerar i klassrummet. Sara anser att ledarskapet är jätte viktigt och en stor del i läraryrket.

Värdegrundsfrågor något som Sara arbetar mycket med på sina lektioner, samtidigt som hon lär eleverna att ta sitt eget lärande i egna händer. För Sara är det en självklarhet att hon som lärare har förväntningar på eleverna. Sara tycker det är jätte viktigt och menar att det är en del i lärarens professionalism. Sara anser att hon som ledare måste vara tydlig, bestämd och konsekvent, främst i början så att eleverna vet vad som gäller. Sara menar att hennes övertygande sätt i klassrummet smittar av sig på eleverna, som förstår vad som är viktigt. Det i sin tur menar Sara leder till att få upp lågan i klassrummet och är en del i lärares professionalism.

Förutom att undervisa i sina ämnen har hon fler uppgifter och uppdrag på skolan: Förstelärare, lärlagsledare, sitter med i ledningsteamet, arbetar aktivt med konfliktlösning och är med i trygghetsteamet på skolan. Därutöver organiserar hon elevensval.

#### **Tjänsten som förstelärare**

Sara tycker att begreppet förstelärare känns väldigt spännande och att det känns som en utmaning, men att hon ännu inte har riktigt landat i det hela. Sara säger att hon fick information om tjänsten av skolledningen som gav henne praktisk information om tjänsten och sedan såg Sara själv annonsen och skrev ut ansökningspapperet från kommunens hemsida.

#### **Sara som informell ledare**

Sara beskriver samarbetet på skolan som väldigt bra och att det finns en känsla av att alla lärare på skolan ser alla elever som allas. Sara är något av en informell ledare för andras elever när dem kommer och fråga henne om hjälp om olika saker, vilket hon tycker är ett gott tecken. Hon och hennes arbetslag arbetar jätte mycket tillsammans och Sara menar att det märker eleverna. Sara samarbetar med ämneslärare i svenska och andra ämneslärare, vidare samarbetar Sara med andra lärare rörande elevensval.

## Situationer för Saras lärarledarskap

Saras lärarledarskap sker hela tiden i klassrummet och tillsammans med kollegor. Andra situationer för Saras lärarledarskap är i diskussioner som arbetslagsledare, i arbetsrummet och i korridoren. Lärare ställer olika frågor till Sara angående värdegrundsfrågor, bekymmer i en klass, frågor kring kränkning eller trakasserier, ämnesfrågor i svenska eller hur en förälder ska hanteras och privata frågor.

## Saras lärarledarskap som förstelärare

När Sara ansökte om tjänsten som förstelärare kunde hon se vilka förväntningar som fanns. Hon kan se att hon förväntas vara ett stöd för hennes kollegor, driva skolutveckling framåt och sätta sig in i forskningsrapporter och knyta undervisningen till det som sägs. Hon ser sig själv som en inspiratör som hjälper och stöttar kollegor att utvecklas. Sara vill gärna driva språkutveckling som fortbildning för andra lärare, både på sin egen och andra skolor. Saras lärarledarskap handlar om utveckla skolan. Eftersom Sara inte varit förstelärare tidigare ger sex förslag på vad det kan handla om att vara förstelärare: driva skolutveckling framåt, fördjupning i forskning kopplat till undervisningen, vara en inspiratör som stöttar och hjälper kollegor och leda fortbildning.

## 7.2 Analys av lärarnas lärarledarskap

Alla porträtten ger en bild av lärarnas lärarledarskap och vad det kan handla om att vara förstelärare. Nyligen infördes karriärtjänster för lärare att göra karriär och som ett led i att förbättra skolresultaten. Empirin har visat att det finns fyra olika teman. Det första temat är: *delaktighet i olika former av utvecklingsarbete* och visar på i vilka skolutvecklingsarbeten som lärarna är engagerade och deltar i. Det andra temat är: *ambitionen och viljan att utvecklas och att utveckla* som synliggör lärarnas viljestyrka och strävan till förändring och utveckling av skolverksamheten. Det tredje temat är *formellt och informellt ledarskap*: Visar på lärarnas uppgifter som pedagogiska ledare i den dagliga skolverksamheten. Det fjärde temat är: *Lärarledarskapet* som uppmärksammar lärarnas vilja på skolutvecklingen.

### 7.2.1 Delaktighet i olika former av utvecklingsarbete

De fyra förstelärarna visar ett stort intresse för olika utvecklingsarbeten, förändringar och förbättring av undervisningen genom att vara engagerade i olika projekt eller uppdrag. Alla fyra förstelärarna uttalar sig om på vilket sätt de är delaktiga i skolverksamheten. Både Maria och Anna har varit nyckelpersoner och projektledare i olika matematikutvecklingsprojekt. Maria och Anna har varit samtalsledare och haft fortbildning för andra lärare. Sara har deltagit i fortbildning och har ett stort inflytande när det gäller konflikthantering och värdegrundsfrågor både på sin egen och andra skolor. Peters många olika uppdrag på gör honom delaktig och engagerad i verksamheten på många olika sätt.

Alla fyra förstelärarna visar på utvidgad lärarprofessionalism genom de uppdrag och arbetsuppgifter de har utanför klassrummet. Ett uppdrag som innefattar att alla fyra är utnämnda till förstelärare. Uppdraget som förstelärare menar alla förstelärarna går ut på att vara ett stöd för andra lärare i deras undervisning, men också att driva verksamhetsutvecklingsarbete på sin egen och andra skolor. Andra uppdrag som lärarna har utanför

klassrummet är: arbetslagsledare, ämnesansvarig, inköpsansvarig, projektledare, sitta med i ledningsteamet eller skolutvecklingsgrupp, involverad i konfliktteamet, handledare. De olika uppdragen visar exempel på hur dessa lärare utövar sitt lärarledarskap. Peters, Annas, Marias och Saras lärarledarskap sker genom alla de olika uppdrag, projekt, delaktighet, möten dem är delaktiga i. Peter var den lärare som uttryckte ett visst samarbete med rektor, men han var inte lika involverad i skolprojekt som Sara, Maria och Anna. Lärarnas tillämpar deras ledarskap vid tillfällen när de får frågor som rör undervisning och verksamhet. Peter, Anna, Maria och Sara upplever sitt lärarledarskap som något som sker varje dag, hela tiden på skolan, men även privat. De upplever det i och utanför klassrummet, i arbetsrummet, personalrummet, på lärlagsmöten, tillsammans med kollegor och i korridoren. De fyra förstelärarna visar sitt lärarledarskap, dels genom deras praktik, dels genom de uppdrag och åtaganden de har utanför klassrummet. Uppdragen visar på deras stora intresse och engagemang för frågor som rör undervisning, elever och skolan. Alla fyra lärare är eller har varit involverade i en eller flera olika uppdrag, såsom arbetsgrupper, utvecklingsprojekt, eller fortbildning. Både Maria och Anna har haft stort inflytande i de uppdrag de deltagit i. Annas är idag delaktighet i projekt som rör surfplatta i klassrummet. Tidigare uppdrag Anna haft var som projektledare och utbildare i två skolutvecklingsprojekt. Anna sa att hon arbetade mycket med att visa för pedagoger hur det går att arbeta med praktisk matematik.

Jag visade på olika sätt att jobba med praktisk matematik. Sedan höll jag även i seminarium och utbildningar på konferenstid.

Maria är likt Anna också delaktig i ett skolprojekt kring surfplatta i klassrummet och hon sitter med i utvecklingsgruppen. Även Maria har haft stort inflytande i flera utvecklingsarbeten. Maria beskriver sig själv som en nyckelperson och samtalsledare.

Utvecklingsarbetet vi gjorde efter Lgr 11. Det byggde på att vi var två nyckelpersoner. Vi ledde Lgr 11 arbetet i vårt skolområde och jag fortsatte sedan vara samtalsledare i den här grupperna när vi sedan höll på med bedömning för lärande förra året.

Peter är den lärare som har flest uppdrag. Han är ämnesansvarig, inköpsansvarig, arbetslagsledare, sitter med i ledningsgruppen och är med i kamratteamet. För Peters del handlar hans delaktighet om utvecklingsarbeten före och efter Lgr 11. Vi arbetade väldigt mycket med Lgr11 betonar Peter.

Vi har jobbat mycket med den nya läroplanen. Vi var väldigt tidigt ute med att jobba med den. Vi var dom som skickade in kommentarer till skolverket.

Saras uppdrag handlade om att hjälpa andra skolor med tips och råd kring arbete med värdegrund. Saras delaktighet i fortbildning och i olika arbetsgrupper.

Jag arbetar även med konfliktlösning. Jag sitter med i trygghetsteamet. Jag är lärlagsledare och jag sitter med i ledningsteamet. Sen är jag med och organiserar elevensval.

Under nästkommande rubrik kommer följande teman att beskrivas: ambitionen och viljan att utvecklas och att utveckla, formellt och informellt lärarledarskap och lärarledarskap.

## **7.2.2 Ambitionen och viljan att utvecklas och att utveckla**

Resultatet synliggör förstelärarnas ledarskap genom deras ambition, engagemang och vilja till förändring och förbättring av skolverksamheten, både i och utanför klassrummet.

Alla fyra förstelärarna uttrycker på olika sätt sina ambitioner och engagemang för sina ämnen och elevers lärande. Alla fyra förstelärare har en vilja och ambition att utveckla. Maria sade exempelvis att hon vill styra ”synen på undervisning”. Kollegorna måste våga förändra sin utveckling och se mer till vad dagens forskning säger. Det måste hända något, betonar hon.

Vi inte kan sitta med fylleriböcker. Det är inte det som barnen ska lära sig, det är inte det vi ska bedöma.

På ett liknande sätt resonerar Anna. Hon säger sig ha lite svårt för kollegor som går i gamla hjulspår.

Jag har lite svårt för kollegor som fortfarande tänker att det nya är ju som det gamla, man bara omsätter det gamla i det nya.

Peter däremot är lite mer ödmjuk i sin hållning. Utveckling måste ses i ett helhetsperspektiv. Det kan vara tufft för lärarna att hinna med. Han vill se ett ökat ämnesövergripande samarbete och så att eleverna förstår att ämnena hör ihop, ser ett samband och får ett bättre sammanhang. Peter menar att det handlar om att hitta beröringspunkter. För Saras del handlar det om att sprida sina erfarenheter från fortbildning och undervisning till andra lärare på sin egen och andra skolor.

### **7.2.3 Formellt och informellt lärarledarskap**

Gemensamt för alla lärarna var att de såg att de kände sig som pedagogiska ledare varje dag och hela tiden både i och utanför klassrummet. Maria ansåg sig vara en pedagogisk ledare på lektionerna, i personalrummet, i korridoren och Peter utvecklade sin syn på sig själv som pedagogisk ledare och i vilka i sammanhang. Varje dag, betonar Peter.

Jag är pedagogisk ledare varje dag i klassrummet.

Även Anna och Sara upplevde sig själva som pedagogisk ledare när de klev in i klassrummet, men även andra sammanhang utanför klassrummet. Anna uttryckte det som hela tiden och Sara såg att hon var på jobbet. Anna menade att det är en del i hennes arbete att vara en pedagogisk ledare.

Statusen som informell ledare har dessa fyra lärare fått av sina kollegor som kommer och frågar lärarna i olika situationer. Marias och Annas delaktighet i projekt med surfplattor i matematiken leder till många frågor, men även andra IT-frågor och NO-frågor för Marias del. Anna beskriver att hon får väldigt många frågor kring matematik. Många frågor handlar om hur lärarna ska kunna hjälpa elever som behöver extra stöd, betonar hon.

Många frågor handlar om elever som har det lite svårt. Lärarna vill ha tips på material och praktiskt material för att konkretisera.

Uppdragen som lärlagsledare och att de sitter med i ledningsteam gör att både Peter och Sara får många frågor som rör både arbetslaget och ledningen. Peter och Sara får också frågor som rör deras ämnen. Saras får även frågor som handlar om värdegrund.

De frågar när det gäller värdegrundsfrågor och tips på övningar. De frågar när det dykt upp problem i en klass.

## 7.2.4 Lärarledarskap

Förstelärarnas syn på sitt lärarledarskap handlar gemensamt om att utveckla skolan och bidra till skolutveckling. Peter, Anna, Sara vill få mer tid till fördjupning i sina ämnen genom nya rön och forskning. Peter ser att klassrumsbesök kan bidra med kunskap och utveckling till andra lärare. Anna, Sara och Maria vill hålla i fortbildning för andra lärare. Maria vill fortsätta vara samtalsledare och leda pedagogiska diskussioner. Sara vill vara en inspiratör för kollegor och andra lärare.

## 8 Diskussion

I den här kvalitativa studien har fyra förstelärare intervjuats om hur de utvecklat sitt lärarledarskap i mötet med elever, verksamheter, skola och ledning. Studiens metod har varit utifrån semistrukturerade intervjufrågor, livshistorieforskning och tematisk yrkeslivshistorier undersöka vad som formar erkänt skickliga lärare till förstelärare i förhållande till litteratur om teacher leadership och förordningen om förstelärare.

Mina frågeställningar har varit:

1. Hur beskriver erkänt skickliga lärare sitt lärarledarskap?
2. Vilka uppgifter eller ledarskapshandlingar formar lärarledarskapet?
3. I vilka sammanhang och i vilka situationer menar lärarna att de utövar sitt lärarledarskap i ljuset av teacher leadership och förstelärare?

### 8.1 Yrkeslivshistorier som utgångspunkt

Utgångspunkten i kommentarerna nedan är att jag valt att skriva fyra porträtt av erkänt skickliga lärares lärarledarskap. Med stöd av Goodsons livshistorieansats och tematiska yrkeslivshistorier vill jag utifrån lärarnas erfarenheter, berättelser och förstelärareförordningen diskutera hur lärarna formats av sin verksamhet, sina utbildningar och förordningen om förstelärare i ljuset av teacher leadership. De fyra porträttrubrikerna är: ambitionen och viljan att utvecklas och att utveckla. Delaktiga i olika former av utvecklingsarbete. Formellt och informellt lärarledarskap.

#### 8.1.1 Ambitionen och viljan att utvecklas och att utveckla

De fyra lärarna har alla gjort ett aktivt val att söka till förstelärare, vilket visar på en utvidgning av lärarprofessionen. Innebörden av utvidgad lärarprofessionalism innebär enligt Berg (2012) en lärare som både har kompetens, förmåga och vilja att själv bestämma hur hon eller han vill arbeta utanför klassrummet. Arbetsområden utanför klassrummet som läraren kan arbeta med är: skolutveckling, arbetslag eller elevinflytande. I Promemorian U2012/490/S står det att försteläraren ska vara intresserad av att utveckla sin egen professionalism. Studiens förstelärare talar om deras stora intresse för skolfrågor och viljan att utvecklas som lärare och bredda sin lärarprofessionalism på olika sätt. I SFS 2013:70 står det att en förstelärare är en lärare som bland annat visat ett starkt intresse för att utveckla undervisningen. Resultatet av analysen visar att samtliga förstelärare har ett mycket stort engagemang för sina ämne och elevernas lärande. Resultatet visar att förstelärarnas drivkraft handlar om viljan att utveckla verksamheten och vilja att utvecklas som lärare, vilket överensstämmer med vad (York-Barr & Dukes, 2004) säger om lärarledarskapet som innefattar att vara kreativ, innovativ, ta risker

och söker utmaningar och som har ett livslångt lärande. Resultatet visar på förstelärarnas ambition och vilja att förändra och påverka genom de olika projekt dem deltagit i. De har en ambition och vilja att utveckla sina ämnen för att på så sätt öka lärandet hos eleverna, kollegor och andra lärare. Deras ambition och vilja kan man se i de olika uppdrag de har utanför klassrummet. Det som formar lärarna i denna studie till förstelärare och det som betecknar teacher leaders finns att hitta i lärarnas ledarskap, uppgifter och situationer i och utanför klassrummet. Det handlar om förstelärarnas ambition och vilja för skolutveckling som driver de i deras arbete. Förstelärarnas vilja och uppfattning handlar om vad de tycker är bra undervisning och skolutveckling. York-Barr & Dukes (2004) talar om effektiva lärares tro, övertygelse och uppfattning på vad de tycker är en bra skola och ambitionen efter autenticitet i lärande, metoder för bedömning och undervisning. Förstelärarnas vilja och ambition handlar om att lärare måste bredda sin kompetens och våga förändra undervisningen, öka samarbete mellan lärare och sprida erfarenheter. Ambitionen hos förstelärarna visas tydligt genom deras olika arbetsuppgifter.

Det handlar om olika uppdrag och inflytande förstelärarna haft och har i olika skolutvecklingsprojekt. Alla förstelärarna har själv valt att ingå i olika grupper och delta i olika skoluppdrag och fortbildning, vilket visar på deras stora motivation, vilja och intresse för sin yrkesroll, samt intresset för att bidra till att utveckla elevers lärande. Förstelärarnas arbete utanför klassrummet är ett sätt för de att använda deras lärarledarskap för att sprida sina kunskaper till andra lärare, i syfte att förbättra elevers lärande och förstärka kollegors kunskap. York-Barr & Dukes (2004) ser att effektiva lärares vilja och ambition har ett inflytande över lärandeprocessen, påverkar idéer som blir till konkret handling och inflytande över skolans struktur och kultur. Här finns risk att beskrivningar glider över och diskuterar lärares egenskaper istället för lärarledarskapet och viljan och ambitionen att utvecklas och utveckla.

### **8.1.2 Delaktiga i olika former av utvecklingsarbete**

Resultatet av analysen visar att förstelärarnas ledarskap sträcker sig utanför klassrummet genom deras engagemang och åtagande i olika projekt, arbetsgrupper och positioner. I Promemorian (U2012/490/S) står det att en förstelärare ska initiera och leda projekt i syfte att förbättra undervisningen. Berg (2012) talar om läraren som utanför klassrummet åtar sig och ingår i olika skolprojekt. Enligt (SFS 2013:70) ska en förstelärare visat ett starkt intresse för att utveckla undervisningen och vara den person som driver utvecklingsarbetet på en skola. Studiens förstelärare Maria och Anna talar om de olika skolprojekt de varit delaktiga i. Resultatet visar att Maria vid ett flertal tillfällen varit en nyckelperson, samtalsledare och initiativtagare vid flera olika sammanhang och just nu är hon involverad i ett projekt kring läsplattor och uppdraget som handledare. Försteläraren Anna talar om hennes nyckelroll hon har haft i två matematikprojekt, haft fortbildning för andra lärare och hennes pågående projekt med läsplattor. För Harris och Mujis (2003, 2006, 2010), Lieberman (1988, 2011), Little (1988), Blossing (2011), Gronn (2002), York-Barr och Duke (2004) innebär lärarledarskapet att leda och inspirerar andra att förbättra undervisningen, vilket medför att kvalitén på relationer, lärandet och undervisningen stärks.

Resultatet visar att förstelärarna Sara och Peter har stor delaktighet i utvecklingsarbeten genom de grupper och uppdrag de har i: arbetslagsledare, ledningsgrupp, skolutvecklingsgrupp, konfliktteamet, ämnesansvarig, inköpsansvarig. Harris (2003) talar om hur en lärare genom sitt ledarskap leder arbetsgrupper där samtal förs om lärares reflektion



kring lärande, metoder och förväntade elevresultat. Arbetsuppgifter för en förstelärare enligt Promemoriam U2012/490/S är att vara huvudansvarig för ett ämne.

Enligt Harris (2003) är lärarledarskapet viktigt för skolutveckling, eftersom det handlar om förmågan att omsätta styrdokument och skolutvecklingsmodeller som sedan kan sprida och inspirera till andra lärares undervisning. En förutsättning för detta är att det finns acceptans för yrkesskickliga lärare att dela med sig av sina kunskaper så att det kan spridas till flera inom skolan, likaså krävs utrymme och tid. Studiens förstelärare talar om deras syn på skolutveckling genom deras åsikter om skolfrågor och deras engagemang och utveckling i sina ämnen och deras strävar efter att skapa bättre förutsättningar för eleverna. Resultatet av analysen visar att alla förstelärarna arbete innehar en ambition och en tydlig lärarprofessionalism genom deras kontinuitet att utveckla undervisningen framåt genom olika förhållningssätt och metoder och lyhördhet till forskning och kursplan och läroplan. Analysen av resultatet visar att studiens förstelärare visar på ett starkt intresse för att utveckla undervisningen, som överensstämmer med likheterna i litteraturen om teacher leaders, förändringsagenter, processledare och lärare som ledare. Likheterna handlar om lärare som deltar och leder olika former av utvecklingsarbete, fortsatt undervisning och förbättrandet av den individuella pedagogiska skickligheten. Lärarledarskap handlar om vara delaktiga på något sätt i skolutveckling, genom att driva projekt eller andra utvecklingsarbeten som har direkt koppling till undervisning. Lärarledarskap handlar om lärarens intresse för utveckling och utvecklingsfrågor i lärande och undervisning kan spridas genom de arbetsgrupper som teacher leaders leder, vilket studiens resultat tydligt visar på. Resultatet av analysen visar att Marias lärande samtal tillsammans med sina kollegor sågs som något positivt. Vidare visar Annas delaktighet i seminarium i matematikprojektet hur hon delade med sig av sin kunskap till andra lärare.

Genom att leda arbetsgrupper, leda fortbildning och personalutveckling skapas samtal om lärares reflektion kring lärande, metoder och förväntade elevresultat. Lärarledarskapet hos yrkesskickliga lärare bidrar med kunskap och utveckling angående kursplaner (Harris, 2003). Peter lärarledarskap handlar om hans inblandning i arbetsgrupper både före och efter implementeringen av Lgr 11 och Saras stora intresse för värdegrund och sitt ämne både i och utanför klassrummet. Harris (2003) menar att skickliga lärares ledarskap handlar om deras förmåga att tolka och omsätta styrdokument och skolutvecklingsmodeller till praktiskt klassrumsarbete både i sitt eget men även till andra klassrum.

Resultatet av analysen visar att alla fyra förstelärare formar sitt ledarskap för skolutveckling genom deras stora intresse och deltagande i olika skolfrågor. Förstelärarna berättar om deras syn på skola, elever och lärande och vad de anser är viktigt i sina ämnen. Studiens förstelärare Maria och Anna talar om deras roll som nyckelpersoner och samtalsledare i olika ämnesprojekt. Maria talar om hennes delaktighet som nyckelperson vid implementeringen av Lgr 11 och de projekt hon tagit initiativ till efter Lgr 11. Förstelärarna Maria, Sara och Anna berättar om hur de har delat med sig av sina kunskaper och erfarenheter till kollegor i form av utbildning. Peters roll som rådgivare, delaktighet i ämnesgrupper och samarbete skedde både före och efter implementeringen av Lgr 11. Harris (2010) talar om lärare som arbetar utifrån ett *instructional leadership* och som är med och påverkar både kursplan, undervisning och lärande.

Studiens förstelärare talar om deras syn på det egna lärarledarskapet och uppdraget som förstelärare, som de menar innebär att utveckla skolan och bidra med skolutveckling. Resultatet visar att förstelärarna Peter, Anna, Sara uttrycker att mer tid till fördjupning i sina ämnen genom nya rön och forskning ska leda till större ämneskunskaper. Vidare visar

resultatet att försteläraren Peter talar om klassrumsbesök som ett sätt att bidra med kunskap och utveckling till andra lärare. Förstelärarna Anna, Sara och Maria uttrycker en vilja att hålla i fortbildning för andra lärare, för att på så sätt sprida sina kunskaper. Försteläraren Maria vill fortsätta vara samtalsledare och leda pedagogiska diskussioner med andra lärare. Försteläraren Sara vill vara en inspiratör för kollegor och andra lärare.

### **8.1.3 Formellt och informellt lärarledarskap**

Resultatet av analysen visar att alla fyra förstelärare är formella ledare genom tjänsten som förstelärare och genom de uppdrag de har haft och har i olika arbetsgrupper. Resultatet visar på det som Berg (2012) kallar för formellt och informellt ledarskap genom att förstelärarna i studien både genomför, leder och fördelar arbetet i klassrummet, men även utanför klassrummet i olika grupper, möten, projekt och med andra lärare och kollegor. Studiens förstelärare har både kunskap, erfarenhet och förmåga att både i och utanför klassrummet leda och genomföra uppgifter för såväl elever som andra lärare. Blossing (2012), York-Barr & Duke (2004) menar att en del i lärarledarskapet innebär att påverka, förmedla erfarenheter och kunskaper från det egna klassrummet till andra klassrum, så att fler blir berörda, att undervisningen och metoder förbättras med målsättningen att förbättra elevers utveckling. Teacher leadership ses i litteraturen både som en formell och informell ledare, där det formella ledarskapet kan innebära till exempel vara ämnesansvarig, mentor och lärlagsledare. I förordningen (SFS 2012:70) står det att en förstelärare ses som särskilt kvalificerad för undervisning och uppgifter som hör till undervisning. I Promemorian talas det om att särskilt yrkesskickliga lärare är duktiga på att sprida goda exempel och inspirera andra lärare. Resultatet av analysen visar att alla fyra förstelärarna är engagerade och utövar sitt lärarledarskap i skolfrågor och den kunskapen de har delar dem med sig till andra lärare på olika sätt och olika sammanhang. Litteraturen säger att erfarenheten och kunskapen som en effektiv lärare har och får kommer genom deras starka intresse för skolutveckling. En yrkesskicklig lärare kan vara både en formell och en informell ledare beroende på vilka uppdrag eller arbetsuppgifter han eller hon har.

Resultatet av analysen visar att förstelärarna Peter och Sara har genom sina olika och många uppdrag har erövrat en erkänd position och legitimitet hos kollegor som gör dem framgångsrika. Trovärdighet skapas genom undervisning, färdigheten och kunskaper i och utanför klassrummet, genom både den formella och den informella ledarrollen (Lieberman, 2010). Taylor et al. (2011) talar om att yrkesskickliga lärares motivation och deras önskan att stötta kollegor leder till informella samarbeten för lärarna och naturliga möten. Berg (2012) talar om lärarens legitimitet kopplat till informellt ledarskap, som något som läraren själv måste eröva genom förtroende till elever och kollegor.

Resultatet visar att förstelärarnas informella ledarskap kommer till uttryck när de talar om hur de genom sitt lärarledarskap hela tiden får många olika frågor som rör olika skolområdes frågor. I Promemorian står det att en yrkesskicklig lärare ska kunna kommunicera med såväl elever, som kollegor. Lärares ledarskap handlar om på vilket sätt yrkesskickliga lärare kommunicera om tips, råd i ämnesfrågor, betyg och bedömning eller andra frågor beträffande skolverksamheten. Förstelärarna i resultatet säger att lärare kommer dagligen och frågar många olika frågor som rör i skolfrågor i och utanför klassrummet. Det informella ledarskapet kan det betyda flera saker; hjälpa kollegor med något problem som rör undervisningen, arbeta tillsammans med kollegor i grupper, artikulera en förändringsvision. Förstelärarna beskriver situationerna som kollegor frågar om hjälp, tips och råd varierar från: klassrumssituationer, lärlagsmöten, personalrummet, korridoren, konfliktlösning, arbetslagsmöten, utbildning i

läsplattor, utvecklingsgruppen, arbetskollegor i samma ämne, andra ämneslärare, extra lärare i klassen och arbetslaget. Arbetsuppgifter för en yrkesskicklig lärare kan bestå av att: Organisera och leda granskning av lärares undervisningsmetoder, aktivt bidra med kunskaper, utveckling och implementering av kursplaner, delta i beslutsfattande frågor rörande skolan och organisationslösningar, leda fortbildning och personalutveckling, engagera andra lärare i samarbete och hitta tid för att lära tillsammans och ha höga förväntningar på alla elever (Harris, 2003), (Lieberman, 2011).

Motivationen hos yrkesskickliga lärare styrs av deras önskan om att både hjälpa elever och stötta kollegor som leder till naturliga möten och informella samarbeten. Studiens resultat visar i vilka sammanhang lärarna utövar sitt lärarledarskap. I de olika sammanhangen och i mötet med kollegor samarbetar och kommunicerar lärarna genom sitt ledarskap, för att sprida kunskaper, kompetens, råd och hjälp. Sammanhangen där ledarskapet utövas visar studien sker genom dels den dagliga kontakten med kollegor, men också vid olika träffar och möten, projekt och skolutveckling. Det finns en samstämmighet i lärarnas upplevelse av tillfällena när de agerar pedagogisk ledare. Förstelärarna upplever sig själva som pedagogiska ledare och pedagogiska rådgivare och ser det som en självklar del i deras dagliga arbete. Samarbetet med andra lärare beskrivs som en naturlig del i yrkesrollen, som sker på daglig basis, oavsett tidpunkt och tillfälle. Resultatet av analysen visar att förstelärarna uttrycker sammanhangen i termerna: *hela tiden, varje dag, alltid, så fort jag är på jobbet.*

## 9 Metoddiskussion

Detta avsnitt behandlar valet av yrkeshistoria som design och metod och beskriver själva intervjuförloppet.

Det viktiga i levnadsberättelser är att de måste sättas in i sitt sammanhang och skärskådas ”eftersom de är långt ifrån socialt och politiskt neutrala och ofta bär med sig dominerande budskap...” (Goodson 2003 s. 112).

Valet i denna studie har varit att genom inspiration använda yrkeshistoria som metod för att det bäst samverkar med syftet med uppsatsen, vilket varit att förstå väsentliga sidor av hur lärare formas till förstelärare genom sin yrkesbakgrund, yrkesskicklighet, handlingar och förordningar. Ambitionen för studien har varit att genom inspiration och intryck av livshistorieforskning och tematiska yrkeslivshistorier ge en bild över hur fyra lärare formats sitt lärarledarskap i en skolkontext genom mötet med elever, lärare, verksamhet, skola och ledning. Valet av tematisk yrkeslivshistoria med halvstrukturerade intervjuer passar för denna studie och dess syfte. I livshistorieforskning handlar det om att lyssna väldigt noga till allt vad som sägs och inte bara till svaret du letar efter. De små nyanserna blir väldigt viktiga och ge värdefull information. Den viktiga information vi får ta del av genom att låta lärare få tala fritt, utifrån lärares värderingar, synpunkter, personlighet, samspelet med kollegor och andra kommer till uttryck i skolkontexten, och som annars är svår att komma åt genom en vanlig kvalitativ intervju. Förhållningsättet i livshistoria handlar om att intervjuaren måste vara återhållsam med inlägg, feedback, för många följdfrågor, visa åsikter och känslor. Det viktiga är att få informanten att känna sig trygg och prata på utan några speciella avbrott och att intervjuaren lyssnar uppmärksamt. I studiens intervjuer beaktades detta hela tiden. Intervjuaren var tyst efter att ha ställt frågorna, för att låta informanterna prata och tänka efter och på så sätt få fram så mycket information som möjligt. Tystnaden sågs som en tillgång under intervjuerna. Trots detta blev intervjuaren vid några tillfällen för engagerad och la in några värderingsladdade ord, vilket kan ha bidragit till att informanterna blev påverkade.

Valet av design och metod grundar sig på inspiration av livshistorieforskning och ska därför inte jämföras med en fullständig livshistorieforskning. Det som skiljer sig i den här studien från en fullständig livshistorieforskning är att bara en intervju per lärare har gjorts, istället för två som Goodson (2003) anser bör göras. Inte heller tilläts informanterna ta del av transkriberingen för feedback, ändringar och eventuella sakfel eller något annat som informanten inte ansåg stämma. Studien kan därmed gått miste om fördjupad och intressant information eller förtydligande över något oklart. Trots det ger studien en bild av hur fyra erkänt skickliga lärare beskriver sitt lärarledarskap och vilka uppgifter och handlingar som formar lärarledarskapet och vilka sammanhang och situationer som lärarna utövar sitt lärarledarskap.

Vid den första intervjun blev jag avbruten av att telefonen ringde. Jag trodde att jag hade stängt av mobiltelefon för inkommande samtal och avbrottet medförde att jag blev lite stressad, men jag förklarade för informanten att det var ett misstag. Läraren tog det på ett bra sätt och telefonen sattes på för inspelning igen. Läraren var snabb att fortsätta där hon slutade. Eftersom jag antecknade under hela intervjun, kunde jag upprepa det läraren sagt sist och på så sätt snabbt komma tillbaka in i intervjun. Försättningen av intervjun fortlöpte utan några problem. Intervju två och tre fortlöpte utan problem. Vid intervju fyra stängdes inspelningen av utan anledning för några sekunder. Denna gång var jag lugn och snabb att stätta på den igen och intervjun kunde fortsätta utan några problem. Min intention under alla fyra intervjuerna var att ge lärarna tid, frihet och tystnad för att skapa de bästa förutsättningarna till att låta de berätta färdigt (Goodson, 2003). För att ge informanterna tid att både tänka och prata väntade jag medvetet extra länge när lärarna tystnade under intervjuerna. Jag lyssnade noggrant på det som säs. Följdfrågorna användes som ett sätt att förtydliga det som säs eller om det fanns något oklart som jag ville veta mer om. Jag avslutade varje intervjun med att fråga om informanterna ville tillägga något och frågade hur de hade upplevt intervjun.

På frågan hur lärarna upplever sig som pedagogisk ledare, följde en lång tystnad innan de svarade. Den långa tystnaden kan tolkas som att frågan inte var enkel att svara på. En anledning kan vara att pedagogisk ledare inte är en vanlig beskrivning av lärare, snarare ett begrepp som används om rektor. Vid fortsatt diskussion kring begreppet, framkom det att lärarna upplevde sig själva, som det som benämns i litteraturen som informella och formella ledare och den rollen sågs som något naturligt i yrket och en del av deras personlighet. Ledarskapet finns i det förtroende lärarna uttalade att de hade oss kollegorna och i alla de frågor lärarna fick av kollegorna.

Valet av temarubrikerna kommer utifrån Goodsons (2003) resultanalys som innebar immersion. Valet av tematiska yrkeslivshistorier medförde semistrukturerade intervjuer och förstelärarnas svar på intervjufrågorna var i det stora hela lika. De beröringspunkter och återkommande temaområden som hittades kunde sedan brytas ner till olika temarubriker. Mitt förhållningssätt vid intervjutillfället med förstelärarna var att skapa förtroende genom att visa mig uppmärksam och intresserad och därmed öka validitet. Mina tematiska frågor till förstelärarna gav stöd och trygghet vid själva intervjun och stor vikt lades vid att ge utrymme för informanterna att tänka klart och svara på frågorna i lugn och ro.

Svårigheten i studien har varit att hålla isär lärarledarskapet från lärledare eftersom ledarskap och personen som utför ledarskapet är så nära förknippat med varandra. I studien översattes begreppet teacher leadership till lärarledarskap. Anledningen till det har varit att utifrån svenskt perspektiv fokusera, tydliggöra och beskriva just ledarskapet hos yrkesskickliga lärare. Begreppet teacher leaders har inte blivit översatt i studien med anledningen att det finns flera benämningar på svenska som stämmer in med begreppet och därför valdes enbart det engelska begreppet teacher leaders.

## 10 Sammanfattande diskussion

Utifrån analysen av resultatet finns likheterna mellan begreppet teacher leader och förstelärare. Likheterna visar på att teacher leaders och förstelärare bidrar till att forma lärarnas ledarskap genom deras ambition, stora intresse för skolfrågor, delaktig i skolutveckling och informellt lärarledarskap. Resultatet av analysen visar på fyra förstelärare som alla är engagerade i sina ämnen och som har viljan och ambitionen förändra. Förstelärarna vill driva skolans verksamhet och resultaten framåt. Analysen visar att förstelärarnas fokus är eleverna, lärandet, läroplan och kursplan i centrum för deras praktik. Studien visar att det handlar om fyra förstelärare som på olika sätt bidrar till lärande och utvecklande skola genom sitt engagemang och sin delaktighet i undervisningsfrågor. Alla fyra förstelärarna säger och bidrar med sin kompetens, erfarenheter och idéer i samarbete med kollegor i olika sammanhang utanför klassrummet, vilket pekar mot vad litteraturen talar om att förstelärare, effektiva lärare, läraren som ledare förändringsagenter och teacher leader bidrar med utveckling inte bara i klassrummet utan också utanför, som ett led i deras engagemang och vilja att förbättra och påverka elevers lärande.

Ingen av förstelärarna uttalar sig om karriärvägar eller vilja till karriär, inte heller uttrycks det som något eftersträvansvärt. Det tycks som om förstelärare tar till sig det som passar dem och låter sig inte ensidigt formas i enlighet med propositioner, promemoria eller forskningslitteratur.

## 11 Slutsats

Studien visar på fyra förstelärares ambition och vilja att utvecklas och att utveckla. Förstelärarnas delaktighet i olika former av utvecklingsarbete och ett formell och informellt lärarledarskap. Sammantaget finns det flera likheter mellan teacher leaders och förstelärare. Studien visar att förstelärarnas ledarskap, kompetens och roll som rådgivare, tillämpas genom de sammanhang och uppdrag de har och får i skolan. Både Lieberman (2011) och Blossing (2012) kallar de här lärarna för förändringsagenter som kan hjälpa och stärka skolutveckling. I samarbetet och möten med andra lärare i olika sammanhang kommunicerar lärarna genom att sprida sina kunskaper och erfarenheter. I promemorian (U2012/490/S) står det att den yrkesskicklige läraren är duktig på att kommunicera, motivera, sprida goda exempel och inspirerar andra lärare. Vidare står det att förstelärarnas kunskaper ska bidra till höjd kvalitet på undervisningen på skolan genom kollegialt samarbete, men även att coacha andra lärare. Teacher leadership är enligt York-Barr & Duke (2004), Lieberman (2010), Harris (2004) relationsbyggande, vilket också är förutsättning för att lärarledarskapet ska kunna gynna skolutveckling. Lärarledarskapet och skolutveckling sker i möten med andra på en skola Harris (2003, 2010), York-Barr & Duke (2004), Blossing (2012). Resultatet visar på förstelärarnas engagemang och vilja för utveckling i sina ämnen genom att vara delaktig och genom att leda olika projekt och arbetsgrupper. Genom arbete och samarbete i olika sammanhang i och utanför klassrummet visar resultatet att förstelärarna sprider och bidrar till att deras kunskaper och idéer sprids till hela skolan. York-Barr & Duke (2004) menar att lärarledarskapet är den process genom vilken lärare kollektivt eller individuellt påverkar sina kollegor, rektorer eller andra personer inom skolan till att förbättra undervisningen och metoder för lärande i syfte att öka elevers lärande och utveckling. Harris & Mujis (2003) menar att det kollegiala arbetssättet bidrar till ett effektivare arbete för lärare och därmed är kärnpunkten för skolutveckling. Det är genom teacher leaders samarbete och kollektiva arbete som de kan vinna terräng och bidra till att utveckla skolan. Ingen av förstelärarna såg sig själva som en viktig källa till expertis.

## 12 Fortsatt forskning

Denna studie visar på likheterna mellan teacher leaders och förstelärare och hur de utövar sitt lärarledarskap. Ett förslag till vidare forskning vore att studera teacher leaders och lärarledarskap eftersom det finns en spänning mellan att sätta fokus på läraren som ledare och det ledarskap som utövas som ett förhållande till kollegor, verksamhet, elever, institutionella och professionella normer och värderingar. Fokus bör riktas mer mot lärares ledarskapshandlingar och hur lärares ledarskap kan beforskas som ett relationellt fenomen-där ledarskapet betraktas som ett förhållande och inte som något personligt ägda egenskaper.

Förstelärarna kände sig inte bekväma med begreppet pedagogiskt ledarskap. Kanske instructional ledarskap hade varit ett bättre begrepp att använda med tanke på förstelärarnas beskrivning av deras beteende i förhållande till elever och skolutveckling.

Studien visar att det pedagogiska ledarskapet innebär ambition och vilja att utveckla sin professionalitet och vilja att utveckla skolverksamheten. Vidare handlar det pedagogiska ledarskapet om att vara delaktig i olika utvecklingsarbeten och andra arbetsuppgifter genom ett formellt och informellt ledarskap. Detta pedagogiska ledarskap beskrivs av förstelärarna genom att ta del i olika forskningsrön, hålla och leda fortbildning, vara en inspiratör och en person som stöttar kollegor i skolarbetet på olika sätt.

## Referenslista

- Alvesson, M & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur. Lund
- Barth, R. S. (2013). The Time is Ripe Again. *Educational Leadership*. October 2013.
- Berg, G. (2012). *Lärare som ledare. I och utanför klassrummet*. Studentlitteratur. Lund
- Berg, G. (2012). *En bok, en författare: Lärare som ledare* (Elektronisk resurs) av Sveriges utbildningsradio. Hämtad från Göteborgs universitetsbibliotek 2013-05-01
- Blossing, U. (2011). *Skolledare i fokus-kunskap, värden och verktyg*. Studentlitteratur. Lund
- Blossing, U. (2012). *Förändringsagententer i förskolor och skolor*. Slutrapport. Hämtad 2014-04-07 <http://www.blossing.blogspot.se>.
- Bryman, A. (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Uppl. 2. Liber. Malmö
- Carlgren, I. (2008). Bryt upp lärandets svarta låda. *Pedagogiska magasinet* 3/08.
- Goodson, I. & Numan, U. (2003). *Livshistoria och professionsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete*. Studentlitteratur. Lund
- Gronn, P. (2002). *Distributed Leadership*. Second Handbook of Educational Leadership and Administration. Springer International Handbook of Education. Volume 8, 2002, pp. 653-696.
- Harris, Alma & Mujis Daniel. (2003). *Teacher Leadership: principles and practice*. National College for School Leadership. Institute of Education, University of Warwick
- Harris, A & Mujis, D. (2006). *Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK*. Teaching and Teacher Education 22 (2006) 961-972. Teaching and teacher education. Elsevier. UK.
- Harris, A. (2010). *Teacher leadership and Organizational Development*. International Encyclopedia of Education (Third Edition). Oxford.
- Harris, A. (2013) Distributed leadership. [www.almaharris.co.uk](http://www.almaharris.co.uk)
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. Asynthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Studentlitteratur. Lund
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2:a Uppl. Studentlitteratur. Lund

- Lieberman, A. (2010). Hargreaves, A et al (eds). *Teacher Leadership: Developing the Conditions for Learning, Support, and Sustainability*. S. 647- 667. Springer international handbooks of education. Volym 23.
- Lieberman, A. (2011) Laureates Speak Can Teachers Really Be Leaders?, Kappa Delta Pi Record, 47:sup1, 16-18, DOI: [10.1080/00228958.2011.10516717](https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516717)
- Lieberman, A. (ed). (1988). *Building a professional culture in schools*. Teachers College, Columbia University.
- Lieberman, A., Saxl, E, R., Miles, M, B. (1988) *Teacher Leadership: Ideology and practice*. The Jossey-Bass reader on Educational leadership. Jossey-Bass
- Little-Warren, J. (1988). *Assessing the Prospects for Teacher Leadership*. In A.Lieberman (Red.), In The Jossey-Bass Reader on Educational leadership (2000) (s. 390-414). Jossey-Bass. United States
- Moller. J.( 2006). *Ledaridentiteter i skolan. Positionering, förhandling och tillhörighet*. Studentlitteratur. Lund
- Prop. 2011/12:1. *Budgetpropositionen för 2012. Förslag till statens budget för 2012, finansplan och skattefrågor*. Hämtad 2014-08-23 från <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/175529>
- SFS 2013:30. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från <http://62.95.69.15/>
- Stukát, S. (2012). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur. Lund
- Taylor, M et al. (2011). *Changing leadership. Teachers lead the way for schools that learn*. Teaching and Teacher Education 27 (2011) 920-929. Elsevier.
- Vetenskapsrådet. Forskningsetiska principer. (<http://www.codex.uu.se>)
- Utbildningsdepartementet 2012. *Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet. Promemoria U2012/4904/S*. Stockholm
- York-Barr & Duke (2004). *What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship*. Review of Educational Research 2004 74:255. <http://rer.sagepub.com/content/74/3/255>



# Bilagor

## Bilaga 1.

1 september 2013

Hej rektorer!

Jag heter Alexandra Botteri och jag är utbildad 4-9 lärare. Just nu arbetar jag och läser Mastersprogrammet i Utbildningsledarskap på Göteborgs universitet vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Jag ska i höst skriva min magisteruppsats i ämnet teacher leaders (se närmare beskrivning nedan). Jag vänder mig till er om hjälp att hjälpa mig att identifiera teacher leaders på just er skola och som är villig att ställa upp för en intervju.

För studiens tillförlitlighet är det viktigt att ni väljer ut en teacher leader (se definition nedan) i så stor överensstämmelse med kriterierna nedan, som möjligt.

När ni identifierat er teacher leader önskar jag att ni frågar honom/henne om han/hon är intresserad av att medverka i min studie. Studiens ämnesområde handlar om teacher leaders roll och funktion i den lokala skolorganisationen.

Jag återkommer senare med förslag på tider för intervjuer.

Tack och på återseende!

Alexandra Botteri

Kontakta mig gärna med frågor:

[abotteri00@gmail.com](mailto:abotteri00@gmail.com)

0705-458880

### Vem är en teacher leader?

Forskning kring teacher leaders betydelse och samarbete med andra lärare för skolutveckling visar att de har en stor roll när det gäller elevers resultat. Blossing (2012) definierar en teacher leaders och deras ledarskap utifrån Harris och Mujis (2003) beskrivning:

- Att konkretisera principerna för skolförbättring, så att arbetet slår igenom i praktiken i de enskilda klassrummen. Den här funktionen ska säkerhetsställa kopplingen i skolorganisationen och göra arbetet mer meningsfullt för lärarna.
- Att fokusera på ett deltagande ledarskap, så att alla lärare erhåller en känsla av ägande. Här kan teacher leaders stöjda lärargrupper att samlas kring utvecklingsförslag och därigenom främja lagarbetet.
- Att fungera som en viktig källa för expertis och information. Teacher leaders kan fungera som kritiska rådgivare och länka till annan information eller expertis.
- Att främja nära relationer mellan lärare som lägger grunden för en lärande gemenskap. (Blossing, 2012 s 12)

## Bilaga 2.

Göteborgs universitet

### **Vill du vara med i en studie som handlar om lärares ledarskap?**

Inom ramen för min Masterutbildning i Utbildningsledarskap ska jag nu skriva en uppsats om lärares ledarskap. Forskning säger att ledarskap är viktigt och spelar en stor roll i skolans utvecklingsarbete. Oftast tänker vi på skolledares ledarskap, men forskning betonar också lärares ledarskap, som något viktigt. Vad innebär ett lärarledarskap, vem utövar det, och hur kan man förstå det i relation till skolans utvecklingsarbete? Det är frågor som jag har intresserat mig för i min studie. Syftet i korthet är att ta reda på vad lärarledarskap innebär och hur de utövar sitt ledarskap.

Jag har genom rektor fått vetskap om att du betraktas som en kunnig och kompetent lärare och att du har också har ett stort intresse för utvecklingsfrågor och en förmåga att inspirera dina kollegor. Därför undrar jag om du vill delta i min uppsats med dina tankar och erfarenheter? Min önskan är att få träffa dig för en intervju, där du berättar om dig själv som lärare och ditt arbete på skolan. Jag tänker mig en intervju på ca 45-60 minuter. Utifrån önskemål från dig bestämmer du tid och plats för intervju.

I min studie följer jag Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det betyder att du deltar frivilligt och du kan när som helst ångra dig från att delta. Du kommer att bli aidentifierad i studien. Resultatet av studien kommer att presenteras så att personers integritet skyddas och namn på kommuner och skolor kommer att tas bort.

Ditt godkännande innebär att du vill delta i studien och att jag får använda materialet till min uppsats.

---

Ort, datum

---

Underskrift

---

Namnförtydligande

Om du vill ha ytterligare information om uppsatsen är du välkommen att höra av dig till mig

Alexandra Botteri

abotteri00@gmail.com

0705-458880

Mastersprogram i pedagogik med inriktning mot utbildningsledarskap, 120 hp

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Göteborgs universitet

### **Bilaga 3. Intervjufrågor**

1. Kan du berätta lite om dig själv som lärare?
2. Kan du berätta lite om din undervisning?
3. Hur ser du på begreppet förstelärare?
4. Kan du beskriva i vilka situationer du samarbetar med andra lärare?
5. I vilka situationer frågar andra lärare dig om tips och råd?
6. Hur ser du på yrkesskicklighet hos lärare?
7. I vilka situationer och sammanhang upplever du dig själv som en pedagogisk ledare?