



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

KARRIÄRTJÄNSTEREFORMENS EFFEKTER I DEN SVENSKA SKOLAN

En enkätundersökning om karriärtjänstereformens
implementering och resultat

Catalin Koro Arvidsson

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program:	LAU927
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2019
Handledare:	Per-Olof Thång
Examinator:	Marianne Dovemark

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program: LAU927
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Vt/2019
Handledare: Per-Olof Thång
Examinator: Marianne Dovemark

Nyckelord: Karriärtjänstereformen, Förstelärare, Kollegialt ledarskap, Lärledare, Yrkesskicklighet

Syfte: Det övergripande syftet med studien är att undersöka vad karriärtjänstereformen har bidragit med sedan införandet samt hur den har tolkats och implementerats i den svenska skolan. För att uppnå detta görs en strategisk litteraturgenomgång av samtliga dokument som följt upp och utvärderat karriärtjänstereformen hittills samt en egen forskningsundersökning som fokuserar på svenska skolor i två skilda regioner. Mer specifikt avser den empiriska studien att kartlägga hur förstelärare beskriver sitt uppdrag samt att utreda vilka förutsättningar som tilldelats för att genomföra uppdragen. Vidare undersöks om de tillfrågade förstelärarna anser att införandet av förstelärartjänster har fått genomslag på elevprestationer och läraryrkets status.

Teori: Föreliggande examensarbete grundar sig på utbildningssociologisk teori (Bernstein, 2000; Ball, 1993). Denna teori tillhandahåller redskap för att studera och analysera vad som faktiskt blir utfallet av reformprocesser (i det här fallet av karriärstegsreformen).

Metod: Webbenkäter konstruerades och skickades ut till förstelärare i två skilda regioner; 28 kommuner i Örebro och Värmlands län (Mellansverige) samt Borås- och Marks kommun. Datan från enkätundersökningen analyserades genom en induktiv tematisk dataanalys.

Resultat: Enligt tidigare studier går det i nuläget inte att se några tydliga effekter kopplat till elevers prestationer eller läraryrkets status till följd av införandet av karriärtjänstereformen. Majoriteten av de tillfrågade förstelärarna i föreliggande studie anser inte att införandet av karriärtjänstereformen har uppnått dess primära intentioner, det vill säga att förbättra elevers prestationer och höja läraryrkets status. Förstelärare i Mellansverige samt Borås- och Marks kommun arbetar till stor del inom ledande positioner, vilket kan innefatta att leda kollegialt lärande, sitta med i ledningsgrupper och vara bollplank med rektorn eller sprida kunskap inom ett specifikt ämnesområde till kollegor. Flera av dessa uppdrag leder till en förskjutning från en yrkesnivå till en organisatorisk nivå där förstelärarna kommer längre ifrån det elevnära undervisningsarbetet. I enlighet med detta anser förstelärarna att framför allt ledaregenskaper, men även yrkesskicklighet kopplat till undervisning är viktiga kompetenser för att de skall kunna utföra försteläraryppdraget.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund.....	1
2. Inledning och problemformulering.....	1
3. Syfte och frågeställningar.....	2
4. Litteraturgenomgång.....	3
4.1 Presentation och uppföljning av karriärtjänstereformen för lärare samt relaterad forskning.....	3
4.2 Den yrkesskickliga läraren.....	13
5. Teorianknytning.....	16
5.1 Policydokument.....	17
5.2 Policytolkning och implementering i skolan.....	18
6. Metod.....	18
6.1 Konstruktion av enkäter.....	19
6.2. Svartfrekvens och urvalsprocess.....	20
6.3 Analysmetod.....	21
6.4 Studiens tillförlitlighet (validitet och reliabilitet).....	22
6.5 Etiska överväganden.....	23
7. Resultat.....	24
7.1 Resultat: enkät utskickat till Mellansverige.....	24
7.2 Resultat: enkät utskickad till Borås- och Marks kommun.....	29
8. Diskussion och slutsatser.....	39
Referenser.....	46
Bilagor.....	49

1. Bakgrund

Som ett svar på sjunkande elevresultat på svenska skolor infördes karriärtjänstereformen år 2013. Denna reform skulle belöna yrkesskickliga lärare så att de fick chans att göra karriär, som förstelärare eller lektorer, utan att behöva lämna klassrummen. I linje med detta hystes stora förhoppningar om att höja läraryrkets status samt elevers betyg. Även om jag i föreliggande uppsats inte har undersökt reformens mottagande har jag under arbetes gång ändå märkt en kluven uppfattning bland lärare om huruvida reformen är av godo eller av ondo. Mellan raderna i enkätsvaren ifrån denna uppsats empiri kan jag läsa hur förstelärare har blivit bemötta med avundsjuka och missunnsamhet av kollegor utan karriärtjänst. Även i kollegiet på gymnasiet där jag arbetar har jag märkt en viss tveksamhet kring förstelärrarens intentioner om förhöjda elevresultat. Samtidigt är det i skrivandets stund svårt finna några direkta effekter som karriärtjänstereformen har bidragit med sedan den infördes. Detta kluvna scenario, att det införts en reform med stora förhoppningar men som mottagits med stor tveksamhet gjorde mig nyfiken. Jag ville inte bara se vilka effekter som karriärtjänstereformen faktiskt bidragit med utan på ett vidare plan ta reda på vad förstelärarna faktiskt gör och förhoppningsvis kunna se om dessa arbetsuppgifter var kompatibla med reformens storslagna intentioner.

2. Inledning och problemformulering

Enligt resultaten från de senaste internationella jämförande studier av skolelevs prestationer, t.ex. Program for International student Assessment (PISA) har svenska elever presterat sämre än vad de gjort historiskt (Skolverket, 2013, s.9). För att åtgärda detta har bland annat karriärtjänstereformen (Prop. 2012/13:136,2013) *Karriärvägar för lärare i skolväsendet m.m.* utvecklats och införts. Karriärtjänstereformen bygger bland annat på att särskilt skickliga lärare ska premieras till förstelärare och därmed också få en löneökning på 5000 kronor. Intentionen med propositionen är framför allt att uppnå bättre elevprestationer samt att höja läraryrkets status genom att skickliga lärare kan göra karriär utan att behöva lämna sin undervisningstjänst.

Både stadskontorets utvärderingar (2015, 2016 och 2017) och tidigare forskning (t.ex. Skolverket, 2015b; Öhman, Sandberg, Ehneström & Svensson, 2016; Erlandsson & Karlsson, 2018) har haft svårt att visa vilka meriter och kompetenser som har legat till grund för rektorer

när de har tillsatt förstelärare. Eftersom karriärtjänstereformen bygger på att lärares kompetenser är avgörande för att lärare ska bli premierade till en förstelärartjänst är det således relevant att undersöka hur förstelärare själva beskriver sitt uppdrag och vilka kompetenser som ligger till grund för deras tjänst. Vidare är det intressant att undersöka vad förstelärarna själva anser är viktiga kompetenser för att utföra uppdragen inom ramen för deras försteläranställning.

Det framgår tydligt i Prop. 2012/13:136 (2013) att det finns flera förhoppningar knutna till karriärtjänstereformen. Bland annat skall införandet av förstelärartjänster bidra till att den enskilda försteläraren skall höja elevers prestationer och läraryrkets status genom sina specifika arbetsuppgifter. Att en lärares yrkesskicklighet är central när det kommer till förhöjda elevresultat lyfts fram i utbildningsdepartementets promemoria (U2012/4904/S), med stöd i forskning utförd av Organisation for Economic Co-operation and Sevelopment (OECD; 2009), Hattie (2009) samt McKinsley & Company (2007). Huruvida införandet av förstelärare har påverkat läraryrkets status eller elevers resultat går ej att fastställa i nuläget. Det är dock intressant att undersöka om förstelärarna själva kan se några indikationer på att detta har uppnåtts.

Föreliggande studie vill bidra med kunskap om hur lärarnas uppdrag påverkas när externa aktörer försöker styra professionens utveckling i form av införandet av karriärtjänster för lärare. Detta genom att specifikt fokusera på hur karriärtjänstereformen har tolkats och implementerats i skolan och även genom att undersöka om det finns några indikationer på att införandet av reformen har uppnått någon av de intentioner som beskrivs i propositionen (Prop. 2012/13:136).

3. Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med föreliggande studie är att undersöka vad karriärtjänstereformen har bidragit med sedan införandet samt hur den har tolkats och implementerats i den svenska skolan. För att uppnå detta görs en strategisk litteraturgenomgång av samtliga dokument som följt upp och utvärderat karriärtjänstereformen hittills samt en egen undersökning som

fokuserar på svenska skolor i två skilda regioner. Mer specifikt avser den empiriska studien att kartlägga hur förstelärare beskriver sitt uppdrag samt att utreda vilka förutsättningar som tilldelats för att genomföra uppdragen. Vidare att undersöka om de tillfrågade förstelärarna anser att införandet av förstelärartjänster har fått genomslag på elevprestationer och läraryrkets status.

Studien avser att besvara följande frågor:

- Hur beskriver lärare sina uppdrag inom ramen för sin förstelärartjänst?
- Vilka förutsättningar tilldelas lärarna för att utföra uppdrag inom ramen för sin förstelärartjänst?
- Vilka kompetenser anser förstelärarna vara viktiga för att utföra sitt uppdrag?
- Vilka indikationer finns på att införandet av karriärtjänstereformen har resulterat i förbättrade elevresultat och/eller förhöjd status av läraryrket?

4. Litteraturgenomgång

För att skapa en överblick av förstelärarreformen och hur den har implementerats i skolan sammanställs en översikt av dess bakomliggande regeringsdokument (propositioner) samt en forskningsöversikt av vad införandet av förstelärarreformen har resulterat i.

4.1 Presentation och uppföljning av karriärtjänstereformen för lärare samt relaterad forskning

Karriärtjänstereformen presenterades ursprungligen av den dåvarande utbildningsministern Jan Björklund och grundar sig i regeringens proposition *Karriärvägar för lärare i skolväsendet m.m.* (prop.2012/13:136). Syftet med karriärtjänstereformen var att vissa yrkesskickliga lärare inom grund- och gymnasieskolan skulle premieras och därmed få ett löneyft på 5000 kr/månaden. Ursprungligen omfattar karriärtjänstereformen 17 000 tjänster och beräknades att omsätta en halv miljard kronor (Skolverket, 2014). Införandet av karriärsteg i läraryrket beskrevs ursprungligen i en promemoria, skriven av utbildningsdepartementet, som en metod för att säkra en hög kvalitet på lärarna, vilket därmed bör resulterat i att eleverna uppnår bättre resultat. Att särskilt yrkesskickliga lärare skulle beredas möjlighet att göra karriär inom

läraryrket utan att behöva lämna undervisningsuppdraget var också ett viktigt argument i promemorian (U 2012/4904/S, s. 4).

Enligt promemoria (U2012/4904/S) och senare även av Skolverket (grundförfattning *SKOLFS 2013:147*) måste vissa kriterier uppfyllas för att lärare ska befordras till förstelärare. För det första krävs lärarlegitimation, fyra års väl utfört undervisningsarbete samt ha visat särskilt god förmåga att förbättra elevernas studieresultat och ett starkt intresse för att utveckla undervisningen. Vidare ska läraren i övrigt bedömas som särskilt kvalificerad för att utföra undervisning och uppgifter som hör till undervisningen (SKOLFS 2013:147, Skolverket 2014; U2012/4904/S, s. 26). Det råder därmed inga tveksamheter om att förstelärare ska väljas på grund av sin pedagogiska, ämnesrelaterade- och didaktiska kompetens för undervisning. Beslutet om vem som ska premieras till förstelärare och vilka ansvarsområden denne skall ha bestäms av huvudmannen på den enskilda skolan (prop. 2012/13:136, s. 7).

Av Utbildningsdepartementets promemoria framgår också att en förstelärares uppdrag bör handla om att utveckla och förbättra just undervisningen. Vidare ges några konkreta exempel på vad en förstelärares arbetsuppgifter kan omfatta. Bland annat nämns introduktion av nyanlända lärare, coachning av andra lärare i form av kollegialt lärande, initiera pedagogiska samtal, initiera och leda projekt i syfte att förbättra undervisningen, vara examensansvarig på gymnasieskolan eller inom vuxenutbildningen samt att ansvara för lärarstudenter och/eller vara huvudansvarig för ett ämne (U2012/4904/S, s. 28). Begrepp som ”kollegialt lärande”, ”coachning av lärare” eller ”pedagogiska samtal” definieras inte i texten. Kollegialt lärande har dock preciserats av flertalet forskare och definieras ofta som möten mellan lärarkollegor där syftet är att utbyta erfarenheter, diskutera och lära av varandra (Makopoulou & Armour, 2014).

Utfallet av karriärtjänstereformen har analyserats av Skolverket i tre rapporter (2014, 2015a, 2015b). I skolverkets rapporter *Vem är försteläraren* (2014, s. 4) och *Vad gör försteläraren* (2015a) beskrivs att prop. 2012/13:136 ”syftar till att förbättra elevernas måluppfyllelse och samt höja läraryrkets status och attraktionskraft”. Båda rapporterna presenterar bland annat

vilka arbetsuppgifter som tilldelats förstelärarna. Enligt majoriteten av huvudmän (över 80 %) som tillfrågats arbetar förstelärarna med att handleda och coacha kollegor samt skapa mötesplatser för pedagogiska diskussioner i samband med lektionsobservationer som ett sätt att följa upp kollegornas undervisning. Övriga arbetsuppgifter innefattar ansvar för ämnesutveckling, studera kollegors undervisningsmetoder med ett vetenskapligt förhållningssätt, ta fram stödmaterial och läromedel, stödja lärarstudenter, vara involverad i forskning, vara mentor för nya kollegor under introduktionsperioden samt att vara ansvarig för ämnesdidaktik (Skolverket 2014, s. 14-16; Skolverket 2015a, s. 6). Vad som menas med att vara ansvarig för ämnesdidaktiken beskrivs inte närmare. Rapporten nämner dock att förstelärares uppdrag ofta är knutet till ett visst ämne och därmed kan man anta att förstelärares expertis innefattar att sprida både ämnesrelaterad och didaktisk kunskap till sina kollegor (skolverket 2015a, s.6). Ett fåtal huvudmän angav att lärare fått i uppgift att vara bollplank och samtalspartner till rektorn samt arbete med IT-utveckling. Vidare anges uppdrag som skolutveckling, samordning och fortbildningsansvar (Skolverket, 2014, s. 14-16). Slutsatsen i Skolverkets båda studier är att förstelärarnas arbetsuppgifter överensstämmer väl med de föreslagna arbetsuppgifter som beskrivs i regeringens promemoria (U2012/4904/S).

I Statskontorets senaste uppföljningsrapport (2017) framgår att förstelärare ägnar större delen av sin arbetstid till undervisning. 90 % av de tillfrågade rektorerna svarade att lärarna även använde mycket tid till uppgifter kopplat till kollegialt lärande (Statskontoret, 2017, s. 43), vilket ofta även omfattar handledning/coachning av kollegor men primärt att samordna och leda projekt. Detta överensstämmer med resultaten i Skolverkets rapport (2015a). Enligt undersökningen omfattar även tjänsten för en karriärlärare (både förstelärare och lektor) ämnesutveckling, utveckling av egen undervisning, utveckling av ett forskningsbaserat arbetssätt eller ta fram undervisningsmaterial (Statskontoret, 2017, s. 44). Ett intressant resultat i Statskontorets rapport (2017) är att föresteläraryuppdraget inte alltid återspeglar förstelärarnas kompetens. I enkätundersökningen framgår att nära hälften av alla rektorer som tillfrågats anger att de förstelärare som arbetar med kollegialt ledarskap, i form av exempelvis projektledning, inte har sökt efter en person som leder- eller samordnar projekt. I dessa fall har istället uppgifter som att förmedla egen kunskap eller handleda kollegor efterfrågats. Med andra ord efterfrågas

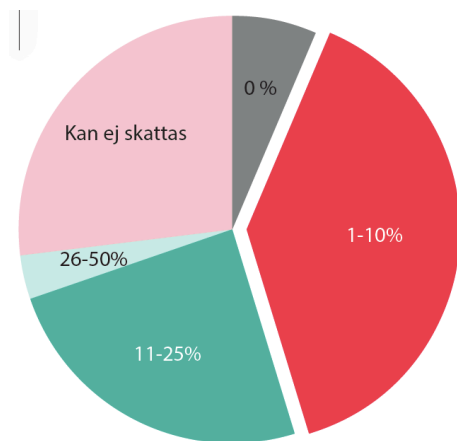
ofta en ”utbildare” eller ”utvecklare” i rekryteringsprocessen, men arbetsuppgifterna handlar snarare om att verka som en ”utvecklingsledare” (Statskontoret, 2017, s. 45 - 46).

Liknande resultat går att finna i en omfattande forskningsstudie som presenteras i tidskriften Pedagogiska magasinet. Studien har genomförts av Alvehus, Eklund och Kastberg vilka har ägnat tre år åt att kartlägga förstelärares arbetsuppgifter (Alvehus m.fl., 2019a). Utifrån bland annat 111 intervjuer med både förvaltningschefer, rektorer och lärare har Alvehus m.fl. (2019a) lyckats kategorisera förstelärarna i sex grupper som beskriver deras olika arbetsuppgifter och roller i sin karriärtjänst. Rollerna innefattar ”Bästeläraren”, som utöver undervisning coachar sina kollegor och ger råd om hur undervisningen bör utvecklas, ofta till följd av klassrumsobservationer. Rollen som ”Bästelärare” är den som bäst speglar karriärtjänstereformens ambitioner gällande förstelärares arbetsuppgifter. Ytterligare en roll inom karriärtjänsten är ”Stöttepelaren”, som fungerar som ett stöd för främst nya lärare. ”Kunskapsspridaren” genomför utvecklingsprojekt samtidigt som hen framför professionens expertis. Vidare beskrivs rollen som ”Andrerektor”, vilken stöttar och avlastar rektorer med deras uppgifter. ”Försteledaren” tar över centrala ledarroller från rektorn inom pedagogiskt ledarskap och skolutveckling. Slutligen nämns ”Ekvilibristerna” som är en blandning mellan rollerna ”Försteledare” och ”Andrerektor”. Ett intressant resultat i studien är att dessa roller inte påverkar icke-förstelärares autonomi i klassrummet, vilket talar för att införandet av förstelärare inte utgör något hot mot icke-förstelärares professionalism kopplad till undervisningen (Alvehus m.fl., 2019a). Det framgår inte i studien vilken försteläroll som är vanligast, men Alvehus m.fl. (2019a) betonar att införandet av förstelärrerformen har gjort att lärarnas ställning i skolan har stärkts då vissa roller (som exempelvis stöttepelare och kunskapsspridare) förut har funnits endast i det dolda men tack vare förstelärrerformen har blivit legitimerade.

Alvehus, Eklund och Kastberg beskriver i boken ”Lärarkåren och förstelärarna” hur förstelärares uppgifter kan delas in i tre olika nivåer vilket möjliggör att analysera hur olika arbetsuppgifter förhåller sig till varandra (Alvehus m.fl., 2019b, s.68). Enligt Alvehus m.fl. (2019b) kan lärares aktiviteter delas in i 1. yrkesnivå, 2. organisationsnivå eller 3. policynivå. Arbetsuppgifter kopplade till en yrkesnivå handlar om utövandet av den professionella

praktiken, vilket framför allt innefattar undervisning av elever i klassrumssituationer och handledning av lärarkollegor. Även administrativa uppdrag ryms inom denna nivå såsom lektionsplanering, dokumentation av elevprestationer, beställning av böcker, hantering av nationella prov, m.m. (Alvehus m.fl., 2019b, s. 68, 124). Arbetsuppgifter kopplade till den organisatoriska nivån avser uppdrag som inte är direkt kopplade till elevinteraktioner men som ändå påverkar undervisningen på den lokala organisationen. Exempel på uppgifter inom denna kategori är att leda kollegialt lärande, att ta fram lokala handlingsplaner, organisera studiedagar eller att ansvara för IT-frågor på skolan (Alvehus m.fl., 2019b, s. 71-72). Den tredje nivån står än längre ifrån det praktiska mötet med elever, vilket innebär att en lärares uppdrag är att påverka skolan på en policynivå. Faktiska uppdrag inom denna nivå är till exempel att leda kommunövergripande kvalitetsarbete, att delta i kollegiala nätverk på kommunal- eller regional nivå eller att delta i forskningsprojekt (Alvehus m.fl., 2019b, s. 74, 124). Även om kategoriseringen av förstelärares uppdrag uppvisar en stor variation pekar Alvehus m.fl. på att uppgifter kopplade till den organisatoriska nivån dominerar bland förstelärarna i studiens undersökningsgrupp (Alvehus m.fl., 2019b, s. 125).

I Skolverkets andra rapport: *Vad gör försteläraren* (2015a) framgår att den tilldelade tiden för förstelärartjänster (och även lektortjänster på grund- och gymnasieskolan) varierar mellan olika skolor (figur 1). Uppgifterna är baserade på den rekvisition av stadsbidrag som huvudmännen skickade till Skolverket under hösten 2014, och är huvudmännens skattning av hur mycket tid förstelärare och rektorer får tilldelat inom ramen för sin förstelärar- eller lektortjänst. Enligt huvudmännens rapportering ägnar majoriteten (40 %) av förstelärare och lektorer 1–10 % av sin arbetstid på sina specifika uppdrag. Det framgår dock inte hur mycket tid försteläraren anser att de själva lägger på att utföra sitt försteläraruppdrag. I en enkätundersökning framgår det dock att 50 % (av 179 tillfrågade) av huvudmännen anser att tid har frigjorts för att lärarna ska kunna utföra de uppdrag som förstelärartjänsten innefattar (Skolverket, 2015a, s. 8; Figur 1 visar hur många procent förstelärare och lektorer lägger i sin karriärtjänst). Detta överensstämmer inte med Statskontorets senare rapport (2016, s. 60) i vilken förstelärare och lektorer har svarat på frågan om de fått tid avsatt för sina specifika uppdrag. I denna rapport framgår att drygt en tredjedel (32%) av de tillfrågade förstelärarna/lektorererna har fått avsatt tid till sina specifika uppdrag inom ramen för sin karriärtjänst.



Figur 1. Huvudmannens skattning av hur mycket tid förstelärare och/eller lektorer lägger i sitt uppdrag (Rekvisition av statsbidrag, hösten 2014 i Skolverket, 2015a s. 8)

Skolverkets rapport (2015a) bygger även på kvalitativa intervjuer med 68 personer verksamma som förstelärare, lektorer, huvudmän eller rektorer. Av intervjuerna framgår att det är viktigt att både innehåll i tjänstens uppdrag och dess tidsmässiga uppfattning tydliggörs i samband med att förstelärartjänsten tillsätts. Vidare beskriver rapporten att de förstelärare som fått särskild tid avsatt för sina försteläraryppdrag är mer positiva till reformen (Skolverket, 2015a, s. 8). I en av Statskontorets rapporter (2017) undersöks hur mycket undervisningstid som är avsatt till lärare med en lektor- eller förstelärartjänst. Enkätundersökningen riktade sig till rektorer och resultatet visar att en lektor- eller förstelärare har lika mycket undervisningstid som en ordinarie lärare (Statskontoret, 2017 s. 50). Detta kan ses som fördelaktigt eftersom det är relevant att en specifikt yrkesskicklig lärare bör ha uppgifter kopplad till just undervisning. Det kan dock ses som en nackdel då övriga arbetsuppgifter, specifika för en förstelärartjänst, nedprioriteras och kanske inte hinns med.

I Skolverkets tredje rapport *Finns förstelärarna där de bäst behövs?* (2015b, s. 1) lyfts bland annat problematiken med att skillnaderna mellan elevresultat på olika skolor i Sverige blir allt större och att införandet av förstelärartjänster skulle kunna användas för att minska segregationen mellan skolor på ett nationellt plan. I rapporten står mer specifikt att ”*man skulle kunna förvänta sig att karriärtjänsterna använts som ett instrument för att stärka skolor med svaga resultat- även om det inte varit något villkor för statsbidraget*” (Skolverket, 2015b, s. 1.)

Därmed kan man anta att Skolverket anser att det är mest fördelaktigt att fler förstelärare placeras på skolor där eleverna presterade sämre. Enligt rapporten är detta dock inte fallet, fördelningen av förstelärare påverkas inte av vilka fördelar och utmaningar olika skolor har utan av andra faktorer som ännu inte har fastställts (Skolverket, 2015b).

Statskontoret har fått i uppdrag av regeringen att följa upp och analysera hur karriärtjänstereformen har implementerats och lever upp till dess syften. Uppföljningen har publicerats i tre skilda rapporter *Uppföljning av karriärtjänstereformen- delrapport 1, 2 – och 3* (Statskontoret, 2015, 2016 och 2017). I den första av dessa rapporter finner Statskontoret (2015, s. 37) i likhet med vad som framkom i Skolverkets studie (2015b) att skolor där elever presterar bra har flest förstelärare, medan skolor med en högre andel lågpresterande elever har färre förstelärartjänster. Detta trots att majoriteten av huvudmän som anställt förstelärare (73%) anser att det är viktigt att fördela förstelärare där de behövs som mest (Statskontoret, 2015). I hopp om att öka likvärdigheten av elevresultat mellan skolor på ett nationellt plan är det möjligt att ansöka om ett extra statsbidrag till förskoleklasser och grundskolor med låga elevresultat placerade i så kallade utanförskapsområden. Enligt Statskontorets två senaste rapporter är dock nyttjandegraden av detta bidrag låg, då endast ett fåtal huvudmän prioriterade att fördela förstelärare på skolor med svaga elevresultat (Statskontoret, 2016, 2017). Detta är intressant då det framgår i skollagen att både kommuner och huvudmän skall sträva efter ”att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildning” (Skollag, 2010:800 4§) samt att ”fördela resurser och utbildning inom skolväsendet efter barnens och elevernas olika förutsättningar och behov” (Skollag, 2010:800, 8§).

När det kommer till rekryteringsprocessen framgår det i Statskontorets första och även tredje uppföljningsrapport att det framför allt är rektorns bedömning av vilka lärare som är särskilt yrkesskickliga som ligger till grund för anställning av förstelärare på en specifik skola (2015, s. 48; 2017, s. 42). Vilka faktorer som yrkesskickligheten baseras på framgår dock inte av rapporterna, mer än de är baserade på de krav som är skrivna i statsbidragsförordningen, vilka ursprungligen skrevs i utbildningsdepartementets promemoria (U2012/4904/S). Ca 15 – 20 % av de tillfrågade huvudmännen anger att de har använt sig av ett egenutformat eller

standardiserat meriteringssystem att utgå ifrån vid rekryteringen (Statskontoret 2015, s. 48; Statskontoret 2017, s. 42). Meriteringssystemen kan bygga på lektionsobservationer av oberoende och utbildade observatörer eller mallar utformade för elevenkäter eller vitsord för rektorer (Statskontoret 2017, s. 42). Hur dessa meriteringssystem mer specifikt ser ut framgår dock inte heller i rapporterna. Det är därmed omöjligt att veta om det faktiskt är de mest yrkesskickliga lärarna som har premierats till förstelärare. I en senare rapport från Statskontoret (2016) tillfrågas förstelärare på vilka grunder de har anställts. Det framgår då att förmåga att kunna driva verksamheten framåt är viktigare kvalifikationer än till exempel förbättrade elevprestationer i klassrummet. Detta antagande baseras på att fler förstelärare har blivit anställda till följd av beskrivning av pedagogiska visioner och ambitioner och relativt få har fått besök i klassrummen (Statskontoret, 2016, s. 55 - 56). Inte heller i denna rapport framgår det specifikt vilka kompetenser som ligger till grund för rekryteringen av förstelärare. Det framgår även att 77 % av lärare som både har- och inte har karriärtjänst misstror (helt eller delvis) att det är de mest yrkesskickliga lärarna som har premierats till en förstelärartjänst (Statskontoret, 2016, s. 54).

Även om majoriteten av lärare utan karriärtjänst anser att det är otydligt på vilka grunder en förstelärare anställs anser 78 % av rektorer att kraven för anställning av förstelärare är mycket eller ganska tydliga enligt en senare enkätundersökning från Statskontoret (2017, s. 39–40). Däremot framgår det att vissa kriterier, till exempel förmågan att förbättra elevers studieresultat och ha intresse för att utveckla undervisningen, kan uppfattas som svårtolkade (angett av 28 % av de tillfrågade rektorerna). Detta är intressant eftersom en stor förhoppning med att införa karriärtjänster är att förbättra elevers resultat. Detta medför en stor risk att kriterierna för att anställa en förstelärare tolkas olika, vilket bidrar till att förstelärare anställs på olika grunder i olika skolor. Å andra sidan möjliggör tolkningsvariationer att förstelärartjänster kan anpassas efter lokala behov.

I Statskontorets andra delrapport av karriärtjänstereformen (2016) har förstelärare och lärare utan förstelärartjänst svarat på enkäter om karriärtjänstereformen på deras egna skola. Av denna rapport framgår att lärare utan förstelärartjänst upplever ett bristande förtroende för hur

rekryteringsprocessen av förstelärare har gått till, främst eftersom de saknar insyn i rekryteringsprocessen. Detta påverkar även förtroende för hela införandet av karriärtjänstereformen i denna grupp (Statskontoret, 2016, s. 49–53). Rapporten tar även upp ett fritextsvar från enkäten som belyser att klyftor mellan lärare har skapats på grund av reformen (Statskontoret 2016, s. 54). Även om det inte går att dra några slutsatser av detta enda antagande är det rimligt att anta att svartsjuka och missunnsamhet bland lärare som inte har premierats förekommer parallellt med det låga förståendet för hela reformen och dess rekryteringsprocess. Denna negativa inställning överensstämmer dock inte med förstelärares syn på transparens inom rekryteringsprocessen då 93 % av de tillfrågade anser att de har fått sin tjänst genom en öppen rekryteringsprocess (Statskontoret, 2016, s. 52). Att en rekryteringsprocess är öppen bör tolkas som att grunderna för anställningen samt informationen om processen har varit synlig för samtliga lärare på skolan.

Som tidigare nämnts är stora förhoppningar knutna till karriärtjänstereformen och dess intention att förbättra elevprestationer och att höja läraryrkets status. Det är således intressant att studera om karriärtjänstereformen har uppnått någon av dessa förväntningar. I bland annat Skolverkets tredje rapport, *Finns förstelärarna där de bäst behövs?* (2015b, s. 1), betonas dessa mål tydligt redan på första sidan av rapporten. Rapporten betonar dock att det är för tidigt att utvärdera om detta har skett. Någon nyare rapport från Skolverket som undersöker karriärtjänstereformens genomslag har ännu inte publicerats. Inte heller i någon av Statskontorets rapporter framgår några tydliga resultat av karriärtjänstereformens genomslag. I Statskontorets senaste studie (2017, s. 57) tillfrågas dock rektorer om de anser att reformen har bidragit med något positivt. Studien visar att 74 % av de tillfrågade rektorerna anser att reformen har bidragit till fler pedagogiska diskussioner. Strax över hälften svarar även att lärare med karriärtjänst har kunnat bedriva utbildningsprojekt i större grad och även att det pedagogiska ledarskapet har stärkts. Ytterligare en studie, gjord av Statskontoret (2016), visar att lärare utan karriärtjänst är mer negativt inställda till vad karriärtjänstereformen har resulterat i. Mer än hälften av de tillfrågade upplever att de inte haft någon nytta alls av förstelärarnas arbete, trots att de i allmänhet är positivt inställda till karriärtjänster inom läraryrket. Detta eftersom karriärtjänstereformen ses som för snäv och endast gagnar ett förutbestämt antal lärare när det "...bör finnas karriärmöjligheter för alla lärare, inte bara förstelärare" (Statskontoret, 2016, s. 40–41). I linje

med detta har en studie genomförd vid Linköpings universitet funnit att införandet av karriärtjänstereformen i Stockholms län har lett till fler kollegiala lärandeaktiviteter och fler projekt i kollegiet. Det är dock omöjligt att koppla de pågående utvecklingsprocesserna till just införandet av karriärtjänster för lärande (Öhman, Sandberg m.fl., 2016).

Sammanfattningsvis är förstelärares uppdrag ofta knutna till kollegialt lärande och projektledning, även om dessa kompetenser inte alltid efterfrågas under rekryteringsprocessen. Enligt uppföljningar från Skolverket och Statskontoret bedriver förstelärare undervisning i lika stor utsträckning som lärare utan karriärtjänst och endast ca 30–50 % av förstelärare och lektorer får specifik tid avsatt för sina uppdrag knutna till sin karriärtjänst. Denna tidfördelning av förstelärares uppdrag kan ses som positiv eftersom det i enlighet med bland annat regeringens proposition *Karriärvägar för lärare i skolväsendet m.m.* (prop.2012/13:136) bör vara de mest yrkesskickliga lärarna som bedriver undervisning. Å andra sidan kan tidfördelningen ses som negativ eftersom det är svårt för förstelärare att hinna med de specifika uppdrag som är knutna till sin karriärtjänst.

Det är svårt att i nuläget se något konkret resultat av införandet av karriärtjänstereformen på elevers prestationer eller förhöjd status av läraryrket. Därmed skulle sjösättningen av reformen kunna tolkas som misslyckad. Eftersom karriärtjänstereformen är relativt ”ny” är det emellertid ett rimligt antagande att det krävs mer tid för att se några tydliga resultat. Förväntningarna på införandet av förstelärrerformen är högst bland huvudmän och rektorer vilka (enligt Statskontoret, 2016, s. 9) tror att karriärtjänstereformen inte bara ökar attraktiviteten i yrket utan också skapar förutsättningar för en utvecklad undervisning. Huruvida införandet av förstelärare i skolan leder till att elevers prestationer förstärks eller ej återstår att se. Stycket nedan går igenom forskning som bedrivits kring enskilda lärares pedagogiska och didaktiska skicklighet och huruvida yrkesskicklighet är kopplat till förbättrade elevresultat på ett nationellt och internationellt plan.

4.2 Den yrkesskickliga läraren

I detta stycke presenteras den forskning som beskriver relationen mellan lärares yrkesskicklighet och elevers prestationer samt forskning om relation till den svenska förstelärrarreformen.

Det är rimligt att anta att det låga förtroendet för karriärtjänstereformen som framgår av Statskontorets rapporter (2016 och 2017) kan vara baserat på att det är oklart vad som faktiskt är en yrkesskicklig lärare, och hur huvudmän och rektorer bedömer detta. Vilka faktorer som ligger till grund för en yrkesskicklig lärare har undersökts i flertalet studier genom åren och ofta ses elevresultaten som ett kvitto på yrkesskicklighet. Det vill säga, bakom en klass där elever presterar högt, både nationellt och internationellt, bör det finnas en yrkesskicklig lärare. I utbildningsdepartementets promemoria (U2012/4904/S), och övriga reformtexter om karriärtjänstereformen, kopplas utbildningskvalitet i huvudsak samman med ökad måluppfyllelse bland eleverna. Detta baseras på forskning gjort av OECD (2009), Hattie (2009) samt McKinsley & Company (2007). Att elevprestation är det enda sättet att mäta yrkesskicklighet har dock motstridits av andra studier (Biesta, 2015; Lundahl, 2012). Biesta (2015) betonar vikten av att en skicklig lärare även fostrar elever till att aktivt delta i demokratiska processer och bidra till uppbyggnaden av samhället. Lundahl (2012), kritiserar också hur synen på kunskap har reducerats till en slags ”kunskaps kapitalism” där elevernas mätbara prestationer är i centrum för undervisningen och till att lärares uppgift främst är att se till att elevprestationerna blir så höga som möjligt.

Det går dock inte att frånga att dagens skolsystem, både nationellt och internationellt, är mål- och resultatstyrt, vilket betyder att stort fokus bör läggas på elevernas betyg, även om detta inte är den enda faktor som kan beskriva framgång. I en studie genomförd av Jarl, Andersson och Blossing (2017a, 2017b) jämförs fyra framgångsrika skolor med fyra mindre framgångsrika skolor för att försöka hitta en koppling mellan goda elevresultat och skolans sätt att arbeta samt hur skolorna är organiserade. Fokus läggs alltså inte på enskilda ”yrkesskickliga” lärare i denna studie, utan snarare på skolan som helhet. Studien pekar på att faktorer som gott samarbete i kollegiet, starkt fokus på elevernas resultat genom bland annat anpassad undervisning

genomsyrar synen i de framgångsrika skolorna. Vidare betonas vikten av att ha liknande syn på vad det är för typ av skola och vad det innebär att vara rektor eller lärare på den specifika skolan. Tänker man olika om sitt uppdrag blir lärmiljön mer splittrad, vilket kan tyda på försämrade elevresultat.

En relevant fråga i sammanhanget är hur avgörande enskilda lärare är för att förbättra elevers resultat. Kompetens kopplad till undervisning beskrivs i forskningssammanhang som lärandeeffekter (teacher effects) och är alltså den form av yrkesskicklighet som karriärtjänstereformen lyfter fram i bland annat utbildningsdepartementets promemoria (U2012/4904/S). Promemorian (U2012/4904/S) ger en viss kartläggning över tidigare forskning som talar för att en lärares kompetens och yrkesskicklighet har en avgörande roll för elevresultaten. Bland annat lyfter promemorian fram en studie gjort av John Hattie (Hattie, 2009 i U2012/4904/S), som framhäver att karriärvägar för lärare bidrar till att yrkesskickliga lärare stannar inom läraryrket. Hattie (2009) har genomfört en meta-meta-analys av 800 tidigare gjorda metaanalyser där det totalt involveras över 50 000 empiriska forskningsstudier och därmed 80 miljoner elever (Terhart, 2011). En av studiens slutsatser var att faktorn ”lärarens yrkesskicklighet” är den (av 138 undersökta faktorer) som har bäst effekt när det kommer till att höja elevers prestationer. Hatties resultat har dock kritiserats av flertalet nyare studier och review-artiklar av flera olika anledningar. Även i detta sammanhang kritiseras sättet att enbart bestämma lärarens yrkesskicklighet genom mätbara elevprestationer eftersom inga kvalitativa studier har kunnat inkluderas i Hatties meta-meta-analys (Terhart, 2011, s. 426). Även det statistiska utförandet av Hatties analys och dess tillförlitlighet (validitet) har kritiserats av flertalet studier, bland annat i form av ett felaktigt användande av hur de olika variablernas betydelse mäts i form av ”effect size” (Cohen’s *d*) (Terhart, 2011; Aastrup Rømer 2017; Bergeron 2017). Bergeron (2017), statistiker vid University of Ottawa, drar resonemanget så långt att han menar att en studie som baseras på felaktiga statistiska analyser klassas som pseudovetenskap innehållande missvisande resultat. Det är således ingen självklarhet att lärarens yrkesskicklighet har så stor inverkan på elevers prestationer som Hattie (2009) anser.

Forskningsgenomgången av lärandeffekter som lyfts fram i promemorian (U2012/4904/S) är relativt tunn och i ljuset av ytterligare forskning i områden framstår den även som onyanserad. Det råder inget tvivel om att lärandeffekter existerar och påverkar elevers prestation. Det som är oklart är dock hur man mäter lärandeffekter (Jackson, Rockoff & Staiger, 2014, s. 821). En något mer komplex bild av lärandeffekter ges i en studie av Grönqvist och Vlachos (2016). Resultaten pekar på att lärare måste ha både kognitiva och sociala förmågor för att få effekter på elevers lärande, men att olika elever har nytta av olika kvaliteter hos läraren. Studien visar också att social kompetens framstår som extra viktigt för lågpresterande elever, medan kognitiv förmåga kan ha motsatt effekt för denna grupp. Däremot kan kognitiv förmåga ha god effekt för högpresterande elever. Det är således omöjligt att hitta en universal faktor kopplad till yrkesskicklighet som leder till ökade elevresultat. Snarare är flexibilitet och förmåga att möta olika elevers behov mer viktig i detta sammanhang. Forskningen visar därmed att även om lärares kompetenser har betydelse för elevers prestationer så är det svårt att avgöra vilken lärare som besitter denna kompetens (Jackson m.fl., 2014).

Som tidigare nämnts är det än så länge oklart vilka effekter karriärtjänstereformen och bildandet av hierarker inom lärarkåren har fått för effekter gällande förhöjd status av läraryrket eller förbättrade elevprestationer. Karriärvägar inom lärarkåren har dock implementerats tidigare på flera ställen internationellt, vilket också Utbildningsdepartementets promemoria pekar på (U2012/4904/S). Promemorian lyfter fram England, Nya Zeeland, Australien, Skottland och Polen som exempel på länder där olika former av utvecklingssteg för lärare har införts. I dessa länder definieras en yrkesskicklig lärare som professionell, både i sitt yrkesutförande- och kunskapsmässigt, och erfaren (i Skottland och England krävs att läraren har varit yrkesverksam i 5, respektive 6 år).

Det skotska ”*Charter teacher (CT) programme*” infördes för att höja professionaliseringen av läraryrket i Skottland och påminner till stor del om karriärtjänstereformen i Sverige. En skillnad är att det krävs en specifik masterutbildning för utbildade lärare för att kunna premieras till CT. Det är då rektorn som godkänner att läraren ska söka utbildningen (U2012/4904/S, s. 18 -20; Reeves & Drew, 2012). I samband med införandet av CTs i Skottland sammanställde den

skotska regeringen ett dokument kallat ” *Standard for Character Teacher*” (Scottish Executive, 2002). Dokumentet sammanställer vad som karaktäriserar en professionell lärare och därmed vilka yrkeskunskaper som är nödvändiga för att kunna befordras till CT. Enligt dokumentet bör en CT: a. vara effektiv i sitt sätt att främja inläring i klassrummet; b. vara självkritisk och öppen för professionell utveckling; c. vara öppen för samarbete och skapa mötesplatser för kollegialt lärande; och slutligen d. besitta grundläggande pedagogiska och sociala värderingar och skall där igenom bland annat främja personligt ansvar, jämlikhet, social rättvisa och inkludering (Scottish Executive, 2002, s. 6). Dessa egenskaper och arbetsuppgifter exemplifieras vidare i dokumentet, vilket påminner om hur promemorian som ligger till grund för den svenska karriärtjänstereformen bitvis är formulerad (U2012/4904/S). Policydokument, som utbildningsdepartementets promemoria ” *Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet*” och skotska regeringens ”*Standard for Character Teacher*” är dock alltid utsatta för omtolkningar på flera nivåer innan de implementeras i verksamheten (se 5.2 policytolkning och implementering i skolan). I en studie genomförd av Reeves och Drew (2012) kartläggs hur policydokumenten som låg till grund för införandet av CTs i Skottland har omtolkats från att vara text till teoretiska och praktiska moment i en utbildning på Masternivå (the CT programme) och vidare till att implementeras som arbetsuppgifter i skolan. Resultatet indikerar att vägen från formulering av policytexter till implementering i verksamheten är lång och komplex och leder till många omtolkningar på vägen. Studiens resultat är ett tydligt exempel på att det är en stor utmaning för beslutsfattare att lyckas påverka lärarprofessionen på exakt det sätt som är önskvärt.

5. Teorianknytning

Föreliggande examensarbete grundar sig på utbildningssociologisk teori (Bernstein, 2000; Ball, 1993). Utifrån denna teori ser man på skolan som en institution som styrs av aktörer på olika nivåer. Dessa aktörer ställer ibland olika krav genom olika reformer som huvudmän och lärare förväntas uppnå. Denna teori tillhandahåller redskap för att studera vad som faktiskt blir utfallet av reformprocesser (i det här fallet av karriärstegsreformen). Med andra ord hur relationen ser ut mellan det som rekommenderas, motiveras och förväntas i reformtexter jämfört med det som faktiskt sker på skolorna, samt hur reformen uppfattas av mottagarna (i det här fallet skolledare och lärare) som förväntas genomföra och arbeta enligt reformens intentioner (Ball, 1993).

Utbildningsdepartementets promemoria och även karriärtjänstereformen (Prop.2012/13:136, 2013) är policydokument som har omtolkats i olika led innan de implementeras i skolan.

5.1 Policydokument

Policydokument är formuleringar som syftar till att skapa förändringar, reformer eller ingripanden i offentliga verksamheter (Ball 1993, s. 12). Exempel på sådan verksamhet kan vara skolan och dokumentens avsändare är oftast aktörer högre upp utbildningshierarkin, så som förvaltningen, Skolverket eller regeringen. Mottagaren är exempelvis rektorer och lärare vilka även förväntas uppfylla de åtgärder som dokumenten föreslår.

Ball (1993, s. 11) skiljer på policys som text och policys som diskurser och pekar på att policydokument även inkluderar processerna kring hur de implementeras i skolan och vad som blir det slutgiltiga resultatet. Här läggs tyngd på Balls beskrivning av policydokument som text, hur de skapas och (om)tolkas i olika steg innan de slutligen implementeras i skolan. Enligt Ball (1993, s. 11) speglar policytexter dels den tid vi lever i och vilka politiska beslutsfattare som sitter vid makten för tillfället, samtidigt som de bygger på kompromisser mellan olika författare vilka gör egna tolkningar och omtolkningar av texten. Även mottagare av policytexterna, såsom rektorer och lärare, gör personliga tolkningar baserat på bland annat personlig erfarenhet, bakomliggande historia och yrkesskicklighet. Ball (1993, s. 12) skriver vidare att dessa dokument sällan innehåller specifika instruktioner om vad som ska förändras, däremot ges riktlinjer som syftar till att begränsa exempelvis en lärares handlingsutrymmen i olika situationer. Avsaknaden att konkretion kan innebära en demoraliserande effekt på läraruppdraget eftersom dokumenten därmed skapar tolkningsutrymmen. Att dokumenten inte är konkret författade har inte med författarnas formuleringskunnighet att göra, snarare tvärtom. Ett policydokument är den slutliga produkten av olika aktörers motiv. Dessa motiv kan vara politiskt, pedagogiskt, ekonomiskt eller ideologiskt förankrade (se även Bernstein, 2000). Ball (1993) skriver att policydokument ofta är kompromisser mellan lobbygrupper, lagstiftare och propositionsförfattare och att formuleringarna därav leder till abstrakta meningsuppbyggnader, så att varje aktör kan tolka det enligt sin egen agenda. Således är det fullt rimligt att anta att policydokument, så som karriärtjänstereformen, omtolkas och implementeras på olika vis på olika skolor där samtliga tolkningar går att se som ”korrekta”. Effekten av policytexter är alltså svåra att förutse i förväg på grund av dess variation i olika kontexter (Ball, 1993, s. 15).

5.2 Policytolkning och implementering i skolan

Att implementera policydokument i skolan, och därmed överföra innehållet till en ny kontext, är ett exempel på vad Basil Bernstein (2000) kallar för rekontextualisering. Rekontextualisering kan även ske högre upp i hierarkin, t.ex. i samband med att policydokument skapas och forskning väljs ut, tolkas och används av politiker vid Utbildningsdepartementet. Bernstein (2000) använder sig av begreppet pedagogisk apparat (eng. pedagogic device) i samband med rekontextualisering av policydokument. Den pedagogiska apparaten beskrivs som tre skilda processer, som formar tre olika kontexter där olika aktörer med olika syften verkar. Dessa utgörs av politiker som är skapare av policydokumentet, huvudmän och rektorer som är mottagare samt lärare som iscensätter direktiven i policydokumenten.

På den första nivån i den pedagogiska apparaten, den politiska arenan, skapas de reformer som är i fokus i relation till samhällsliga diskurser som exempelvis politiska intentioner. På nästa nivå, där huvudmän och rektorer befinner sig, tolkas och omformuleras policytexten vilket resulterar i nya, kommunala policydokument och riktlinjer för exempelvis hur tillsättandet av karriärtjänster på skolan skall ske. Den tredje nivån utgörs av den lokala skolkontexten, här sker ytterligare omformuleringar av policytexter i relation till andra direktiv som styr lärares arbetsuppgifter kollegialt och i klassrummet (Bernstein, 2000). I denna studie är det främst de två sistnämnda processerna och deras utfall som kommer att studeras; det vill säga hur resultatet av rekontextualiseringen av karriärstegsreformen realiserats i den lokala skolpraktiken och tar sig uttryck i de arbetsuppgifter och uppdrag som lärarna beskriver, samt i de organisatoriska förutsättningarna som lärarna fått för att arbeta med dessa uppdrag.

6. Metod

I följande avsnitt kommer metodologiska tillvägagångssätt presenteras. Avsnittet inleds med en beskrivning av hur enkäter konstruerades följt av en beskrivning om hur mottagare (i detta fall förstelärare) på olika skolor valdes ut. Vidare beskrivs analysmetoden (induktiv tematisk dataanalys) samt studiens tillförlitlighet.

6.1 Konstruktion av enkäter

Syftet med föreliggande uppsats är att kartlägga hur förstelärare på olika skolor beskriver sitt försteläraryupdrag samt att utreda vilka förutsättningar som tilldelats för att genomföra uppdragen. Vidare avser studien att undersöka om det finns indikationer på att införandet av försteläraryupdrag lyckats höja eleverns prestationer och/eller läraryrkets status. För att undersöka detta formulerades kvalitativa frågor som sammanställdes i en webbenkät (även kallad postenkät; Trost, 2008). En webbenkätundersökning valdes som metod eftersom det då är möjligt att få in svar från ett större antal förstelärare jämfört med att använda intervjuer som metod (Trost, 2008). Frågorna i webbenkäten är utformade i form av ett antal öppna frågeställningar som möjliggör för respondenterna att utveckla sina svar i relation till de olika frågeställningarna, vilket är viktigt för att kunna göra en kvalitativ analys (Trost, 2008 s. 21; Hartman, 2007, s. 272–273). Svaren analyserades och kategoriserades efter de mönster som framträdde genom svaren, för exempelvis försteläraryupdrag och tilldelad extra tid. Betydelsen av dessa mönster tolkades därefter i relation till teori och tidigare forskning (Trost, 2008 s. 21–22). På så vis kan vi till exempel få reda på hur stor andel förstelärare som har en specifikt typ av försteläraryupdrag, hur stor andel som har fått extra tid tilldelad till en försteläraryupdragstjänst och vad detta betyder för hur lärarna upplever sitt uppdrag som förstelärare, m.m.

I detta arbete sammanställdes två webbenkäter i Sunet Survey med något olika frågor. Den första webbenkäten sammanställdes inom ramen för ett forskningsprojekt tillsammans med docent Catarina Player-Koro och lektor Anita Eriksson. Eftersom det i bland annat Statskontorets tidigare undersökningar (2015, 2016 och 2017) har varit svårt att beskriva vad som ligger till grund för anställning av förstelärare formulerades frågor som ämnade att undersöka vilka arbetsuppgifter som utförs rent praktiskt inom ramen för försteläraryupdragstjänsten. En ytterligare fråga betonar vilka kompetenser som försteläraren själv anser vara viktiga för att denne skall kunna utföra sitt uppdrag inom ramen för sin försteläraryupdragstjänst. Detta i hopp om att kunna se på vilka grunder som försteläraren själv anser sig ha blivit anställd. Eftersom målet med införandet av karriäryupdragstjänster är att höja elevresultat och läraryrkets status är det intressant att ta reda på om extra tid avsätts för att genomföra försteläraryupdragen. Detta i synnerhet eftersom det enligt Skolverkets (2015a) och Statskontorets (2016) rapporter endast är ca 30–50 % av förstelärare

som har fått avsatt tid till sin karriärtjänst. Vidare fick förstelärarna möjlighet att svara på hur många år de varit förstelärare samt om de har något övrigt att tillägga. I samband med utskicket av webbenkäten formulerades ett missivbrev för att säkerställa att respondenterna får samma information och för att informera om forskningsetiska principer (Trost, 2008, s. 98). Mailadresser till förstelärare förmedlades av en ombudsman för Lärarförbundet som anordnade utbildningar/träffar för förstelärare. Länk till webbenkäten skickades ut till 500 förstelärare inom grundskolan och gymnasieskolan i 28 kommuner i Örebro och Värmlands län i april 2018. Hädanefter kommer dessa områden att benämnas som Mellansverige. Player-Koro och Eriksson var endast med i sammanställningen av enkäten som skickades till skolor i Mellansverige (se 6.2. Svarsfrekvens och urvalsprocess).

I ett senare skede (Januari 2019) utökades webbenkäten med ett antal frågor och skickades till en ny grupp förstelärare. Eftersom det är intressant att undersöka om vissa uppdrag är kopplade till en förstelärartjänst på en viss utbildningsnivå (dvs. grundskola, gymnasium eller vuxenutbildning) fick förstelärarna möjlighet att ange vid vilken utbildningsnivå de arbetade i den nya enkäten. Som tidigare nämnts finns det inga studier som kan lyfta fram några tydliga resultat kopplade till införandet av karriärtjänster i skolan. Det är dock intressant att undersöka om förstelärare själva kan se några indikationer på att elevers prestationer har höjts, alternativt att förstelärartjänsten har bidragit till förhöjd status av läraryrket. Därför lades två frågor till. Vidare fick förstelärarna möjlighet att beskriva om införandet av förstelärartjänster har bidragit till andra negativa- eller positiva effekter. Den nya enkäten skickades ut till 128 förstelärare i gymnasieskolan och vuxenutbildningen i Borås- och Marks kommun. Mailadresser till förstelärarna i Borås- och Marks kommun förmedlades av utbildningsförvaltningen i kommunerna

6.2. Svarsfrekvens och urvalsprocess

Webbenkäten som utformades i april 2018 skickades ut till 500 förstelärare inom grundskolan och gymnasieskolan i Mellansverige. Totalt svarade 46 förstelärare på enkäterna (9,2 %). Det går inte att urskilja vilket specifikt område respondenterna i Mellansverige kommer ifrån.

I Borås kommun delades endast mailadresser ut till förstelärare inom gymnasiet och vuxenutbildningen och inte till förstelärare som arbetade inom grundskolan. Totalt fick 128 förstelärare från Borås- och Marks kommun webbenkäten varav 55 svarade (43 %). Data från Borås kommun och Marks kommun analyserades separat på grund av de nya frågeställningarna. Eftersom ingen bortfallsanalys har gjorts går det inte att avgöra om bortfallet är slumpmässigt eller systematiskt.

I planeringsfasen av mitt examensarbete blev jag tillfrågad att jobba inom ramen för ett forskningsprojekt lett av docent Catarina Player-Koro och lektor Anita Eriksson, vilka redan hade kontakt med en ombudsman för lärarförbundet som kunde vidarebefordra webbenkäten till förstelärare verksamma i Mellansverige. Därför skickades den första enkäten till dessa områden. Eftersom jag själv bor i Marks kommun och jobbar inom Borås kommun kändes det naturligt att skicka den andra enkäten till dessa kommuner.

6.3 Analysmetod

Datan från enkätundersökningen analyserades genom en induktiv tematisk dataanalys. I det första steget reducerades datamaterialet genom att kategorisera det, vilket även kallas för kodning av datamaterialet och är ett centralt steg i alla typer av tematiska dataanalyser (Hartman, 2007, s. 287). En tematisk dataanalys kan vara både deduktiv och induktiv. I en *deduktiv tematisk dataanalys* är kategorierna redan förutbestämda innan analysen av ett datamaterial. Dessa kategorier är baserade på tidigare forskningsresultat och teoretiska ramverk (Yukhymenko, Brown, Lawless, Brodowinska & Mullin, 2014). I en *induktiv tematisk dataanalys* inleds forskningsprocessen med så få förutfattade meningar som möjligt och de teman som framträder ur respondenternas svar utgör de kategorier som senare analyseras (Hartman, 2007, s. 294; Yukhymenko m.fl., 2014). Fördelen med induktiv tematisk dataanalys är att nya teorier kan utvecklas utifrån det material som samlats in medan en deduktiv tematisk dataanalys endast avser att testa existerande teorier i nya sammanhang (Yukhymenko m.fl., 2014).

I föreliggande arbete reducerades enkätsvaren till korta sammanfattningar, vilka utgjorde olika kategorier. Som ett andra steg tolkades datan, vilket innebär att kategorierna analyseras utifrån den teori som presenteras under rubriken ”5. Teorianknytning”. Tolkningen jämfördes i ett sista steg med tidigare forskningsresultat, bland annat Skolverkets tre skilda rapporter (2014, 2015a, 2015b).

6.4 Studiens tillförlitlighet (validitet och reliabilitet)

Begreppet *reliabilitet* avser hur tillförlitlig en metod eller insamlad data är, alltså att studiens empiri och analys är utförda på ett reproducerbart sätt (Patel & Davidsson, 2003 s. 101-102; Bryman, 2009, s. 257). En studies *validitet* betyder i sin tur att en forskare mäter eller observerar det som avses att mätas eller observeras (Bryman, 2009, s. 257).

Reliabilitet kan delas in i extern- och intern reliabilitet. *Extern reliabilitet* fokuserar på att ett försök skall kunna replikeras av andra forskare (Bryman, 2009, s. 257). Detta kan vara svårt att uppnå i kvalitativa studier, såsom denna, eftersom en skolmiljö är komplex och olika människor upplever specifika händelser på olika sätt. Bryman (2009) lyfter även fram att det är omöjligt att ”frysa” en social miljö i framför allt etnografiska studier när forskaren intar en social roll och observerar en grups beteenden och/eller uttalanden. För att denna studie skall vara reproducerbar innebär det att en kvalitativ forskare som ska replikera studien måste inta samma sociala roll som forskaren i den ursprungliga studien, vilket kan vara komplicerat. Även om föreliggande studie inte är någon etnografi är det möjligt att faktumet att jag är bekant med några förstelärare som fått webbenkäten kan ha påverkat deras svar. Vidare är det svårt att reproducera en kvalitativ studie även om samma person får samma fråga vid olika tillfällen eftersom intervjupersonen kan ha ändrat uppfattning med tiden. Enligt Patel och Davidsson (2003, s.102) är det omöjligt att kontrollera reliabiliteten i en enkätundersökning i förväg eftersom respondenterna kan ha uppfattat frågorna på olika sätt. Det är därför idealiskt att låta en testgrupp besvara enkäten i förväg och på så vis försäkra sig om att frågorna tolkas likvärdigt. I detta fall fanns dessvärre inte tid till att utföra någon testundersökning. *Intern reliabilitet* innebär att flera forskare i ett forskarlag skall vara överens om hur de skall tolka situationer eller data (Bryman, 2009 s. 86 och 257). I detta fall, där det endast finns en författare, undviks detta problem.

Även validitet kan ses som både extern och intern. *Extern validitet* innebär att resultaten skall kunna generaliseras till andra sociala miljöer och situationer (Bryman, 2009 s. 258). I kvalitativ forskning kan detta vara ett problem eftersom urvalet ofta är begränsat till ett fåtal geografiska områden, vilket också är fallet för denna studie. I föreliggande studie blir det på så vis svårt att ge en generaliserande bild om förstelärares uppdrag och karriärtjänstereformens upplevda genomslag i hela Sverige. Å andra sidan presenterar studien en djupgående beskrivning av hur förstelärrerformen har tolkats och implementerats på ett fåtal skolor, vilket i ett senare skede kan jämföras med hur andra skolor har införlivat karriärtjänstereformen. I generaliserande studier görs i regel ingen djupgående analys av specifika kontexter, vilket leder till att information som kan vara värdefull för exempelvis kommuner eller skolledning tillhörande specifika skolor försvinner i mängden. Enligt Bryman (2009, s. 257) betyder *intern validitet* att ”det ska finnas en god överensstämmelse mellan forskarens observationer och teoretiska idéer som denne utvecklar”. I denna enkätstudie har öppna frågeställningar konstruerats, vilket gör det möjligt för respondenterna att svara på ett detaljerat och utförligt sätt. På så vis är det enklare att koppla deras svar till olika teoretiska idéer jämfört med kvantitativa studier där utförliga beskrivningar av olika företeelser sällan efterfrågas.

6.5 Etiska överväganden

I de bifogade missivbrev (se bilagor) blev förstelärarna informerade om de forskningsetiska regler som gäller för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Förstelärarnas enkätsvar anonymiserades vilket innebär att det inte är möjligt att koppla specifika svar till en viss respondent. I denna studie framgår i vilka kommuner förstelärarna arbetar, men inte i vilken stad, by eller skola de är verksamma, vilket försvårar spårningen av enskilda individers svar ytterligare. Det är dock viktigt att poängtera att de är relativt få förstelärare anställda i varje kommun, vilket kan betyda att misstankar om hur en specifik respondent har svarat kan uppstå. Att använda enkäter som metod kan framstå som etiskt försvarbart eftersom det är frivilligt att besvara enkäten jämfört med exempelvis en dold observationsstudie där deltagare blir observerade utan deras samtycke (Bryman, 2009, s. 281). Vidare är det svårt att i en enkätstudie övertala eller styra in respondenter på ett visst spår som, medvetet eller omedvetet, kan uppstå av en intervjuare. Visserligen skickades två påminnelser ut via mail till de respondenter som

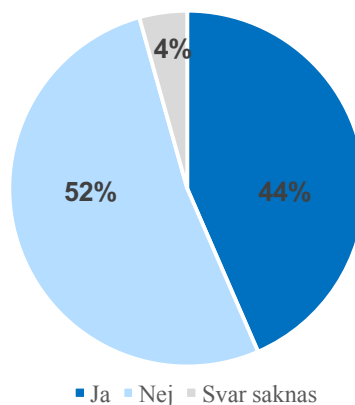
inte besvarat enkäten. Enligt Trost (2008) är det omöjligt att veta om dessa påminnelser kan uppfattas som övertalning. Ett rimligt antagande är dock att påminnelser via mail ses som mer etisk försvarbar än påminnelser via telefonsamtal eller fysiska besök på arbetsplatsen.

7. Resultat

I detta stycke presenteras resultaten baserade på den analys som gjorts av webbenkäterna utskickade till förstelärare i Mellansverige, samt till Borås- och Marks kommun. Eftersom enkäterna innehåller något skilda frågor presenteras resultaten för dessa enkäter separat. Detta öppnar också upp för möjligheten att upptäcka eventuella skillnader mellan de olika kommunerna.

7.1 Resultat: enkät utskickat till Mellansverige

Enligt figur 2 framgår att en knapp majoritet (52 %) av förstelärarna i Mellansverige inte har avsatt tid i tjänsten för att kunna utföra uppdraget inom ramen för sin förstelärartjänst. 44 % svarade att de har avsatt tid i tjänsten och 4 % besvarade inte frågan.



Figur 2. Andel förstelärare som har avsatt tid till förstelärartjänsten. Figuren avser förstelärare i Mellansverige som uppger ha tid avsatt i tjänster för sitt försteläraruppdrag (n=46)

Vid analys av förstelärarnas arbetsuppgifter kunde sju olika uppdragskategorier urskiljas utefter förstelärarnas svar. Den första kategorin baserades på arbetsuppgifter kopplade till *kollegialt ledarskap*, vilket innefattade att leda möten inriktat på kollegialt lärande inom exempelvis arbetslag eller programlag lokalt (på skolan) eller kommunalt/regionalt.

Den andra kategorin innefattar förstelärare med *administrativa uppdrag*, vilket innebär budgetansvar samt beställning av böcker, kemikalier, laborationsutrustning och annat material. Förstelärare som placeras under denna kategori kunde även ha ansvar för VFU-samordning, att ta fram bedömningsmatriser, vara kontaktperson mellan arbetsplatsen och andra skolor (t.ex. universitet/högskola) samt organisera stora prov (såsom nationella prov på skolan eller prövningar) och planera studieresor för elever.

Förstelärare inom en tredje uppdragskategori inriktar sig på *IT-ansvar*, vilket innefattar att implementera informations och kommunikationsteknik (IKT) i undervisningen samt att vara ”expert” inom vissa digitala lärplattformar och/eller mjukvaror. Andra uppdrag kunde vara att ansvara för elevers och lärares lösenord eller helt enkelt vara behjälplig om elever eller lärare har ”IT-strul”.

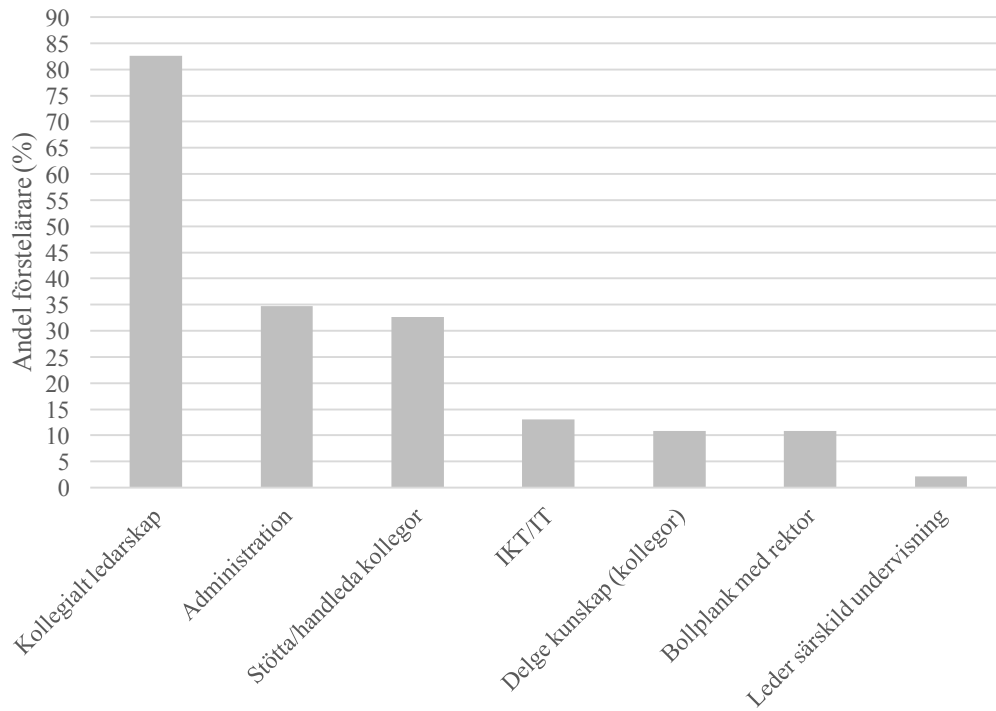
Den fjärde uppdragskategorin handlar om att *stötta och handleda kollegor*. Denna kategori går att jämföra med två av Alvehus m.fl. (2019) förstelärr roller som han kallar för ”Stöttepelaren” samt ”Bästeläraren”, vilket innefattar att göra klassrumsobservationer följt av pedagogiska, handledande samtal eller bara finnas som en resurs dit lärare kan gå om de behöver stöttning eller handledning i olika pedagogiska ärenden. Det är svårt att rakt av använda sig av Alvehus m.fl. (2019) kategorier i detta fall eftersom mer djupgående intervjuer hade behövts för att koppla arbetsuppgifterna till en av dessa två lärarroller. Det vill säga en lärare som coachar, ofta genom klassrumsobservationer, och ger mer ”påtvungad” handledning som Bästelärare, alternativt fungerar som en stöttepelare dit lärarna kan gå till vid behov och är inte således inte uttalat bättre än andra.

Kategori nummer fem handlar om att *delge kunskap till kollegor* genom att i vissa sammanhang vara lärare för andra lärarkollegor. Detta uppdrag innebär att försteläraren håller i föredrag inom specifika områden under exempelvis utbildningsdagar.

Inom uppdragskategori nummer sex arbetar förstelärare som ett *bollplank med rektorn*. Inom detta uppdrag kan försteläraren sitta i utvecklings- och/eller ledningsgrupper tillsammans med rektorn på skolan för att jobba med skolutvecklingsfrågor. Därefter delger försteläraren informationen med övriga kollegor.

Den sista kategorin innefattar förstelärare som har ett uppdrag inriktad på *särskild undervisning* för elever som behöver extra stöd eller anses ha ”särskild begåvning” inom ett specifikt ämne.

I figur 3 visas hur stor andel av förstelärarna i Mellansverige som har uppdrag kopplat till de ovan nämnda uppdragskategorierna. Det är viktigt att poängtera att en förstelärare kan ha uppdrag i flera av uppdragskategorierna. Det vanligast förekommande uppdraget bland förstelärarna i Mellansverige var kopplat till kollegialt ledarskap så detta uppdrag beskrevs av 83 % av de tillfrågade. Det näst vanligaste uppdraget var kopplat till administrativa uppgifter, vilka ingick i 35 % av de tillfrågades uppdragsbeskrivning. Vidare ingick handledning och stöttning av kollegor i 33 % av de tillfrågades försteläraryppdrag. Att vara IKT/IT-ansvarig ingick i 13 % av de tillfrågades uppdrag medan att delge kunskap till kollegor, och vara bollplank med rektor förekom bland 11 % av förstelärarnas uppdragsbeskrivning. Endast 2% (1 av 46 förstelärare) beskrev sig leda särskild undervisning.



Figur 3. Uppdragskategorier i Mellansverige. Andel förstelärare i Mellansverige uppdelat i olika uppdragskategorier (n=46)

Kopplat till Alvehus m.fl. (2019b) stratifieringsmodell av förstelärares aktiviteter (se 3.1. Presentation och uppföljning av karriärtjänstereformen för lärare, sid. 4–5) går det att se att ledarskap i form av att driva kollegialt lärande på den lokala skolan hamnar på en organisationsnivå. Att driva kollegialt lärande eller nätverksträffar kommunalt eller regionalt kan kategoriseras som ett uppdrag på policynivå. I detta uppdrag har således ledarskapsuppdragen flyttats längre ifrån eleverna jämfört med uppgifter direkt kopplat till undervisningen, som exempelvis uppdragskategorin att leda särskild undervisning. Även vissa administrativa uppgifter går att kategorisera på yrkesnivå, det vill säga en utbildningsnära nivå, exempelvis att beställa böcker och material till undervisningen (Alvehus m.fl., 2019b, s. 124). Dock kan andra administrativa uppgifter, som handlar om att nå en större grupp elever och lärare, kategoriseras in under en organisatorisk- eller policynivå. Dessa uppgifter kan till exempel vara att ta fram underlag för lokal formativ bedömning eller handlingsplaner. Även IT/IKT-ansvar och att delge kunskap till kollegor inom något specifikt ämne samt att vara bollplank med rektor hamnar på en organisatorisk nivå. Att handleda och stötta kollegor hör till uppdrag på en yrkesnivå (Alvehus m.fl., 2019b, s. 124).

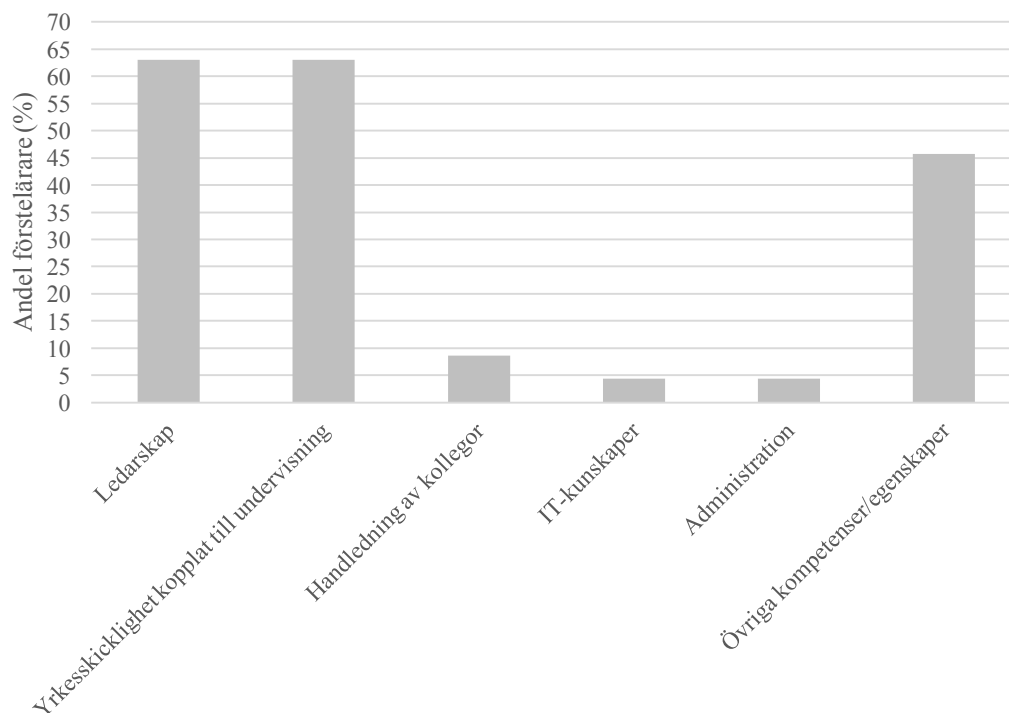
Eftersom tidigare forskning har haft svårt att kartlägga vilka kompetenser som ligger till grund för anställningen av förstelärare (trots att karriärtjänstereformen bygger på att lärares kompetenser är avgörande för att lärare ska bli premierade till en förstelärartjänst) är det intressant att undersöka vad förstelärarna själva anser är viktiga kompetenser för att utföra uppdragen inom ramen för deras försteläranställning. Baserat på vad förstelärarna verksamma i Mellansverige svarade kunde exempel på nämnda kompetenser delas in i sex kompetenskategorier kallade ledarskap, administration, yrkesskicklighet kopplad till undervisning, handledning av kollegor, IT-kunskaper och övriga egenskaper (se tabell 1). Dessa kompetenskategorier kunde även appliceras på svaren från förstelärarna i Borås- och Marks kommun (se 7.2. Resultat: enkät utskickat till Borås- och Marks kommun).

Tabell 1. Exempel på kompetenser inom olika kompetenskategorier. Kompetenskategorier identifierade efter analys av förstelärares beskrivning av vilka kompetenser som är viktiga för att utföra försteläraryppdraget. Data insamlad från förstelärare i både Mellansverige samt Borås- och Marks kommun.

Kompetenskategorier	Exempel
Ledarskap	Projektledare, drivande, förtroende från rektor och kollegor, lyhörd, intresse för skolutveckling
Administration	Organiserad, strukturerad, välplanerad
Yrkesskicklighet kopplad till undervisning	Yrkiserfarenhet, goda ämneskunskaper, god förmåga att förmedla kunskap, lärarbehörighet
Handledning av kollegor	God handledare, stöttande
IT-kunskaper	Goda kunskaper in IT/IKT
Övriga kompetenser/egenskaper	Stresstålig, ödmjuk, inspirerande, intresserad, engagerad, socialt kompetent, nyfiken, effektiv, samarbetsvillig, forskningsuppdaterad, positiv, flexibel

Enligt figur 4 angav 63 % av förstelärarna i Mellansverige att kompetenser kopplade till ledarskap är viktiga för att de skall kunna genomföra sitt försteläraryppdrag. Utifrån

enkätsvaren är det svårt att avgöra om kompetenser som exempelvis förmåga att driva projekt, att vara drivande eller ha förtroende från rektor och andra lärarkollegor är kopplade till att leda kollegialt lärande eller undervisning av elever. 63 % av förstelärarna nämnde en eller flera kompetenser som gick att kategorisera under yrkesskicklighet kopplat till undervisning av elever. Att ha kompetens inom handledning nämndes av 9 % av de tillfrågade förstelärarna medan kompetens inom IT/IKT samt kompetenser kopplat till administrativa uppdrag nämndes av endast 4 %. En stor andel (46%) av förstelärarna i Mellansverige gav exempel på kompetenser eller egenskaper som var svåra att placera under en specifik kategori och placerades därför under kategorin övriga kompetenser/egenskaper. Dessa kompetenser eller egenskaper vara bland annat socialt kompetent, stresstålig eller inspirerande.



Figur 4. Kompetens kategorier i Mellansverige. Andel förstelärare som givit exempel på kompetenser viktiga för att utföra sitt försteläraruppdrag inom olika kompetenskategorier. (n=46)

7.2 Resultat: enkät utskickad till Borås- och Marks kommun

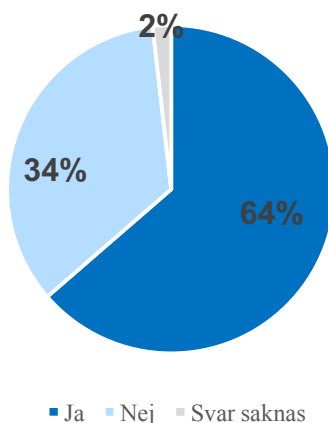
Totalt svarade 55 förstelärare på webbenkäten i Borås- och Marks kommun. I denna enkät hade förstelärarna möjlighet att beskriva inom vilket utbildningsstadium de undervisade.

Svarsfrekvensen för antal förstelärare inom olika utbildningsstadium visas i tabell 1. Det är viktigt att observera att gruppstorleken på de olika utbildningsnivåerna är liten (framför allt inom grundskolan årskurs 4–9 och vuxenutbildningen), vilket betyder att resultaten endast ger vaga indikationer på hur förstelärare inom olika utbildningsstadium ställer sig till enkätfrågorna kommunalt och regionalt.

Tabell 2. Svarsfrekvens antal förstelärare i Borås- och Marks kommun verksamma på olika utbildningsstadium

Utbildningsstadium	Antal förstelärare
Grundskolan åk. F-3	12
Grundskolan åk. 4-9	8
Gymnasier	26
Vuxenutbildningen	9

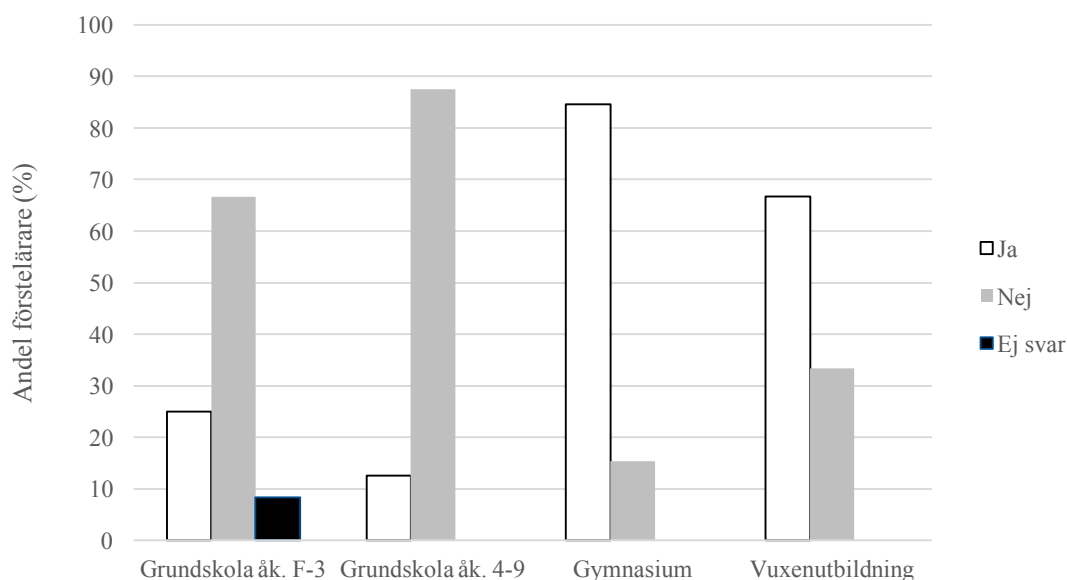
I enkätsvaren framgick att en majoritet av förstelärarna (64 %) inom alla tillfrågade årskurser har tid avsatt i sin tjänst. 34 % av de tillfrågade angav att de inte hade någon tid avsatt i tjänsten medan 2 % inte besvarade frågan (figur 5).



Figur 5. Andel förstelärare med avsatt tid till förstelärartjänsten. Diagrammet avser förstelärare från Borås- och Marks kommun. (n=55)

Ett mer informativt resultat framgår i figur 6, vilken beskriver hur stor andel av förstelärarna som har avsatt tid inom de olika utbildningsstadierna. Endast 25 % av förstelärarna som arbetar i grundskolan från förskola till årskurs 3 har tid avsatt i sin tjänst varav 67 % av

förstelärarna svarade att de inte har tid avsatt för att utföra sitt uppdrag. 8 % inom denna grupp besvarade inte frågan. Ett liknande resultat gick att se inom gruppen förstelärare som arbetar på grundskolan i årskurserna 4-9. I denna grupp hade 13 % avsatt tid för sitt försteläraruppdrag. Här är intressant att påpeka att en majoritet av förstelärarna inom gymnasiet och vuxenutbildningen tid har avsatt i sin tjänst (85 % inom gymnasieskolan respektive 67 % inom vuxenutbildningen). Resultaten visar med andra ord att lärare i gymnasieskolan i högre grad har tid avsatt i sin tjänst än lärare i grundskolan, vilket illustreras i figur 6.

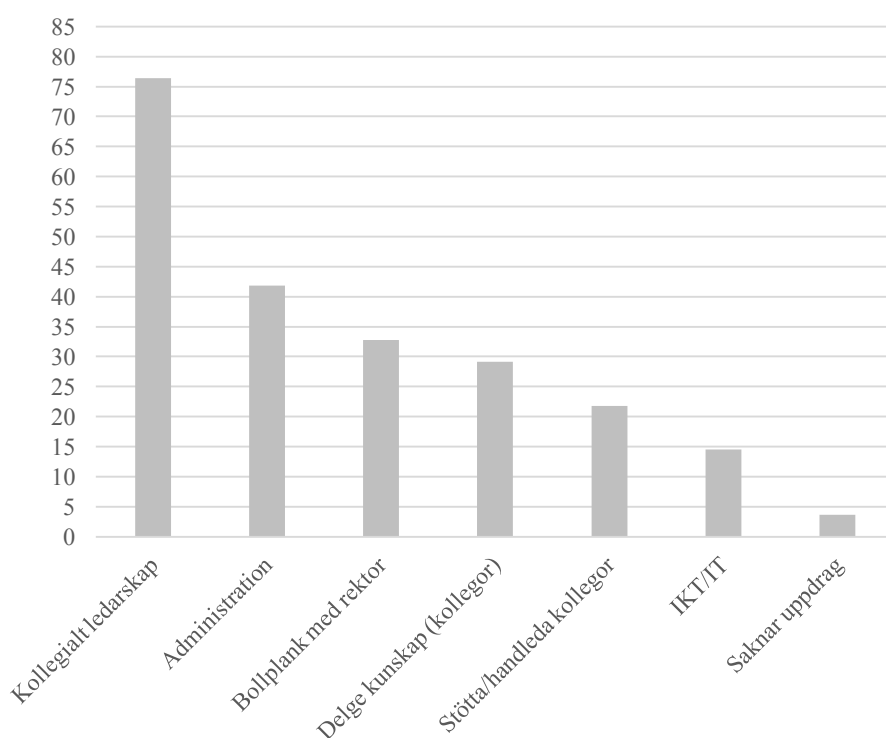


Figur 6. Andel förstelärare med avsatt tid för sitt försteläraruppdrag inom olika utbildningsstadium. Diagrammet avser förstelärare från Borås- och Marks kommun. (n=55)

Vid analys av vad förstelärarna i Borås- och Marks kommun faktiskt gör inom ramen för sin förstelärartjänst synliggjordes sju olika uppdragskategorier. Kategorierna är näst intill identiska med de uppdragskategorier som beskrivs under rubrik 7.1. I webbenkäten som besvarades av förstelärare i Borås- och Marks kommun togs dock uppdragskategorin kopplad till *specialundervisning* bort eftersom ingen förstelärare beskrevs ha detta uppdrag. Istället tillkom en kategori vilket innefattar förstelärare som *inte har något direkt uppdrag* kopplat till sin förstelärartjänst. Några av förstelärarna inom denna kategori går en kurs inom ett specifikt område, utan att ha fått något uppdrag kopplat till förstelärartjänsten (ännu). Utbildningen kan vara inom något ämnesspecifikt, som IT-utbildning, eller något mer generellt, som ledarskap

eller PALS (en skolmodell som fokuserar på positivt bemötande och problemlösning). De flesta förstelärare beskrev sig ha arbetsuppgifter inom flera olika kategorier.

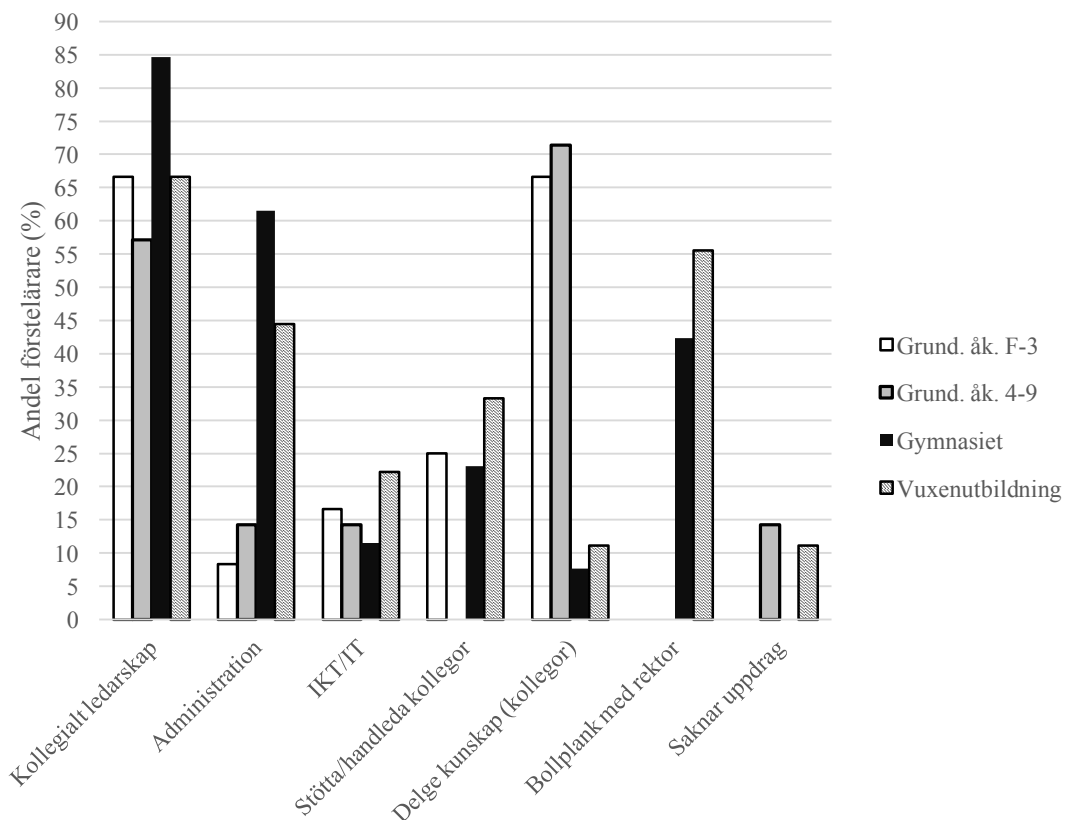
I figur 7 visas hur stor andel av förstelärare inom alla undersökta utbildningsnivåer som har ett specifikt uppdrag kopplat till föreliggande uppsats uppdragskategorier. Likt förstelärarna i Mellansverige har majoriteten (76 %) av förstelärarna i Borås- och Marks kommun uppdrag kopplade till kollegialt ledarskap. 42 % av förstelärarna har administrativa uppdrag, 33 % sitter med i ledningsgrupp och agerar bollplank med rektorn ibland annat skolutvecklingsfrågor, 29 % delger kunskap till kollegor inom ett specifikt ämnesområde, 22 % stöttar och handleder kollegor, 15 % har IKT/IT-ansvar och 4 % av de tillfrågade saknar uppdrag kopplat till förstelärartjänsten.



Figur 7. Förstelärares uppdragskategorier i Borås- och Marks kommun. Andel förstelärare uppdelat i sju olika uppdragskategorier (n=55)

Hur försteläraryuppgifterna skiljer sig inom olika utbildningsnivåer presenteras i figur 8. Att leda kollegialt lärande är ett uppdrag som återfinns hos en stor andel av förstelärarna inom samtliga utbildningsstadier i Borås- och Marks kommun. Detta uppdrag är dock vanligast bland

förstelärarna på gymnasiet av vilka 84 % beskrev sig ha detta uppdrag. Omkring 15 % av förstelärarna beskriver sig jobba med IT/IKT inom ramen för sin förstelärartjänst inom samtliga utbildningsstadier. Däremot är det en klar skillnad mellan grundskolan (åk. F-9) och högre utbildningsstadium gällande administrativa uppgifter. 62 % av förstelärarna på gymnasiet och 44 % av förstelärarna på vuxenutbildningen jämfört med 8 % på grundskolan åk. F-3 och 14 % på grundskolan åk. 4–6 arbetar med administrativa uppgifter inom ramen för sin förstelärartjänst i Borås- och Marks kommun. Endast förstelärare inom gymnasiet och vuxenutbildningen beskriver sig sitta med i ledningsgrupper och agera bollplank med rektorn (42 % för gymnasier och 56 % för vuxenutbildningen). Däremot är försteläraruppdraget att delge kunskap med kollegor avsevärt mycket vanligare inom grundskolan jämfört med gymnasiet och vuxenutbildningen i Borås- och Marks kommun, där 67 % respektive 71 % av förstelärarna inom grundskolan årskurs F-3 och årskurs 4–9 jämfört med endast 8 % respektive 11 % av förstelärarna inom gymnasiet och vuxenutbildningen beskrev sig ha detta uppdrag.



Figur 8. Förstelärares uppdragskategorier i Borås- och Marks kommun. Andel förstelärare inom olika utbildningsstadium uppdelat i sju olika uppdragskategorier (n=55)

Förstelärare arbetsuppgifter skiljer sig inte bara mellan olika utbildningsnivåer. Även omfånget av vad som ingår i kursen varierar. Baserat på ovanstående uppdragskategorier arbetar förstelärare på grundskolenivå (förskola upp till årskurs 9) inom 0–3 uppdragskategorier inom ramen för sin förstelärartjänst. Majoriteten av dessa lärare arbetar inom 1–2 uppdragskategorier. En förstelärare på gymnasiet och vuxenutbildningen arbetar inom 0–4 uppdragskategorier i sin tjänst där majoriteten mellan 2–3 uppdragskategorier (tabell 3). Detta resultat är dock bara en fingervisning av omfånget av förstelärarnas uppdrag eftersom en lärare kan ha flera olika uppdrag inom en uppdragskategori.

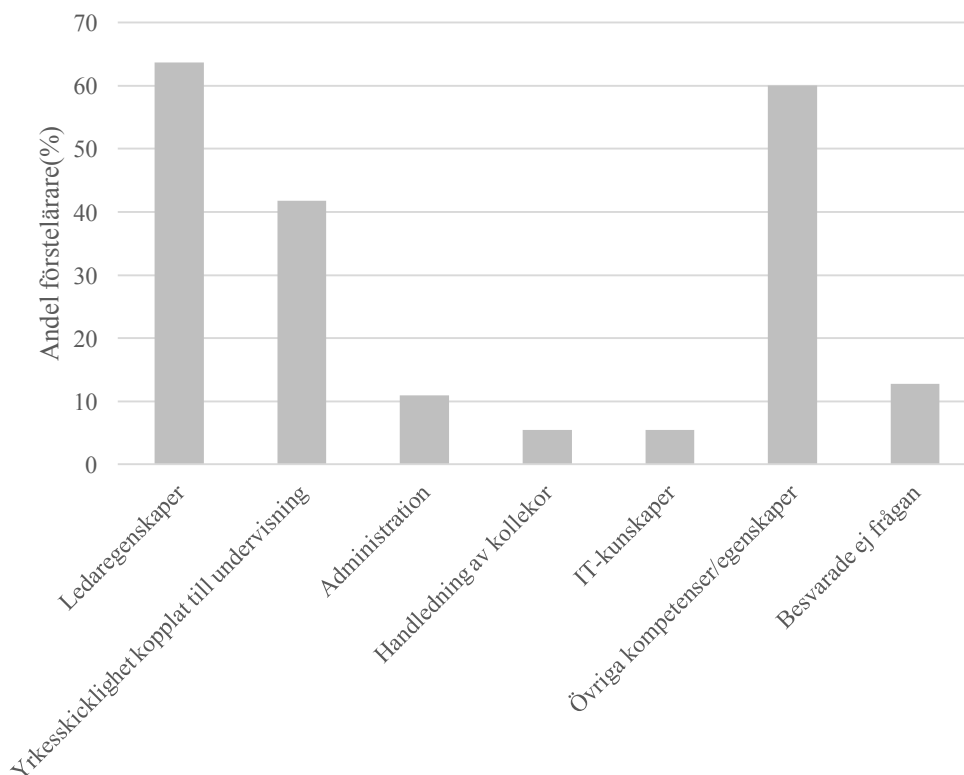
Tabell 3. Antal uppdragskategorier inom förstelärartjänsten i Borås- och Marks kommun. Andel förstelärare som beskriver sig ha uppdrag inom ett visst antal uppdragskategorier. (n=55)

	0 uppdragskategorier	1 uppdragskategori	2 uppdragskategorier	3 uppdragskategorier	4 uppdragskategorier
Grundskolan F-3	0 %	25 %	66,7 %	8,3 %	0 %
Grundskolan 4-9	12,5 %	50 %	50 %	0 %	0 %
Gymnasiet	0 %	7,7 %	42,3 %	38,5 %	11,5 %
Vuxenutbildning	11,1 %	22,2 %	11,1 %	55,6 %	11,1 %

Även förstelärarna inom Borås- och Marks kommun fick möjligheten att besvara vilka kompetenser de anser vara viktiga för att utföra uppdragen inom ramen för deras försteläranställning. Förstelärarnas svar kunde stratifieras under samma kompetenskategori som svaren från förstelärarna verksamma i Mellansverige (se tabell 1).

64 % av förstelärarna i Borås- och Marks kommun nämnde att kompetenser kopplade till ledaregenskaper är viktiga för att utföra försteläraryppdraget, vilket stämmer väl överens med andelen förstelärare som har uppgifter kopplat till kollegialt ledarskap i sin tjänst. Även i detta fall var det svårt att härleda förstelärarnas svar till ledarskap i avseende på att driva kollegiala projekt eller att bedriva elevundervisning. 42 % nämnde kompetenser kopplade till yrkesskicklighet inom elevundervisning. 11 % nämnde kompetenser som gick att koppla till

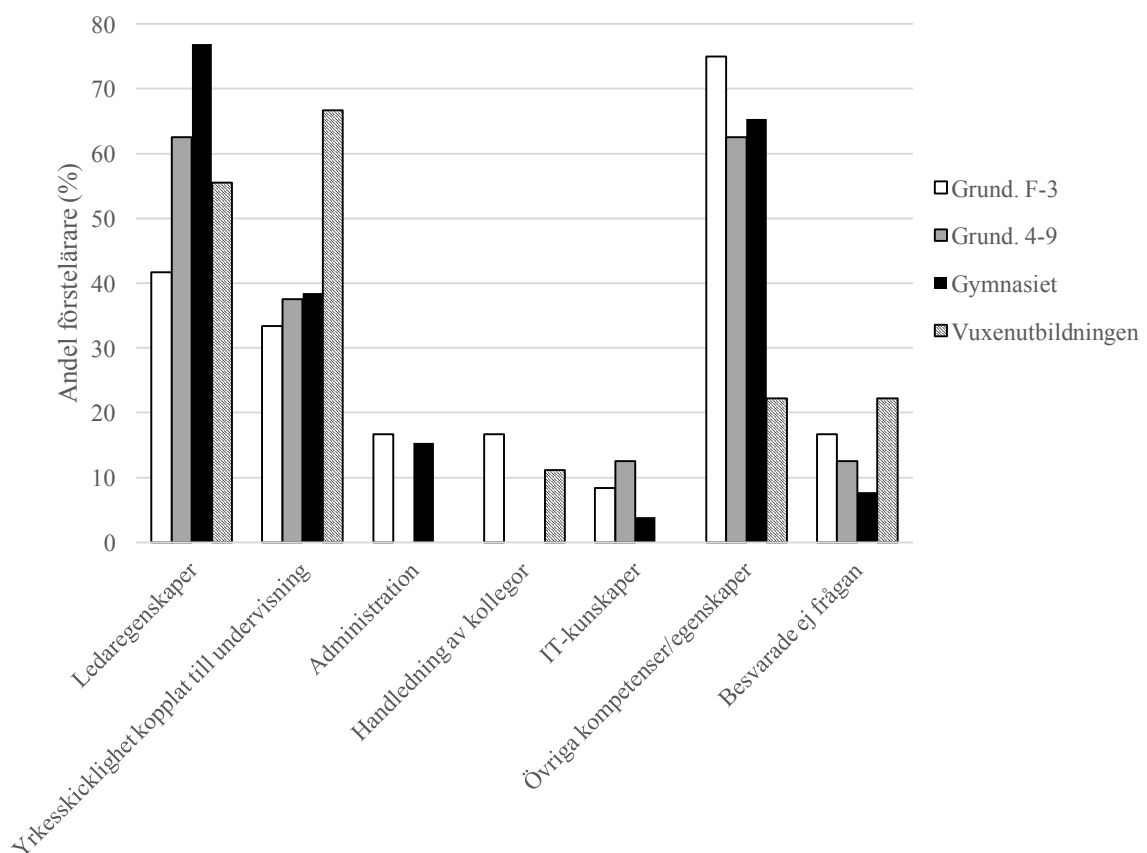
administrativa uppdrag, såsom att vara organiserad, noggrann och strukturerad. 5 % av denna grupp ansåg att kompetens inom handledning och goda IT-kunskaper var viktiga i detta avseende. 60 % av förstelärarna gav också exempel på andra kompetenser eller egenskaper som var svåra att kategorisera under en specifik kompetenskategori, till exempel nämndes jordnära, stresstålig, förmåga att göra verklighetsanknytning, modig, intresserad och kreativ. Dessa kategoriserades som övriga kompetenser/egenskaper. 13 % av förstelärarna i Borås- och Marks kommun besvarade inte frågan (figur 9).



Figur 9. Kompetenskategorier i Borås- och Marks kommun. Andel förstelärare som givit exempel på kompetenser viktiga för att utföra sitt försteläraryppdrag inom olika kompetenskategorier (n=55)

En stor andel (77 %) av förstelärarna verksamma på gymnasiet i Borås- och Marks kommun nämnde ledaregenskaper som en viktig kompetens för att kunna utföra försteläraryppdraget. Även en relativt stor andel (42 – 63 %) av förstelärarna på grundskolan och vuxenutbildningen gav indikationer på att ledaregenskaper är en viktig kompetens i detta avseende. Framför allt förstelärare verksamma inom vuxenutbildningen (67 %) gav indikationer på att

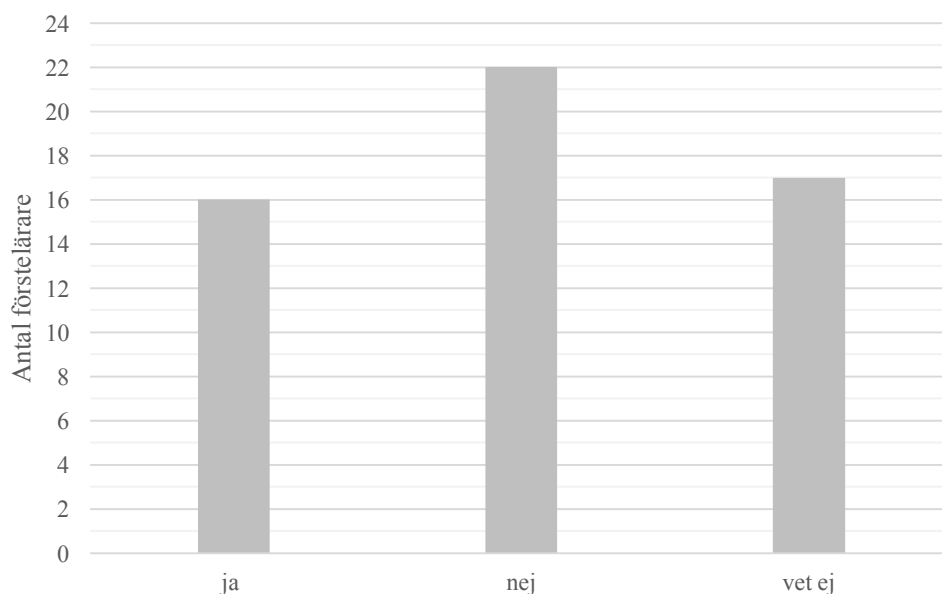
yrkesskicklighet kopplat till undervisning var viktigt för att leva upp till deras försteläraryppdrag. Ca 35 % av de övriga förstelärarna nämnde också kompetenser som kunde stratifieras under denna kategori. Enbart 17 % av förstelärarna på grundskolan i årskurs F-3 samt 11 % av förstelärarna på vuxenutbildningen gav indikationer på att kompetens inom handledarskap är viktigt för att utföra uppdraget som förstelärare. Detta är intressant då 20 % av förstelärarna på gymnasiet i Borås- och Marks kommun handleder kollegor inom ramen för sin förstelärartjänst, men nämner inte att det krävs någon särskild kompetens inom detta område för att utföra uppdraget (se figur 10).



Figur 10. Kompetens kategorier i Borås- och Marks kommun. Andel förstelärare inom olika utbildningsstadium som givit exempel på kompetenser viktiga för att utföra sitt försteläraryppdrag inom olika kompetenskategorier (n=55)

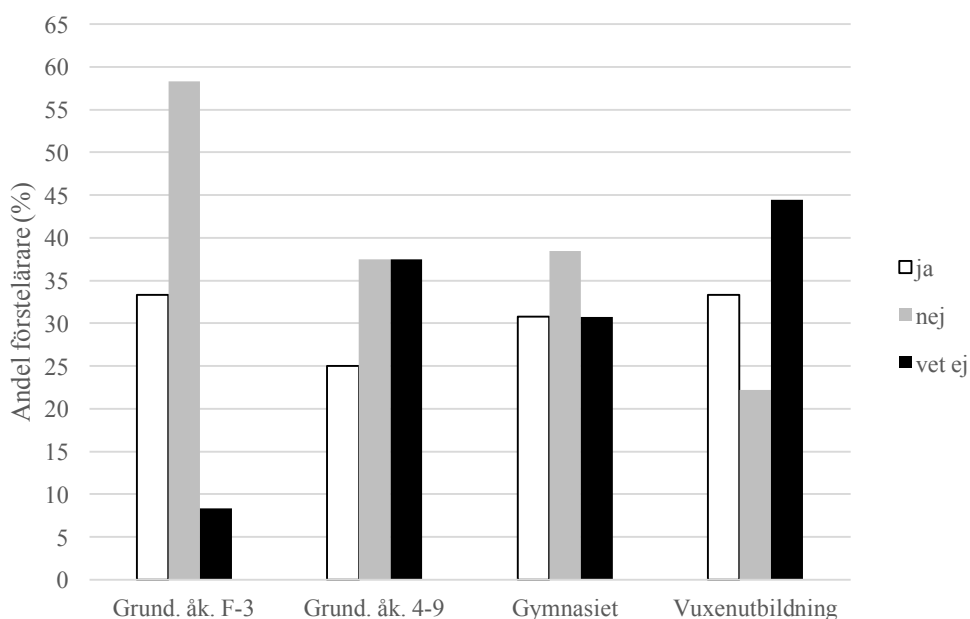
I skrivande stund har inga tidigare studier lyckats klargöra om införandet av karriärtjänstereformen har bidragit till någon av de långsiktiga intentionerna med reformen, det vill säga att förbättra elevers prestationer och höja läraryrkets status. I föreliggande studie fick

förstelärarna i Borås- och Marks kommun möjlighet att besvara frågan om de anser att eleverna prestationer har påverkats efter införandet av karriärtjänstereformen och i så fall på vilket sätt. Av 55 förstelärare svarade 22 (40 %) att de inte hade iakttagit någon påverkan av elevernas prestationer i nuläget. Några av dessa poängterade att de ändå var hoppfulla inför att de insatser som gjorts på skolan till följd av införandet av förstelärarreformen kommer resultera i en förbättring av elevprestationerna i framtiden. 16 förstelärare (29 %) tyckte sig redan kunna se en påverkan av elevers prestationer genom en förbättring av betyg eller förståelse inom specifika ämnesområden. 17 förstelärare (31 %) svarade att de inte visste om det hade skett någon påverkan på elevers prestationer (figur 11).



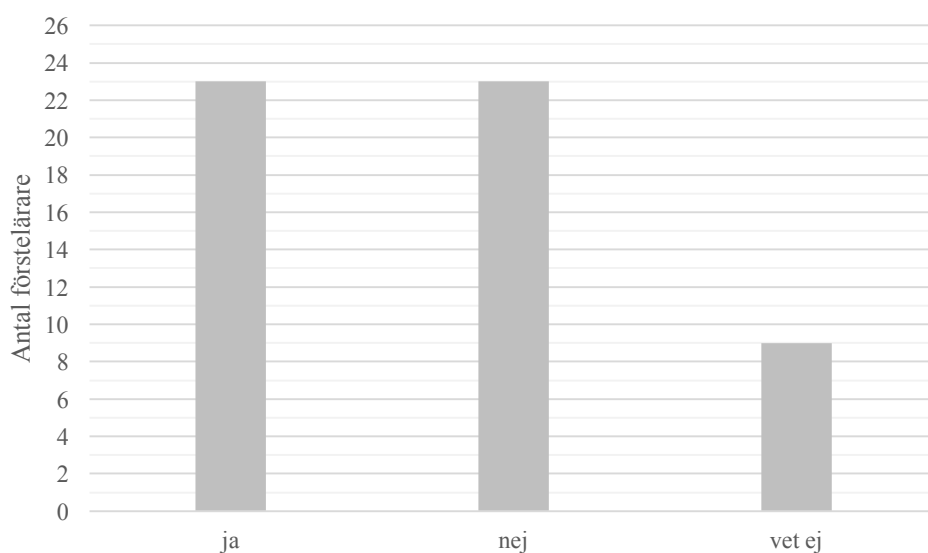
Figur 11. Förstelärarreformens effekt på elevers prestationer. Antal förstelärare i Borås- och Marks kommun som anser att elevers prestationer har förbättrats efter införandet av karriärtjänstereformen (n=55)

Figur 12 visar hur förstelärarna inom olika utbildningsstadium besvarade ovanstående fråga. Största andel av förstelärarna på grundskolan (årskurs F-9) och gymnasiet (38–58 %) svarade att de inte hade iakttagit någon påverkan på elevers prestationer efter införandet av karriärtjänstereformen. I vuxenutbildningen svarade störst andel (44 %) att de inte visste om elevernas prestationer hade påverkats. Andelen förstelärare som ansåg att elevernas prestationer hade förbättrats var snarlik på alla utbildningsnivåer och låg omkring 25–33 % inom de olika grupperna.



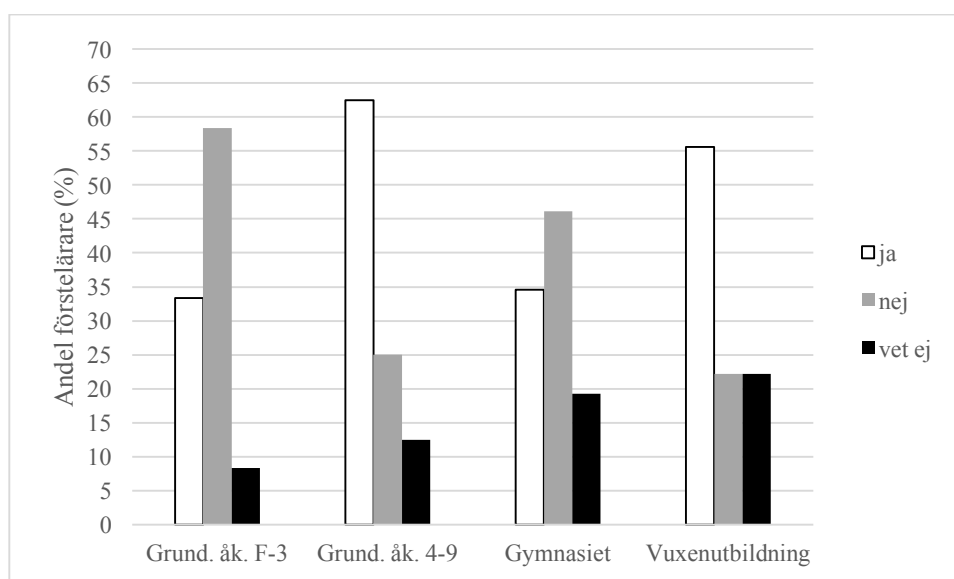
Figur 12. Förstelärarreformens effekt på elevers prestationer. Andel förstelärare (%) inom olika utbildningsstadium i Borås- och Marks kommun som anser att elevers prestationer har förbättrats efter införandet av karriärtjänstereformen

För att kartlägga huruvida förstelärare i Borås- och Marks kommun ansåg att införandet av karriärtjänstereformen hade bidragit till förhöjd status av läraryrket svarade 23 förstelärare ja och 23 nej på frågan (42 %). 9 (16 %) svarade att de inte visste (figur 13).



Figur 13. Förstelärarreformens effekt på läraryrkets status. Antal förstelärare i Borås- och Marks kommun som anser att införande av karriärtjänstereformen har lett till förhöjd läraryrkesstatus

När förstelärarnas svar fördelades inom olika utbildningsstadier ansåg en stor andel av förstelärarna inom grundskolan årskurs 4–9 och vuxenutbildningen att karriärtjänstereformen har bidragit till en förhöjd status av läraryrket (63 % respektive 56 % svarade ja på denna fråga). Inom grundskolan årskurs F–3 och gymnasiet svarade störst andel nej på denna fråga (58 % respektive 46 %).



Figur 14. Förstelärarreformens effekt på läraryrkets status. Andel förstelärare (%) inom olika utbildningsstadium i Borås- och Marks kommun som anser att införande av karriärtjänstereformen har lett till förhöjd läraryrketsstatus

8. Diskussion och slutsatser

Policys primära syfte är att skapa förändringar i politiskt styrda verksamheter (Ball 1993). I karriärtjänstereformen var ett primärt syfte att höja elevers resultat och läraryrkets status genom att införa en ny kategori lärare, förstelärare, i skolan (Prop. 2012/13:136). Detta uppdrag är onekligen både omfattande och komplicerat för en enskild lärare att utföra. Trots detta visar resultatet av föreliggande studie att endast 44 % av förstelärarna i Mellansverige har fått tid avsatt för att utföra sitt försteläraruppdrag. Detta resultat överensstämmer dock inte helt med svaren från förstelärarna verksamma i Borås- och Marks kommun där 64 % svarade att de fått tid avsatt till sin förstelärartjänst. Att den tilldelade tiden för förstelärartjänster på grund-och gymnasieskolan varierar mellan olika skolor har bekräftats tidigare i två av Skolverkets

rapporter om utfallet av karriärtjänstereformen (2015a, 2016) samt av Stadskontoret (2016). Enligt dessa rapporter har 32–50 % av förstelärarna avsatt tid kopplad till sin förstelärartjänst. Denna data bygger dock på vad skolans huvudmän har beskrivit och det framgår inte hur mycket tid förstelärarna själva anger att de lägger på sin tjänst.

Ytterligare en intressant aspekt som framgår av denna studies material är att huvudmän (i Borås och Marks kommun) valt att skapa olika förutsättningar för lärare att genomföra försteläraryuppslaget som kan kopplas till vilken nivå i utbildningssystemet försteläraren befinner sig. En klar majoritet av förstelärarna på gymnasiet och vuxenutbildningen får avsatt tid i tjänsten, medan majoriteten av förstelärarna på grundskolan inte får avsatt tid. Det går inte att spåra vilka utbildningsnivåer förstelärarna i Mellansverige jobbar på, men eftersom enkäterna till denna grupp förmedlades av en ombudsman för Lärarförbundet och Lärarförbundet främst har medlemmar verksamma som lärare inom grundskolan årskurs F-9 (över 60 %; övriga arbetar som gymnasielärare, skolledare eller fritidsledare) är ett rimligt antagande att framför allt förstelärare verksamma på grundskolan besvarade webbenkäten (Lärarförbundet, 2013). Att förstelärare som arbetar på de högre utbildningsnivåerna i högre utsträckning får avsatt tid till sitt försteläraryuppslag kan ha att göra med omfattningen av deras tjänst då de flesta förstelärarna på gymnasiet och vuxenutbildningen beskrev en tjänst som innefattade fler arbetsuppgifter än förstelärarna på grundskolan.

En återkommande kommentar bland förstelärarna på samtliga utbildningsnivåer var att inte tiden räcker till för förstelärartjänsten, och att mycket av arbetet kopplat till denna utförs på fritiden. Enligt en rapport publicerad av Eriksson och Player-Koro (2019) upplever förstelärare att tidsnedsättningen för att kunna utföra uppdraget inom ramen för karriärtjänsten bör vara minst 30 %. Utifrån denna studies material går det dock inte att spåra hur stor procentuell nedsättning förstelärarna har, men detta hade varit intressant att undersöka närmare i en vidare studie där också skillnaderna mellan olika utbildningsnivåer framgår.

När policytexter omtolkas (rekontextualiseras) och implementeras i verksamheter får detta alltid effekter som i de festa fall är svåra att förutse och som inte direkt föreskrivs i reformtexter (Ball, 1993; Bernstein, 2000). I karriärstegsreformen betonas vikten av att de lärare som utses till förstelärare ska arbeta med undervisning. Resultatet från denna studie visar dock i enlighet med flera andra studier (se exempelvis Statskontorets utvärderingar) att lärare ofta arbetar med olika former av ledarskapsuppdrag. Både i Mellansverige samt i Borås- och Marks kommun svarade en stor andel av förstelärarna (ca 80 %) att deras tjänst bland annat innefattade kollegialt ledarskap. Detta återspeglades också i vilka kompetenser lärarna ansåg vara viktiga för att utföra uppdraget då ledaregenskaper nämndes av över 60 % av förstelärarna. I Skolverkets rapporter (2014, 2015a) framgår att nära 90 % av 180 tillfrågade huvudmän svarar att förstelärarens uppdrag på deras skola är att ”coacha och handleda andra lärare” samt ”skapa mötesplats för kollegiala diskussioner”. Vad dessa arbetsuppgifter innebär rent konkret framgår inte i undersökningen. I denna studie innefattar kollegialt ledarskap att leda möten inriktat på kollegialt lärande under exempelvis ämneslagsmöten, vilket skulle kunna motsvara Skolverkets kategori ”att skapa mötesplatser för kollegiala diskussioner”. Andelen förstelärare som stöttar och leder kollegor överensstämmer dock inte med Skolverkets rapporter då endast ca 30 % av förstelärarna i föreliggande studie angav detta som en del av deras förstelärartjänst. Det är dock möjligt att denna uppgift inte nämndes av förstelärarna eftersom stöttning kan vara något som erfarna kollegor gärna gör i enlighet med att vara en god kollega, utan att de räknas som en specifik arbetsuppgift. Övriga arbetsuppgifter som framkom i ungefär lika stor utsträckning i både Mellansverige och i Borås- och Marks kommun var administrativa uppgifter och att vara IT/IKT-ansvarig. Även dessa arbetsuppgifter nämns som vanligt förekommande arbetsuppgifter i Skolverkets rapporter (2014, 2015a).

Ytterligare uppdrag som ingår i förstelärarens uppdrag kan innefatta administrativa uppgifter samt att vara bollplank med rektorn och sitta med i ledningsgrupper. Dessa arbetsuppgifter visade sig vara ovanligare bland förstelärarna i Mellansverige jämfört med förstelärarna i Borås- och Marks kommun, där dessa uppgifter främst utfördes av förstelärare på gymnasiet och vuxenutbildningen. En annan stor skillnad mellan de olika utbildningsnivåerna var att en markant högre andel av förstelärarna som arbetade på grundskolan fungerade som en lärare för sina kollegor, genom att delge specifik kunskap till lärare utan karriärtjänst. Det blev alltså

tydligt att administrativa uppdrag samt att få en position närmare rektorn var vanligare på gymnasiet och vuxenutbildningen, men att vara någon form av ”expertlärare” och undervisa sina egna kollegor dominerar på grundskolan i Borås- och Marks kommun. Sammantaget visar detta att karriärstegsreformen tolkats olika beroende på av vem eller var policyn implementerats. I den här studien visar detta sig både geografiskt och beroende på vilken nivå i utbildningssystemet som läraren arbetar. Detta kan ses som kontextuella skillnader som avgör vad som blir de faktiska effekterna av utbildningspolitiska reformer (se även Ball, 1993).

Denna studies resultat av reformens effekter kan tolkas i relation till Alvehus m.fl. (2019b) modell där de aktiviteter förstelärare gör inom ramen för sitt uppdrag stratifieras i tre olika analysmetoder. Här visar resultaten att premieringen till förstelärare har bidragit till att arbetsuppgifterna har förskjutits från att till största delen handla om elevnära arbete på en yrkesnivå till att innehålla fler uppgifter på en organisatorisk och (i få fall) policynivå. Detta är intressant eftersom det framgår tydligt i karriärtjänstereformen och utbildningsdepartementets promemoria att de mest yrkesskickliga lärarna bör premieras till förstelärare. Alltså är det rimligt att anta att denne borde syssla med mer undervisning eller elevnära arbetsuppgifter och få en lägre börda av till exempel administrativa uppdrag. Vid analysen av vilka kompetenser som förstelärarna i Mellansverige och Borås- och Marks kommun ansåg som viktiga för att de skall kunna genomföra sitt försteläraryppdrag framgick ofta svar som går att kategorisera in under ”yrkesskicklighet kopplat till undervisning”. I ljuset av Alvehus m.fl. (2019b) stratifieringsmodell hör denna kompetens till den elevnära yrkesnivån. Det kan uppfattas som märkligt att en stor andel av förstelärarna anser att de kräver kunskap kopplat till elevnära undervisning när många av deras uppdrag sker på en organisatorisk nivå. Å andra sidan är det relevant att besitta goda yrkeskunskaper i ledande positioner där arbetsuppgifterna till exempel handlar om att driva skol- och ämnesutveckling.

Endast 16 % av förstelärarna inom Borås- och Marks kommun uttryckte att de trodde att införandet av karriärtjänstereformen hade bidragit till förbättrade elevprestationer. 22 % trodde att karriärtjänstereformen hade bidragit till förhöjd status av läraryrket. Det var dock många som poängterade att det var för tidigt att säga någonting i detta skede, vilket också har påpekats

i bland annat Skolverkets rapport (2017). Bergh och Englund (2016) diskuterar i sin artikel ”*Professionella förstelärare? Om den svenska förstelärarreformen*” att förstelärarreformen till stor del handlar om att göra lärare mer professionella. Vad som uppfattas som professionell kan definieras på olika vis. Bergh och Englund (2016) skiljer på professionalism och professionalisering, där *professionalisering* betyder att läraren har en hög status och är fri från att styras av andra instanser, läraren är då kreativ och flexibel i sitt arbete. *Professionalism* å andra sidan uppnås av en lärare som är pedagogisk kunnig och har möjlighet att anpassa undervisningen till olika individer från olika sociala grupper. Eftersom karriärtjänstereformen bygger på förväntningar om bättre kvalitet i undervisningen och följaktligen förhöjda elevprestationer är det i många fall tydligt att just professionalism är det som eftersträvas. Bergh och Englund (2016) lyfter fram att reformen även tyder på en förbättrad professionalisering i form av att hierarkier skapas mellan lärare. Olika tolkningar av begreppet ”professionell” kan få konsekvenser, t.ex. då coachning från en förstelärare kan leda till att dennes sätt att arbeta (exempelvis genom att sätta upp bedömningsmatriser) är det ”rätta”. Därmed begränsas professionaliseringen enbart till förstelärarna eftersom utrymme för kreativitet och flexibilitet begränsas för lärare utan karriärtjänst. Således skulle lärares autonomi, det vill säga kontroll av sitt arbete, hotas av förstelärares uppdrag. Alvehus m.fl. pekar dock på att autonomi i klassrummet inte har påverkats av införandet förstelärarreformen (Alvehus m.fl., 2019a, 2019b). Tvärt om verkar det som att lärare utan karriärtjänst i de flesta fall har stor kontroll över utförandet av sitt arbete, vilket talar för att professionalismen i lärarkåren inte hotas av förstelärarreformen, snarare att förstelärare får uppdrag som är stärkande för hela kollegiet.

Föreliggande studie bygger på en induktiv tematisk dataanalys av webbenkätssvar från lärare från två skilda geografiska områden i Sverige. Fördelen med en induktiv tematisk dataanalys är att relativt öppna frågor ger respondenterna möjlighet att ge en utförlig beskrivning av olika företeelser. Detta är värdefullt eftersom det ger en tydlig bild av vad respondenterna tycker och tänker kring olika frågor. Vidare leder öppna frågor till att vissa svarsmönster utanför undersökningens syfte kan bli tydliga. Sådana mönster kan forskaren senare undersöka närmare i vidare studier. Nackdelen med induktiv tematisk dataanalys är att svaren kräver tolkning. I detta fall sammanfattades förstelärarnas svar i en kort mening för att sedan kategoriseras. Både sammanfattning och kategorisering bidrar till att missuppfattning av vad respondenten

egentligen menar kan uppstå. Samtidigt kan det förekomma att respondenten missuppfattar själva frågan, vilket leder till att respondentens svar inte går att använda. Interna bortfall, på grund av missuppfattning av frågan eller så kallad ”enkättrötet” var dock mycket sällsynt i denna studie och förekom endast vid två tillfällen vid enskilda frågor. Missuppfattningar hade varit enklare att undvika om man som forskare istället hade valt att använda sig av djupintervjuer. Ett annat alternativ hade varit att skicka ut en testenkät till ett mindre antal förstelärare. Eftersom studien genomfördes under en begränsad tidsperiod valdes detta bort.

Eftersom ingen bortfallsanalys har genomförts går det inte att utvärdera om det externa bortfallet var slumpmässigt eller systematiskt. En möjlig förklaring till bortfallet kan vara att förstelärare frekvent blir tillfrågade att delta i forskningsstudier eftersom karriärtjänstereformen infördes relativt nyligen och dess effekter är av stort intresse inom pedagogisk forskning. Baserat på några av förstelärarnas enkätsvar är arbetsbelastningen hög, vilket också kan bidra till att deltagande i forskningsstudier nedprioriteras. Ett sätt att kontrollera om svaren är representativa för en större grupp förstelärare hade varit att ringa upp de förstelärare som inte har svarat och ställa några kontrollfrågor. Detta hade också bidragit till en större undersökningsgrupp, vilket också hade givit ett svar som är mer representativt för förstelärarna i hela landet. Eftersom antalet förstelärare i olika grupper är relativt lågt är det svårt att få några statistiskt signifikanta svar. Det är dock ingen ovanlighet att kvalitativa studier har ett relativt lågt deltagande men de möjliggör ändå att man får en djupare förståelse för hur förstelärarreformen har implementerats och påverkat verksamheten på några få specifika skolor.

Med tanke på att karriärtjänstereformen infördes relativt snabbt och att den bakomliggande policytexten *Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet* (U 2012/4904/S) endast har tagit med en mycket begränsad del av forskningen kring lärares effekter på undervisningens resultat (t.ex. lärandeffekter; teacher effects) kan reformen ses som något ogenomtänkt och ”slarvigt” gjord. Även om förstelärarreformen har bemötts med kritik både från medier och lärare pekar till exempel Alvehus m.fl. (2019a) på att förstelärarreformen bidragit till en stärkt

profession utan att autonomin hos lärare utan karriärtjänst har hotats. Det är dock häpnadsväckande att det i nuläget inte går att säkerställa att någon av karriärtjänstereformens primära intentioner har införlivats. Visserligen är det möjligt att effekter på elevers prestationer och läraryrkets status kräver mer tid, å andra sidan har förstelärare varit verksamma på skolan i ca sex år, vilket kan anses som tillräckligt med tid för att några tydliga effekter skall kunna upptäckas.

Slutsatserna i föreliggande studie är att förstelärare i Mellansverige samt Borås- och Marks kommun till stor del arbetar inom ledande positioner, vilket kan innefatta att leda kollegialt lärande, sitta med i ledningsgrupper och vara bollplank med rektorn eller sprida kunskap inom ett specifikt ämnesområde till kollegor. Flera av dessa uppdrag leder till en förskjutning från en yrkesnivå till en organisatorisk nivå, där förstelärarna kommer längre ifrån det elevnära undervisningsarbetet. I enlighet med detta anser förstelärarna att framför allt ledaregenskaper, men även yrkesskicklighet kopplat till undervisning, är viktiga kompetenser för att de skall kunna utföra försteläraryppdraget. Majoriteten av de tillfrågade förstelärarna anser inte att försteläraryrket i nuläget har uppnått dess primära intentioner, det vill säga att förbättra elevers prestationer och höja läraryrkets status. Sammanfattningsvis visar denna studie i likhet med vad både Ball (1993, s.46–47) och Bernstein (2000, s. 52–53) skriver, att politiska reformer skapar både nya identiteter och värden i relation till de som berörs av reformen. I relation till läraryrket så visar den här studien hur stratifieringen av läraryrket inneburit att en ny ledarroll och position bland lärare har etablerats och att detta också verkar innebära att andra kompetenser värderas och att nya arbetsuppgifter kommit att ingå i lärares uppdrag. Vad detta betyder för läraryrket som helhet vore intressant att undersöka ytterligare.

Referenser

- Aastrup Rømer T. (2017): Krikik af John Hatties teori om visible learning. *Nordic studies education*, 37(1), (19 – 35)
- Alvehus J., Eklund S., & Kastberg G. (2019a, februari): Förstelärarna har stärkt professionen. *Pedagogiska magasinet*, 1 <https://pedagogiskamagasinet.se/forstelararna-har-starkt-professionen/>
- Alvehus J., Eklund S., & Kastberg G. (2019b): *Lärarkåren och förstelärarna. Splittrad, stärkt och styrd profession*. Studentlitteratur AB, Lund
- Ball S. J. (1993): *What is Policy? Texts, trajectories and toolboxes*. The Australian Journal of Education Studies, 13:2, 10-17, DOI: 10.1080/0159630930130203
- Bergeron P. (2017): How to engage in pseudoscience with real data: A criticism of John Hattie's arguments in Visible learning from the perspective of a statistician. *McGill Journal of Education*, 52(1)
- Bergh A., & Englund T. (2016): *Professionella förstelärare? Om den svenska förstelärarreformen i* Elmgren M., Folke-Fichtelius M., Hallsén S., Román H., Wermke W., (Eds.), *Att ta utbildningens komplexitet på allvar. En vänskrift till Eva Forsberg* (s. 361–374). Acta Universitatis Upsaliensis
- Bernstein B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*, Lanham, Md.:Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G. (2015): What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Bryman A. (2009): *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB, Malmö
- Eriksson, A., & Player-Koro, C. (2019): *Förstelärare i matematik – en studie av effekter på undervisning och utveckling av matematikundervisning*. Institutet för Arbetsmarknads- och Utbildningspolitisk Utvärdering.
- Erlandsson, P., & Karlsson M. R. (2018): From trust to control – the Swedish first teacher reform, *Teachers and Teaching*, 24:1, 22–36
- Grönqvist E., & Vlachos J. (2016): One size fits all? The effects of teachers' cognitive and social abilities on student achievement. *Labour Economics*, 42(138–150)

Hartman J. (2007): *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur. Pozkal, Poland

Hattie J., & Yates G. (2013): *Visible learning and the science of how we learn*. London: Rutledge

Jackson, C.K., Rockoff, J.E., & Staiger, D.O. (2014): Teacher Effects and Teacher-Related Policies. *Annual Review of Economics*, 6(1), s. 801- 825

Jarl M., Andersson K., & Blossing U. (2017a): Success or failure? Presenting a case selection strategy for studies of school improvement, *Education Inquiry*, 8:1, 17-32, DOI: 10.1080/20004508.2016.1275177

Jarl M., Andersson K., & Blossing U. (2017b, april): Faktorer som utmärker framgångsrika skolor, *Skolvärlden*, 4 <https://skolvarden.se/artiklar/forskning-faktorerna-som-utmarker-framgangsrika-skolor>

Lundahl L. (2012): Educational Theory in an Era of Knowledge Capitalism. *Studies in Philosophy and Education* 31:215-226

Läraryrket. (2013): *Vilka är medlemmar i Läraryrket?* Hämtad 2019-05-05 från <https://web.archive.org/web/20131029183717/http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/003F77A1?OpenDocument>

Makopoulou K., & Armour K. (2014): Possibilities and challenges in teachers collegial learning. *Educational Review*, 66:1, 75-95

McKinsey&Company (2007): *How the world's best-performing schools come out on top*. <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top> Hämtad: 2019.02.15

OECD (2009): *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*. *Organisation for economic co-operation and development*. Paris.

Patel, R., & Davidsson, B. (2003): *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Prop.2012/13:136, *Karriärvägar för lärare i skolväsendet m.m.*

Reeves J., & Drew V. (2012): Relays and relations: tracking a policy initiative for improving teacher professionalism. *Journal of education policy*, 27(6), 711-730, DOI: 10.1080/02680939.2011.652194

Scottish Executive. 2002. *The standard for Chartered Teacher*. Edinburgh: SE.

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

- Skolverket (2014b): Skolverkets föreskrifter: *SKOLFS 2013:147 grundförfattning*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2013): *Skolverkets lägesbedömning 2013* Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2015a): *Vad gör försteläraren?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015b): *Finns förstelärarna där de bäst behövs?* Stockholm: Skolverket.
- Statskontoret (2015:12): *Uppföljning av karriärtjänstereformen för lärare. Delrapport 1*
- Statskontoret (2016:1): *Uppföljning av karriärtjänstereformen för lärare. Delrapport 1*
- Statskontoret (2017:1): *Uppföljning av karriärtjänstereformen för lärare. Delrapport 1*
- Terhart E. (2011). Has John Hattie really found the holy grail of research of teaching? An extended review of visible learning. *Journal of curriculum studies*, 43(3), 425–438
- Trost J. (2008): *Enkätboken*. Studentlitteratur Pozkal, Poland
- U 2012/4904/S. *Karriärvägar m.m. i fråga om lärare i skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Yukhymenko M. A., Brown S. W., Lawless K. A., Brodowinska K., & Mullin G. (2014) Thematic analysis of teacher instructional practices and student responses in middle school classrooms with problem-based learning environments. *Global Education Review* 1 (3), 93-109.
- Öhman Sandberg, A., Ehneström, C., Ellström, P-E., & Svensson, L. (2016). *Karriärtjänster för lärare – möjlighet eller hinder för skolutveckling? Slutrapport VT 2016*. Linköpings universitet.

Missivbrev skickat till förstelärarna i Mellansverige

Vi är tre forskare Catarina Player-Koro vid Göteborgs Universitet, Catalin Koro-Arvidsson, Sven-Eriksson gymnasiet och Anita Eriksson vid Högskolan i Borås som genomför en undersökning av uppdraget som förstelärare. Vi har följt tillsättandet av förstelärare sedan 2015 och skulle nu vilja samla in lite mer uppgifter om vad som ingår i ert försteläraryupdrag och vilka villkor ni har att genomföra dessa. Vi skulle vara tacksamma om ni tar er tid att svara på några frågor angående detta. Era synpunkter är viktiga för att öka förståelsen om vad förstelärare betyder för skolan och undervisningen. Vi ställer inga frågor om vem du är eller vart du jobbar så dina svar kommer inte att kunna spåras tillbaka till dig.

Länken till frågorna:

<https://sunet.artologik.net/gu/Survey/4134>

I övrigt följer vi självklart de forskningsetiska regler och riktlinjer som gäller för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning, för mer information se <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>.

Om ni har några ytterligare frågor så kontakta gärna projektledaren för studien:

Catarina Player- Koro

Senior lecturer

Department of Pedagogical, Curricular and Professional Studies

Catarina.player-koro@gu.se

Stort tack för din medverkan!



Den här enkäten ingår i en studie om förstelärare i skolan. Vi är tacksamma om du tar dig tid att svara på dessa frågor. Tack på förhand! Catarina Player-Koro, Anita Eriksson och Catalin Koro

1. Hur länge har du varit förstelärare?

2. Vad innefattar (formellt) ditt uppdrag?

3. Vilka förutsättningar har du för att genomföra dessa?

4. Vad gör du inom ramen för ditt uppdrag som förstelärare? Ge gärna exempel

5. Vilka kompetenser anser du vara viktiga för att du ska kunna genomföra dina åtaganden som förstelärare?

6. Något att tillägga?

Missivbrev skickat till förstelärare i Borås- och Marks kommun

Hej!

Jag heter Catalin Koro Arvidsson jag är delaktig i ett forskningsprojekt vid Göteborgs Universitet där jag genomför en undersökning om uppdraget som förstelärare. Jag vill samla in uppgifter om vad som ingår i ert försteläraryppdrag och vilka villkor ni har att genomföra dessa. Jag är också intresserad av att undersöka om ni har sett något resultat kopplat till förbättrad status i läraryrket eller förhöjda elevresultat till följd av ert försteläraryppdrag på er skola.

Jag skulle vara tacksam om ni tar er tid att svara på några frågor angående detta. Era synpunkter är viktiga för att öka förståelsen om vad förstelärare betyder för skolan och undervisningen. Jag ställer inga frågor om vem du är eller vart du jobbar så dina svar kommer inte att kunna spåras tillbaka till dig.

Du finner frågorna genom att trycka på följande länk:

I övrigt följer jag självklart de forskningsetiska regler och riktlinjer som gäller för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning, för mer information se <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>.

Om ni har några ytterligare frågor så kontakta gärna projektledaren för studien:

Catarina Player- Koro

Senior lecturer

Department of Pedagogical, Curricular and Professional Studies

Catarina.player-koro@gu.se

Stort tack för din medverkan!



Den här enkäten ingår i en studie om förstelärare i skolan. Den består av ett antal öppna frågor som syftar till att samla in uppgifter om vad som ingår i ditt uppdrag, vilka villkor du har att genomföra dessa och vilka effekter som du upplever att försteläraryrket haft för den skola där du är verksam. Stort tack för att du tar dig tid att svara!

1. Hur länge har du varit förstelärare?

2. Jobbar du på:

Grundskolan åk F-3

Grundskolan åk 4-9

Gymnasiet

Vuxenutbildningen

Övrigt (exempelvis vilket program du arbetar på, allt vilka ämnen du huvudsakligen undervisar i)

3. Vad innefattar (formellt) ditt uppdrag som förstelärare?

4. Vilka faktiska arbetsuppgifter utför du inom ramen för ditt uppdrag som förstelärare? Ge gärna exempel

5. Vilka förutsättningar har du för att genomföra de uppgifter som ingår i försteläraryrket?



6. Vilka kompetenser anser du vara viktiga för att du ska kunna genomföra dina åtaganden som förstelärare?

7. Har du märkt att elevernas prestationer påverkats genom införandet av förstelärare vid din skola? Om så är fallet, på vilket sätt?

8. Vilka övriga positiva effekter anser du att införandet av förstelärare haft på din skola?

9. Tror du att förstelärarreformen har bidragit till en höjd status på läraryrket? Om så är fallet, på vilket sätt?

10. Har du upplevt några negativa effekter som kan relateras till införandet av förstelärare vid din skola?

11. Något att tillägga?