



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

Lärare som leder sina kollegor

En aktionsforskningsstudie om möjligheter och begränsningar i mellanledaruppdraget

Christina Löfving

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning (NoMia)
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2018
Handledare:	Åsa Hirsh
Examinator:	Caroline Berggren
Rapport nr:	HT18 IPS PDA162:1

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning (NoMia)
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2018
Handledare:	Åsa Hirsh
Examinator:	Caroline Berggren
Rapport nr:	HT18 IPS PDA162:1
Nyckelord:	Mellanledare, arbetslagsledare, lärledare, förstelärare, mötespraktik, arbetslag, kollegialt lärande, aktionsforskning, praktikarkitekturer

-
- Syfte:** Syftet är att ta reda på vad som möjliggör och begränsar mellanledares uppdrag att leda mötespraktiker på en skola. Detta för att kunna möta mellanledare i deras behov under en utbildning i mellanledarskap, samt få en förståelse för hur mellanledare utvecklas i sin roll under en sådan utbildning. Frågeställningarna *Hur beskriver mellanledarna vad som händer i de mötespraktiker de leder på sin skola?*, *Hur beskriver mellanledarna att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor?* samt *Vad möjliggör och begränsar mellanledarnas uppdrag att leda mötespraktiker på en skola?* kopplas till frågeställningen *Hur förändras detta över tid?*
- Teori:** Praktikarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008) används som teori för att analysera hur kulturdiskursiva, materialekonomiska och socialpolitiska arrangemang möjliggör och begränsar mellanledares uppdrag när det gäller att leda kollegor i en mötespraktik.
- Metod:** Ansatsen för studien är konstruktiv aktionsforskning (Kalleberg, 1992). I föreliggande studie innebär det att mellanledare under en mellanledarutbildning har delat med sig av sina reflektioner om mötespraktiker på skolan där de arbetar, samt om sitt mellanledaruppdrag. Det har påverkat innehållet i utbildningen, eftersom utvecklingsarbetet handlar om att möta mellanledarna i de behov de har. Datamaterialet består av skrivna texter, så kallade self reports, loggboksanteckningar och intervjuer.
- Resultat:** Studiens resultat visar att mellanledarna skiftar fokus över tid under en utbildning i mellanledarskap när det gäller vad de menar möjliggör och begränsar dem i deras uppdrag. Detsamma gäller hur mellanledarna beskriver att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor. Relationen till kollegorna är hela tiden i fokus för mellanledarna, även om den ändrar karaktär under utbildningens gång. Efter hand blir även relationen till rektor allt viktigare. Mellanledarutbildningen är ett viktigt nätverk för de mellanledare som deltar, oavsett om de är arbetslagsledare eller lärledare. Under utbildningen kan de stötta varandra då nya frågor uppkommer. Mellanledarna påverkar efter hand arrangemangen i den mån de kan, för att förändringar vad gäller vad som sägs, görs och hur de och kollegorna relaterar till varandra ska kunna ske i deras mötespraktiker.

Förord

”Att leva är så häpnadsväckande att det inte blir mycket tid över för annat.”

Emily Dickinson

Så har tiden kommit då fyra års halvtidsstudier vid sidan om arbetet är över. Det har varit ett sätt att leva, något som har berikat mer än tyngt. När jag ser tillbaka på tiden, uppskattar jag nog allra mest det sätt vi studenter har lärt oss att hjälpa varandra vidare, att helt enkelt bli varandras kritiska vänner. Träffarna på universitetet en kväll i veckan har varit ett pedagogiskt vattenhål där vi hjälpt varandra att förstå innehållet i den litteratur vi har läst. Att lära oss att verkligen lyssna på varandra istället för att överrösta varandra, har varit en viktig del. Men visst har det tagit tid att studera, oerhört mycket tid. Att skriva detta arbete likaså. Jag uppskattar därför all den hjälp jag har fått av min handledare Åsa Hirsh. Hon har läst arbetet med kritiskt vänliga ögon och inte släppt igenom något lättvindigt. Samtidigt har hon lyssnat på mina idéer och låtit mig få utlopp för dem. Stort tack för ditt engagemang!

Jag är också tacksam för de frågor jag fått om arbetet av Anette Olin, de råd och artiklar Karin Rönnerman har gett mig och de artiklar Ulf Blossing har skickat, samt de råd jag fått av Anette Wahland – tack alla!

Men mest tacksam är jag nog till min man och mina barn, som har förstått att detta har varit viktigt för mig. Stellan, Joel, Joseph och Lisa – det är ni som inspirerar mig att vara nyfiken på livet.

Christina Löfving

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Introduktion till problemområdet	1
Syfte	1
Kunskapsläget inom området – tidigare forskning.....	2
Mötespraktiker	2
Ett organisatoriskt perspektiv	2
Ett innehållsligt perspektiv	3
Mötespraktiker – en sammanfattning	5
Mellanledare inom mötespraktiker	5
Hur mellanledare och deras uppdrag definieras	5
Rektors roll i förhållande till mellanledaren	6
Utbildning av mellanledare	7
Mellanledare inom mötespraktiker – en sammanfattning	8
Behov av ytterligare forskning	9
Teoretiska utgångspunkter	10
Praktikarkitekturer	10
Sayings, doings och relatings	10
Arrangemang	10
Projekt	10
Påverkan	11
Praktikarkitekturer i föreliggande studie	11
Frågeställningar	12
Metod	13
Aktionsforskning som metodologi	13
Beskrivning av mellanledarna samt mellanledarutbildningen	15
Studiens forskningsprocess	16
Urval	17
Deltagare i studien	17
Intervjudeltagare	17
Beskrivning av datainsamlingsmetoder	18
Self reports	18
Loggbok	18
Intervjuer	18
Analysförfarande	19
Etik	20
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	21

Resultatbeskrivning och analys	23
Aktion 1 – Önskan om att få verktyg, modeller och tips	23
Hur beskriver mellanledarna vad som händer i de mötespraktiker de leder på sin skola?	23
Hur beskriver mellanledarna att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor?	23
Vad möjliggör och begränsar mellanledarnas uppdrag att leda mötespraktiker på en skola?	23
Analysens påverkan på aktion 2	24
Aktion 2 – Nya insikter och en tid av utforskande	24
Hur beskriver mellanledarna vad som händer i de mötespraktiker de leder på sin skola?	24
Hur beskriver mellanledarna att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor?	25
Vad möjliggör och begränsar mellanledarnas uppdrag att leda mötespraktiker på en skola?	26
Analysens påverkan på aktion 3	26
Aktion 3 – Nytt sätt att se på motstånd. En tid av utforskande och avstannande	27
Hur beskriver mellanledarna vad som händer i de mötespraktiker de leder på sin skola?	27
Hur beskriver mellanledarna att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor?	28
Vad möjliggör och begränsar mellanledarnas uppdrag att leda mötespraktiker på en skola?	29
Analysens påverkan på aktion 4	33
Aktion 4 – Självinsikt och konkret arbete med att utveckla mötespraktikerna	34
Hur beskriver mellanledarna vad som händer i de mötespraktiker de leder på sin skola?	34
Hur beskriver mellanledarna att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor?	34
Vad möjliggör och begränsar mellanledarnas uppdrag att leda mötespraktiker på en skola?	34
Sammanfattning	35
Hur beskriver mellanledarna vad som händer i de mötespraktiker de leder på sin skola?	35
Hur beskriver mellanledarna att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor?	36
Vad möjliggör och begränsar mellanledarnas uppdrag att leda mötespraktiker på en skola?	36
Diskussion	38
Studiens resultat kopplat till dess syfte och frågeställningar	38
Studiens resultat kopplat till tidigare forskning	39
Diskussion av studiens genomförande	40
Metodval	40
Val av analysverktyg	41
Val av ansats	42
Studiens bidrag och förslag till ytterligare studier	42
Litteraturförteckning	44
Bilaga 1 Aktioner	
Bilaga 2 Intervjuguide	
Bilaga 3 Förfrågan om medverkan	
Bilaga 4 Bild över hur mellanledarna tar sig an sitt uppdrag	

Inledning

Introduktion till problemområdet

Att leda grupper där andra lärare ingår är något som länge har intresserat mig. Som lärare, utvecklingsledare, förstelärare och utbildare är det något jag har fått prova på att göra i många olika sammanhang. Det har gjort att jag har blivit nyfiken på vad som möjliggör och begränsar mellanledare, det vill säga lärare som förutom sitt läraruppdrag även leder möten där kollegor deltar, i deras roll.

Att utveckla samarbete och dela kunskap i grupper handlar om kollegialt lärande, något som Åberg (2014) menar är avgörande för om verksamheter ska kunna utvecklas på ett bra sätt. Det kollegiala lyfts fram som något positivt, bland annat i regeringens direktiv för olika skolsatsningar, till exempel Matematiklyftet (Utbildningsdepartementet, 2012) och Läslyftet (Utbildningsdepartementet, 2013), där det finns tydliga skrivningar om att det kollegiala lärandet ska vara i fokus. Skolverket har även satsat på andra kompetensutvecklingsåtgärder, vilka bygger på kollegialt arbete, genom sin webbplats Lärportalen (Skolverket, 2017b). I läroplanen för gymnasiet finns inskrivet att rektorn har ansvar för att se till att:

lärare och annan personal får möjligheter till den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter, och kontinuerligt ges möjlighet att dela med sig av sin kunskap samt att lära av varandra för att utveckla utbildningen (Skolverket, 2017a, 2.6 Rektorns ansvar).

Att lära och utvecklas tillsammans tycks dock ibland vara komplicerat, även om de bästa intentioner finns. Det är något bland annat Langelotz (2013) påpekar efter att ha studerat hur lärare i möten antingen kan uppmuntra varandra eller sätta varandra på plats. Ändå finns det de som får uppdrag att leda sina kollegor utan att få någon introduktion eller utbildning när det handlar om detta uppdrag. Ofta utses en arbetslags- eller lärledare att leda sådant arbete. Några får en sådan uppgift genom sitt försteläraryppdrag.

Personligen har jag genom utbildning på eget initiativ skaffat mig kunskap att omsätta i praktiken när det gäller de här frågorna. När jag fick möjlighet att arbeta inom en av de utbildningar för mellanledare som finns vid Göteborgs universitet, såg jag en möjlighet att lära mer om vilka frågor mellanledare brottas med, för att på så vis kunna utveckla utbildningen i enlighet med deltagarnas behov.

Syfte

Syftet är att ta reda på vad som möjliggör och begränsar mellanledares uppdrag att leda mötespraktiker¹ på en skola. Detta för att kunna möta mellanledare i deras behov under en utbildning i mellanledarskap, samt få en förståelse för hur mellanledare utvecklas i sin roll under en sådan utbildning.

¹ Olin (2009) beskriver mötespraktiker som arenor där lärare möts för att samarbeta och diskutera olika frågor på en skola.

Kunskapsläget inom området – tidigare forskning

Vid sökningar på tidigare forskning har jag dels fokuserat på hur mötespraktiker inom skolan fungerar, dels på mellanledares roller inom skolan. Artiklar och avhandlingar granskade genom peer review publicerade de senaste fem åren har sökts fram i databaser inriktade på avhandlingar inom pedagogik, främst i databaserna Education Collection och ERIC, där begreppen Middle Leaders, Teacher Leaders, Professional Learning Community och Teacher Learning Community har använts. Det har genererat mellan femton till drygt hundra träffar per sökord. Viss sökning på ovanstående ord har även gjorts i Google Scholar, även om det har varit svårare att få ett överblickbart material där.

I urvalet togs studier som handlar om *enbart* förskolor bort, eftersom kunskapsintresset handlar om lärare i skolan, i föreliggande studie om lärare inom gymnasieskolan. Glappet till förskolan som arbetsplats med annan läroplan och andra förutsättningar tycktes för stort. I ett par fall har studier tagits med som fokuserar på mellanledare i förskola *och* skola, eftersom studierna är intressanta ur ett skolperspektiv. Orden arbetslag, arbetslagsledare och mellanledare har använts vid sökning på referegranskade studier i de svenska databaserna DiVA och Swepub. Det har genererat en handfull träffar.

När det gäller studier om arbetslag har sökningen sträckt sig tillbaka till 1980-talet, eftersom dessa studier varit intressanta i en historisk kontext, då det gäller mötespraktiker i Sverige. Litteraturförteckningar i artiklar och avhandlingar har gett vidare information om intressant läsning, vilket har breddat underlaget.

Mötespraktiker

Ett organisatoriskt perspektiv

Den svenska regeringen förordade 1976 i propositionen om skolans inre arbete (SIA) (Prop.1975/76:39) att underlätta samverkan mellan personal i förskola och grundskola och därmed inrätta lokala arbetsgrupper. Skolenheterna skulle indelas i arbetsenheter, där mötespraktikerna kom att kallas arbetslag, och där lärarna gemensamt tillsammans med eleverna skulle planera undervisningen och samverka om olika frågor. Vikten av sådana arbetslag lyfts fram av Björkman (2008), som i sin avhandling visar på hur rektorer på framgångsrika skolor, det vill säga skolor med hög måluppfyllelse både vad gäller kunskapsmål och sociala mål, involverar arbetslagen genom representanter i ledningsarbetet. På mindre framgångsrika skolor är rektorerna och lärarna mer åtskilda och rektorerna fattar i högre grad beslut som lärarna förväntas realisera.

Ett begrepp för mötespraktik som dykt upp på senare år är professional learning communities (PLC). Enligt Stoll, Bolam, McMahon, Wallace och Thomas (2006) finns det inte någon enhetlig definition av vad PLC är, men det verkar finnas en internationell konsensus kring att det handlar om en grupp som kontinuerligt kritiskt granskar sin verksamhet, som samarbetar och har ett lärandefokus, något deltagarna i många arbetslag och andra mötespraktiker eftersträvar. Författarna menar att lärare behöver utveckla både sin egen kapacitet och sin kapacitet tillsammans med kollegor när det gäller skolutveckling. Därför är det viktigt att bygga upp en skolkultur där människor lär över tid och där motivation, skicklighet, positivt lärande, organisation, kultur, samt infrastruktur för support fungerar. Författarna menar att i en global värld kan vi inte enbart utvecklas som individer, vi behöver se till att skolor som helhet utvecklas och att kollegor lär av och med varandra. Fullan, Rincon-Gallardo och Hargreaves (2015) har i en forskningsöversikt kommit fram till att det kan bli problem om beslutsfattare tenderar att fokusera på strukturer och standarder för hur arbete ska utföras när de önskar förbättra lärares arbete och samarbete. De menar istället att ett kollektivt engagemang måste utvecklas. Hargreaves och Fullan (2012) menar dock att det inte automatiskt tycks fungera väl att implementera PLC som en slags modell eller program för skolförbättring. De påpekar att det är viktigt att tänka på att det är individer

som ska ingå i dessa PLC och att det är svårt att trycka och pressa människor framåt i en viss riktning. Att försiktigt dra människor är en annan sak. Fullan (2011) betonar på liknande sätt att om beslutsfattare enbart satsar på att förändra skolans formella strukturer har det inte någon positiv effekt på skolans möjligheter att arbeta för att utveckla elevernas lärande.

En variant av PLC är Teacher Learning Community (TLC). Enligt Fischer (2013) består en TLC av tre till åtta personer som kontinuerligt arbetar tillsammans med frågor rörande lärande inom en och samma praktik. En TLC kan finnas inom en större PLC på en skola, men det är inte avgörande om en sådan PLC finns eller inte. Det som är viktigt är att lärarna inom TLC:n delar normer och värden, fokuserar på elevers lärande, betonar kollaboration² och engagerar sig i reflexiva dialoger. Langelotz (2014) definierar TLC bland annat genom att lyfta fram att lärare inom en sådan grupp ofta fokuserar på en specifik aspekt som behöver utvecklas. Ett annat sätt att skilja mellan PLC och TLC är enligt Wiliam (2006) att TLC är till för enbart lärare, medan andra befattningar inom en skola kan ingå i en PLC. Lärare brottas med frågor som direkt rör klassrumspraktiken, vilket inte alltid andra kategorier av skolpersonal gör.

Ett innehållsligt perspektiv

Liljenberg (2016) har uppmärksammat att det inte är självklart att arbetet i mötespraktiker fungerar smärtfritt. Hon visar på vikten av att ta reda på vilken slags kultur som råder på skolan när det gäller synen på samarbete, innan lärare organiseras i olika lag som mellanledare ska leda.

En PLC bygger på förtroende och goda relationer mellan människor. Sådant kan inte skyndas på, det är något som måste få ta tid att utveckla. De tre elementen *Communities*, *Learning communities* och *Professional learning communities* kan förklaras på följande sätt: *Communities* kännetecknas av att deltagarna har en kollektiv ansvarskänsla för att förbättra och utveckla sin praktik i relation till det mål deltagarna har satt, samt att deltagarna respekterar och bryr sig om varandra både som kollegor och som personer. I en *Learning community* är förbättringsarbetet inriktat på en gemensam ansvarskänsla för att förbättra elevernas lärande, men det är även inriktat på elevernas mående. Här används inte snabba lösningar, utan deltagarna försöker ta reda på hur undervisningen och organisationen kan bidra till förbättringar för eleverna. I *Professional learning communities* är det kollektiva förbättringsarbetet och de beslut som tas inspirerade av, men inte beroende av, forskning. Arbetet är framför allt grundat på gemensamma erfarenheter som bildar grund för ett kollektivt omdöme och där arbetet fortskrider genom utmanande samtal om effektiva och mindre effektiva praktiker (Hargreaves & Fullan, 2012). För att utvecklas kollektivt behöver deltagarna, enligt författarna, ta hänsyn till de andra i gruppen och deras tankar, deras vilja till förändring men också ta hänsyn till deras motstånd och se det som något som kan göra det kollektiva arbetet dynamiskt.

Något som borgar för framgångsrik undervisning är att lärare får möjlighet att träffas för att diskutera olika ämnen, samt att tiden då de träffas används effektivt. Något som däremot visar sig vara av mindre betydelse är om lärare deltar frivilligt eller inte i olika möten, men då de deltar behöver de engagera sig i den lärprocess som sker. Det har även visat sig vara viktigt att deltagarna i gruppen kan utmana problematiska diskurser, till exempel föreställningar om hur elever lär. Viktigt är också att träffa andra professionella, samt att det som diskuteras stämmer överens med den forskning som håller i dagsläget (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007).

I en studie utförd av Granström och Olsson (1987) på 1980-talet visas hur en stor del av ett arbetslagsmöte ägnas åt information från rektor återgiven av arbetslagsledaren. En mindre del av mötet

² Vid kollaborativt lärande finns det enligt Hirsh (2017) ett tydligare inslag av görande med, än det gör vid kollegialt lärande. Hon förklarar begreppet utifrån prefixet *kol-* som står för "samman", och *-laborativt*, som innebär något praktiskt, prövande eller laborerande. På så vis innefattar kollaborativt lärande någon form av laborativt arbete, något som inte kollegialt lärande alltid gör. På engelska används ofta begreppet *collaborative*, men nästan aldrig begreppet *collegial*. Det indikerar att det engelska begreppet är vidare än den svenska uppdelningen mellan begreppen kollaborativt och kollegialt.

handlar om pedagogisk planering. I en studie av Ohlsson (2004) om hur arbetslag fördelar sin taltid kring olika områden visar det sig att det deltagarna ägnar sig minst åt, och i vissa fall inte alls, är att samtala om den egna undervisningen. Information, elevärenden, där deltagarna bland annat lastar av sig problem de har med vissa elever, tar mer plats. Att komma med konstruktiva förslag och samtala om hur de skulle kunna bemöta elever är sällsynt. Det dominerande inslaget är istället att delge varandra meddelanden, instämna och förstärka budskap. Det som även har visat sig i Ohlssons studie (2004) är att taltiden fördelas ojämnt mellan deltagarna i arbetslagen och att några få lägger beslag på större delen av denna tid. Om arbetslagen vid något tillfälle lyckas föra reflekterande djupare samtal kring en fråga, anpassar deltagarna samtalet till det utrymme som själva inramningen av mötet utgör. De konsekvenser det blir av att det inte ges utrymme, eller att utrymme inte används, är att om tid för gemensam reflektion inte utnyttjas, riskerar vikten av sådan reflektion att osynliggöras. De informella samtalen i andra sammanhang än under arbetslagsmötet får ta en större del av detta innehåll, vilket kan göra att lärarna ständigt måste vara vaksamma för nya diskussioner och delta i många olika samtal på olika håll. Det kan innebära avbrott i arbetet och en starkare belastning för lärarna.

Då rektor och mellanledare på en skola ville förändra innehållet i befintliga mötespraktiker, vilka ansågs till stor del handla om överförande av information eller att diskutera enskilda elever och andra ämnen, fanns det inte möjlighet att utöka mötestiden på skolan. Istället särskildes möten där inriktningen var att analysera och utveckla undervisning kollaborativt lärarna emellan från arbetslagsmöten. Det gjordes för att lärarna skulle kunna fokusera på olika saker inom olika möten, och kom att bygga på collaborative formative inquiry (CFI), vilket är en variant av teacher learning community (TLC) där lärare visserligen samarbetar, men kanske inte lika systematiskt och kollaborativt som inom CFI (Hirsh och Segolsson, 2017).

Ohlsson (2004) har studerat flera aspekter som kan vara problematiska när människor ska samarbeta i grupp i till exempel arbetslag, bland annat motstånd och organisering av samverkan. Han menar att motstånd inte behöver innebära hinder för utveckling, utan snarare kan vara något som driver fram förhandlingar av olika slag. Ett problem kan istället vara hur organiserandet av samverkan genomförs. Vikten av att trots motsättningar hålla i och hålla ut betonas även i en studie där sju lärare, varav en fungerade som projektledare, tillsammans med en forskare skulle utveckla ett förbättringsarbete vad gällde elevernas förmåga att ta ansvar för sitt eget lärande (Madsen, 2007). Det gjordes genom att lärarna samarbetade i sin mötespraktik, prövade nya sätt att arbeta med eleverna och sedan samtalade och reflekterade över detta. Det som blev tydligt var att lärarna hade olika uppfattningar om hur arbetet skulle utföras. Några ville ha frihet att arbeta utifrån eget tänkande, medan andra ville att alla skulle göra samma saker i undervisningen. Alla var dock överens om att de ville dela med sig av sina erfarenheter av vad de provat i undervisningen. Madsen (2007) framhåller att lärares förbättringsarbete förväntas gå framåt, men att det även kommer att gå bakåt i perioder. När det händer är det viktigt att inte ge upp och gå tillbaka till det som gjordes tidigare. I studien blev förståelsen för att tillbakagångar är både naturliga och kanske nödvändiga i ett förbättringsarbete, en viktig lärdom.

Lärare kan tala om vikten av att reflektera tillsammans, men själva reflektionen kommer dock inte alltid till stånd. Det kan bero på att det finns ett socialt och emotionellt försvar, vilket hindrar att lärarna öppnar upp för sådana samtal och möjligheter att lära tillsammans. Istället finns risken att tiden fylls med emotionellt laddade argument och konflikter. Rektors roll när det gällde att få igång lärares kollektiva reflektioner har inte visat sig vara särdeles stark. Dock förespråkas ledare som kan se till att lärare får diskutera enligt en pedagogisk modell där den cykliska processen i lärandet fångas (Ohlsson, 2014).

När reflektion får utrymme då lärare möts, kan den ha olika inriktning. Den kan handla om att lärare tillsammans delar erfarenheter och lär av varandra genom diskussioner. Den kan även handla om hur lärare tillsammans utvecklar undervisning genom att ta del av olika sorts expertis, till exempel när de tar hjälp av vad som står i läroplanen, andra lärares erfarenheter och generella uppfattningar om lärande. Däremot bygger lärarna inte sin undervisning i samma utsträckning på traditionella teorier. Reflektionen

tenderar även att handla om värderande uttalanden från lärarna där de menar att reflektion är meningsfull för dem och ett viktigt innehåll då de träffas i en mötespraktik (Postholm, 2008).

Mötespraktiker – en sammanfattning

Namnen på olika mötespraktiker kan variera, men innehållet handlar alltid om att lärare samtalar om eller samarbetar om gemensamma frågor. Ibland får reflektion utrymme, men inte alltid. Det kollegiala och kollaborativa lärandet kollegor emellan förespråkas när det gäller mötespraktiker. Detta för att lärarna inte ska vara utelämnade åt spontant uppkomna öar av samarbete. Samtidigt tycks det inte vara så enkelt att få igång en fungerande mötespraktik. Att enbart fokusera på att organisera lärare i olika mötespraktiker tycks därmed inte tillräckligt. En skolas kultur påverkar dess mötespraktiker och behöver tas i beaktande när lärare organiseras i olika lag, vilka leds av en mellanledare. Engagemang och vilja att arbeta mot ett gemensamt mål behövs, men finns kanske inte alltid. Motstånd behöver dock inte vara negativt, utan kan driva på utveckling.

Mellanledare inom mötespraktiker

Hur mellanledare och deras uppdrag definieras

I en forskningsöversikt (Wenner & Campbell, 2017) där författarna bland annat har studerat hur begreppet teacher leaders definieras i 54 studier utförda under åren 2004 till och med 2013, visas att begreppet används tämligen olika. Den beskrivning som görs i forskningsöversikten är att en teacher leader är en lärare som undervisar barn eller elever som går i förskolan eller i grund- eller gymnasieskolan, samtidigt som den tar på sig ett ledarskapsuppdrag utanför klassrummet. Grootenboer, Edwards-Groves och Rönnerman (2015) definierar det liknande begreppet middle leader, mellanledare, som någon som har fått i uppdrag att leda och som leder från mitten. Han eller hon har en erkänd ledarskapsposition, men leder inte uppifrån på samma sätt som en rektor eller biträdande rektor, eftersom mellanledare även har uppdrag som lärare. Även Hirsh och Segolsson (2017) utgår från den position en mellanledare har när de definierar begreppet mellanledare i en svensk kontext. Grootenboer et al. (2015) menar att det inte är enkelt att ringa in vad mellanledare gör, då deras uppdrag kan se så olika ut, utan definitionen av mellanledaren fokuserar istället på att denne i sitt arbete utgår från en position som finns mitt ibland dennes kollegor. Det är ett pedagogiskt uppdrag och inte ett uppdrag där mellanledaren har personal- eller löneansvar. I nedanstående översikt återfinns omväxlande begreppen lärledare, arbetslagsledare, utvecklingsledare, förändringsagent och processledare. Det är exempel på olika titlar mellanledare kan inneha. Mellanledare används dock som övergripande begrepp i föreliggande studie, då det inte hänvisas till annan befintlig text med andra begrepp.

Blossing (2013) har undersökt ett projekt där tre kommuner tillsatte 36 mellanledare, så kallade förändringsagenter, på sammanlagt 17 skolor. Han har särskilt studerat förändringsagenternas respektive funktioner. Av resultatet har han dragit slutsatsen att en tydlig organisatorisk struktur, likväl som att organisationsmedlemmarna talar med varandra om förändringsagenternas uppgifter och ansvar, är positivt för förändringsagenternas arbete. Det som även framkom var att det går att se olika roller hos de förändringsagenter som deltog i studien. Det handlar om biträdet, vilken har hand om drift i organisationen på mikronivå, handledaren, vilken har hand om utveckling på samma nivå, projektledaren, vilken har hand om drift på makronivå och organisationsutvecklaren, vilken bedriver utveckling på makronivå. Varje förändringsagent kan ha flera olika roller och fördelningen varierar i förhållande till strukturen och kommunikationen i de olika skolorganisationerna. Blossing (2013) menar dock att förväntningarna på förändringsagenterna kan vara orealistiska. Det är mycket för en och samma person att klara av.

I en senare studie har Blossing (2016) studerat de 36 förändringsagenternas loggboksanteckningar de fört om sitt mellanledarskap under tre år. I studien finns även 23 skolledare från de tre kommunerna i Sverige med. Blossing kunde i sin studie urskilja fyra olika teman när det gäller de tankar som upptog

förändringsagenterna. Det första temat och det mest utmärkande handlade om hur det dagliga arbetet skulle utföras, till exempel hur nästa möte skulle planeras och läggas upp. Förändringsagenterna funderade också på hur de skulle handskas med kollegornas reaktioner. Någon undrade om det verkligen var deras uppgift att ta hand om kollegors ibland negativa känslor. En annan fundering gällde hur de skulle utvecklas i sin roll som förändringsagent. Den frågan kom upp allteftersom kollegor reagerade olika på förändringsagenternas ledarskap. Ett sista tema som kunde urskiljas var hur skolans utvecklingsarbete skulle organiseras.

Att mellanledare ofta får fungera som brygga mellan olika subgrupper på skolor visas i en studie utförd av Margolis (2012). Syftet med studien var att studera en modell där lärare verkade både som lärare för elever men också som ledare för sina kollegor. Dessa lärare kallades på grund av sitt tudelade uppdrag hybrid teacher leaders (HTL). Eftersom dessa mellanledare fungerade som en brygga, blev de viktiga för arbetet. Samtidigt visade det sig att det kunde uppstå oklarheter när det gällde deras olika roller, att deras tid inte alltid räckte till och att arbetet ibland försvårades av att de inte hade starka relationer med de inblandade parterna. Ingen av mellanledarna som deltog i studien hade en klar arbetsbeskrivning när det gällde att leda sina kollegor, något som uppmärksammades som negativt. Arbetet skapades ofta i stunden. Mellanledarna tenderade också att få allt fler arbetsuppgifter och att bli involverade i det mesta på sina skolor, något som tog mycket tid. Att deras roller inte var klart uttalade ledde i vissa fall till att kollegor inte visste hur de skulle relatera till dem, de visste inte om de skulle se dem som administrativ personal eller som kollega. Detta i sin tur ledde till att mellanledarna fick lägga kraft och tid på att övertyga sina kollegor om att de fortfarande var en av dem, en i gänget. Det ledde även till att flera av mellanledarna undvek att involvera sig i en del utvecklingsarbete och istället valde att interagera med andra via till exempel mejl. Studien visar att om arbetsuppgifter som handlar om att vara lärare för elever och att leda kollegor blandas, blir resultatet inte automatiskt gott. Istället behöver de olika rollerna noggrant övervägas för att hitta styrkorna i dem och kunna skapa en tydlig arbetsbeskrivning (Margolis, 2012).

Även om en mellanledare på en skola inte gör exakt samma saker som en mellanledare på en annan skola, betonar Lauvås och Handal (2015) att det är viktigt att kunna kommunicera och reflektera kollegor emellan för att tillsammans utveckla sin egen praktik likväl som den gemensamma praktiken och att sådana professionella möten behöver ledas av en handledare.

Rektors roll i förhållande till mellanledaren

I en forskningsöversikt undersöks vilken personlig kapacitet som funnits hos sex rektorer, vilka alla blivit uppmärksammade för att ha låtit utbilda lärare inom sin organisation till att bli mellanledare. Där visade det sig att rektorerna alla hade ett starkt engagemang när det gällde att utveckla ledarskap, de förstod hur ledarskapsutveckling fungerar som process över tid och de tolererade risktagande (Huggins, Klar, Hammonds och Buskey, 2017).

Liljenberg (2013) menar att det är viktigt att ge stöd till rektorer och lärare, samt att kunna ge klara besked om vem som ansvarar för vilken utveckling en inriktning ska ha. Hon konstaterar att behovet av att skapa just mening i utvecklingsförsök inte får underskattas. Vidare konstaterar Liljenberg att mellanledare intar en viktig roll när det gäller att forma lärarnas tolkning av nya strukturer. Dessa mellanledare får fungera som mäklare mellan kollegorna och rektorerna och i något fall fungera pådrivare. Ledningens betydelse för meningsskapande brukar poängteras, men det är inte alltid som rektor klarar detta själv. Mellanledaren blir här en länk mellan rektor och lärarna i verksamheten.

Det finns en stark koppling mellan en skolas ledarskapspraktik och mängden kollaborativt arbete lärare emellan (Min, Modeste, Salisbury & Goff, 2016). Innehållet i lärares samarbete kan handla om arbetsplatsträffar och planering vid särskilda tider i veckan eller över skolåret, där lärarna diskuterar, lär av varandra, utarbetar lektioner, bedömer elevuppgifter med mera. Om fokus för ledarskapet handlar om sådana saker ökar både kvantiteten och kvaliteten vad gäller samarbetet lärare emellan. Intressant är att det finns en negativ korrelation mellan ledarskap och samarbete kollegor emellan, ifall fokus för

ledarskapet till största delen handlat om praktiska frågor. Då har varken kvantiteten eller kvaliteten i samarbetet lärare emellan varit lika hög.

Förändringsarbete orsakar instabilitet. Samtidigt behövs en balans mellan förändring och just stabilitet. På samma sätt behöver det finnas en balans mellan vad som är toppstyrt, top-down, och vad som kommer underifrån, bottom-up. Det är inte så enkelt som att enbart det ena förhållandet bör råda. Det är processen som är det viktiga, när det till exempel gäller att arbeta fram en vision, inte själva visionen i sig. Emotionella faktorer och kollaboration ska inte underskattas. En god ledare kan koordinera och integrera människors olika erfarenheter och på så vis skapa en lärande organisation (Walters, 2012).

Mellanledares arbete att leda kollegor påverkas positivt om mellanledarna får ett ökat mandat av rektor och att denne inför kollegorna uttrycker vikten av arbetet i mötespraktikerna och av mellanledarnas arbete. Skolutveckling främjas av att initiativ och ansvar inte vilar enbart på en eller två entusiaster (Hirsh och Segolsson, 2017). Vilka möjligheter som ges av rektor till den mellanledare som håller i möten och arbetar med skolutveckling tar även Olin, Lander, Blossing, Nehez och Gyllander (2014) upp i sin studie om processledares möjligheter att utveckla processledarskapet. Studien visar att mellanledare kan utveckla sin förmåga att leda kollegor i en mötespraktik. I gruppintervjuer med alla rektorer och förskolechefer redogörs för vad processledarna arbetat med. Främst har arbetet rört mikroprocesser, såsom handledning vid pedagogiska diskussioner, men det finns ett önskemål från rektorernas och förskolechefernas sida om att processledarna i större utsträckning ska arbeta med makroprocesser, det vill säga processer som handlar om skolutveckling i ett större perspektiv. Vid en uppföljning 2016 (Nehez, Gyllander, Lander, Olin & Blossing, 2017) framkom att alla förskolor hade kvar sina processledaruppdrag medan endast en tredjedel av skolorna hade det. På de skolor som inte hade kvar sina processledare ansåg rektorerna att mellanledare på något sätt störde den etablerade relationen mellan chefer och personal. En del rektorer hade avstått från att ha sådana ledare på grund av att de ansåg att skolan inte var redo, eller att skolan var så liten att lärarna kunde ta på sig processledaransvaret gemensamt. Något författarna till denna studie sett är att processledare i högre grad fanns kvar på de skolor där rektorer och lärare var mer optimistiska till hemmens attityd till skolan. Detta tolkar författarna som att enheter vilka har ökande elev- och föräldraproblem i högre grad anser sig behöva satsa på annat än på processledare.

Utbildning av mellanledare

För att klara sitt uppdrag som mellanledare finns det de som får en utbildning. Vilken slags utbildning det kan vara, har sammanställts i en forskningsöversikt av Wenner och Campbell (2017). Där visas dock att få studier, endast nio av 54 undersökta, tar upp detta ämne. Antingen sker utbildningen på lokal nivå, eller med hjälp av konferenser, eller så deltar mellanledarna i masterprogram där kurser i ledarskap ges. Författarna menar att det är för få studier för att det ska gå att dra några slutsatser om utbildningarnas effekt. De påpekar ändå att innehållet i en mellanledarutbildning, att lära mer om pedagogik och ledarskap, upplevs viktigt för de mellanledare som deltar, men även att det nätverk som de omger sig med under utbildningen är viktiga för dem. Eftersom det finns få studier om hur utbildningar för mellanledare påverkar mellanledare och deras arbete, föreslår författarna att fler sådana studier utförs. Att mellanledare uppskattar att få utbildning i mellanledarskap kommer även Rönnerman och Edwards-Groves (2012) fram till utifrån en utbildning som lärare i Australien och Sverige fick under ett år. Utbildningen innebar handledning och föreläsningar, vilket varvades med praktiska inslag. Lärarna skulle utföra ett utvecklingsarbete, vilket de själva fick utforma i egen praktik. Det lärarna uttryckte var att utbildningen var avgörande för hur de lyckades ta sig an sitt uppdrag på skolan och för hur de utvecklade en ledarroll. Den gav dem styrka och mod, det vill säga inre förutsättningar, att klara sitt uppdrag. Även yttre förutsättningar, så som att lärarna fick möjlighet att utföra utvecklingsarbetet i egen takt, att fokus låg på de egna frågorna, att utbildningen skedde under en längre tid, att innehållet i diskussionerna var utmanande, samt att de fick stöd för fortsatt utveckling, var viktiga. Både de inre och yttre förutsättningarna behöver vara gynnsamma för att mellanledarna ska stärkas som ledare. Det praktiska arbetet under den utbildning lärarna deltog i möjliggjorde generering av ledarskapsförmågor. Lärarna stötte på visst motstånd i sitt arbete, men författarna menar att det mycket väl kan tänkas att

eftersom lärarna hade byggt upp en inre kapacitet, trodde de på sig själva och kunde fortsätta arbetet. Allt tyder, enligt författarna, på att utbildning i ledarskap för mellanledare och det praktiska arbete som sker parallellt påverkar varandra gynnsamt om utbildningen och arbetet får ske över tid.

Även Liljenberg (2016) menar att de förberedelser och den träning mellanledare i vissa fall får, är viktiga och påverkar hur de sedan kan ta sig an sin uppgift som mellanledare. Oavsett vilken roll mellanledaren har blivit tilldelad i sitt ledarskap, är det, enligt Liljenberg, möjligt för mellanledaren att forma sitt ledarskap efter sin personlighet och den kontext mellanledaren verkar i. Många mellanledare får ingen ledarskapsutbildning varför det ofta ser ut på det viset; de får i mångt och mycket forma sitt ledarskap själva. Samtidigt menar Liljenberg att det kan vara svårt för mellanledare att få igång ett kollaborativt arbete bland sina kollegor, eftersom läraryrket länge setts som något individualistiskt. I likhet med Liljenberg menar Madsen (2007) att lärare måste få utbildning i hur de kan hålla kollegiala möten, då sådan kunskap inte kommer av sig själv, samt att lärande i en mötespraktik inte uppstår enbart genom att deltagarna gör saker tillsammans.

Ett problem som dock kan uppstå om någon av lärarna i gruppen sätts att leda sina kollegor, är att mellanledaren kan känna sig obekvämt i sin roll. Det kan vara ovant att ta rollen som expert i ett sådant sammanhang, att identifiera områden och ämnen som behöver uppmärksammas, samt att ge sina kollegor respons (Timperley et al., 2007). Det visade även exemplet ovan om hybrid teacher leaders (Margolis, 2012). Timperley et al. (2007) menar att det kan vara ett problem om det inte är någon med relevanta kunskaper som utses att bli ledare. Personen har inte fått någon utbildning, men sätts ändå att leda sina kollegor. Distribuerat ledarskap, det vill säga fördelat, ledarskap är ofta något som framhålls i positiva ordalag, men sådant ledarskap har sina problem att brottas med. Möten behöver ledas aktivt av någon, men om det är någon utifrån som leder mötet är inte det viktigaste, det kan även vara någon från den egna gruppen som gör det. Klemp (2013) påpekar dock att en mellanledare behöver ha vissa kunskaper. Hon menar att Postholm (2008) (se s. 5) har en övertro på lärarnas egen förmåga att reflektera. Klemp menar istället att lärarna är i behov av expertis för att kunna klara detta fullt ut och att en ledare behövs för att leda arbetet framåt.

De mellanledare som deltog i Hirsh och Segolssons (2017) studie ovan (se s. 4) hade året innan projektet startade deltagit i en ledarutbildning, något de menade hjälpte dem i deras arbete. De menade att de nu kunde vara förberedda på att en del lärare inte deltog med samma entusiasm, var sena till möten, eller inte hade gjort sina förberedelser inför möten. Mellanledarna kunde identifiera att noggranna förberedelser inför möten var viktigt och underlättade för dem i deras ledarskap.

Mellanledare inom mötespraktiker – en sammanfattning

Det finns exempel på att det inte alltid är så lätt att vara både kollega med och ledare för sina kollegor. Det finns också exempel på att rektorer kan tycka att mellanledaren stör relationen mellan rektor och lärare. Vad som kan underlätta för mellanledaren tycks vara ifall rektorn har tydliggjort mellanledarens uppdrag i en arbetsbeskrivning och att rektorn även tydliggör för kollegorna vad mellanledarens uppdrag är. Rektorn har alltså stor betydelse, men det gäller främst på vilket sätt han eller hon stöttar sina mellanledare. Dessa är i sin tur viktiga som länk mellan rektorn och kollegorna och i vissa fall som pådrivare. Att enbart organisera genom att sätta någon att leda en grupp kollegor verkar vara mindre lyckat. Samtidigt behövs strukturer av olika slag för att få arbetet att fungera.

Flera av studierna ovan vittnar om att kollegor kan vara kritiska mot innehållet i mötespraktikerna. Mellanledarna tycks dock av ovan att döma kunna utveckla sin förmåga att leda sina kollegor och därmed vara viktiga för att få arbetet i de olika mötespraktikerna att fungera.

Behov av ytterligare forskning

Det som kan vara intressant att studera närmare är vilka möjligheter och begränsningar mellanledare konkret kan erfara för att klara med sitt uppdrag att leda olika mötespraktiker, samt hur förmågan att leda kan utvecklas under en mellanledarutbildning. Noterbart är att i ovanstående litteratur finns mycket litet skrivet om utbildning och utveckling av en skolas många arbetslagsledare. De få studier som finns fokuserar oftare på ledare högre upp i hierarkin, det vill säga på ledare som ibland kallas processledare och därmed är tänkta att leda större processer. De flesta av de få studier som finns om arbetslag har några år på nacken och fokuserar sällan på arbetslagsledaren. Liljenberg (2016) konstaterar att mellanledare ofta får forma sitt ledarskap själv och sällan får en utbildning i ledarskap. I föreliggande studie, som ligger till grund för utvecklingsarbetet att tillmötesgå mellanledare i deras behov under en utbildning, fokuseras därför på mellanledarskap för ett större antal mellanledare på en skola, nämligen cirka 35 stycken. De ska fungera som arbetslagsledare, alternativt lärledare och i något fall utvecklingsledare. Det ger ytterligare ett bidrag till kunskapen om mellanledarskap sett ur en mellanledares perspektiv, något som behövs för att fylla ett kunskapsgap inom området.

Teoretiska utgångspunkter

Praktikarkitekturer

Praktikarkitekturer används som bakomliggande teori och analysverktyg för att analysera empirins olika delar. Teorin omfattar både språk, arbete och makt (Mahon, Kemmis, Francisco och Lloyd, 2017). Kemmis och Grootenboer (2008) poängterar att en praktik påverkas av de arrangemang, de arkitekturer, som redan finns och som formar de möjligheter och begränsningar för vad som uttrycks, görs och hur människor relaterar till varandra. Enligt Mahon et al. (2017) är det viktigt att undersöka rådande praktiker för att kunna utmana och utveckla dem. Vidare menar de att praktikarkitekturteorin möjliggör både ett teoretiskt, ett analytiskt och ett transformativt angreppssätt på en och samma gång. Praktikarkitekturer kan därmed hjälpa till att analysera och utveckla situationer ur olika synvinklar.

Sayings, doings och relatings

Begreppen sayings, doings och relatings är centrala inom teorin om praktikarkitekturer, eftersom de ringar in de områden som handlar om språk, arbete och makt, vilka Mahon et al. (2017) menar att en praktik kan delas in i. Vad som sägs eller vad som uttrycks genom till exempel skrift eller kroppsspråk (sayings) inom en praktik sker i det semantiska rummet, vad som görs (doings) sker i det fysiska rummet och hur människor relaterar till varandra (relatings) sker i det sociala rummet (Kemmis & Grootenboer, 2008). Dessa begrepp; sayings, doings och relatings, utvecklade Kemmis och Grootenboer utifrån Schatzkis (1996) sayings och doings, där Kemmis och Grootenboer la till relatings.

Arrangemang

Sayings, doings och relatings möjliggörs eller begränsas av de arrangemang, de arkitekturer, som finns kopplade till dem. Sayings kan komma till stånd genom olika kulturdiskursiva arrangemang³, vilka kan förstås i det semantiska fältet. Dessa arrangemang möjliggör och begränsar vad som sägs och uttrycks inom en praktik. Doings kan på liknande sätt möjliggöras eller begränsas av de materialekonomiska arrangemang, vilka kan förstås i förhållande till aktivitet, arbete, tid och rum. Tidsaspekter, lokalfrågor och annat påverkar vad som görs. Relatings kan möjliggöras eller begränsas av socialpolitiska arrangemang, vilka kan förstås utifrån makt och solidaritet med varandra i det sociala utrymmet. Här återfinns sociala relationer där organisatoriska funktioner, roller och regler, solidaritet och makt, är i fokus, liksom gemensam förståelse och praktiska överenskommelser av olika slag (Kemmis et al., 2014).

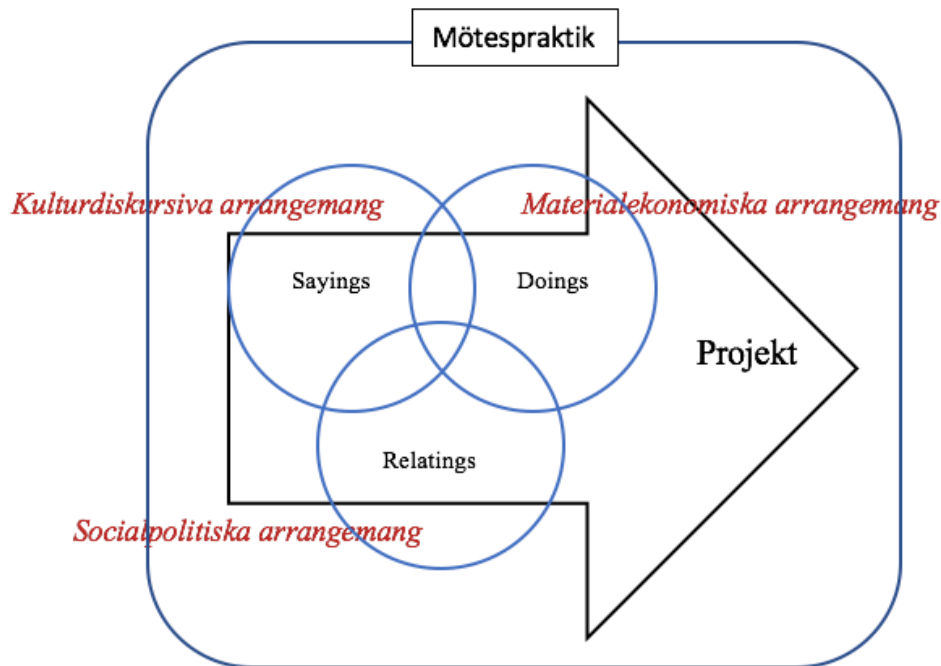
Arrangemangen kan påverkas och förändras, vilket gör att det som sägs, görs och hur människor relaterar till varandra också förändras. Det är nödvändigt att undersöka en praktiks uppbyggnad, hur det har sett ut tidigare, samt hur arrangemangen kan utgöra ett hinder eller en möjlighet för utveckling, för att kunna få till stånd en förändring av dess arrangemang (Kemmis och Grootenboer, 2008). Sayings, doings och relatings med dess arrangemang är således alla delar inom en mötespraktik och hålls samman i ett pågående projekt, där de samverkar genom ständig växelverkan.

Projekt

Vad som är ett projekt kan besvaras med hjälp av frågan: "Vad gör du?" Det handlar således om något konkret som görs inom en mötespraktik (Kemmis, et al., 2014). Ett projekt definierar jag i denna studie som till exempel det konkreta arbete vilket sker i mötespraktiker under ett läsår. En mellanledare, vilken fungerar som lärledare, leder möten på sin skola där vissa pedagogiska frågor diskuteras. En mellanledare, vilken fungerar som arbetslagsledare, leder andra sorts möten, där annat avhandlas, till exempel praktiska frågor av olika slag. Ytterligare ett exempel på projekt är innehållet som avhandlas i den mötespraktik där mellanledarna träffas under sin mellanledarutbildning. Det tar sin utgångspunkt i vad mellanledarna har med sig sedan tidigare och förändras allt eftersom utbildningen fortgår.

³ Begreppet *diskurs* inom kulturdiskursiva arrangemang kan förstås genom Börjessons (2003) förklaring av begreppet som talordningar vilka bestämmer de gränser som finns för vad som är socialt och kulturellt accepterat som förnuftigt. Diskursens gränser visar vad som är möjligt att säga i ett visst sammanhang.

Ett projekt uppstår således inom mötespraktikerna i nuet och är framtidsorienterade, samtidigt som de har med sig sin historiska kontext. De siktar framåt, men tar sin utgångspunkt både i historien och i de olika delarna av vad som sägs, görs och hur deltagarna relaterar till varandra. På så vis finns det en rörelse framåt i ett projekt inom en praktik (Kemmis, et al., 2014) (Se Figur 1).



Figur 1: Sayings, doings och relatings med dess arrangemang (Fritt efter Kemmis et al., 2014)

Påverkan

Mahon et al. (2017) är tydliga med att delarna sayings, doings och relatings med dess olika arrangemang inte kan studeras skilda från varandra, utan måste förstås utifrån hur de hänger ihop. Om något ändras i en del påverkar det andra delar (Kemmis et al., 2014).

På liknande vis påverkar olika mötespraktiker varandra när de finns inom "a particular site at a particular moment" (Kemmis et al., 2014). Att utbildningens mötespraktik finns på universitetet ska inte ses som att det är en praktik frikopplad från mellanledarnas mötespraktiker på skolan. Det är samma mellanledare som verkar i skolans mötespraktiker som även träffas under utbildningen. Inga andra deltagare finns med. Skolans mötespraktiker och utbildningens mötespraktik kan därmed ses som något som finns inom samma "site" inom den tidsram projekten inom dem pågår, det vill säga "at a particular moment". De har således möjlighet att påverka varandra.

Praktikarkitekturer i föreliggande studie

Utbildningens mötespraktik utgör en arena där mellanledarna har möjlighet att samtala om vad de uppfattar att de och kollegorna säger, gör och hur de relaterar till varandra i respektive mötespraktik på skolan, samt de möjligheter och begränsningar de själva uppmärksammar i sin roll som mellanledare. Jag menar att det därför är viktigt att dela upp studieområdet i de tre områdena sayings, doings och relatings och se hur olika arrangemang påverkar. Genom att ta hänsyn till mellanledarnas tankar, kan

jag som kursledare påverka utbildningen i form av föreläsningar, övningar och diskussionsämnen. Genom de redskap mellanledarna får under utbildningen i form av nya tankar, samtalsmodeller med mera är det möjligt för mellanledarna att påverka arrangemangen som finns i och runt omkring skolans mötespraktiker. Det är viktigt för mig att följa vad som händer, det vill säga själva utvecklingen i vad mellanledarna uttrycker om sitt mellanledarskap under studiens gång.

Frågeställningar

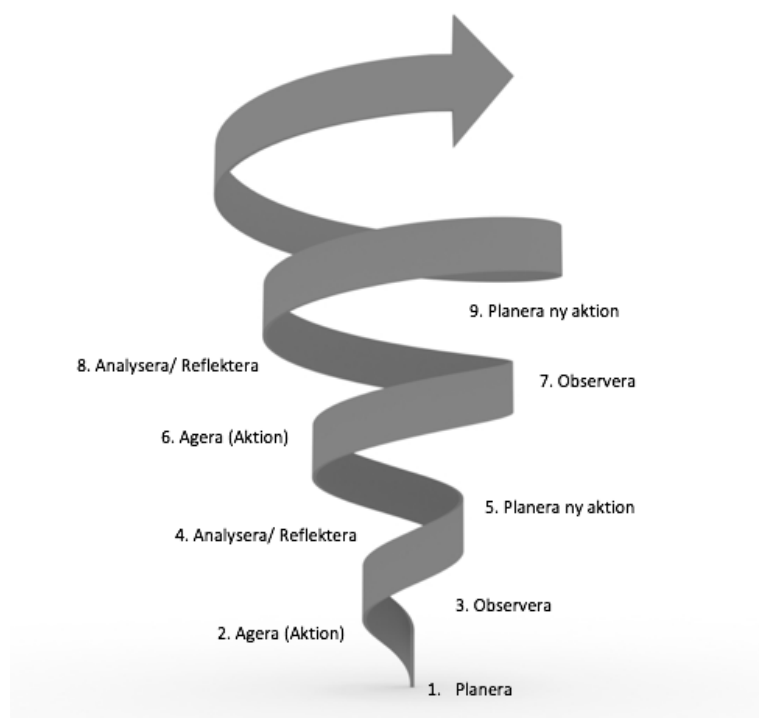
Eftersom frågeställningarna handlar om mellanledare vilka deltar i en utbildning i mellanledarskap, riktas ett särskilt fokus mot utbildningens eventuella inverkan på mellanledarnas beskrivningar.

- Hur beskriver mellanledarna vad som händer i de mötespraktiker de leder på sin skola?
 - Hur förändras detta över tid?
- Hur beskriver mellanledarna att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor?
 - Hur förändras detta över tid?
- Vad möjliggör och begränsar mellanledarnas uppdrag att leda mötespraktiker på en skola?
 - Hur förändras detta över tid?

Metod

Aktionsforskning som metodologi

Ansatsen för studien är aktionsforskning. I sådan forskning ingår att ställa frågor till praktiken, att sätta igång en handling, inom aktionsforskning kallat aktion, följa den process som sker, samt att analysera och reflektera över denna (Rönnerman, 2012). Något annat som är kännetecknande för aktionsforskning är hur utvecklingsarbete kan ses som en pågående spiral, där forskaren behöver planera, agera, observera och reflektera, för att därefter planera nya aktioner, vilka följer en spirals gång (Nylund, Sandback, Wilhelmsson & Rönnerman, 2010) (Se figur 2). Enligt Anderson, Herr och Nihlen (2007) kan de fyra delarna planera, agera, observera och reflektera alla inträffa under till exempel en och samma lektion. Det kan också ta veckor eller månader innan alla fyra steg har gått igenom. Författarna menar dock att oavsett vilken tid delarna tar i anspråk ökar de forskarens kunskap om den ursprungliga frågan och nya frågor uppstår. Följaktligen skapas dynamik i spiralen.



Figur 2: Aktionsforskningsspiralen (Fritt efter Kemmis, McTaggart och Nixon, 2013)

Enligt Rönnerman (2012) handlar aktionsforskning om att förhålla sig till forskning generellt, men att söka kunskap om något i den egna praktiken specifikt. Hon menar att generella forskningsresultat från större studier kan vara bra att relatera till, men att läsaren alltid måste ta hänsyn till och undersöka den egna praktiken innan denne genomför en förändring. Resultat från till exempel PISA-undersökningar som presenteras i media gäller generellt, men de åtgärder som görs i klassrummen måste utgå från den elevgrupp som finns där. Det är i sådana situationer Rönnerman (2012) menar att aktionsforskningen kan göra nytta. Att praktikerna själva formulerar sina problem och frågeställningar är något som förespråkas i aktionsforskning, då forskningen tar ett underifrånperspektiv och genomförs tillsammans med praktikerna (Rönnerman, 2012). Anderson et al. (2007) tar upp något liknande när de starkt kritiskt varnar för enkla generella lösningar färgade av teorier och ideologiska antaganden. Dessa generella lösningar menar författarna ofta är en förolämpning mot lärarna.

I forskning med en intervenerande upplägning så som i aktionsforskning, det vill säga där forskaren själv deltar och är med och påverkar något, är det viktigt att skapa en slags distans (Kalleberg, 1992). Rönnerman (2012) förklarar att forskaren kan och bör skapa sådan distans genom att använda olika datainsamlingsmetoder, till exempel loggboksskrivande, observation och annan dokumentation. Andra viktiga metoder är diskussion och reflektion, både individuellt och tillsammans med kollegor. Rönnerman (2012) hävdar att det skapar ny förståelse för verksamheten och gör att människor kan göra genomtänkta och utprovade val när något ska förändras. På så vis skapas en kollektiv kunskap, menar hon, något vi inte kan uppnå genom enbart självreflektion. Den som genomför aktionsforskning behöver vara tydlig och argumentera väl för det denne ser i sin analys av empirin, samt för de lösningar som identifieras (Kalleberg, 1992). Detsamma gäller kravet på dokumentation. Den behöver enligt Kalleberg vara välgjord, bli granskad av andra och kunna utsättas för kritik, på samma sätt som allt annat vetenskapligt arbete. En kritisk punkt, som Rönnerman (2012) framhåller, är vad aktionsforskaren sedan gör med de nya kunskaper och insikter denne har skaffat sig. Hon menar att vi kan fortsätta att göra som vi alltid har gjort, eller så kan vi se till utifrån den nya kunskapen förändra praktiken. På så vis blir aktionsforskning, enligt Rönnerman, inte enbart en teknisk metod utan en förändrande kraft, där aktionsforskaren själv som subjekt kan förändra något utifrån vetenskap och beprövad erfarenhet. Därmed talar den som genomför aktionsforskning inte i första hand om för andra hur de ska förändra något, utan riktar ljuset mot sig själv och sin egen praktik.

Något som har blivit tydligt under arbetets gång är hur min och mellanledarnas syn på kunskap påverkar hur vi resonerar om olika saker, samt vad som efterfrågas i utbildningen. Den kunskapsteori, epistemologi, vilken utgår från Aristoteles tre olika kunskapsformer (Gustavsson, 2000) är därför intressant. Gustavsson nämner den vetenskapliga kunskapen, episteme, som den kunskap som ibland likställs med att veta något. Den praktiska kunskapen, techne, handlar om att kunna något, att ha en färdighet och förmåga att utföra praktiskt arbete. Den kunskap som syftar till att förbättra något kallade Aristoteles fronesis. Gustavsson (2000) menar att den kunskapen, den praktiska klokheten, har både en politisk och etisk dimension. Den påverkar praktiken, praxis, genom att vara moraliskt grundad, på ett annat sätt än det görande, som finns inom begreppet techne (Carr, 2007). Sådan praktisk klokhet, eller praktisk filosofi, som Gadamer (1979) benämner det, ska enligt honom inte underskattas. Han menar att det finns en övertro på ”den rätta metoden” inom forskning, medan man sällan värdesätter vikten av att kunna resonera och komma fram till vad som lämpar sig bäst i en situation, det vill säga till det goda. Praktisk filosofi gör det möjligt att kritiskt reflektera över de antaganden som tagits för givna inom en praktik (Carr, 2007). På så vis menar Carr att praktiker kan utvecklas till det bättre genom att få en, som han uttrycker det, reflektiv medvetenhet. Därmed kan de förstå vilka begränsningar som omgärdat dem och deras praktik och utifrån det påverka något till det bättre.

Carr och Kemmis (1986) identifierar att det inom aktionsforskning finns olika inriktningar och lyfter särskilt fram tre intressen, vilka Habermas (1972) en gång har presenterat och som har likheter med Aristoteles kunskapsformer: ett tekniskt, ett praktiskt och ett emancipatoriskt intresse. Habermas (1972) menar att det tekniska intresset skapar tekniska lösningar som används för att kontrollera och behärska olika fenomen. Det praktiska intresset skapar kunskap genom tolkning, vilken ska hjälpa till i etiska och moraliska dilemman. Inom detta intresse är det viktigare att förstå än att lösa problem. Sådan forskning syftar ofta till att ge ett förändrat sätt att tänka, men tar sig inte alltid uttryck i ett förändrat sätt att göra eller relatera till varandra (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2013). Vidare menar Habermas (1972) att det emancipatoriska intresset skapar kritisk reflektion som ska hjälpa till att göra kloka ställningstaganden och ge en slags självständighet genom frigörelse. Här kan begreppet fronesis skönjas, även om Aristoteles inte kopplade det till emancipation (Kemmis & Smith, 2008). Även Kemmis och Grootenboer (2008) lyfter fram vikten av ett kritiskt förhållningssätt, vilket kan ta sig uttryck i emancipation, något de menar att fronesis inte alltid gör. Dessa kunskapsformer tar sig uttryck och formas kollektivt tillsammans med andra inom en praktik och kan, enligt dem, inte utvecklas enbart på egen hand.

Utifrån ovanstående kunskapsformer och kunskapsintressen önskar jag utveckla både fronesis och en emancipatorisk kraft i arbetet med att försöka förstå vad mellanledare ser som möjligheter och begränsningar i sina roller. Min förhoppning är att jag genom att möta mellanledarna i deras behov även ska ge mellanledarna möjlighet att utveckla fronesis och emancipation. Det ligger i linje med den konstruktiva studie jag avser att genomföra. Enligt Kalleberg (1992) innebär *konstruktiv* att något ska konstrueras eller rekonstrueras och att det handlar om förbättring av något slag. Jag ser studien som konstruktiv då den är tänkt att leda till att jag lär mig mer om hur en utbildning i mellanledarskap kan utformas, samt genomför vissa förändringar i utbildningen. Min förhoppning är även att mellanledarnas egen syn på möjligheter och begränsningar i deras uppdrag som mellanledare kan utmanas.

Aktionsforskningen i föreliggande studie har även hämtat inspiration från den nordiska folkbildningstraditionen när det gäller demokratiska samtal och kollegiala samarbetsformer (Rönnerman och Salo, 2017). Det är en viktig del i utbildningen. Detta för att mellanledarna ska få reflektera både själva och tillsammans med varandra och med mig, för att både de och jag på ska utveckla vårt tänkande och görande, vilket ska leda till förbättringar för dem, det vill säga det som fronesis och emancipation handlar om.

Madsen och Postholm (2007) menar att forskaren, den roll jag tar på mig, inte är någon allvetare eller överordnad som har rätt att formulera *sanningen*. Däremot kan forskaren och deltagarna gemensamt komma fram till en förståelse av något, en analys, genom dialog och delade erfarenheter. På så vis blir språket, i denna studie vad mellanledarna skriver och samtalar om, ett viktigt verktyg i aktionsforskningen.

I utbildningens mötespraktik anser jag mig kunna kalla mig en insider, en som aktivt är en del av praktiken. När jag studerar vad mellanledarna uttrycker om sina respektive mötespraktiker på skolan anser jag mig dock vara en outsider, en som studerar något utifrån. Carr och Kemmis (1986) riktar kritik mot de forskare som agerar som outsiders och tror att de kan förändra en praktik genom att påpeka något och upplysa andra. Jag anser att de har vissa poänger i sin kritik, även om min ambition inte är att upplysa andra, utan istället att lära mig något själv, samt att mellanledarna ska få möjlighet att reflektera och utveckla kunskap tillsammans med varandra och med mig. Därmed kan förhoppningsvis fronesis och emancipation få utrymme i den mån mellanledarna tillåter det.

Beskrivning av mellanledarna samt mellanledarutbildningen

Mellanledarna som finns med i föreliggande studie, arbetar på en gymnasieskola, vilken är uppdelad på flera olika program. Den ligger i en storstadsregion i Sverige. Elevantalet uppgår under läsåret 2017/2018 till drygt 1000 elever (Skolverket, 2017d) och skolan har flera rektorer. Det har skett en del omorganisation sedan den senaste läsårsstarten och nya mötespraktiker för lärarna har tillkommit. I slutet av läsåret 2016/2017 erbjöd rektorerna lärarna på skolan att söka uppdraget som arbetslagsledare eller lärledare. De flesta av dessa mellanledare har fått 10-15 procent nedsättning i undervisningstid för sitt uppdrag, vilket de påbörjade vid läsårsstarten i augusti 2017. Mellanledarutbildningen, som ges till dem som idag arbetar som mellanledare vid arbetslagsmöten, alternativt andra pedagogiska möten vid skolan, startade i slutet av oktober 2017. Denna följer en fastställd plan och ges av Göteborgs universitet inom Skolverkets satsning Samverkan för bästa skola (SBS) (Skolverket, 2017c). I denna satsning sker utbildning i form av bland annat handledning av lärare i mötespraktiker på skolan, utbildning av mellanledare, samt handledning av rektorer. I föreliggande studie fokuserar jag dock enbart på utbildningen av mellanledare, vilken i denna studie fungerar som utvecklingsarbete.

Ett projekt inom en mötespraktik har alltid med sig sin historiska kontext (Kemmis et al., 2014). Därför behövs kunskap om vad som tidigare hänt inom skolans mötespraktiker. På någon rektorsenhet på skolan har det tidigare år funnits arbetslagsmöten som arbetslagsledare har hållit i. På en annan rektorsenhet har ingen arbetslagsledare varit utsedd, utan uppdraget att leda mötet har gått runt mellan lärarna. På

någon rektorsenhet har de inte alltid haft arbetslagsmöten. En av arbetslagsledarna (Arbetslagsledare A, 21 februari 2018) berättar att då lärarna tidigare haft sådan möten har de ibland bestämt sig för att ställa in mötet, eftersom, som arbetslagsledaren uttrycker, ingen visste varför de skulle ha möten och det inte fanns någon struktur. Att det fungerat så gäller dock inte alla rektorsenheter, utan det ser olika ut.

På skolan har det även tidigare funnits arbetsplatsträffar (APT) och ämneskonferenser, men inte möten där syftet har varit att tala om pedagogiska frågor, som på de nytilkomna lärgruppsmötena. Dessa lärgruppsmöten har förlagts till en eftermiddag i veckan direkt efter arbetslagsmötet. På lärgruppsmötet undersöker lärarna olika förbättringsområden genom att planera något tillsammans, samt följa upp och analysera utifrån aktionsforskning. Några lärgrupper har annan inriktning och arbetar till exempel med Skolverkets läromoduler (Skolverket, 2017b). Ibland får dessa lärgruppsmöten dock ge plats för arbetsplatsträffar (APT) eller elevhälsomöten. Ämneskonferenser förläggs till andra dagar, då lektionstid tas till detta. Vid några rektorsenheter är i stort sett samma lärare med på både arbetslagsmöte som på efterföljande lärgruppsmöte. Överlag är dock några färre med på lärgruppsmötena, eftersom några lärare är befriade från att vara med, ibland beroende på vilken tjänst de har. Vid vissa rektorsenheter ser arbetslagen och lärgrupperna helt olika ut. Lärarna blandas och möter i lärgrupperna nya konstellationer.

Mellanledarnas uppgifter i skolans mötespraktiker läsåret 2017/ 2018 handlar om det Blossing (2013) menar att förändringsagenter gör på mikronivå då de handleder. Tanken är således att kollegor inte bara ska arbeta sida vid sida på en arbetsplats, utan att de tillsammans ska utveckla arbetet på ett genomtänkt och strukturerat sätt. Detta eftersom det med all sannolikhet finns kompetenser inom gruppen som kompletterar varandra (Lauvås, Lycke & Handal, 2016).

Antal deltagare på mellanledarutbildningen är cirka 35 stycken. Att antalet inte är konstant beror på att någon har bytt arbetsplats under utbildningens gång och några har tillkommit. De flesta av dessa mellanledare är nya som ledare för sina respektive mötespraktiker. Några har dock tidigare haft liknande uppdrag.

Under aktionerna, det vill säga utbildningstillfällena, används olika verktyg för att utveckla gruppprocesser. Det handlar bland annat om att mellanledarna lär sig att hålla i lärande samtal, där en samtalsledare håller i strukturerade samtal med en grupp (Scherp, 2003). De lär sig även i att hålla i kollegahandledning, något som kännetecknas av att kollegor gemensamt i grupp strukturerat undersöker och samtalar om ett dilemma (Lauvås et al., 2016). Dessutom lär sig mellanledarna att samtala två och två i vad som kallas coachande samtal (Whitmore, 2013), för att hjälpa varandra att reflektera och förstå ett problem på djupet. Tanken är att mellanledarna ska vara rustade att kunna ha en handledande funktion av något slag på sin skola, oavsett om de leder ett arbetslag eller annat pedagogiskt möte. Genom utbildningens olika aktioner (se Bilaga 1) är det således tänkt att de ska få en mängd verktyg för att kunna leda möten av olika slag. Föreläsningar är andra exempel på aktioner där mellanledarna lär mer om olika teorier. Mellanledarna får även möjlighet att reflektera och diskutera tillsammans, för att på så vis utvecklas i sin mellanledarroll.

Studiens forskningsprocess

Denna studie följer processen under de fyra första av de totalt åtta utbildningstillfällena. Den följer även vad mellanledarna reflekterar över kopplat till sitt ledarskap *mellan* dessa tillfällen. Frågan är hur mellanledarna kan använda sig av de verktyg de får under utbildningen, samt det de tagit del av i föreläsningar och diskussioner, i sin egen mötespraktik på skolan. Frågan är även vilka möjligheter och begränsningar de ser i sin egen ledarroll. Det är något som aktivt följs under utbildningens gång. Frågeställningarna som ligger till grund för studien: *Hur beskriver mellanledarna vad som händer i de mötespraktiker de leder på sin skola?*, *Hur beskriver mellanledarna att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor?* samt *Vad möjliggör och begränsar mellanledarnas uppdrag att leda mötespraktiker*

på en skola? är således tänkta att bilda ett kartläggningsmaterial för att bättre kunna möta mellanledarnas behov. De har även kommit att användas vid flera tillfällen för att svara på frågeställningen hur detta förändras över tid. Tanken är dock inte att mellanledarna ska komma med en mängd önskemål om hur utbildningen ska läggas upp, utan att jag genom att analysera dataunderlaget ska kunna se vilka behov mellanledarna har. Utifrån det kan utbildningen, vilken har ett relativt fast upplägg, i viss mån justeras vad gäller innehållet i de olika utbildningstillfällena, det vill säga de olika aktionerna. På så vis kan aktionerna leda till en förändring i hur mellanledarna tar sig an sin roll att leda sina kollegor. Frågeställningarna är tänkta att hjälpa till att besvara om och på vilket sätt så sker i utvecklingsarbetet.

I aktionsforskningsstudien används kvalitativa datainsamlingsmetoder eftersom det handlar om att karaktärisera och gestalta något. Begreppet kvalitativ kommer från latinets *qualitas*, vilket betyder beskaffenhet, egenskap, eller sort. Kvalitativ metod kan därför sägas vara systematiserad kunskap om hur man gör för att gestalta beskaffenheten hos något (Larsson, 2005). De datainsamlingsmetoder som använts är skrivna texter, så kallade self reports (Davidsson, 2014), loggbok (Anderson et al., 2007), samt intervjuer (se s. 18).

Urval

Deltagare i studien

Rektorerna på skolan anmälde vilka mellanledare som skulle gå utbildningen. Dessa mellanledare tillfrågades under utbildningens första träff av mig om de ville delta i föreliggande studie. De som svarade ja, alla utom två, kom att bli studiens respondenter. Från början var det tre mellanledare som tackade nej till att delta, men en av dem tackade ja vid utbildningstillfälle 2. Tanken var att alla deltagare som önskade skulle få göra sina röster hörda i studien, bland annat genom att skriva self reports, samt delta i samtal. Nedan visas antal deltagare som lämnat in self reports, datum för detta, samt övrigt dataunderlag från dessa tillfällen (se Tabell 1). För närmare beskrivning av vad som kan ha påverkat bortfallet, samt innehållet i de olika aktionerna, se Bilaga 1.

Tabell 1: *Aktioner och dataunderlag*

Aktion, datum	Dataunderlag	Antal svar, self reports	Bortfall (utifrån närvarande deltagare)
Aktion 1, 31 okt 2017	Deltagarnas self reports, min loggbok	31 st	3 st
Aktion 2, 12 december 2017	Deltagarnas self reports, min loggbok	27 st	5 st
Aktion 3, 6 februari 2018	Deltagarnas self reports, min loggbok	24 st	3 st
Aktion 4, 21 mars 2018	Deltagarnas self reports, min loggbok	22 st	4 st

Intervjudeltagare

Urvalet till de fem intervjuer som gjordes mellan aktion 3 och aktion 4, skedde enligt ett självselektionsurval (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012), det vill säga genom att jag frågade alla deltagare vid utbildningen om de kunde tänka sig att bli intervjuade. De som först svarade ja, sex stycken, bokade jag tid med. En av dessa var dock tvungen att avboka intervjun. Jag menade att en mättnad hade uppstått (Tjora, 2012) efter att jag hade intervjuat de första fem personerna, två arbetslagsledare och tre lärgruppsledare fördelade på fyra rektorsenheter. Ingen ytterligare intervju bokades därför in. Ett par rektorsenheter saknade representanter, men eftersom informanterna vid de

fyra rektorsenheterna både deltar i arbetslagsmöten och lärgruppsmöten, kunde de ge information om båda dessa mötesformer.

Beskrivning av datainsamlingsmetoder

Self reports

Mellanledarna skriver i föreliggande studie ner hur det är, eller hur de tänker att det är, att leda kollegor, samt berättar vad som händer i deras respektive mötespraktiker. Davidsson (2014) kallar sådana texter för self reports och menar att tankar kan komma fram där på ett annat sätt än det kan göra när intervjuaren griper in i en intervju, eftersom den som skriver kan tänka igenom vad den vill ha sagt.

Genom att mellanledarna får tillfälle att skriva ner sina tankar, kan de få en grund för att diskutera dessa tankar med de andra mellanledarna på utbildningen. Self reports är därför inte enbart en datainsamlingsmetod, utan en del av en aktion, nämligen ett underlag för att kunna samtala och reflektera tillsammans med de andra mellanledarna under utbildningen. De skrivs även för att jag som kursledare ska kunna uppfatta vad deltagarna tänker om sin mötespraktik på skolan, om sin egen roll, samt vad som möjliggör och begränsar för dem att fungera som mellanledare. Texterna kan se olika ut för olika mellanledare. De som vill skriva ner konkreta beskrivningar av något, medan de som vill skriva på ett mer reflekterande sätt.

Davidsson (2014) menar dock att det är viktigt att personligen tala med dem som ska skriva en self report istället för att enbart ge en skriftlig instruktion. Då kan respondenterna ställa klagande frågor om uppgiften och missförstånd kan förhoppningsvis undanröjas. Det är viktigt eftersom det inte handlar om något samtal, som vid en intervju, där informanten kan fråga vad som menas. Texterna skrivs i denna studie när mellanledarna är på plats på utbildningen och inte som en uppgift att göra hemma eller på arbetet. Tanken är att var och en ska få en stund att tänka efter och skriva i lugn och ro, en kvart till 20 minuter, utan att ha hunnit diskutera frågeställningen med någon annan. Frågorna är tänkta att skapa en slags struktur och enhetlighet. De frågor som ställs är olika vid de olika utbildningstillfällena, men har alla till uppgift att svara på studiens frågeställningar. Anderson et al. (2007) menar att nya frågor uppstår ju längre upp man kommer i aktionsforskningsspiralen. Därför kan inte de frågor som ställs se likadana ut, även om studiens frågeställningar hela tiden är desamma.

Loggbok

Att skriva loggbok är ett sätt att följa vad som händer, där anteckningar förs om processen. Anderson et al. (2007) menar att den mest kraftfulla aktionsforskningen är den där forskaren kan se en förändring i både sin egen och de medverkandes förståelse av något. Därför förespråkar de användandet av loggböcker, så att de inblandade kan upptäcka denna förändring och göra förändringar i den praktik som studeras. Bjørndahl (2005) menar att ljudinspelning kan vara ett bra sätt för att minnas det som sägs. Det hade säkerligen varit ett bättre tillvägagångssätt att göra en sådan för att fånga exakt vad varje deltagare uttrycker under aktionerna, men för att respektera deltagarnas önskemål om att få undantas från studien, samt för att ingen ska känna sig obekvämt och välja att inte delge de andra sina tankar, sker ingen ljudinspelning. Loggboken fungerar som ett alternativ där jag i efterhand registrerar vad som sker.

Intervjuer

Att använda sig av intervjuer kan hjälpa till att ta andras perspektiv och att upptäcka detaljer som annars hade gått förlorade. Intervjusituationen gör även att forskaren kan fråga om sådant denne inte riktigt uppfattar i svaren och reda ut eventuella missförstånd (Bjørndahl, 2005). I föreliggande studie används intervjuer för att komplettera de texter mellanledarna skriver i sina self reports under de fyra aktionerna, samt vad jag skriver i min loggbok.

Eftersom jag genomförde intervjuerna först efter aktion 3, hade jag möjlighet att formulera frågorna i intervjuguiden (se Bilaga 2) för att kunna få svar på sådant jag tidigare inte hade fått svar på. Jag valde att använda halvstrukturerade intervjuer, vilket innebär att intervjun varken är ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär. Frågorna grupperas i teman, med sonderande uppföljningsfrågor (Kvale &

Brinkman, 2014). Jag ville ha svar på vissa frågor, men jag ville även ge informanterna tillfälle att själva styra intervjun i den riktning de önskade.

För att informanterna skulle känna sig bekväma i intervjusituationen fick de själva välja om de ville genomföra intervjun på sin egen skola eller på universitetet. Tre mellanledare valde sin egen skola och två valde universitetet.

Varje intervju, som varade mellan 30 och 45 minuter, har jag transkriberat så snart som möjligt efter intervjun. Kvale och Brinkmann (2014) menar att transkriberingar med ordagranna återgivning av pauser, upprepningar och hummanden kan behöva göras för en språklig analys. Å andra sidan menar författarna att en ordagrant utskrivna intervju kan framstå som förvirrad och osammanhängande. En publicering av ett sådant material kan leda till en oetisk stigmatisering av informanten. Jag har valt att transkribera materialet med de pauser, upprepningar och hummanden som kan uppstå vid samtal. När informanten har talat om något jag bedömt har legat utanför frågan, har jag valt att inte transkribera dessa utläggningar. I transkriberingen står när så har skett. I de citat som har valts ut från intervjuerna, har jag tagit bort de utfyllnadsord jag inte har ansett vara nödvändiga för att förstå vad citaten ska förmedla. Innan publicering har jag erbjudit informanterna att ta del av den utskrift jag har gjort. På så vis har de haft möjlighet att ifrågasätta utskriftens korrekthet, men även kunnat påtala om de vill att något ska tas bort. Fyra av de fem informanterna tackade ja till att se transkriberingen och ingen hade något att invända. De fem informanterna kallas i utskrifterna för Arbetslagsledare A, Arbetslagsledare B, Lärledare C, Lärledare D, och Lärledare E, för att det ska framgå att det är fem olika personer, men även vad de har för specifikt uppdrag. Eftersom det finns så få män som deltar i utbildningen har jag valt att inte röja om informanten är man eller kvinna.

Analysförfarande

Analysen av mellanledarnas self reports har gjorts genom att jag först har läst texterna översiktligt för att få en förståelse för helheten, men även genom att läsa dem mer noggrant för att få en förståelse för delarna. Därefter har texterna återigen lästs för att se hur delar och helhet relaterar till varandra. Esaiasson et al. (2012) menar att vissa avsnitt i texterna kan anses vara viktigare än andra och att det går att hitta dem genom att noggrant läsa texternas delar, helhet och den kontext de ingår i. Lindgren (2014) menar att kvalitativ forskning alltid är iterativ, det vill säga att forskningen bygger på att datamaterialet gås igenom flera gånger till dess att de resultat som framträder kan anses vara väl underbyggda och stabila.

Texterna i det insamlade materialet har meningskoncentrerats genom att huvudmönster har markerats och sammanfattats till kortare formuleringar. Sådana meningskoncentreringsmetoder med efterföljande tematisering i kategorier beskriver Kvale och Brinkman (2014) som ett tillvägagångsätt inom kvalitativa studier. Jag använde klisterlappar för att skriva meningskoncentreringsmetoder och för att därefter tematisera dem. Lindgren (2014) kallar den första delen av analysen med meningskoncentreringsmetoder för reduktion av data, eller kodning. Han menar att det handlar om att förenkla och sortera det dataunderlag som finns. Därefter kommer presentation av data, tematisering, vilket kan förstås som att strukturera upp huvudmönstren, i föreliggande studie genom att ordna materialet i kategorier. Ett exempel på hur detta har gått till är hur texten i en av mellanledarnas self reports meningskoncentrerades enligt följande: Utsagan "I arbetsgruppen finns det en otrygghet. Frågor, kommentarer kan bemötas på ett otrevligt sätt. Suckar och miner förekommer. Ingen vidare lärmiljö med andra ord. Det räcker att 1 - 2 personer agerar så om hen är tongivande" meningskoncentrerades till "Otrevligt bemötande med suckar, miner" för att därefter kategoriseras tillsammans med liknande uttalanden under rubriken "En god ton" när det gällde vad som behövde förbättras. Slutligen kommer det som Lindgren (2014) kallar slutsatser och verifiering, även kallat summering. Det handlar om att föra samman resultaten i en sammanhängande struktur. I denna studie används praktikarkitekturer med uppdelningen i sayings, doings, relatings och dess olika arrangemang för att summera och presentera innehållet. För att vara trogen deltagarnas self reports

återges mellanledarnas egna skriftliga formuleringar som direkta citat istället för som meningskoncentrerings.

Analysen av intervjuerna har behandlats på samma sätt som analysen av mellanledarnas self reports. Innan kodningen kunde genomföras transkriberades dock det inspelade materialet.

När det gäller empirin i form av mina loggboksanteckningar är de inte lika omfattande, vilket gör att läsning av delar och helhet inte har tagit lika mycket tid i anspråk. Loggboksanteckningarna ska ses som ett stöd i analysen av den mer omfattande empirin, som finns i mellanledarnas self reports och i de intervjuer som har gjorts. Förutom att anteckna i efterhand vad jag har uppfattat under aktionerna, använder jag min loggbok för att se vad jag själv reflekterar över och hur det stämmer överens med vad mellanledarna uttrycker.

Analysen av det som framkommit med hjälp av de olika datainsamlingsmetoderna: self reports, intervjuer och loggbok, ska således ses som ett underlag för en allt mer utvecklad analys, allt eftersom studien fortskrider. Lindgren (2014) hävdar att kvalitativ analys är en pågående process som leder framåt i en spiralliknande rörelse. Det stämmer väl in med tillvägagångssättet i aktionsforskningsarbetet som visas genom aktionsforskningsprocessens spiral. Delanalyserna summeras slutligen i en sammanfattning och bildar underlag för diskussionen i slutet av studien.

Etik

Vid första utbildningsdagen informerade jag mellanledarna om studien utifrån Vetenskapsrådets (2002) råd vad gäller *samtyckeskravet*, att mellanledarna skulle få möjlighet att lämna ett aktivt medgivande. De fick även veta att de när som helst kunde välja att hoppa av studien, vilket *informationskravet* tar upp. *Konfidentialitetskravet*, att de som deltar i studien inte ska kunna identifieras av utomstående, informerades de också om. De skulle inte definieras genom vare sig namn eller kön. Skolan skulle inte namnges. I den första self report som mellanledarna gjorde, var det frivilligt att skriva namn. Namnen skulle aldrig komma att publiceras, utan det skulle endast göra det möjligt för mig att kunna följa upp svaren med respondenterna senare. Då några valde bort att skriva sina namn, tog jag bort raden för namn i kommande self report, så ingen skulle känna sig obekvämt och undra om jag skulle kunna veta vilka de var, ifall alla andra skrev sina namn. Det var ett etiskt övervägande som jag inte hade reflekterat över tidigare, men som jag kom att reflektera över under pågående studie. Vid första träffen berättade jag även om *nyttjandekravet*, vilket handlar om hur empirin kommer användas, samt att ingen utomstående ska få tillgång till det. Materialet hålls inlåst på universitetet och inspelning på telefonen raderas när ljudfilen har förts över till dator, vilken har lösenordsskydd. Jag berättade att materialet skulle användas för denna masteruppsats och inte i något icke-vetenskapligt syfte. Efter denna genomgång fick mellanledarna välja om de ville skriva på ett missiv, ett godkännande om att delta i studien (Se Bilaga 3), eller ej.

Ett forskningsetiskt dilemma, enligt Hoel Løkenstgard (2000), när det gäller att vara en insider, det vill säga en som aktivt deltar, istället för en outsider som forskare i egen praktik, är risken att det analytiska väljs bort till förmån för det deskriptiva i bearbetningen av materialet. Jag kan tänka att jag har varit något mer deskriptiv än analytisk när jag har återkopplat till mellanledarna vad de har uttryckt i sina self reports. Detta för att inte äventyra vår relation genom att ta upp det som eventuellt framkommit som problematiskt i analysen. Något annat som har kunnat spela in är i vilken mån jag har kunnat förhålla mig objektiv i min analys då jag studerar en utbildning där jag själv är kursledare. Det är en risk som kan vara aktuell att fundera över i valet av aktionsforskning som metodologi. Genom att påtala min dubbla roll som både kursledare och ansvarig för studien, har jag möjliggjort för läsaren att ha detta i åtanke.

I den relation jag som handledare har till mellanledarna i nämnda utbildning, har jag försökt arbeta för att skapa förtroende och att stödja lärarna i deras egen process. Olin (2009) har i sin studie utgått från sin roll som utvecklingsledare när hon kommer fram till följande:

Att som utvecklingsledare arbeta med att ställa genuina frågor och lyssna uppmärksamt framstod alltså som möjliga tillämpningar, utifrån den tolkning som jag gjort. Målsättningen i arbetet som kritisk reflektor var att bistå lärarna att begreppsliggöra sin praktik [jmf Ohlsson, 2002] i syfte att utveckla deras förståelse av densamma. För mig innebar en öppenhet inför lärarnas skilda perspektiv det nödvändiga förhållningssätt som jag som utvecklingsledare måste inta, för att kunna stödja lärarna i deras lärandeprocess. (s. 158)

Davidsson (2007) menar att det är särskilt viktigt hur forskaren bemöter deltagarna när de skriver sina innersta tankar, något en del av mellanledarna kanske har gjort i de self reports de har ombetts att skriva.

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Att använda olika datainsamlingsmetoder kan göra att det inkommer en mängd olika svar, vilka styrker eller motsäger varandra. Det kan vara en hjälp för att öka *validiteten* i studien, det vill säga att mäta det som avses att mätas (Esaiasson et al., 2012). Jag har utgått från fem validitetskriterier: *demokratisk validitet*, *processvaliditet*, *resultatvaliditet*, *katalytisk validitet*, samt *dialogisk validitet* (Andersons et al., 2007).

Demokratisk validitet handlar om hur väl deltagarna i en studie involveras i processen (Anderson et al., 2007). Vid varje utbildningstillfälle har jag återkopplat till mellanledarna vad analysen av empirin har visat. De har utifrån detta kunnat resonera vidare om hur de ser på sin mötespraktik i skolan och sin egen roll som mellanledare.

Processvaliditet handlar om hur väl problem definieras och analyseras i en pågående reflekterande process (Forssten Seiser, 2017), vilken leder fram till nya frågor och nya svar. Det är således en cyklisk, i detta fallet en spiralliknande, process. Forssten Seiser (2017) påpekar att processvaliditeten även är avhängig hur väl forskaren beskriver forskningsprocessen och de tolkningar som har gjorts, så att andra kan bedöma betydelsen av dessa.

Resultatvaliditet handlar om att kontinuerligt vara öppen för nya frågor. På så vis skapas en spiralliknande dynamisk rörelse vilken leder framåt (Anderson et al., 2007). I föreliggande studie har jag kontinuerligt analyserat datamaterialet från varje aktion. Frågorna i mellanledarnas self reports och i intervjun fastställdes därför inte från början, utan byggde på analysen av föregående aktioner.

Katalytisk validitet handlar om att både forskaren och deltagarna i studien ska kunna fördjupa sin förståelse av något och utifrån detta agera för eventuell förändring (Anderson et al., 2007). Mellanledarna har i denna studie i olika grad visat på både reflektion och emancipation där de har verkat för förändring i sina mötespraktiker. Jag har kontinuerligt försökt att finjustera utbildningen utifrån analysen av de olika aktionerna.

Dialogisk validitet handlar om att en studie utsätts för kritisk granskning (Anderson et al., 2007). Under arbetets gång har jag vid ett par tillfällen träffat andra masterstudenter som skriver en master inom aktionsforskning vid Göteborgs universitet. Vi har diskuterat varandras pågående arbeten och har kunnat ifrågasätta varandras innehåll i respektive studie. Min handledare har även varit kursansvarig för utbildningen och har kunnat ta del av både själva utbildningen och min analys av vad mellanledarna har uttalat.

Reliabiliteten, datainsamlingsinstrumentens tillförlitlighet (Patel & Davidsson, 1994), är något som kan påverkas negativt av till exempel oläsliga anteckningar, hörfel, missförstånd och annat som gör att

instrumenten inte riktigt fungerar (Esaiasson et al., 2012). Att jag har antecknat i min loggbok i efterhand har kunnat påverka reliabiliteten negativt, eftersom jag har kunnat komma ihåg vissa händelser eller uttalanden fel. Jag har dock valt att skriva ner det jag verkligen minns och utelämnat annat som jag inte haft en så tydlig bild av. Jag har försökt vara noggrann vid inspelning av intervjuer, genom att se till att inspelningsverktyget, i detta fall två mobiltelefoner per tillfälle, varit ordentligt laddade och har haft gott om utrymme för lagring av data. Vid något tillfälle gick dock en skolklass genom rummet vilket störde något. Inspelningarnas ljudkvalitet var god, varje ord kunde höras, utom i något fall då informanten uttalade enstaka ord tyst. Det var dock väldigt få ord och påverkade inte förståelsen. Jag transkriberade materialet så snart som möjligt efter intervjuerna, för att på så vis skapa ytterligare en förståelse för det jag uppfattat under intervjuerna.

Generaliserbarhet handlar om hur väl resultatet av en studie är överförbart på andra situationer. Det som är aktionsforskningens styrka är att den hjälper till att förstå en situerad praktik på djupet. Min ambition är inte att någon ska kopiera resultatet eller att tro att det ska gälla i alla sammanhang i alla tider. Studien är tänkt att ha *intern validitet*, det vill säga att med hjälp av välgrundade slutsatser utifrån ett begränsat antal analysenheter bilda ett viktigt underlag för den kontext där studien är gjord. Den är dock även tänkt att i viss mån ha *extern validitet*, det vill säga att möjligheten ska finnas att slutsatserna kan användas i andra sammanhang (Esaiasson et al., 2012). Larsson (2005) menar att kunskapstillskottet handlar om att de som läser en studie, kan ha den i åtanke när de tänker på andra fall, samt sin egen praktik, och då kunna upptäcka relevansen av vad som har beskrivits i studien. Larsson menar därmed att en studie kan ha ett heuristiskt värde, det vill säga att den som tar del av studien kan se någon aspekt av verkligheten på ett nytt sätt. Det är därmed min förhoppning att studien ska komma dem som är intresserade av mellanledarskapets förutsättningar och begränsningar till del, samt bli en hjälp i deras verksamhet.

Resultatbeskrivning och analys

Nedan redovisas resultatet av vad som framkommit i mellanledarnas self reports, som är anonyma, samt mina loggboksanteckningar. Praktikarkitekturer har lagts som ett raster över resultatet. Redovisningen görs utifrån studiens frågeställningar samt uppdelat på de olika aktionerna, för att svara på frågeställningen angående hur resultatet förändras över tid. Efter aktion 3 vävs de intervjuer som har gjorts in, vilket gör den analysen till den mest omfattande. Slutligen sker en sammanfattning. I de fall ingen hänvisning ges till vilken mellanledare som citeras, är dessa hämtade från mellanledarnas self reports.

Aktion 1 – Önskan om att få verktyg, modeller och tips

Hur beskriver mellanledarna vad som händer i de mötespraktiker de leder på sin skola?

Mellanledarna uttrycker i sina self reports att det finns mötespraktiker på skolan där det finns ett gott samtalsklimat (*sayings*). ”Vi har ett gott samtalsklimat i vårt arbetslag. Alla får samtalsutrymme.” Samtidigt finns det förbättringsområden. ”Vi kom aldrig någon vart då gruppen mest ägnade sig åt planlöst gnäll över organisation, elever, arbetsbörda o.s.v.” och ”Ibland tenderar vissa att breda ut sig med personliga inlägg som inte har med arbetsuppgifterna att göra.” Vad deltagarna talar om, finns det således en önskan om att förändra.

Mellanledarna menar även att det behöver ske en förändring i *hur* samtal förs (*doings*). ”I arbetslaget behöver fler ta plats och våga säga sin åsikt.”

Något tämligen utmärkande är hur mellanledarna beskriver de relationer de har till sina kollegor (*relatings*). När mellanledarna svarar på frågan om vad som fungerar bra i en mötespraktik på skolan, nämner de att det kollegiala lärandet stärks och förbättras. ”Ambitiösa, arbetsvilliga kollegor.” och ”Det kollegiala lärandet ökar och stärker för varje tillfälle vi träffas.” Mellanledarna nämner att det är en bra fördelning av olika individer och det finns ett stort engagemang. Samtidigt beskriver samma mellanledare, vilka tidigare har uttalat sig positivt, de negativa mönster som finns, främst vad gäller relationer kollegor emellan. ”Kollegor som har taggarna ut, har anklagande ton mot sina arbetskamrater. Svårt att få till samverkan och samarbete p.g.a. arbetsklimatet.” Därmed finns det i mellanledarnas self reports exempel både på vad som fungerar och vad som kan upplevas som problem i deras mötespraktiker på skolan.

Hur beskriver mellanledarna att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor?

Mellanledarna beskriver att de önskar få möjlighet att lära mer om hur de kan leda sina kollegor. ”Svår mellanposition – hur agera i olika situationer?” och ”Hur bryta negativa mönster?”. De önskar få ”olika samtalsmodeller för att bemöta svåra samtal och negativ kritik.” Det de uttrycker är mest de begränsningar de menar finns och inte vad de faktiskt utför i sina mötespraktiker. Mellanledarna tycks ta på sig rollen som den som ska göra så att klimatet i de mötespraktiker de är satta att leda ska bli bra och önskar lära mer om hur de ska gå tillväga för att klara det (*relatings*). Någon efterfrågar forskning och kunskap om hur det är att vara ledare och någon vill lära hur det går till att sammansvetsa olika kulturer i en mötespraktik.

Vad möjliggör och begränsar mellanledarnas uppdrag att leda mötespraktiker på en skola?

Vad som sägs möjliggörs genom de *kulturdiskursiva arrangemang*, vilka avgör vad som är brukligt att samtala om inom en diskurs. Det finns i mellanledarnas self reports exempel på att det ibland hålls en god ton i mötespraktikerna, något som mellanledarna menar möjliggör att en mötespraktik fungerar bra.

Samtidigt finns exempel på motsatsen. För att få till ett förändrat innehåll i samtalen i skolans mötespraktiker önskar någon få verktyg för att klara av det. ”Tips på bra ord att använda sig av för att föra samtal och diskussion framåt på ett produktivt och utvecklande sätt.” Det kan ses som en önskan att förändra de *kulturdiskursiva arrangemangen* genom användandet av sådana ord.

En begränsning i de *materialekonomiska arrangemangen* tycks vara att möten ofta ligger sent på arbetsdagen och att många av lärarna då är trötta. Mellanledarna efterfrågar tydliga tider och effektiva möten, samt regelbundna träffar i skolans mötespraktiker. Det talas även om att tydliggöra hur de kan använda gemensam tid. Att få tid att gå på djupet i olika frågor tas också upp. De flesta av mellanledarna önskar under utbildningen få lära mer om fungerande samtalsstrukturer, få hjälp att bli lyhörda så att alla kommer till tals under ett möte, samt få handledningsmodeller för att förändra *hur* pedagogiska samtal förs i de olika mötespraktikerna på skolan. ”Verktyg för att leda, ex. struktur, bemötande o.s.v.” och ”Fler modeller för samtal.” Det kan ses som en önskan om att genom detta förändra de *materialekonomiska arrangemang*, som mellanledarna kan påverka. En annan begränsning upplevs vara att många processer pågår samtidigt. Mellanledarna efterfrågar därför en förbättring av hur kommunikationen i styrkedjan förs. ”I vår organisation som helhet finns det stora problem med kommunikationen. Detta märks i hela styrkedjan, och i de flesta grupper man ingår i.” Dessa ramar, de *materialekonomiska arrangemangen*, påverkar därmed vad som görs. Vem som kommer med initiativ till vad som ska diskuteras och arbetas med i de olika mötespraktikerna tas upp. ”För mycket ålägg uppifrån, för lite tid till det laget anser behöver fokuseras på.”

Även bland de mellanledare som tidigare uttryckt sig i positiva ordalag om relationen till sina kollegor, finns en önskan om att få hjälp med att förbättra relationerna i mötespraktikerna. De negativa mönster som finns blir därmed ett *socialpolitiskt arrangemang* som begränsar mellanledaren i dennes uppdrag. Mellanledarna önskar: ”Att få verktyg och kunskap för hur jag får med enstaka individer som inte vill eller som ställer sig utanför förändrings- och utvecklingsarbetet.” och ”Verktyg för att ge entusiasm till mina kollegor som kanske inte är så taggade på uppgiften.”. Under de *socialpolitiska arrangemangen* återfinns även en önskan om att mellanledaruppdraget ska tydliggöras. Det är något jag kan läsa i min loggbok och som återkommer i samtalen under utbildningen – att få ramar och en beskrivning av uppdraget som mellanledare: ”Mellanledarna talade om att de behöver ett tydliggjort uppdrag.”

Analysens påverkan på aktion 2

Det jag kan utläsa genom den analys som har gjorts, är att vissa samtalspunkter behöver få större fokus under utbildningsdag 2, det vill säga aktion 2. Det handlar om mötesstruktur, grupprocesser och skillnaden mellan negativa och utvecklingsinriktade samtal som behöver ökat utrymme under denna aktion. Som Anderson et al. (2007) påpekar, uppstår ofta nya frågor ju längre upp forskaren kommer i aktionsforskningsspiralen. Det jag anser vara intressant att ta reda på under aktion 2, är att ta reda om mellanledarna har provat på att hålla strukturerade samtal i sina respektive mötespraktiker, vad de konkret har iakttagit där, samt vad de har reflekterat över sedan vi sågs vid första utbildningsdagen. Det blir viktigt för att även kommande aktioner ska kunna finjusteras för att bättre svara mot mellanledarnas behov (Se Bilaga 1).

Aktion 2 – Nya insikter och en tid av utforskande

Hur beskriver mellanledarna vad som händer i de mötespraktiker de leder på sin skola?

Innehållet i vad som sägs (*sayings*) i någon av de mötespraktiker som finns på skolan har gått från att mestadels handla om information till att handla om mer pedagogiska frågor. ”I arbetslaget har vi fått mer struktur och ordning på mötena. Vi går från information mot pedagogiska samtal.” Sättet att samtala på ett strukturerat sätt påverkar i sin tur tanken, menar en av mellanledarna, eftersom alla tvingas formulera sig.

Jag ser att de ger en struktur åt samtalen. Det gör att alla kommer till tals. Talutrymmet blir jämlikt. Det gör också att deltagare måste skärpa sin tanke och formulera sig tydligare och klarare, inte bara babbla på. Lyssnandet ökar. Några deltagare blir irriterade (de som vanligtvis får möjlighet att breda ut sig hur mycket som helst).

Mellanledarna uttrycker att det som sägs i samtalen i respektive mötespraktik på skolan när samtalsmodeller används (*doings*), har gett upphov till mer jämlikhet i talutrymmet, samt till att demokratiska samtal har förts (*relatings*). ”I arbetslaget tog en kollega som vanligtvis sitter tyst och tittar ner aktivt del i samtalet och bidrog mer än vanligt – och hen hade kloka saker att säga!”

Hur beskriver mellanledarna att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor?

De flesta av mellanledarna har sedan förra utbildningstillfället provat att använda olika samtalsstrukturer (*doings*). Det upplevs mestadels som positivt av mellanledarna, men även som negativt. ”Svårt att hålla möte efter modellen som vi tränade förra träffen. Det kändes konstlat och tillgjort.” Någon har provat att anpassa en samtalsmodell till rådande mötespraktik och gjort förändringar i modellen.

Vi provade också att samtala parvis kring arbetet i våra olika lärgrupper med kollegor som vi vanligtvis inte har så mycket samarbete med. Detta var en väldigt bra erfarenhet då vi var och en kände att vi verkligen fick den tid vi behövde.

Flera har försökt strukturera mötena så att de ska bli mer effektiva. Någon har upptäckt vikten av att låta kollegorna få reflektionstid innan själva samtalet startar: ”Att starta upp en fråga och sedan låta alla tänka till har fungerat bra.” Några har upprättat ett möteskontrakt med sina kollegor och tillsammans med kollegorna bestämt sig för att få en fastare struktur. ”I mötet med min grupp har vi använt modellen för samtal, upprättat ett kontrakt. Jag har också märkt att gruppen förväntar sig mer och mer. Vi har tagit beslut om att göra en större och fastare planering inför våren.”

Mycket av det mellanledarna tar upp både i sina self reports och i samtalen under utbildningsdagen handlar om relationer (*relatings*) till kollegorna i den mötespraktik mellanledarna är satta att leda. De uttrycker att de upplever det som svårt att vara den som ska skapa god stämning och att få alla aktiva. ”Jag vill inte uppfattas som bitch”, skriver någon. Att avbryta en kollega som tar för mycket taltid och hålla på samtalsstrukturer ses som svårt: ”Min lärdom är att man som ordförande måste bryta in oftare och hålla tågordningen. Det svåra är att göra det på ett så skonsamt sätt som möjligt till den man säger till.”

Jag skriver i min loggbok: ”De ämnen som kommer upp och väljs ut av mellanledarna som samtalspunkter under utbildningsdagen handlar alla om hur de bemöter kollegor, att kollegor kan vara passiva eller inte vill delta.” Det ger en fingervisning om hur viktigt det är för dessa mellanledare att relationen till kollegorna och mellan kollegor ska fungera på ett bra sätt (*relatings*).

Det emancipatoriska, det vill säga kraften som förändrar något, märks bland annat genom att flera av mellanledarna aktivt försöker påverka något i en viss riktning. Några har tagit sig tid att tala med sin rektor om en önskan att få tydlighet i uppdraget. ”Jag har funderat över min roll som lärledare. Funderat över det otydliga i uppdraget och ställt krav på ledningen och det har gett resultat.” Att ta sig denna tid är en del av de *materialekonomiska arrangemang* som påverkar vad som görs. Det kan även ses som ett *socialpolitiskt arrangemang* eftersom det påverkar maktordningen, då mellanledarna inte väntar på besked uppifrån, utan själva tar tag i frågan.

Flera av mellanledarna uttrycker i sina self reports att de har reflekterat över sitt uppdrag: ”Kanske har jag fått syn på dem som är väldigt tysta mer nu än innan.” Det handlar om sådant som kanske varit dolt för mellanledarna tidigare.

Vad möjliggör och begränsar mellanledarnas uppdrag att leda mötespraktiker på en skola?

Mellanledarna uttrycker att samtalen som sker mellanledarna emellan under utbildningsdagen är viktiga för dem i deras roll som mellanledare. Det gäller oavsett om de får samtala med arbetslagsledare eller lärledare.

Röster som hördes var: 'Vi träffas ju aldrig annars. Nu får vi prata med varandra och se att andra funderar på samma saker.' När den kursansvariga och jag frågade om mellanledarna ville delas upp i grupper utifrån om de var arbetslagsledare eller lärledare, svarade de nej. 'Det är bara bra att blandas' blev svaret. (Loggbok)

Samtalen under utbildningen tycks bli arrangemang som möjliggör för mellanledarna att utvecklas i sin roll. Ett exempel på det är att det som togs upp i utbildningen under aktion 1 har mellanledarna genomgående på ett eller annat sätt provat i sina respektive mötespraktiker, även om de inte varit tvingade att göra det. Ett annat exempel är att några mellanledare gått till sin rektor och bett om tydlighet i uppdraget. Att diskussionerna på utbildningen ger mellanledarna stöd i deras roll, kan ha fått dem att ta tag i sådana förändringar, som de har gjort i de *materialekonomiska* och *socialpolitiska arrangemangen*.

Något annat som möjliggör för mellanledarna att hålla möten, är att de kan skicka ut information i förväg inför ett möte. På så vis kan mellanledarna underlätta för kollegorna att förbereda sig. "Det är viktigt med struktur, då gärna också att man i förväg har skickat ut punkter så alla är mer förberedda." Att skicka ut sådan information kan ses som ett *materialekonomiskt arrangemang* för vad som senare ska komma att göras under mötet. Mellanledarna visar att de har börjat ändra i dessa arrangemang i en tid av utforskande.

Något som ses som en begränsning är att det tycks finnas olika diskurser bland lärarna på skolan om vad ett möte kan innehålla: "babbel", information eller pedagogiska frågor. Det finns en önskan hos mellanledarna att låta innehållet i samtalen handla om mer pedagogiska frågor. De *kulturdiskursiva arrangemangen* påverkar innehållet i samtalen. Förändring i strukturen för mötet, något som återfinns i de *materialekonomiska arrangemangen*, är dock enligt en av mellanledarna orsaken till att deltagarna inom någon mötespraktik på skolan har gått över till att samtala mer om pedagogiska frågor.

En mellanledare ger uttryck för att tid är avgörande för att mellanledarna ska utvecklas i sin roll. "Rollen anser jag vara mycket komplex, arbetslagsledare och lärledare är nytt för oss och behöver tid för att implementeras." Det är således ett *materialekonomiskt arrangemang* som anses viktigt.

Mellanledarna uttalar en önskan om att få hjälp att påverka de *socialpolitiska arrangemangen*, så att relationerna inom mötespraktiken förbättras: "Hur ska jag få en grupp att trivas och samtidigt arbeta mot ett gemensamt mål?" Att så inte sker är fortfarande något som begränsar mellanledarna.

Diskussioner förs under utbildningsdagen om vikten av att låta alla komma till tals, eftersom det ses som en möjlighet, samtidigt som några av mellanledarna tar stort talutrymme i det gemensamma samtalet då det förs i helgrupp under aktion 2. Jag hade inte tänkt att detta kunde bli en begränsning, utan det kom att bli en insikt för mig och något som jag behövde fundera över.

Analysens påverkan på aktion 3

Det är intressant att se i analysen av aktion 2 hur de flesta av mellanledarna redan efter första utbildningstillfället har tagit sig an att göra någon förändring i sina respektive mötespraktiker. Detta utan att vi kursledare har tryckt på för att tvinga dem till något. Några har talat med rektor om vad som behöver förändras och många har provat på ett slags strukturerat samtal. Detta önskar jag framhålla vid aktion 3, eftersom det skulle kunna stärka mellanledarna att se det arbete och den utveckling som sker i deras mötespraktiker på skolan. Kanske kan det även ge inspiration till att prova något annat de tror ska

gagna mötespraktiken - ett försök att stärka den emancipatoriska kraften som tycks finnas hos flera av dem.

Något som framkommit i analysen efter aktion 2 är att mellanledarna uppskattar och känner sig stärkta av att få samtala med varandra om frågor rörande sitt mellanledarskap. Möjlighet att samtala med varandra om olika ämnen verkar vara viktigt inför aktion 3 och något som jag tar hänsyn till i planeringen (Se Bilaga 1).

Framträdande i analysen är även mellanledarnas frågor om hur de ska kunna bemöta kollegor som av olika anledningar försvårar arbetet inom mötespraktiken. Sedan tidigare är en utbildning i coachande samtal inplanerat till aktion 3. Detta tycks angeläget att behålla och fokusera på, varför ingen förändring i planeringen görs angående det.

Ett fåtal av mellanledarna tar stort talutrymme vid de gemensamma diskussionerna under aktion 2. Jag vill ta upp det med gruppen och låta var och en fundera över om det är viktigt att komma med ett uttalande, eller om de kan överväga att låta andra få del av talutrymmet i större utsträckning. Detta är viktigt eftersom mellanledarna genom ett sådant samtal skulle kunna utveckla ett metaperspektiv på hur samtal kan föras och ta med sig erfarenheterna in i sina respektive mötespraktiker på skolan.

Eftersom vi nu har kommit en bit in i utbildningen är det intressant att ta reda på hur mellanledarna reflekterar över vad de hittills har varit med om under utbildningen och över sitt uppdrag som mellanledare. Det innebar inga nya omvälvande frågor i de self reports de ombeds skriva, men frågorna skulle kunna hjälpa till att ge svar på de ursprungliga frågeställningarna. Frågorna är viktiga för att se om nya tankar uppkommit, om tankar fördjupats, om den emancipatoriska kraften kan skönjas eller om det finns annat som jag behöver få veta för att kunna möta mellanledarna i deras behov.

Aktion 3 – Nytt sätt att se på motstånd. En tid av utforskande och avstannande

Hur beskriver mellanledarna vad som händer i de mötespraktiker de leder på sin skola?

Mellanledarna anser att samtalsstrukturer och olika samtalsformer är något de särskilt tagit med sig från utbildningen in i skolans olika mötespraktiker. Det är sådant de har önskat lära mer om tidigare. Det som är utmärkande för svaren i mellanledarnas self reports vid detta tillfälle är att de i större utsträckning än tidigare talar om att det skapas delaktighet, ett nytt samtalsinnehåll (*sayings*) och reflektion genom modellerna. ”Att samtala och reflektera på olika sätt, med olika mycket talutrymme är nyttigt och givande.”, ”Samtalsmodeller och reflektion kring samtalsmönster.” Någon nämner att:

Viktigt – just för att få struktur på samtalen så att det inte blir ett åltande av allt som inte fungerar. Men också att det inte är strukturen som är det viktiga utan bara att den underlättar för att samtala om innehållet.

I någon mötespraktik används ett onlineverktyg för att dela arbetslagsprotokoll (*doings*). I någon har strukturen i protokollet ändrats så att talutrymmet används effektivare än tidigare. ”Mötesprotokoll på Driven – blivit mer effektiva lagmöten.” En arbetslagsledare beskriver i en intervju en vilja att förändra arbetslagsmötet, men att det ännu inte har gjorts:

Och sen så är det så att jag tidigare har känt, och det har inte förändrats nånting, men jag har känt att arbetslagsmötena handlar bara om information och rent konkreta frågor och egentligen skulle man prata mycket mer pedagogik och så. Och det kan jag inte säga att vi har börjat med ännu men tanken finns ju. (Arbetslagsledare B).

En annan av lärledarna tar upp att det skett förändringar i strukturen i vissa mötespraktiker, men inte i andra: ”Sen vet jag också att vissa a-lagsledare har gjort upp en väldigt tydlig struktur, alltså efter

exempel härifrån. Det har inte min a-lagsledare gjort.” I intervjuerna finns exempel på någon rektor som har framfört önskemål att det ska finnas utrymme under arbetslagsmöten för pedagogiska diskussioner. ”Jag såg nu att min rektor skickat ut att man skulle försöka hålla nere informationsbiten så att man kan ägna sig mer åt pedagogiska frågor och sen känner jag att det är något alla vill egentligen.” (Arbetslagsledare B). Samma arbetslagsledare har funderat på hur detta ska kunna bli möjligt:

Men jag har funderat lite och då gäller det att hitta tid. [...] Om man tar en halvtimme till information, det är ju väldigt mycket information som man egentligen skulle kunna sköta på nåt annat sätt, men samtidigt så känner jag att det är en del man måste diskutera när det gäller den här informationen, så det är inte bara att skicka ut ett mejl, plus att man inte vet om alla har läst det eller tagit till sig det heller. Och sen använder man resten av tiden då man har ett, ja det har vi ju tränat nu, med ett mer strukturerat samtal. Min tanke är att alla får skriva ner först. Först kände jag att vad ska man börja med? Man måste ju liksom börja i nån ände. Vilken fråga ska vi börja med? Och sen får man fortsätta gå laget runt. (Arbetslagsledare B)

På frågan om arbetslagsledaren har provat något av detta ännu blir svaret: ”Nej, vi har inte kommit så långt ännu.” I vissa mötespraktiker har således förändringar gjorts (*doings*), medan det inte har gjorts i andra.

Relationerna (*relatings*) bland deltagarna i mötespraktikerna tycks ännu inte vara så goda som mellanledarna skulle önska. ”Fortfarande är en önskan om ett gott klimat och en god arbetsmiljö en milstolpe och ett mål att nå.”

Hur beskriver mellanledarna att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor?

Flera mellanledare nämner i sina self reports och i samtalen att de på eget initiativ har provat att strukturera sina arbetslagprotokoll på ett annat sätt än tidigare, samt att de har ändrat formen för hur dessa delas med kollegorna. De berättar om olika sätt att göra detta och menar att det har gett dem en tidsvinst. De *materialekonomiska arrangemangen* har således ändrats och därmed gett effektivare möten, enligt mellanledarna. Detta har de infört utan att vänta på instruktioner om vad de som mellanledare kan få lov att göra i sina respektive mötespraktiker. Därmed tar de saken i egna händer och provar sig fram. En emancipatorisk kraft kan här märkas. I intervjuerna framkommer dock att mellanledarna i vissa arbetslag inte har ändrat något i mötets struktur, även om de inte är helt nöjda med hur mötet är idag.

Någon mellanledare skriver i sin self report att det går att lägga undan vissa frågor (*doings*), för att istället kunna ägna sig åt det som faktiskt går att påverka. Det är nämligen sådant som går att påverka som samtalen bör handla om (*sayings*), enligt denne:

...och en annan sak som någon sa: att vissa saker kan man inte råda över eller styra över eller förändra. Det blir bara en tidstjuv. För att förhindra detta kan man 'lägga' detta/ denna frågan i en 'låda' och där får det ligga. Alla vet om problemet men vi behöver inte diskutera detta för vi kan inte påverka detta.

I mellanledarnas self reports talar de om att inte påverkas för mycket i sin roll som mellanledare av det negativa som kan uppstå i vissa relationer (*relatings*) i mötespraktikerna på skolan. Över huvud taget tycks de ha landat mer i sin roll som mellanledare och uttrycker att de gör så gott de kan, men att de inte kan få alla att vilja förändring. De är inga övermänniskor. ”Fått mig att reflektera över min egen roll som ledare – sett möjligheten och även det som gör det hela svårt med nya, lite mer 'realistiska' ögon.” Mellanledarna verkar inte lika frustrerade som tidigare över relationer som inte fungerar så väl med kollegor och uttrycker att de inte har makt att förändra allt, samt att det kanske inte ens är önskvärt. ”Det är viktigt att acceptera att jag aldrig kommer att få alla med mig. Med det förhållningssättet till personen/ personerna kan jag välja att lägga min energi på annat.” En insikt i att motstånd kan vara kreativt, kan ses som ett *socialpolitiskt arrangemang* som kan hjälpa mellanledarna att inte tyngas av motstånd, utan istället fokusera på det som går att förändra.

I intervjuerna framkommer dock delvis en annan bild. En informant beskriver svårigheten att vara ledare för sina kollegor (*relatings*).

Men samtidigt har det varit lite svårare än jag trodde. Och det har nog mycket att göra med att man har med kollegor att göra. [...] Det är ju ens kollegor som man ska jobba med i andra sammanhang liksom. (Lärledare E)

En annan informant beskriver hur denne inte vill att kollegorna ska bli arga eller sura.

Jag är lite förvånad över att jag tycker att det är så jobbigt, alltså att jag drar mig för det liksom. Och jag vet inte, jag vill inte att nån ska bli arg eller sur. Jag är väldigt så, cafékänsla hela tiden. Alltså det trodde jag inte att jag var. Det måste jag jobba på. (Lärledare D)

Även om mellanledarna inte vill äventyra hur kollegorna ser på dem i rollen som kollega, berättar en av informanterna i intervjun att den vid något tillfälle har försvarat sin rektor. Hen har påtalat vilka regler lärarna har att förhålla sig till, samt att även rektor har regler att förhålla sig till.

Många vet ju om att rektor inte kan trolla men vill gärna att rektor ska trolla med sitt lilla trollspö. Och då får man ta upp det ibland också och säga att det här är det vi har att förhålla oss till utifrån dom här reglerna och det har även rektor att förhålla sig till. (Arbetslagsledare A)

Det kan ses som ett tillfälle då mellanledaren har agerat mer som ledare än som en kollega. Regler att förhålla sig till tillhör de *socialpolitiska arrangemangen*. Att hänvisa till vad som gäller kan ses som en del av en mellanledares uppdrag, dock som ett svårt sådant, då det kan krocka med en önskan om att uppfattas som en kollega av kollegorna.

Mellanledarna uppmärksammar allt mer den relation de har till rektorerna och att rektorerna sällan deltar i lärarnas mötespraktiker. ”Jag tror att det skulle ge tyngd åt lärgruppen om cheferna kom, alltså då kan ju inte bara folk gå hem.” (Lärledare D).

Vad möjliggör och begränsar mellanledarnas uppdrag att leda mötespraktiker på en skola?

Tidigare utbildningsdagar har mellanledarnas samtal handlat om hur de ska arbeta för att undvika motstånd. Nu har det skett en förändring i vad mellanledarna uttrycker då de uttalar att det är viktigt att se motstånd som kreativa protester. Det blir en möjlighet för dem i deras uppdrag att leda. En mellanledare skriver i sin self report:

Kreativa protester – jag ska tänka på att detta inte handlar om mig utan är en del av motsättningarna i utvecklingen. Tror jag måste jobba på att låta kommentarer och sena ankomster o dyl. inte påverka mig så mycket.

Samtal om detta kan ses som ett *kulturdiskursivt arrangemang*, vilket påverkar vad mellanledarna menar är tillåtet att få uttrycka i skolans mötespraktiker. Kritiska röster behöver inte tystas, utan mellanledarna kan se nyttan med sådana röster.

Mellanledarna anser fortfarande att samtalen dem emellan, oavsett om de är arbetslagsledare eller lärledare, är viktiga. ”[...] vi ’blandades’ och talade inte/ satt inte med dem vi vanligtvis arbetar. Att lyssna till andras röster vilka man inte redan har en bild av skapar och väcker intresse.” De uttrycker i sina self reports, samt i intervjuerna, att de reflekterar mer över sin roll nu än tidigare och nämner att de känner att de har ett viktigt uppdrag. ”[...] att min roll som mellanledare är viktig.” och ”Jag tycker att man under dessa dagar byggt upp en förståelse och insikt vad man själv bär för ansvar att vara och bli en bra mellanledare.” Mellanledarna samtalar med varandra om utmaningar i uppdraget, men även om möjligheter. De *socialpolitiska arrangemangen* bli synliga genom att relationerna mellanledarna emellan tycks stärka dem i deras reflektion och i deras uppdrag. Mellanledarna efterfrågar även att få träffas i en ny mötespraktik på skolan mellan de befintliga träffarna, där de idag leder sina kollegor. De anser att sådana möten skulle vara berikande för dem. Jag återger i min loggbok ett uttalande av en av

mellanledarna: ”Det vore bra om vi också kunde träffas i syntesmöten på skolan.” I intervjuerna framgår att någon mellanledare har blivit tillfrågad om hen vill ingå i ett mindre sådant nätverk på skolan, men att det inte har blivit av. Någon har tackat nej till att delta.

Det var en lärgruppsledare som frågade mig och en annan om vi ville det. Min kollega ville inte det, hon tyckte det var onödigt och kände inte det så, ’nä, det vill inte jag’. Men jag ville det gärna. Men sen så... ja, det har varit [anledningen nämns här, min anmärkning], så vi har inte fått till det, men jag tror det. Hen har också en besvärlig grupp där hen blir utmanad som ledare och så där. Och jag har ju tvärtom. Så jag tänkte att vi skulle säkert kunna lära oss lite av varandra. (Lärledare D)

En av de andra informanterna har möten med andra lärledare inom sin enhet, men hade velat träffa även andra mellanledare på skolan:

Jag tror att såna möten hade gett mer om vi hade varit blandade också faktiskt, med andra lärledare. Att man hade suttit med lärledarna från dom andra programmen på skolan så man träffar andra lärledare. Dom vi träffar när vi är hos er. För att man ska få den där inputen av hur det faktiskt kan gå till, för man har en förförståelse för allt. (Lärledare C)

Behoven ser olika ut. Det som är en möjlighet för någon, är en begränsning för någon annan. Att få tid för sådana möten för dem som så önskar är ett *materialekonomiskt arrangemang* som behöver ses över om det ska kunna bli möjligt.

Mellanledarna uttrycker sin uppskattning när det gäller föreläsningen om verksamhetsteori som sker under aktion 3. ”Därför att det synliggjorde gångbara metoder för att kunna kartlägga verksamheten och se förbättringsområden/ utvecklingsområden.” De menar att teori och praktik bör varvas på det sätt som görs under utbildningen. ”Jag tycker det har varit en bra kombination av teori och praktik. Det behövs en teoretisk bakgrund för att få en djupare förståelse för de praktiska övningar vi testat på.” Det är något som möjliggör mellanledarnas uppdrag att leda.

När det gäller samtalsmodeller framkommer i intervjuerna återigen en delvis teknifierad syn på sådana. Någon tycker att det kan bli ”tårta på tårta” att använda samtalsrundor både i arbetslagen och det efterföljande lärgruppsmötet.

Vi har ju tränat på att hålla dom här samtalen och så där och så känner jag, nu går vi lärgruppsledare och arbetslagsledare på den här utbildningen och sen lär vi oss hur man håller samtal och så kommer vi till skolan och sen har arbetslaget en och en halv timme och sen har lärgruppen en och en halv timme. Nu har vi inte haft några såna samtal där heller, men det blir lite tårta på tårta. [...] Man måste göra om formen lite grann känner jag och hitta det som passar vårt arbetslag och sen att det inte blir precis likadant som det kanske kommer att hända i lärgruppen sen. Men det är en bit dit. (Arbetslagsledare B)

Teknikerna ses därmed som begränsande av vissa och avfärdas istället för att modifieras för att passa sammanhanget. De *materialekonomiska arrangemangen* tycks statiska och oföränderliga, vilket är en något annan bild än den som framkommit i mellanledarnas self reports. Istället för samtalsmodeller uttrycker en informant i en av intervjuerna att hen skulle vilja veta hur man kan motivera kollegorna att komma till ett möte och vad man kan förvänta sig av dem som kommer på ett möte. ”Mer om hur man får med sig grupperna och så på ett annat sätt, utan att man ska lägga ett tryck på handledning. För det är egentligen det som är problemet. Hur motiverar vi att komma till ett möte liksom?” (Arbetslagsledare A, 21 februari 2018). Önskemål om mer handfasta råd av teknisk art kan här märkas. Samtidigt finns det mellanledare som ser samtalsmodeller som en givande då fler får komma till tals, vilket blir en *kulturdiskursivt arrangemang* som påverkar vad som sägs. Det som är en möjlighet för någon är en begränsning för någon annan.

Mellanledarna deltar i en övning i att coacha varandra under aktion 3. Det råder delade meningar om hur användbar övningen är.

I det efterföljande samtalet hörs följande röster: 'Det kan vara svårt att ha den slags psykolog-roll som man kan behöva ha som coach.', 'Tar det inte onödigt mycket tid? Kan man inte bara ge varandra råd?' Samtidigt som en av mellanledarna uttalar att den inte kommer använda sig av coaching, säger den: 'Men det har fått mig att tänka till och utvecklas'. En annan mellanledare säger: 'Det gjorde att jag fick tänka efter hur jag bemötte min kollega.' (Loggbok)

Mellanledarna deltar även i en övning som handlar om att fördela ordet vid samtal i storgrupp. De har fått tre lappar var att använda när de vill säga något i storgrupp under dagen.

Övningen med lapparna föll inte så väl ut som jag hade hoppats. Jag märkte att några var en aning skeptiska. Det jag även kunde märka var att de som hade pratat mest förra gången pratade nu med, men inte lika mycket som vid tidigare tillfällen. Fler kom ändå till tals. Kanske att det gör att alla tänker till om hur de låter andra komma till tals när vi träffas på utbildningen framöver. (Loggbok)

Mellanledarna uttrycker följande om övningen med lapparna: "Det fick mig faktiskt att vilja prata. Jag ville använda mina lappar.", "Det kanske kan hämma en från att prata", "De som pratar mycket pratar nu också." (Loggbok). Samtalsstrukturer tycks vara olika lyckade i olika sammanhang. Övningen med lapparna tycks hämma några men uppmuntra andra att tala. De *materialekonomiska arrangemangen* påverkar olika, då de av några ses som en möjlighet men av andra som en begränsning.

Det som förenar mellanledarna är att tiden då arbetslagsmötet och lärgruppsmötet ligger i veckan tycks vara ett *materialekonomiskt arrangemang* som begränsar arbetet i mötespraktikerna.

Alla möten är ju inklämda på måndag mer eller mindre för mitt arbetslag eller för mig framför allt. Och det drabbar lärgruppsmötena i första hand. [...] Man har haft lektion först fyra timmar, sen en snabb lunch, sen sitter man i möte oavbrutet till klockan fem. Från tolv till fem. Då är man slut. Hjärnan är inte riktigt med längre. (Arbetslagsledare A)

En annan begränsning vad gäller tid är att kollegorna inte har tid att fördjupa sig i olika saker. En informant nämner att kollegorna tycker att de har hög arbetsbelastning. Samtidigt menar en annan informant att alla kollegor inte fångar den tid som faktiskt finns. Ytterligare en annan menar att kollegorna ibland väljer bort att använda den inläsningstid de fått.

Det sämsta är begränsningen tidsmässigt då. Det här med att det inte finns den här inläsningstiden till att göra det man ska göra. Och kanske är det också så att man inte fångar dom ögonblick när det finns möjlighet till inläsning. Att man har olika syn på det. (Lärledare C)

Arbetsbelastningen tycks även påverka att det inte blir kontinuitet i lärgruppsmötena, vilket påverkar vad som avhandlas i dessa möten. En del kollegor väljer att avstå från att uttala sig under ett möte, de så att säga passar, då de enligt mellanledaren har så stor arbetsbörda. Hen menar att samtalsmodellerna därför faller, även om hen tycker att de i grunden är bra att använda. De *materialekonomiska arrangemangen* vad gäller tid till att utföra arbetsuppgifter har mellanledarna svårt att påverka och är något som begränsar dem i deras uppdrag.

I intervjuerna nämner informanterna att många kollegor är missnöjda med den satsning inom Samverkan för bästa skola som görs i lärgrupperna på skolan och anser satsningen vara luddig. "Sen var det lite dålig information från början också. [...] Och då kan man ju känna att det tär på mig som..., inte tär men man kan känna sig lite dålig ibland." (Lärledare E). Mellanledarna ställer satsningen i relation till den mellanledarutbildning de själva går, som de menar är bra, även om det finns någon kritisk röst även till delar av denna.

Jag tycker att lärarfortbildningen som är här på GU är väldigt bra. Jag tycker att den andra insatsen som görs på skolan inte håller måttet. Det är ändå från universitetet liksom och det ska vara med Skolinspektionen. Alltså det är nån som betalar för den. Den borde vara bättre. (Lärledare D).

Vid utbildningsdagarna för mellanledare avsätts heldagar då deltagarna kan ägna sig helt åt utbildningens innehåll. Det är ett annat *materialekonomiskt arrangemang*, än det är för lärgruppsmötena på skolan, då dessa möten ligger sist på dagen, då många är trötta. Någon mellanledare menar dessutom att denne inte har fått tillräcklig information om insatsen Samverkan för bästa skola, vilket får hen att känna sig dålig då kollegorna protesterar. Att inte ha fått tillräcklig information är ett *socialpolitiskt arrangemang* som är en begränsning för mellanledarna.

Mellanledarna uttalar en viss frustration över skolans ledning och att de inte upplever deras närvaro i arbetet, vilket ses som en begränsning. Detsamma sker i intervjuerna. Istället för att rektor närvarar i lärarnas mötespraktiker, träffar arbetslagsledarna rektor för att sedan ta med sig information till arbetslaget, samt ge information från arbetslaget till rektor. Det är ett *materialekonomiskt arrangemang* för hur information färdas i organisationen, vilket innebär att rektors närvaro i mötespraktikerna helt kan utebli.

Men däremot tycker jag det har blivit sämre för då är våran chef inte med så ofta. [...] Utan hen förlitar sig då på att våran arbetslagsledare för vidare informationen för dom har ett mellanmöte mitt i veckan. Då ska arbetslagsledaren ta med sig information till arbetslaget och så tillbaka. (Lärledare E)

Det skiljer sig en del åt mellan hur mycket mellanledarna träffar sina rektorer. Arbetslagsledare A (21 februari 2018) beskriver de träffar som sker varje vecka mellan rektor och arbetslagsledare på följande sätt: "Så pratar vi igenom olika saker som arbetslagen har lyft och som de tycker känns konstigt eller bra eller.. Ja, oftast är det sånt som dom gnäller över." Då jag frågar om hen skulle vilja prata om andra saker, svarar arbetslagsledaren: "Jag skulle vilja prata mer om hur man flyter på organisationen framåt. Hur man liksom kan driva den punkten, vår vision och vad våra framtidsplaner är lite mer.

Samtidigt som mellanledarna önskar att rektorerna ibland deltar i lärarnas mötespraktiker, ses ibland rektors närvaro som något problematiskt. Det sker i de fall rektor kommer med nya samtalspunkter, vilka mellanledarna upplever tar utrymme från annat som ska avhandlas.

(...) Och när vi då fick med vår chef på våra lärgruppsmöten sen så kom hens agenda in och sånt som hen får från sin chef då, så plötsligt var det olika saker som tog tid. (Lärledare C)

I intervjuerna framkommer att informanterna anser att ett avgörande *materialekonomiskt arrangemang* är att rektor finns kvar i organisationen en längre period. Detta för att få lugn och stabilitet i organisationen. Att det inte är så idag ses som en begränsning. Det kan vara svårt för mellanledarna att påverka detta, men det är ett önskemål de har.

Jag skulle vilja ha en rektor som fanns där under en längre tid så att man hittar ett sätt... Det tar ett tag innan man läser av varann och vet liksom om man kan lita på den personen när det gäller olika saker och så där. (Arbetslagsledare B)

Mellanledarna uttrycker i samtalen under aktion 3 att det även är viktigt att rektorerna vet vad mellanledarna gör under sin mellanledarutbildning. De menar att vetskap om vad som görs möjliggör mellanledarnas arbete, men de anser inte att sådan kunskap finns, vilket därmed begränsar dem i deras uppdrag.

Att rektorerna ska närvara i högre grad än tidigare efterfrågas. "Vi vet inte vad rektorerna gör och de vet inte vad vi gör på utbildningen. Vore inte det bra om vi visste det?" En annan mellanledare uttrycker ett konkret förslag, som den kursansvarige och jag tar vidare till samordnarna för uppdragsutbildningen: "Det vore bra om vi kunde få höra en föreläsning ihop med rektorerna." (Loggbok).

Mellanledarna talar även om brist på styrning och att de inte får direktiv om målet för verksamheten på skolan. Det är något de upplever som negativt. Ingen av informanterna i intervjuerna har ännu fått något tydligt skriftligt uppdrag om sin mellanledarroll. De menar att en sådan beskrivning skulle kunna skapa

ett lugn i mötespraktiken, då kollegorna skulle få en bättre förståelse för mellanledarens uppdrag. Frånvaron av uppdragsbeskrivning är både en begränsning vad gäller ett *materialekonomiskt arrangemang*, då det kan hindra att vissa saker ska bli gjorda, samt ett *socialpolitiskt arrangemang*, då det kan påverka relationerna med kollegorna negativt.

Jag skulle nog vilja ha tydligare förhållningsregler, typ vad är det jag ska göra och inte göra. Så arbetsbeskrivning egentligen. Också för att kunna presentera det för arbetslaget. 'Det här ska jag göra' så det blir en tydlighet i det. Mycket tydligare än det är idag, för det är väldigt vagt. För jag tror att det blir ett annat lugn i arbetslagen för man hör ju att det är väldigt spritt vad folk tycker om det egentligen och så där. (Arbetslagsledare A)

En av informanterna beskriver ovissheten i början av tiden som mellanledare som att hamna i limbo.

Så jag trodde ju att det här kollegiala skulle jag få lyfta in. Så vi gick ju i ett slags limbo här ett tag. Vad är det vi ska göra? Och så fick vi handledning från GU och då visade det sig att vi skulle handleda i aktionsforskning. Vi ska alltså handleda i nånting som vi inte har nån kunskap om själva. (Lärledare C)

När det gäller relationen till kollegorna nämner en informant att denne tycker att kollegorna beter sig på samma sätt som elever i vissa situationer, men att det måste vara vars och ens ansvar att vara professionell.

Det handlar ju om att man har en professionalism också. Alltså om min arbetslagsledare säger till mig: 'Kan du göra det här?' Då gör man ju det. Man sätter sig inte som en fjortonåring och tjuvar, för då är man inte professionell. (Lärledare E)

På frågan om hen tycker att alla agerar professionellt på skolan blir svaret: "Nej, men det tycker jag inte. Så är det ju. Utan man får göra det bästa man kan själv, tycker jag." De *socialpolitiska arrangemangen* med makthierarkier, där mellanledarna uttrycker att de inte har makt över sina kollegor, då de främst ser sig som kollega, blir här tydliga. En av informanterna uttrycker att denne skulle behöva ha några stöttande kollegor i gruppen som ett slags dragplåster. På frågan vad som ska till för att lärledaren ska lyckas bra med sitt uppdrag svarar hen: "Det skulle väl vara om det kom fyra kanonengagerade gruppmedlemmar (skratt) som bara: 'Nu kör vi!'" (Lärledare D). Det kan ses som ett *socialpolitiskt arrangemang* som skulle kunna möjliggöra en god relation i gruppen och en hjälp för mellanledaren att leda.

Analysens påverkan på aktion 4

Mellanledarna tar tag i olika förändringar, såsom att förändra arbetslagprotokoll, samt hur de delar dessa med varandra. De reflekterar över samtalsmodeller och över sin egen roll som mellanledare. De tycks nu vara tryggare med att de inte behöver lösa allt, utan väljer att lägga vissa saker som de inte kan förändra åt sidan. Samtidigt framkommer i intervjuerna en annan bild som visar att alla inte har gjort några förändringar i sin mötespraktik, trots att de tycker det är nödvändigt. Svårigheten att vara mellanledare och vilket mandat mellanledaren har att leda sina kollegor, att säga ifrån då kollegor inte gör det de kommit överens om, är en annan sak som kommer fram. Detta vill jag kommunicera med mellanledarna vid nästa utbildningstillfälle, både för att få analysen verifierad och för att kunna stärka dem i vad de åstadkommer som mellanledare redan nu, men även för att utmana dem att ta tag i saker som behöver förändras och som de kan påverka. En förändring som behöver ske i upplägget till nästa aktion är att arbetslagsledare och lärledare behöver få samtala en stund för sig själva i två olika grupper (Se Bilaga 1). Detta för att de konkret ska kunna hjälpa varandra vidare med mötesstruktur och goda exempel på vad som kan få mötespraktikerna och dem själva som mellanledare att utvecklas vidare. Tidigare har mellanledarna uttryckt att de varit nöjda med att lärledare och arbetslagsledare blandas när de delas in i grupper. För att komma vidare behöver vi dock se om en tillfällig uppdelning mellan grupperna kan få dem att komma vidare i sin mellanledarroll.

I kommande self report får mellanledarna svara på frågan om vad de ytterligare skulle behöva få med dig från utbildningen för att de ska kunna utvecklas i din roll som mellanledare. De får även svara på frågan om det är något särskilt de har funderat på att de behöver arbeta vidare med i sitt arbetslag eller i sin lärgrupp när de kommer tillbaka till skolan.

Aktion 4 – Självinsikt och konkret arbete med att utveckla mötespraktikerna

Hur beskriver mellanledarna vad som händer i de mötespraktiker de leder på sin skola?

Under aktion 4 delar mellanledarna med sig av konkreta förslag på vad som kan göras i mötespraktikerna. Det handlar om vilken möjlighet kollegor har att komma med förslag på vad som ska tas upp på ett möte (*sayings*), hur protokoll struktureras, i vilken ordning frågor tas upp, hur information distribueras och hur protokoll kommer alla till del (*doings*). Rektors närvaro (*relatings*) under lärarnas möten avhandlas och en mellanledare berättar att rektor har deltagit i något möte. Jag skriver i min loggbok: "Enligt mellanledaren tystnar kollegorna när rektor närvarar: 'Så fort rektor har gått kommer kritiken eller funderingarna fram.'"

Hur beskriver mellanledarna att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor?

Mellanledarna ser sig själva som redskap, det vill säga ett slags arrangemang, för att påverka innehållet i de samtal som sker i mötespraktikerna på skolan. De talar om att låta kollegorna få uttrycka sin åsikt utan att behöva bemötas av kritik. "Ta tag i sånt som är känsligt, till exempel att förstå att alla har rätt att uttrycka sin åsikt, utan att bli kritiserad och betona att det är mer professionellt att ha ett öppet klimat." Någon menar att mellanledaren, genom sitt sätt att vara och genom att visa en positiv attityd, kan påverka gruppen. Mellanledarna funderar över vad de själva kan behöva förändra. "Kanske mitt förhållningssätt/min förståelse kring att vi alla valt yrket p.g.a. olika grunder", "Använda en ännu mer vänlig och positiv ton i mail och agenda." men även "Jag tänker att jag behöver bli lite strängare, de glider ofta utanför temat." Samtidigt menar någon att kollegorna har ett eget ansvar. Det här är en förändring, då mellanledarna tidigare har riktat blicken mer mot kollegorna än mot sig själva, då det har handlat om vad som kan behöva förändras.

Vad möjliggör och begränsar mellanledarnas uppdrag att leda mötespraktiker på en skola?

De samtal som sker uppdelat lärledare emellan och arbetslagsledare emellan under aktion 4 upplevs av deltagarna som en möjlighet. Tidigare har mellanledarna, när de fått frågan, hävdat att det går bra att samtala i grupper där både lärledare och arbetslagsledare ingår. När vi provar att ändra detta, tycks den nya konstellationen påverka vad som uttalas, nämligen att det handlar om konkreta tips på detaljnivå angående vad som kan föra arbetet i mötespraktikerna framåt. Både arbetslagsledare och lärledare skriver i sina self reports att de önskar få möjlighet att samtala med varandra inom respektive grupp. "Allt är bra, men mer tid i våra professionsgrupper arbetslagsledare/ lärgruppsledare.", "Möjlighet till mer samtal med de andra i gruppen för att utbyta idéer, tips, råd m.m." Det blir ett *kulturdiskursivt arrangemang* som styr samtalets innehåll till att handla om något mellanledarna har gett uttryck för att de funderar över. Det blir på så vis något som möjliggör mellanledarnas uppdrag att leda. Att få tid att samtala om detta blir även ett *materialekonomiskt arrangemang* som påverkar vad som görs. Mellanledarna menar att det skulle underlätta om rektorerna kunde skapa ett årshjul, så att mellanledarna vet när de förväntades göra vad. "Dessutom i ett dokument till skolledarna peka på de saker som borde förena vår spretiga skola. Till exempel årshjul i varje program. Årshjul för hela skolan." Ett sådant *materialekonomiskt arrangemang* skulle enligt dem underlätta det arbete som utförs i både arbetslag och lärgrupper. Det skulle även kunna ses som ett *socialpolitiskt arrangemang*, då det tydliggör vad som förväntas av mellanledarna och deras kollegor.

Mellanledarna funderar över hur de kan relatera till sin ledning. Att få kunskap om det ser de som en möjlighet för att kunna leda sina kollegor. "Förhållningssätt gentemot sin chef och inte bara till sina arbetskollegor." och "Strategier/ tips hur man skall arbeta tillsammans med sin skolledare." Hittills har mellanledarna uppehållit sig mycket kring hur de kan förhålla sig till sina kollegor. Denna fråga är ny för oss kursledare. Det är inte en fråga som har framkommit då jag sökt efter tidigare forskning. Vad som påverkar att mellanledarna nu funderar över detta kan vara att många av samtalen har kommit in på de förutsättningar mellanledarna ges av rektor.

En annan möjlighet då det gäller uppdraget att leda menar mellanledarna kan vara att lyssna mer på kollegornas egna förslag och tankar och genom detta involvera kollegorna mer. "Låta deltagarna komma med egna problem och frågor till gruppen som vi kan bearbeta och komma med en bättre lösning på." och "Ska uppmuntra till egna pedagogiska frågeställningar hos medlemmarna. Inte känna att jag måste ha svar, lösningar och initiativ till allt bara för att jag är arbetslagsledare." Tydligt är att även om någon menar att kollegor ibland agerar på liknande sätt som elever, har mellanledarna en förståelse för sina kollegor. "Vid samtal om hur man kan få andra att komma i tid till ett möte, menar någon att man måste tänka att alla vill komma i tid, men att en kollega kan ha blivit hindrad av något." (Loggbok). Att mellanledarna får tillfälle att samtala om detta under utbildningen gör att frågor om attityder kommer fram. De *socialpolitiska arrangemangen* i form av attityder tycks kunna påverka relationen till kollegorna.

Något som fortfarande ses som en begränsning är tiden då möten hålls. Det tycks genomgående vara ett *materialekonomiskt arrangemang* som påverkar vad som görs i de olika mötespraktikerna negativt. Mellanledarna upplever att kollegorna inte orkar ha så många möten samlade till en och samma dag. Dock kan det märkas en förändring i mellanledarnas sätt att samtala om detta. "Under aktion 4 säger en av mellanledarna att det inte kan vara så svårt att påverka mötestiden inför nästa läsår. En lösning på problemet tycks möjlig." (Loggbok)

Sammanfattning

I sammanfattningen finns en progression, vilken svarar på forskningsfrågan *Hur förändras detta över tid?* En kompletterande bild av hur mellanledarna tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor uppdelat i sayings, doings och relatings, samt i de kulturdiskursiva, materialekonomiska och socialpolitiska arrangemang vilka påverkar detta, finns i Bilaga 4.

Hur beskriver mellanledarna vad som händer i de mötespraktiker de leder på sin skola?

I början av utbildningen menar mellanledarna att strukturerna för samtal kan bli bättre i skolans mötespraktiker och är inte helt nöjda med innehållet i de samtal som förs. Mellanledarna framhåller att det finns negativa mönster vad gäller relationer kollegor emellan. De menar samtidigt att det finns kollegor som är engagerade i arbetet i mötespraktiken.

Vid aktion 2 har mellanledarna provat olika samtalsstrukturer i sina respektive mötespraktiker. Det har i vissa fall lett till förändringar i vad som sägs under ett möte.

Vid aktion 3 ser arbetet i mötespraktikerna olika ut. I några mötespraktiker har ingen förändring skett, medan det har blivit ökad struktur i andra. Mellanledarna beskriver en frånvaro av rektorerna i sina respektive mötespraktiker. Rektors närvaro kan dock innebära att denne kommer med nya direktiv som deltagarna måste förhålla sig till.

Vid aktion 4 ser det fortfarande olika ut när det gäller vad som händer i respektive mötespraktik. Vissa mellanledare beskriver att de har ett tydligt strukturerat upplägg, medan andra beskriver att de inte har det i lika hög grad.

Hur beskriver mellanledarna att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor?

I början av utbildningen berör mellanledarna inte sin egen roll i någon högre utsträckning. Mellanledarna önskar verktyg för att kunna påverka hur samtal förs, innehållet i samtal, samt relationer till och mellan kollegor. Mötespraktiken och kollegorna är i fokus.

Vid aktion 2 har flera av mellanledarna gjort justeringar i sina respektive mötespraktiker. Några har upprättat kontrakt med sina kollegor och har skickat ut information om mötets innehåll till deltagarna i förväg. Några har gått till rektor och inlett samtal om arbetet i mötespraktiken. Fokus är på vad de själva gör och på hur kollegorna tar emot det. Relationerna till kollegorna och mellan kollegorna är i fokus.

Vid aktion 3 uttrycker några av mellanledarna en teknifierad syn på samtalsmodeller, medan andra anpassar modellerna efter rådande omständigheter. Vissa mellanledare har strukturerat om sina möten, andra ser behovet av att göra det, men har ännu inte gjort det. Mellanledarna uttrycker sig mer lösningsinriktat än tidigare. De talar om motstånd som kreativa protester. Det finns en önskan att fokusera på det som fungerar i relationerna till kollegorna. Samtidigt menar några att vissa svårigheter i relationerna till kollegorna kvarstår. Relationerna till kollegorna är fortfarande i fokus, men relationen till rektor får ökat utrymme.

Vid aktion 4 delar mellanledarna med sig till varandra av hur de tar sig an sina respektive uppdrag att leda. Mellanledarna fokuserar mer på sin relation till rektor än vad de tidigare har gjort. De önskar även involvera kollegorna mer i tankarna bakom arbetet i mötespraktiken.

Vad möjliggör och begränsar mellanledarnas uppdrag att leda mötespraktiker på en skola?

I början av utbildningen är det som, enligt mellanledarna, möjliggör deras uppdrag att leda att de får tips på bra ord att använda sig av, för att de ska kunna bemöta sina kollegor i de samtal som förs. Det som begränsar är att det finns många olika diskurser för vad som är brukligt att tala om i en mötespraktik, att möten ligger sent på eftermiddagen då många kollegor är trötta, att många olika processer pågår samtidigt, att kommunikationen i styrkedjan inte fungerar som mellanledarna önskar, samt kollegors ibland negativa kommentarer.

Vid aktion 2 är det som möjliggör mellanledarnas uppdrag att leda att det finns en fast mötesstruktur, att samtalskontrakt har upprättats och att samtalsmodeller används. Reflektion och samtal under utbildningen är något som ses som en möjlighet. Att det går att boka in tid för samtal med rektor är något som blir en möjlighet för några av mellanledarna. Det som begränsar är att samtalsmodeller kan upplevas hämmande, att tiden är knapp när det gäller att utvecklas som mellanledare, samt att samtal inte äger rum mellan rektor och mellanledare.

Vid aktion 3 är det som möjliggör mellanledarnas uppdrag att leda att motstånd kan ses som kreativa protester, att mellanledarna har stöttande kollegor, träffarna under utbildningen då teori och samtal varvas och att mellanledarna kan få stöttning av varandra. Det som begränsar är att de flesta rektorer enbart träffar arbetslagsledarna och sällan deltar i övriga lärares mötespraktiker, rektors närvaro i mötespraktikerna då det kan leda till ökad arbetsbelastning, mötestiden i slutet av arbetsdagen, otillräcklig information och otydlig styrning när det gäller hur arbetet i mötespraktikerna ska utföras, att mellanledarna inte har en tydlig arbetsbeskrivning, samt att de inte vill stöta sig med sina kollegor.

Vid aktion 4 är det som möjliggör mellanledarnas uppdrag att leda att de får kunskap om förhållandet mellanledare – rektor, att de har möjlighet att samtala arbetslagsledare och lärledare för sig under utbildningen, att mellanledarna kan påverka samtalen i mötespraktikerna genom sitt sätt att vara, en vilja att i framtiden involvera kollegorna mer i det arbete som sker i mötespraktikerna, samt att lyssna mer till kollegorna. Det som begränsar är fortfarande att mötestiden ligger sent på eftermiddagen och att många möten kommer i följd, rektors frånvaro från arbetet i mötespraktikerna, rektors närvaro då den

kan få kollegor i mötespraktiken att tystna, att mellanledarna inte har en tydlig arbetsbeskrivning eller tillgång till ett årshjul där de kan se vad som förväntas hända i mötespraktikerna olika tider på året.

Diskussion

Studiens resultat kopplat till dess syfte och frågeställningar

Studiens resultat visar att mellanledarutbildningen utgör ett viktigt nätverk för de mellanledare som deltar och har en inverkan på vad som kommer till uttryck i mellanledarnas beskrivningar. Det som sker i mellanledarutbildningen påverkar vad mellanledarna reflekterar över och uttalar (sayings), vad de gör (doings), samt hur de relaterar till sina kollegor och sin ledning (relatings). Det gäller oavsett om de är arbetslagsledare eller lärledare. Nya frågor uppstår kontinuerligt, varför utbildningen blir ett stöd för mellanledarna, då de kan samtala om möjligheter och begränsningar när det gäller att leda kollegor i en mötespraktik. Mellanledarna hjälper varandra både att utforma mötesstrukturer, samt att utveckla praktisk klokhet, fronesis, vilket kan stötta dem i deras roll som mellanledare då nya frågor uppkommer. De försöker i olika grad göra förbättringar i de kulturdiskursiva, materialekonomiska och socialpolitiska arrangemang, vilka påverkar vad som sägs, görs och hur deltagarna inom mötespraktikerna relaterar till varandra. På så vis kommer emancipation till uttryck i olika grad.

Syftet med att ta reda på vad som möjliggör och begränsar mellanledares uppdrag att leda mötespraktiker på en skola, var att kunna möta dem i deras behov under en utbildning i mellanledarskap, samt att få en förståelse för hur mellanledare utvecklas i sin roll. Som kursledare har jag fått ny kunskap och kunnat använda den då utbildningen har finjusterats allt eftersom analysen har gjorts.

Frågeställningarna har hela tiden funnits med i bakgrunden, när empirin har samlats in. Det som kan anses särskilt intressant när det gäller frågeställningen ”Hur beskriver mellanledarna vad som händer i de mötespraktiker de leder på sin skola?” är hur användande av samtalsmodeller kan påverka de samtal som förs i mötespraktikerna till att skapa demokratiska och pedagogiska samtal. Samtidigt väljer några mellanledare att inte använda sig av sådana modeller. Det finns dock en utveckling, en rörelse framåt i vad som händer i de flesta av mötespraktikerna på skolan, något som ger upphov till nya tankar hos mellanledarna. De efterfrågar efter hand rektors närvaro för att även denne ska bli involverad i vad som sker i mötespraktikerna.

Det är intressant att utläsa att en del kollegor bjuder på motstånd, samt att det inledningsvis upptar mycket av mellanledarnas tankar. Det berör frågeställningen ”Hur beskriver mellanledarna att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor?” Från att mellanledarnas tankar har upptagits en hel del av kollegors motstånd, accepterar mellanledarna efter hand att de inte alltid kan förändra andra och att det kanske inte ens är önskvärt. Istället fokuserar de på att förändra själva mötespraktiken och hur de kan involvera sina kollegor i själva arbetet i mötespraktiken. Blicken riktas även allt mer mot förhållandet mellan mellanledare och rektor. Efter fyra utbildningstillfällen visar flera av mellanledarna en emancipatorisk kraft och en vilja att göra olika konkreta förändringar i sina respektive mötespraktiker.

Svaren till frågeställningen ”Vad möjliggör och begränsar mellanledarnas uppdrag att leda mötespraktiker på en skola?” visar bland annat att något som kan ses som en möjlighet, till exempel rektors närvaro, även kan visa sig vara en begränsning, då några kollegor i mötespraktiken kan tystna då rektor deltar. Ett annat exempel är de ibland negativa kommentarer som kan finnas inom mötespraktiken och som kan ses som en stor begränsning, för att senare ses som en mindre begränsning. Möjligheter till samtal mellanledarna emellan ses dock under hela utbildningen som något som möjliggör deras uppdrag att leda sina kollegor.

Frågeställningen ”Hur förändras detta över tid?” har varit viktig för att se progressionen i svaren. Den största förändringen har skett i hur mellanledarna beskriver att de tar sig an sitt uppdrag att leda sina kollegor, snarare än vad som verkligen händer i mötespraktikerna på skolan. Dock visar studien att det även sker en förändring i mötespraktikerna i de fall då demokratiska och pedagogiska samtal förs. Det sker även en förändring i de möjligheter mellanledarna ser, bland annat i de fall då de inte längre ser kollegors motstånd som en begränsning och i de fall mellanledarna förändrar olika arrangemang, som

tidigare har begränsat dem i deras roll. Mellanledarna visar en emancipatorisk kraft då de kommer med förslag, istället för att enbart vänta på instruktioner från sin ledning. Här kan ett emancipatoriskt kunskapsintresse märkas, något Habermas (1972) talar om. Under utbildningens början är ett tekniskt kunskapsintresse mest märkbart, då mellanledarna efterfrågar modeller och handfasta råd som de hoppas kan förändra kollegornas motivation för arbetet i mötespraktikerna. Det praktiska kunskapsintresset, vilket Habermas menar kan skapa förståelse genom tolkningar, är inte inriktat på att göra något, utan enbart på förståelse. Det kan märkas hos de mellanledare som deltar i samtalen under utbildningen, men som sedan inte gör några förändringar i sin mötespraktik, trots att de menar att det skulle behövas. Det var något som blev märkbart vid det tredje utbildningstillfället. Att möjliggöra för deltagarna att samtala uppdelat i sina respektive ledningsfunktioner, arbetslagsledare för sig och lärledare för sig, var därför en viktig förändring under utbildningen. Det möjliggjorde att mellanledarna kunde dela med sig av konkreta idéer. Att blanda arbetslagsledare och lärledare tycktes dock vara viktigt för dem vid de första tre utbildningstillfällena, vilket visar att behovet ändrades. Flera av mellanledarna menade att de efter det fjärde utbildningstillfället skulle prova att göra vissa förändringar i sin mötespraktik. Det praktiska kunskapsintresset kom således att övergå i ett emancipatoriskt sådant för en del av dem. Här kan praktisk klokhet, fronesis, märkas. Den är moraliskt grundad utifrån kritisk reflektion som gjorts (Gustavsson, 2000), något mellanledarna visar att de ägnar sig åt under utbildningens gång.

Studiens resultat kopplat till tidigare forskning

Vid den skola där mellanledarna arbetar har det tidigare funnits arbetslagsmöten, men vid någon av rektorsenheterna har det inte alltid funnits kontinuerligt i praktiken, då dessa möten stundtals valts bort av lärarna. Att diskutera pedagogiska frågor har inte alltid hunnits med på befintliga arbetslagsmöten eller ämneskonferenser. Det är något Granström och Olsson (1987) såg hända på arbetslagsmöten redan på 1980-talet. De lärgruppsmöten där lärarna ska ägna sig åt pedagogiska frågor under ledning av lärledare, vilka är nya i sin funktion, har ingen tidigare historia på skolan. Skolan bygger således upp något nytt när det gäller mötespraktiker och de projekt som ryms inom dessa. Hargreaves och Fullan (2012) menar att det tar tid att skapa professional learning communities (PLC), eftersom de bygger på goda relationer mellan människor. Sådant arbete kan komma att gå framåt, men även bakåt, något Madsen (2007) påpekar. Det är något som kan märkas i mellanledarnas utsagor. Även om något ses som en möjlighet vid ett tillfälle, kan det ses som en begränsning vid ett annat tillfälle. Nya frågor och funderingar uppstår kontinuerligt hos mellanledarna under utbildningen. De är dock klart fokuserade på att få relationerna till både kollegor och ledning att fungera. Det ligger i linje med det Fullan (2011) menar då han betonar vikten av att bygga upp en kapacitet i kollegiet där deltagarna arbetar för att förbättra både rådande normer och värden, kunnande och de relationer som finns. I Blossings studie (2013) framgår att mellanledare funderar mycket över hur de ska handskas med relationerna till sina kollegor. Där undrar en mellanledare om det verkligen är dennes uppgift att ta hand om kollegors ibland negativa känslor. Liknande funderingar tycks mellanledarna i denna studie ha, även om det här handlar om hur de ska kunna entusiasmera och skapa meningsfullhet hos de kollegor som inte är så positiva till den gemensamma uppgiften inom de projekt som finns i mötespraktikerna. Mellanledarna samtalar under utbildningen om hur de konkret kan gå tillväga för att klara detta. De kommer efter hand dock att tala om motstånd som kreativa protester, vilket är något de inte gjorde i början av utbildningen, då de var upptagna med att få veta hur de skulle undvika motstånd. Hargreaves och Fullan (2012) menar på liknande sätt att motstånd kan göra arbetet dynamiskt. Ohlsson (2004) menar att motstånd kan driva fram utveckling. Det är något mellanledarna i denna studie har tagit till sig. Att sådant arbete fungerar av sig själv är dock inte givet. Madsen (2007) menar att lärare måste få utbildning i hur de kan hålla kollegiala möten, något dessa mellanledare får.

Samtidigt som mellanledare behöver fokusera på goda relationer, är det viktigt att själva tiden som används för ett möte är effektiv (Timperley et al., 2007). Det är något mellanledarna i denna studie återkommande talar om. De önskar verktyg för att hålla effektiva möten och möten där fler än ett fåtal

får komma till tals. Att endast ett fåtal får komma till tals under ett arbetslagsmöte är både något Ohlsson (2004) påpekat och något som mellanledarna i denna studie erfarit.

Ohlsson (2014) förespråkar att det är mellanledare som ska leda grupper av lärare, då informella ledare inte kan förväntas hålla den struktur och ägna sig åt att skapa det goda klimat som krävs för att en grupp ska kunna samarbeta. Klemp (2013) är av samma åsikt. Lärare kan inte lämnas att själva klara detta, utan en mellanledare behövs. Risker är annars att lärare ständigt måste vara vaksamma på spontant uppkomna samtal i vardagsarbetet (Ohlsson, 2004). Det kan dock uppstå oklarheter när det gäller vilket uppdrag och vilken roll mellanledaren egentligen har. Margolis (2012) menar att det kan vara negativt i de fall mellanledaren inte har fått någon arbetsbeskrivning över sitt uppdrag. Kollegorna vet inte vad de kan förvänta sig av mellanledaren och risken är att mellanledaren därför kommer att involveras i allt fler göromål. Det är också ett problem, eftersom det gör att mellanledaren kan få svårt att veta på vilket sätt denne ska agera som kollega, om den ska vara en likvärdig medlem i kollegiet, eller agera mer som en ledare. Blossing (2013) menar att det är viktigt med en tydlig organisatorisk struktur, samt att mellanledarnas uppgifter och ansvar lyfts fram. Även Hirsh och Segolsson (2017) betonar vikten av att rektorn uttalar sitt stöd för mellanledarna inför kollegorna så att mellanledarna kan känna sig stärkta i sin roll. Både vad gäller arbetsbeskrivning och avsaknaden av att tala om vilket ansvar mellanledarna har, samt vad gäller svårigheten för mellanledarna att veta i vilken mån de ska agera som kollega eller ledare, är något mellanledarna i denna studie tar upp vid ett flertal tillfällen. En arbetsbeskrivning tycks därför oerhört viktig. Frågan är hur aktiva mellanledarna själva ska vara i att ta fram ett förslag på arbetsbeskrivning. Det är något de nu har påbörjat, vilket de ser som ett underlag till vidare samtal med sina rektorer.

Att mellanledarna tar tag i denna fråga, kan kopplas till det Liljenberg (2016) har studerat då det gäller hur mellanledare ofta själva formar sitt ledarskap. Samtidigt påpekar hon vikten av att mellanledare får träning i hur de kan ta sig an sin uppgift. Det kan annars vara svårt för mellanledarna att få igång ett kollaborativt arbete bland sina kollegor, eftersom läraryrket länge har setts som något individualistiskt. Det är tankar som även upptar mellanledarna i denna studie.

Det finns få studier om hur utbildning i mellanledarskap påverkar mellanledare att utföra sitt uppdrag. Dock menar Wenner och Campbell (2017) att de utvärderingar som har gjorts visar att mellanledarna är nöjda när de genomgått en utbildning i mellanledarskap, samt att de uppskattar det nätverk de genom utbildningen kommit att ingå i. Det kommer även Rönnerman och Edwards-Groves (2012) fram till och det är även något mellanledarna på denna utbildning uttrycker. De vill träffas och uppskattar de samtal som förs. Själva har de dock svårt att arrangera det i skolans vardagsarbete. Eftersom analysen visar att mellanledarna kontinuerligt utvecklar nya sätt att se på sin roll, samt på de mötespraktiker de leder, tycks det viktigt att de får fortsätta att ingå i ett nätverk där de träffar andra mellanledare, även efter att denna utbildning är slut. Nya frågor kommer med all sannolikhet att uppstå. Samtalen och reflektionerna under utbildningen påverkar både vad som sägs (sayings), görs (doings) och hur deltagarna relaterar till varandra (relatings) i mötespraktikerna på skolan. Det motverkar även att ett fåtal entusiaster är de som står för skolutveckling på en skola, något Hirsh och Segolsson (2017) menar kan förekomma, men som de menar inte står för en hållbar skolutveckling på längre sikt. Att så många som 35 mellanledare från en och samma skola deltar i en mellanledarutbildning borgar för att det är många som framöver har kunskap om att leda olika grupper av lärare. Frågan som kvarstår är dock hur ett fungerande nätverk för dessa mellanledare framöver kan komma att utformas.

Diskussion av studiens genomförande

Metodval

De metoder som har valts; self reports, loggbok, samt intervjuer, har alla haft sina för- och nackdelar.

Self reports, det vill säga de texter mellanledarna har skrivit, har varit viktiga då de har gett dem tid att formulera sina tankar, för att sedan kunna samtala med andra om det aktuella ämnet under utbildningen. Texterna har även varit värdefulla för mig, eftersom de har gett ett brett underlag och en möjlighet att lyssna på alla deltagare i utbildningen och inte enbart på dem som väljer att yttra sig muntligt. Jag har dock inte kunnat fråga respondenterna om sådant de har skrivit i sina self reports, då de från och med andra utbildningstillfället skrevs anonymt. Det har gjort att underlaget har blivit brett, men inte alltid djupt.

Loggboken har jag kontinuerligt skrivit i direkt efter varje utbildningstillfälle. Det har varit viktigt för att jag ska kunna dokumentera mina tankar, samt för att jag ska kunna skriva ner vad jag funnit särskilt intressant vid samtalen under utbildningen. Eftersom det har skett i efterhand, har jag förmodligen inte fått med alla tankar eller utsagor som jag hade velat. Dock ser jag loggboken som ett viktigt komplement till övrigt dataunderlag.

Syftet med intervjuerna var att jag skulle få fördjupad information om sådant jag inte upplevde mig ha fått reda på i mellanledarnas self reports. Intervjuerna blev därmed en extra förståelse av det mellanledarna på utbildningen hade uttryckt. Eftersom jag frågade alla mellanledare om de ville bli intervjuade och bad dem höra av sig om så var fallet, gjorde jag själv inget aktivt urval. Jag kan därför inte veta något om informanternas motiv till att ställa upp. De fem intervjuerna gav mig dock fördjupad kunskap om mellanledarnas syn på sin mötespraktik, deras syn på hur de själva tar sig an sin mellanledarroll, samt vad de uppfattar möjliggör och begränsar dem i deras uppdrag.

Det jag kan märka är att informanterna i intervjuerna uttrycker sig mer självkritiskt än vad respondenterna gör i sina self reports. Det kanske kan bero på att mellanledarna inte vill framhålla vad som inte görs i deras egen mötespraktik när de ska formulera sig i skrift. I intervjuerna, som har varit halvstrukturerade, jag har kunnat ställa fördjupande frågor. Det har möjligen gjort att informanterna har uttryckt sig på ett mer självkritiskt sätt. Det jag själv kan förbättra och som jag kan utläsa i transkriptionerna är att jag i framtiden bör ställa frågorna mer kortfattat, för att inte förvirra informanterna med långa formuleringar i mina frågor.

För att ytterligare förstå mellanledarnas situation hade det varit önskvärt om jag hade kunnat observera några av mellanledarna i deras respektive mötespraktiker och efteråt föra ett samtal med dem om vad som skedde under mötet. Det hade kunnat ge nya perspektiv på vad mellanledarna menar händer i deras mötespraktiker, hur de tar sig an sin mellanledarroll, samt en annan förståelse av vad som möjliggör och begränsar dem i deras uppdrag.

Val av analysverktyg

Den analys som har gjorts har gjorts i flera steg. Efter en första kodning delades materialet in i kategorier för att göra det överblickbart. Naturligtvis går det alltid att ifrågasätta om det är tydliga kategorier som även andra skulle ha hittat. Det är svårt att avgöra. Jag har dock arbetat med analysen under flera tillfällen, för att se om jag vid senare tillfälle kunnat hitta andra kategorier i samma dataunderlag. I något fall har det skett, men i stort sett har de ursprungliga kategorierna behållits.

Analysen har även gjorts på ytterligare en nivå utifrån praktikarkitekturer, vilket presenteras i studiens *Resultatbeskrivning och analys*. Det har gjorts för att försöka förstå vad som möjliggör och begränsar vad som sägs, görs och hur deltagarna relaterar till varandra inom en mötespraktik. Ett annat sätt hade kunnat vara att inte utgå från praktikarkitekturernas uppdelning i sayings, doings och relatings, utan att istället leta efter helt nya kategorier. Det hade kunnat vara intressant, men jag har ändå hållit mig till den definition av en praktik som Kemmis et al. (2014) gör och utifrån detta analyserat de delar de säger finns och de arrangemang som de menar påverkar delarna. Jag är dock öppen för att det skulle ha gått att ta sig an materialet på annat sätt.

Val av ansats

Studiens ansats är aktionsforskning, vilket är ett praktisknära angreppssätt, där studiens forskningsfrågor och dess resultat ska hjälpa till att utveckla utbildningen. Efter varje utbildningsdag har jag direkt påbörjat analysen av den insamlade empirin. Det har krävt att jag under de fem månader som studien pågått kontinuerligt varit sysselsatt med den och med analysen av dess delar. Det har varit värdefullt för utbildningens innehåll, som delvis har kunnat anpassas efter deltagarnas behov, även om det har funnits ett fast upplägg som har bildat ett ramverk. Aktionsforskningen har således gjort att jag har kunnat göra vissa förändringar i utbildningen. Den kan därför kallas för en konstruktiv studie (Kalleberg, 1992). Dock kan jag se att förändringarna har varit små. Det finns ofta ett fast upplägg i en utbildning och ett sådant upplägg är svårt att helt ändra på. Kanske är det inte ens önskvärt, då upplägget ofta bygger på kursledarnas gedigna kunskap inom ämnet, samt tidigare deltagares utvärderingar av liknande utbildningar. Ambitionen var således inte att göra stora förändringar, utan att möta deltagarna utifrån vad analysen visade att de behövde få ut av utbildningen. Det har också gett mig kunskap inför utformandet av kommande mellanledarutbildningar.

Eftersom utbildningen pågår under ett och ett halvt år med åtta utbildningstillfällen och jag har haft en tidsgräns då studien måste vara klar, har jag endast kunnat följa halva utbildningen. Det hade varit intressant att genomföra aktionsforskningen under hela utbildningen och studera vad som händer över en längre tid.

Inom aktionsforskning förespråkas ofta en demokratisk process där flera deltagare gemensamt bestämmer sig för något de vill utforska. Jag har bjudit in mellanledarna att delta som respondenter i studien. Däremot har jag inte fullt ut kunnat kalla dem medforskare, även om jag gärna hade sett att de var det. Deras deltagande i studien har inte sprungit ur deras eget intresse, utan ur min förfrågan. Det påverkar möjligtvis viljan att bidra till forskningsprocessen. Två stycken av mellanledarna har valt att inte tacka ja till att medverka. Samtidigt har jag utfört aktionsforskningen för att jag själv ska kunna skapa ny förståelse och därmed kunna påverka den utbildning där jag själv är involverad som kursledare. Det i sin tur kan påverka deltagarna och deras tankar och handlingar. De flesta av mellanledarna har dock visat sig positiva till studien och deltagit aktivt i de aktioner jag har initierat. De har haft möjlighet att delta i demokratiska samtal och på så vis kunna komma fram till ny förståelse, något Madsen och Postholm (2007) menar är viktigt i aktionsforskning.

Studiens bidrag och förslag till ytterligare studier

Denna studie lämnar ett bidrag inom området hur en utbildning i mellanledarskap kan formas efter mellanledares behov. Det har funnits ett antal studier som har fokuserat på mötespraktiker och mellanledarens roll, däremot har det inte funnits särdeles många som har tagit reda på vad mellanledarna själva ser som möjligheter och begränsningar i sitt uppdrag. Det är något denna studie gör.

De resultat som framkommer i denna studie kan vara en hjälp för att förstå att mellanledares syn på möjligheter och begränsningar i rollen som mellanledare ser olika ut och förändras över tid. Att låta deltagare i utbildningar skriva kortare texter, så kallade self reports, kan vara en hjälp att lyssna till alla deltagare och inte enbart ett fåtal. Återkoppling om vad som framkommer i dessa texter kan skapa underlag för nya diskussioner och hjälpa deltagarna att få syn på andra tankesätt, något som kan hjälpa dem i deras utformande av de egna mötespraktikerna. Resultaten i denna studie är något som har hjälpt mig att bättre möta mellanledarna under deras utbildning. Resultaten kan dessutom vara en hjälp då jag är med och utformar kommande utbildningar. Tanken är även att studien kan ha ett heuristisk värde (Larsson, 2005) genom att huvudmän, rektorer, lärarutbildare, mellanledare, eller ansvariga för olika utbildningar inom området kan få en förståelse för de behov mellanledare kan ha, oavsett om det handlar om arbetslagsledare, lärledare eller någon annan slags mellanledare. Behovet av både utbildning och nätverk för mellanledare poängteras. På så vis har studien inte enbart intern validitet, utan kan lämna ett

viktigt bidrag till kunskap inom området. Jag ser även studien som ett viktigt bidrag till att inspirera andra att göra liknande studier inom sina sammanhang för att erhålla kunskap.

Nya frågor har dock uppkommit under studiens gång. Mellanledarna i studien menar att de ledningsmöten där rektor och mellanledare samtalar om praktiska driftsfrågor sällan rymmer den reflektion och de samtal mellanledarna själva efterfrågar. De menar även att deras relation till rektor inte alltid är okomplicerad och att risken finns att lärare tystnar då rektor närvarar vid ett möte. I denna studie framkommer att mellanledarna efterfrågar forskning om relationen mellan mellanledare och rektor. Vissa tidigare studier (Hirsh & Segolsson, 2017; Olin et al., 2014) har påtalat vikten av att rektor ger sitt stöd till mellanledarna, men här påvisas att relationen mellan mellanledare och rektor kanske är mer komplicerad än så. Att närmare studera detta förhållande är därmed ett angeläget förslag till ytterligare studier inom området. Sådan forskning skulle kunna vara ett viktigt bidrag för att få nätverk, där både rektorer och mellanledare deltar, att fungera.

Litteraturförteckning

- Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (2007). *Studying your own school: an educator's guide to practitioner action research*. (2. uppl.) Thousand Oaks: Corwin Press.
- Björkman, C. (2008). *Internal capacities for school improvement: Principals' views in Swedish secondary schools*. (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Umeå). Hämtad från: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A142435&dswid=-8292>
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3-4), 153-174.
<http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/10655>
- Blossing, U. (2016). Practice among novice change agents in schools. *Improving Schools*, 19(1), 41–51. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1365480215610953>
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Carr, W. (2007). Educational research as a practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 271-286.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17437270701614774>
- Davidsson, B. (2007). Self report – att använda skrivna texter som redskap. I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (s. 70–81). Stockholm: Liber.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Fisher, K. B. (2013). *Fostering teacher learning communities: A case-study of a school-based leadership team's action research*. (Doktorsavhandling, University of Maryland, College Park). Hämtad från: <https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/13992>
- Forssten Seiser, A. (2017). *Stärkt pedagogiskt ledarskap. Rektorer granskar sin egen praktik*. (Doktorsavhandling, Karlstads universitet, Karlstad). Hämtad från: <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1145701&dswid=6084>
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Melbourne: Center for Strategic Education. Hämtad från: <https://edsources.org/wp-content/uploads/old/Fullan-Wrong-Drivers11.pdf>
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1-22. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1998/1511>
- Gadamer, H. (1979). Practical Philosophy as a Model of the Human Sciences. *Research in Phenomenology*, 9(1), 74-86. https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_proquest1300028473&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE

- Granström, K., & Olsson, K. (1987). *Arbete i arbetslag och arbetsenheter inom grundskolan: Några utgångspunkter* (Arbetsrapporter från Tema K, 1987:1). Linköping: Universitetet i Linköping, Tema kommunikation.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2014.924985>
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. (2. uppl.). London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning. Utveckla klassrumspraktiker med lärandet I fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2017). Enabling teacher-driven school-development and collaborative learning: an activity theoretical study of leadership as a stretched practice. *Educational Management, Administration and Leadership*. Hämtad från:
<http://journals.sagepub.com.ezproxy.ub.gu.se/doi/abs/10.1177/1741143217739363>
- Hoel Løkensgard, T. (2000). Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik*, 20(3), 160-170.
- Huggins, K. S., Klar, H. W., Hammonds, H. L., & Buskey, F. C. (2017). Developing Leadership Capacity in Others: An Examination of High School Principals' Personal Capacities for Fostering Leadership. *International Journal of European Policy and Leadership*, 12(1), 1-15.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138597.pdf>
- Kalleberg, R. (1993). Konstruktiv samhällsvetenskap. I J. Holmer & B. Starrin (Red.), *Deltagarorienterad forskning*. (s. 27-49). Lund: Studentlitteratur.
- Kemmis, S. (2010). What is professional practice? I C. Kanes (Red.), *Elaborating professionalism: Studies in practice and theory*. (s. 139-165). New York: Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer Singapore. Hämtad från:
https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_springer_bk978-981-4560-47-4&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer Singapore. Hämtad från: https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_eblEBL3092981&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating practice in praxis. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling Praxis. Challenges for Education*. (s. 37-62). Rotterdam: Sense Publishers.

- Kemmis, S., & Smith, T. J. (2008). Personal praxis. Learning through experience. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling Praxis. Challenges for Education*. (s. 17-35). Rotterdam: Sense Publishers.
- Klemp, T. (2013) Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42-58.
https://www.idunn.no/file/pdf/66753374/refleksjon_hva_er_det_og_hvilken_betydning_har_den_i_utd.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitative forskningsintervjuen* (3., [rev.] oppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2013). Så görs en (o)skicklig lärare. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3-4), 258–279.
<http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/10660/9659>
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik* (Doctoral thesis, , Göteborgs universitet, Göteborg). Hämtad från:
<http://hdl.handle.net/2077/34853>
- Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier. Nordisk Pedagogik*. 25(1), 16-35.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-24757>
- Larsson, S., & Nordvall, H. (2010). *Study circles in Sweden. An overview with a bibliography of international literature*. Linköping: Linköping University Electronic Press. Hämtad från:
<http://libris.kb.se/bib/22451923>
- Lauvås, P., & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkestheori* (3., [rev.] oppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., Lycke, K., & Handal, G. (2016). *Kollegahandledning med kritiska vänner* (2., [rev. oppl.]). Lund: Studentlitteratur.
- Liljenberg, M. (2016). Teacher leadership modes and practices in a Swedish context – a case study. *School Leadership & Management*. 36(1), 21-40,
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2016.1160209>
- Liljenberg, M. (2013). Att skapa mening i lärares samarbete och gemensamma lärande. Tre skolors försök. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 238-257.
<http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/10659>
- Lindgren, S. (2014). Kvalitativ analys. I M. Hjerm, S. Lindgren & M. Nilsson (Red.), *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (2., [utök. och uppdaterade] oppl.) Malmö: Gleerup.
- Madsen, J. (2007). *Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det*. (Doktorsavhandling, Det samfunnsvitenskapelige fakultetet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø, Tromsø). Hämtad från:
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1637/thesis.pdf?sequence=1>
- Madsen, J. & Postholm, M. B. (2007). Ethical Consequences in Action Research. I E. M. Furu, T. Lund & T. Tiller (Red.), *Action Research. A Nordic Perspective*. (s. 180-187). Kristianstad: Høgskoleforlaget As – Norwegian Academic Press.
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S., & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architectures. I K. Mahon, S. Francisco & S. Kemmis (Red.), *Exploring*

- Education and Professional Practice. Through the Lens of Practice Architectures.* (s. 1-30). Singapore: Springer Nature.
- Margolis, J. (2012). Hybrid teacher leaders and the new professional development ecology, *Professional Development in Education*, 38(2), 291-315. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2012.657874>
- Min, S., Modeste, M. E., Salisbury, J., & Goff, P. T. (2016). Heeding the CALL (comprehensive assessment of leadership for learning): An inquiry into instructional collaboration among school professionals. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 135-151. <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/1826529578?accountid=11162>
- Nehez, J., Gyllander, L., Lander, R., Olin, A., & Blossing, U. (2017). *På väg mot uppdrags- och processdrivna organisationer. Uppföljning av införandet av processledare i förskolor och skolor i Helsingborg.* (RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik 12). Hämtad från Gupeas webbplats: <http://hdl.handle.net/2077/52289>
- Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B., & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt.* Stockholm: Lärarförbundet.
- Ohlsson, J. (2004). Arbetslag och samarbete i skolan. I J. Ohlsson (Red.), *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning.* (s. 55-80). Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, J. (2014). Pedagogic challenges in the learning organization. *The Learning Organization*. 21(3), 162-174. <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/1678769181?accountid=11162>
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse.* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg). Hämtad från Gupeas webbplats: <http://hdl.handle.net/2077/20508>
- Olin, A., Lander, R., Blossing, U., Nehez, J., & Gyllander, L. (2014). *Uppföljning av införandet av processledare i förskolor och skolor i Helsingborg.* (RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 5). Hämtad från Gupeas webbplats: <http://hdl.handle.net/2077/35663>
- Patel, R., & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder : Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (2., [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, (24)7, 1717-1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Prop. 1975/76:39. *Om skolans inre arbete m.m.* Hämtad från riksdagens webbplats: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/om-skolans-inre-arbete-mm_FZ0339
- Rönnerman, K., & Salo, P. (2017). Action Research Within the Tradition of Nordic Countries. I L. Rowell, C. Bruce, J. M. Shosh & M. Riel (Red.), *The Palgrave International Handbook of Action Research.* (s. 455-469). New York: Palgrave Macmillan. Hämtad från: <https://link-springer-com.ezproxy.ub.gu.se/book/10.1057%2F978-1-137-40523-4>
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund.* (s. 21-40). Lund: Studentlitteratur.

- Rönnerman, K., & Edwards-Groves, C. (2012). Genererat ledarskap. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. (s. 171-189). Lund: Studentlitteratur.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practices: a Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scherp, H. (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Karlstad Universitet.
- Skolverket. (2017a). Läroplan för gymnasieskolan. Hämtad 2017-12-2 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2017b). Lärportalen. Hämtad 2017-12-2 från: <https://larportalen.skolverket.se/#>
- Skolverket. (2017c). Samverkan för bästa skola. Hämtad 2018-01-17 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/samverkan-for-basta-skola>
- Skolverket. (2017d). Siris. Kvalitet och resultat i skolan. Hämtad 2018-01-17 från: <https://siris.skolverket.se>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_springer_jour10.1007/s10833-006-0001-8&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Hämtad från: <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>
- Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (2012). *Uppdrag att svara för utbildning (U2011/4343/S)*. Hämtad från regeringens webbplats: <http://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2012/05/u20114343s-m.fl>
- Utbildningsdepartementet. (2013). *Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läslyftet (U2013/7215/S)*. Hämtad från regeringens webbplats: <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2013/12/u20137215s>
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från: <http://libris.kb.se/bib/8636354>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. https://gu-se-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_sagej10.3102_0034654316653478&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE
- Walters, D. (2012). One vision, many eyes: reflections on leadership and change. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1). 119-127. <https://gu-se->

primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_tayfranc10.1080/13603124.2011.577908&context=PC&vid=46GUB_VU1&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=sv_SE

Whitmore, J. (2013). *Nya Coaching för bättre resultat*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.

William, D. (2006). Assessment for Learning: why, what and how. *Excellence in Assessment. Assessment for Learning*. (s. 2-16). Cambridge: Cambridge Assessment Network. Hämtad från: http://www.assessnet.org.uk/e-learning/file.php/1/Resources/Excellence_in_Assessment/Excellence_in_Assessment_-_Issue_1.pdf

Åberg, K. (2014). 3O – en modell för kollektiv kompetensutveckling. I T. Kroksmark (Red.), *Modellskolan: en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare*. (s. 45-60). Lund: Studentlitteratur.

Aktioner

Bilaga 1

Aktion 1

Denna utbildningsdag, det vill säga aktion, genomfördes under en heldag i slutet av oktober 2017. Den förutsatte ett aktivt deltagande av mellanledarna, eftersom de genom sin respons och de tankar de delade med sig av till viss del fick vara med och forma utbildningens innehåll. En av skolans rektorer var med och observerade under dagen, men deltog inte aktivt.

Self reports

Dagen inleddes med att mellanledarna skrev en text, en så kallad self report. Den skulle samlas in och analyseras, ifall mellanledarna godkände det. Mellanledarna fick beskriva sitt nuvarande eller kommande uppdrag när det gäller att leda kollegor, vad de såg att det kunde finnas för svårigheter eller möjligheter i mötespraktiker som de ingår i på sin skola, samt uttrycka vad de önskade få ut av utbildningen.

Frågorna var följande:

- Är du eller kommer du att vara arbetslagsledare, lärledare eller något annat som handlar om att leda andra på din skola? I så fall, vad?
- Finns det något som fungerar extra bra i en kollegagrupp du för närvarande ingår i på din arbetsplats? Ge exempel.
- Finns det något som skulle behöva bli bättre i en kollegagrupp du för närvarande ingår i på din arbetsplats? Ge exempel.
- För att kunna utvecklas som ledare, vad önskar du få ut av denna utbildning?

Att mötespraktiker benämndes kollegagrupp och inte mötespraktik berodde på att jag antog att begreppet kollegagrupp var tydligare att förstå och att det skulle göra att det blev lättare att svara på frågan.

15 arbetslagsledare och 16 lärledare, varav ett par definierade sig som handledare, lämnade in sina self reports, sammanlagt 31 mellanledare. Ytterligare tre mellanledare hade lämnat in vad de skrivit, men deras svar fick plockas bort. Detta eftersom de inte hade gett sitt godkännande om deltagande i studien. Mellanledarna hade möjlighet att skriva sitt namn och hade uppmanats att skriva en kommentar på sin self report om de inte ville att denna skulle vara med i studiens dataunderlag.

Samtal och föreläsningar

Mellanledarna gavs tillfälle att diskutera vad de skrivit i sina self reports. Den kursansvarige och jag kunde återkoppla och fånga upp trådar som mellanledarna tog upp i diskussionen. I dessa samtal i helgrupp togs olika ämnen inom ledaruppdraget upp. Mellanledarna hade fått ut upplägget för utbildningen i förväg och ombads komma med synpunkter på vad som stod där. Ingen hade något att invända.

Den kursansvarige och jag föreläste om mellanledarskap, vikten av att tala med den grupp mellanledaren är satt att leda om hur man önskar ha det i gruppen och eventuellt komma överens om ett gruppkontrakt, samt om vikten av att reflektera och föra loggbok.

Övning

Gruppen diskuterade och reflekterade med hjälp av något som kallas lärande samtal i en strukturerad samtalsmodell. Detta gjordes för att mellanledarna skulle få redskap att prova i sin egen mötespraktik

och för att de skulle få diskutera för dem viktiga frågor. Jag gick runt mellan grupperna och hjälpte dem med formen för samtalet, och fokuserade därför inte lika mycket på innehållet.

Uppgift inför nästa utbildningstillfälle

Mellanledarna fick i uppgift att genomföra någon av de övningar de deltagit i vid första utbildningstillfället, att observera hur möten de deltar i fungerar, samt att föra loggbok över hur de upplever att deras ledaruppdrag fungerar, i respektive mötespraktik.

Aktion 2

Aktion 2 genomfördes en dryg månad efter aktion 1. Utifrån vad som framkom i den self report mellanledarna skrev under aktion 1 samt i de samtal som fördes då, finjusterades aktion 2. Finjusteringen handlade om vilka ämnen som behövde tas upp till diskussion, samt om en föreläsning.

Tillbakablick

Utbildningsdagen inleddes med en tillbakablick på förra utbildningsdagen, samt en sammanfattning av vad mellanledarnas self reports visat.

Self reports

Mellanledarna fick fylla i en ny self report om hur det hade gått att fungera som handledare i respektive mötespraktik, deras observationer av olika mötespraktiker på skolan, samt deras reflektioner om detta. Frågorna i mellanledarnas self report för aktion 2 var följande:

- Vad av det vi talade om under första utbildningsdagen har du kunnat se eller själv praktisera i de möten på skolan du deltagit i sedan vi sågs senast?
- Hur kan det du sett eller själv praktiserat hjälpa dig att utvecklas i din roll som ledare? Vilken lärdom tar du med dig?

Vid detta tillfälle fanns ingen rad för namn med, men två rutor där mellanledarna kunde kryssa för om deras self reports fick användas anonymt i studien eller inte användas alls. Det fanns även en ruta att kryssa i om de var arbetslagsledare, en om de var lärledare och en om de var något annat. Detta för att kunna se om svaren mellan olika ledare skiljde sig åt. 27 deltagare valde att lämna in sina self reports och att godkänna att de användes i studien. En mellanledare kryssade inte för om dennes self report fick användas eller inte, varför den inte togs med. En kryssade för att uppgifterna inte fick användas i studien. Tre personer hade tillkommit och skrev sina self reports utifrån uppgiften vid aktion 1. Dessa togs i beaktande vad gällde innehåll inför nästa utbildningstillfälle, men räknades inte med i själva studien, eftersom de nytillkomna mellanledarna hade fått höra en sammanfattning av de andras self reports innan de själva skrev sina egna.

Samtal och föreläsningar

Mellanledarna diskuterade sina upplevelser i mindre grupper för att sedan samtala i en grupp bestående av alla deltagare.

Föreläsningar och gruppsamtal handlade bland annat om grupperns utveckling och om vilka svårigheter som kan uppstå i rollen som mellanledare. En föreläsning hade tillkommit utifrån mellanledarnas tidigare self reports och handlade om hur man kan lyssna på varandra, samt hur man kan strukturera möten så att alla kan vara både förberedda och uppleva att tiden blir effektiv.

Övning

Mellanledarna fick prova på att genomföra kollegahandledning i grupp enligt en strukturerad samtalsmodell.

Uppgift inför nästa utbildningstillfälle

Mellanledarna fick i uppgift att läsa om kollektiv kompetensutveckling och om en dialogisk reflektionsmodell. Utifrån sin läsning skulle de till utbildningsdag 3 välja ut ett citat som de fann särskilt intressant, tankeväckande eller anmärkningsvärt. Texten handlade bland annat om skillnaden mellan individuell och kollektiv kunskap, samt om hur man i en viss skolas utvecklingsarbete sett till att lärarna både fått input, tid att bearbeta och att integrera sina kunskaper i verksamheten.

Aktion 3

Denna aktion skedde två månader efter den föregående. Även till denna aktion finjusterades den tidigare planeringen utifrån vad som framkommit i analysen. Eftersom jullovet hade infallit mellan föregående utbildningstillfälle och nuvarande, fanns risken att inte alla hunnit studera något specifikt i den eller de mötespraktiker de varit med i. Skrivandet av self reports kom därför att till skillnad från tidigare utbildningsdagar att förläggas till slutet av utbildningsdagen, för att kunna handla om vad mellanledarna tog med sig för reflektioner från utbildningsdag 3 in i det fortsatta arbetet.

Tillbakablick

Dagen inleddes med en tillbakablick på föregående utbildningsdag. En sammanfattning av mellanledarnas self reports från denna dag presenterades.

Övning

Jag tog upp vikten av att låta flera röster höras vid samtal i grupp. Detta för att var och en skulle kunna fundera över och hushålla med sina kommentarer vid samtal i helgrupp, så att även andra skulle kunna få del av talutrymmet. Varje deltagare fick tre lappar. När en person delgett något i helgrupp lade den ifrån sig en lapp. När alla lappar var slut var även talutrymmet för den personen förverkat. På så vis gällde det att fundera över om kommentaren var viktig att leverera just där och då. Jag visste inte hur detta skulle tas emot, men det var något jag ville prova för att uppmärksamma alla på hur det gemensamma talutrymmet i en mötespraktik kan användas och för att få mellanledarna att reflektera över detta.

Jag gick igenom hur man kan hålla coachande samtal med varandra utifrån en samtalsmodell och mellanledarna fick prova på att hålla sådana samtal två och två.

Samtal och föreläsningar

Den kursansvarige föreläste om kollegialt lärande utifrån en studie om förestelärares erfarenheter när det gäller verksamhetsutveckling på en skola. Mellanledarna deltog i samtal om föreläsningens innehåll.

De deltog även i samtal då de redovisade och diskuterade de citat de valt ut från en text, som de läst sedan förra utbildningstillfället.

Self reports

Mellanledarna fick i sina self reports skriva ner vad de särskilt tog med sig efter denna utbildningsdag. Frågan var följande:

- Vad av det vi har tagit upp hittills vid något av utbildningens tre tillfällen tar du särskilt med dig in i det fortsatta arbetet som mellanledare?
- Varför just dessa saker?

Denna utbildningsdag var några frånvarande på grund av sjukdom och några hade behövt gå hem tidigare. 25 mellanledare lämnade in sina self reports, men en kryssade i rutan att reflektionen inte fick användas i studien, varför materialet kom att bestå av 24 self reports.

Uppgift inför nästa utbildningstillfälle

Mellanledarna fick i uppgift att prova på att hålla i någon form av coachande samtal till nästa utbildningstillfälle.

Aktion 4

Denna aktion skedde en och en halv månad efter den föregående. Den tidigare planeringen finjusterades utifrån vad som framkommit i analysen av föregående aktion. Även denna gång kom mellanledarnas self reports att förläggas till slutet av utbildningsdagen för att kunna handla om vad mellanledarna utifrån utbildningsdag 4 tog med sig in i det fortsatta arbetet, samt vad de ytterligare önskade för moment under sin utbildning.

Tillbakablick

Dagen inleddes även denna gång med en tillbakablick på föregående utbildningsdag. En sammanfattning av mellanledarnas self reports från denna dag presenterades.

Övning

Mellanledarna delades upp i två grupper en del av dagen. Den ena gruppen bestod av arbetslagsledare och den andra av lärledare. Detta eftersom det i mellanledarnas self reports och intervjuerna framkommit att några av mellanledarna hade påbörjat en förändring av sin mötespraktik, medan några inte hade gjort det. Tanken var att de respektive grupperna skulle kunna hjälpa varandra vidare med konkreta idéer. Samtalen i de respektive grupperna genomfördes på så vis att halva gruppen lyssnade, medan halva gruppen samtalade. Efter ett tag bytte grupperna plats och de som hade talat fick lyssna. Slutligen genomfördes ett gemensamt samtal. Tanken var att deltagarna dels skulle öva sig i ett nytt sätt att samtala, dels att de skulle kunna komma fram till något de skulle ha användning för i sina respektive mötespraktiker.

Samtal och föreläsningar

Den kursansvarige föreläste om mellanledarskap. Mellanledarna samtalade därefter om föreläsningens innehåll.

Self reports

Frågorna för aktion 4 var följande:

- Vad skulle du ytterligare behöva få med dig från denna utbildning, förutom vad som redan tagits upp, för att du ska kunna utvecklas i din roll som mellanledare?
- Är det något särskilt du har funderat på att du behöver ta tag i i ditt arbetslag eller i din lärgrupp när du kommer tillbaka till skolan? I så fall vad?

Att skriva self reports var sista punkten på utbildningsdagen. Några hade behövt gå hem tidigare, varför 25 mellanledare lämnade in sina self reports, men tre kryssade i rutan att de inte fick användas i studien, varför materialet kom att bestå av 22 self reports.

Uppgift inför nästa utbildningstillfälle

Mellanledarna fick följande uppgift att prova på till nästa utbildningstillfälle:

- Fundera över hur en arbetsbeskrivning för arbetslagsledare respektive lärledare skulle kunna se ut. Skriv ner några punkter om du vill – annars bara funderar du
- Pröva att göra en liten förändring i din mötespraktik som du tänker dig ska leda till någon typ av förbättring. Skriv några rader i en loggbok om hur det gick
- Ta med kursplan i ditt ämne (något av dina ämnen) till nästa tillfälle. Vi kommer använda både ämnets syfte, centralt innehåll, kunskapskrav.

Tema: Mellanledarens uppdrag

Du är ledare för en grupp av kollegor på skolan. Kan du berätta vad du gör som sådan?

Hur kom det sig att just du blev mellanledare?

Hur länge har du varit mellanledare?

Har du fått någon beskrivning av ditt uppdrag eller någon slags introduktion på skolan?

Tema: Den historiska kontexten av mötespraktiker på skolan

De möten ni har på skolan i år, hur skiljer sig de från möten ni haft tidigare år?

Tema: Mötespraktiken idag

Kan du berätta vad som händer ett vanligt möte hos er?

Finns det något visst upplägg?

Vem har bestämt att det ska vara så?

Vad får du för respons från dina kollegor som är med på mötet? Vad tror du att de tycker om din roll?

Tema: Vad möjliggör och vad begränsar?

Vad fungerar bra för dig som mellanledare i ditt uppdrag?

Vad är det som gör att det fungerar bra?

Vad fungerar mindre bra?

Vad tror du det är som gör att det blir så?

Finns det något annat som påverkar?

Vad skulle du behöva för att du skulle tycka att du lyckades fantastiskt i ditt arbete som mellanledare?

Något annat du vill berätta eller tillägga?

Förfrågan om medverkan i studien ”Lärare som leder lärare - En aktionsforskningsstudie om förutsättningar och hinder för att lyckas med uppdraget att leda kollegor i en mötespraktik”

Bilaga 3

Under 2017-2018 studerar jag hur lärare som går den uppdragsutbildning du deltar i, vilken tillhandahålls av Göteborgs universitet, kan få förutsättningar att leda kollegor.

I uppdragsutbildningen är målet att deltagarna ska:

- utveckla insikt om sitt eget uppdrag och rollen som förändringsagent i organisationen
- kunna handleda kollegor i förbättringsarbete
- leda samtal i verksamheten
- kunna leda och organisera för lärande
- utveckla samverkansformer och kunskapsutbyte i organisationen.

Utbildningen följer en utarbetad plan. Det är dock viktigt att den även utformas i enlighet med deltagarnas förväntan och behov, varför vi följer upp, förändrar och utvärderar upplägget efter utbildningens gång. Detta görs genom aktionsforskning som kommer presenteras i en master i pedagogik av Christina Löfving med handledning av Åsa Hirsh, som är kursledare. På så vis kan utbildningen utvärderas vetenskapligt och bidra till lärande. Syftet är att utveckla lärarnas praktik när det gäller att leda kollegor vid olika möten. Tanken är att det ska bli en konstruktiv studie som tar till vara lärarnas erfarenheter och önskemål.

I studien kommer jag att inhämta kunskap genom att:

- Ta del av diskussioner som förs under utbildningen, där jag dokumenterar genom att anteckna eller spela in. Deltagarna kommer vara anonyma
- Ta del av formulär som deltagarna anonymt fyller i
- Genomföra intervjuer med frivilliga inom utbildningen
- Följa arbetet med hjälp av loggbok.

Att du ska delta i utbildningen är bestämt, men att medverka i studien är frivilligt. Det innebär att du kan välja att inte låta mig använda dina reflektioner, dina uttalanden eller material jag samlat in där du deltar. Du kan när som helst under studien välja att avbryta din medverkan i studien, allt i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det insamlade materialet behandlas konfidentiellt. Det innebär att ingen utomstående har tillgång till det. Materialet kommer i de fall det finns i pappersform förvaras inlåst och i de fall det finns på dator eller telefon vara skyddat av lösenord. I slutprodukten ska utomstående inte kunna identifiera enskilda deltagare eller uttalanden. När studien presenteras kommer det därför inte gå att urskilja vilka skolor och lärare som deltagit.

Ansvarig för studien

Christina Löfving
christia.lofving@gu.se
031-786 3153

Handledare

Åsa Hirsh
asa.hirsh@gu.se

”Lärare som leder lärare - En aktionsforskningsstudie om förutsättningar och hinder för att lyckas med uppdraget att leda kollegor i en mötespraktik”

Samtyckesformulär

Jag som har läst detta har fått muntlig information om studien och i samband med det haft möjlighet att ställa frågor som har besvarats. Jag har fått kännedom om hur data som samlas in kommer att hanteras samt hur resultaten av studien kommer att publiceras. Utifrån detta har jag kommit fram till att jag accepterar att diskussioner jag deltar i, enkäter jag fyller i, samt eventuella intervjuer jag deltar i dokumenteras och används i forskningssyfte.

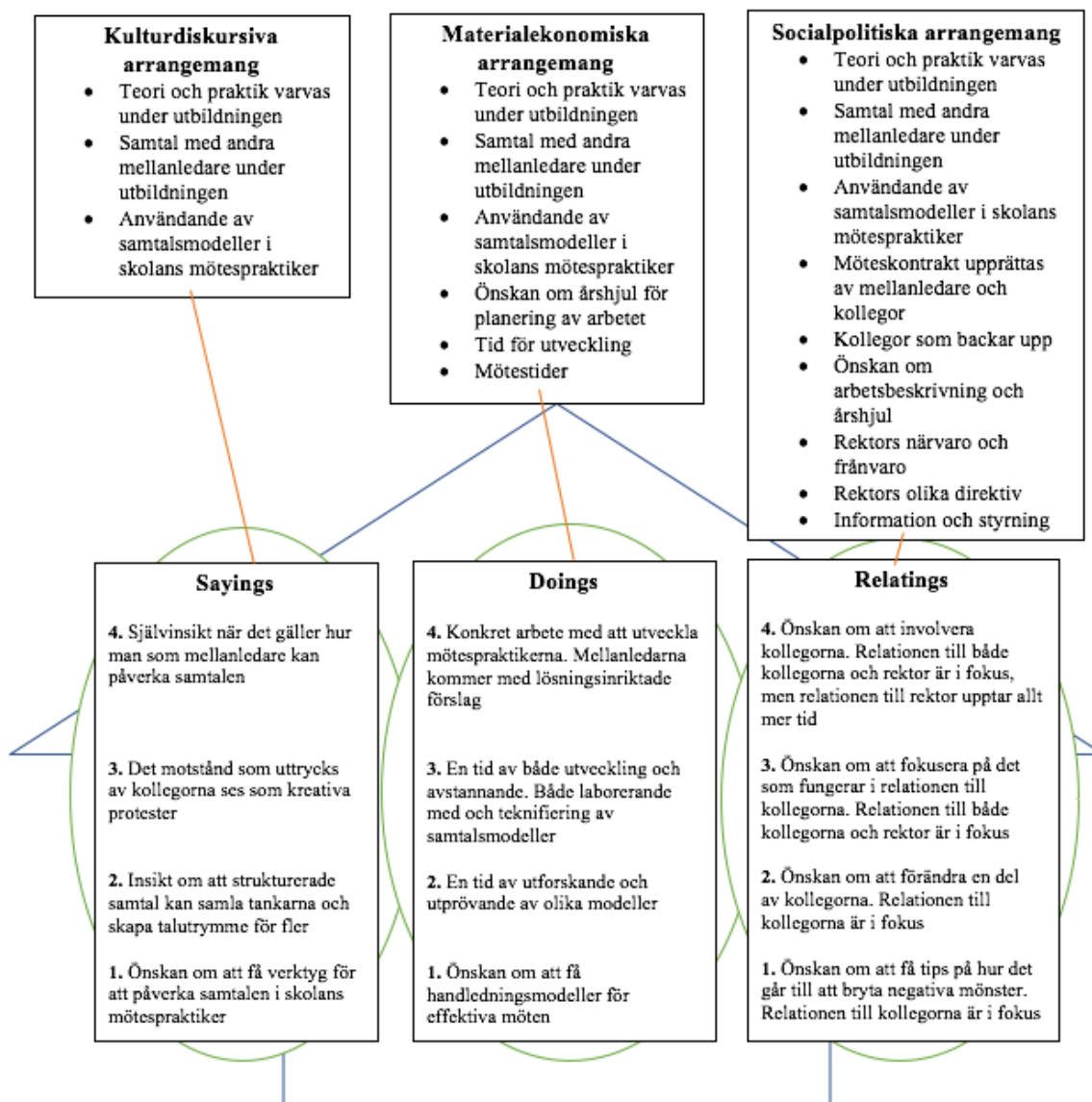
2017- ____ - ____

Namnunderskrift _____

Namnförtydligande _____

Bild över hur mellanledarna tar sig an sitt uppdrag

Bilden visar kortfattat den utveckling som har skett när det gäller hur mellanledarna tar sig an sitt uppdrag kopplat till sayings, doings och relatings med dess arrangemang. Modellen har vridits för att visa på de processer som pågår parallellt och som leder framåt, eller som här, uppåt.



En sammanfattning av sayings, doings och relatings som visar hur mellanledarna tar sig an sitt uppdrag, samt en sammanfattning av de arrangemang som möjliggör och begränsar mellanledarna i deras roll.