



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Delrapport våren 2015

Styrning, ledning och organisation i
implementeringen av karriärlärarysreformen
inom Barn- och ungdomsförvaltningen,
Kalmar kommun

Samverkan för skolförbättringsarbete mellan skola och universitet



Daniel Alvunger
Våren 2015



Innehåll

Inledning	3
Följeforskning som begrepp och samarbetsform	4
Teoretiska utgångspunkter	6
Metodiska aspekter och tillvägagångssätt	7
Styrning, ledning och organisation	9
Organisationen för förstelärarna	9
Rekryteringsprocessen	13
Försteläraren, verksamheten och utvecklingsarbetet	16
Förväntningar och uppfattningar om förstelärarens roll och uppdrag	16
Relationer rektor, förstelärare och kollegor	20
Utmaningar och behov	23
Spår i verksamheten	25
Vägar framåt – Erfarenheter, intryck och insikter	27

Inledning

Det svenska skolväsendet har inom ramen för den senaste femårsperioden genomgått en rad omfattande reformer. Bland dessa reformer kan nämnas en ny skollag och nya läroplaner för grundskolan (Lgr11) och gymnasieskolan (Gy2011). Utöver detta så har reformer inriktats på läraryrket genom reformen Karriärvägar för lärare, i dagligt tal benämnd karriärläraryrket. Denna satsning innebär att det på några års sikt kan handla om ca 17 000 karriärtjänster och omkring var sjätte utbildad lärare.

Reformen bygger på att det är huvudmännen som skapar, utformar och tillsätter tjänsterna och att finansieringen sker utifrån höjda statsbidrag. Det gör att det rör sig om en variation mellan kommuner vad gäller antal förstelärare, hur deras tjänster och arbetsuppgifter utformas, hur tillsättning går till, hur organisationen byggs upp kring deras utvecklingsarbete och vilka resultat som åstadkoms (Mer kunskap och högre kvalitet i skolan, Promemoria från Regeringen 13 september, 2013). En förstelärare kan till exempel:

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

För att bli förstelärare krävs bl.a. att läraren, utöver att vara legitimerad, har visat särskilt god förmåga att förbättra elevernas studieresultat och ett starkt intresse för att utveckla undervisningen. För att bli lektor krävs att läraren, utöver att vara legitimerad, har avlagt forskarexamen i ett ämne som är relevant för undervisningen, samt att man under minst fyra års tjänstgöring som lärare inom skolväsendet har visat pedagogisk skicklighet (Statsbidragsförordningen, 2013:70).

På uppdrag av och i samverkan med Barn- och ungdomsförvaltningen i Kalmar kommun genomför Linnéuniversitetet en utvärdering av införandet av karriärläraryrket i kommunen under perioden våren 2014 – våren 2016. Syftet är att undersöka styrning och ledning, organisation och uppföljning av genomförandet av karriärläraryrket samt dra slutsatser om reformens konsekvenser för pågående utvecklings- och systematiska kvalitetsarbete och ge förslag till förbättringsåtgärder. Vidare är syftet att bättre förstå och förklara relationerna mellan försteläraren och pågående utvecklingsarbete i organisationen.

En viktig aspekt i sammanhanget är att förvaltningen redan före inledningen av karriärläraryrket 2013 infört en organisation med s.k. utvecklingsläraryrket som karriärmöjlighet för särskilt skickliga lärare. I samband med införandet av karriärläraryrket tillkom förstelärare som benämning och en organisationsmodell bestående av tre olika nivåer skapades. Samtliga förstelärare är tillsvidareanställda och på den första nivån arbetar de på sin skola med lönepåslag och utan särskild tid avsatt i tjänsten. Förstelärarna kan söka och tilldelas tidsbegränsade uppdrag på nivå 2 – enhets- eller nätverksnivå – och nivå 3 – förvaltningsnivå – med tid avdelad för uppdraget. Uppdrag på

nivå 2 och 3 innebär dessutom lönepåslag under uppdragstiden. På den tredje nivån används benämningen utvecklingslärare. I rapporten kommer förstelärare att vara den gängse benämningen, även om uppdrag och arbetsuppgifter kan variera mellan förstelärarna och innebära särskilda förutsättningar beroende på arten av uppdraget samt vilken nivå de arbetar på. När det handlar om specifika uppfattningar på de olika nivåerna kommer detta särskilt att anges.

I denna halvtidsrapport av projektet redovisas den första delen av utvärderingen av införandet av förstelärare inom Barn- och ungdomsförvaltningens verksamhetsområden via en kartläggning av styrning och ledning, organisation och uppföljning av genomförandet. Utvärderingen sker enligt principerna för följeforskning vilket innebär en ömsesidig dialog mellan inblandade parter och ett samspel mellan forskning och beprövad erfarenhet för att nå ny kunskap för att kunna förändra och utveckla verksamheten. Fokus ligger bland annat på vilka *förväntningar* som olika aktörer inom organisationen har på förstelärarna och reformen. Mer specifika förväntningar handlar om t ex lärarsamarbetet, rektors pedagogiska ledarskap och kompetensutveckling. Förstelärarnas uppfattningar om sina förutsättningar, uppdraget, utmaningar och förväntningar utgör centrala områden. Rapporten avslutas med centrala iakttagelser och punkter som bör beaktas i den fortsatta processen och avser därmed fungera som ett diskussionsunderlag för eventuella åtgärder.

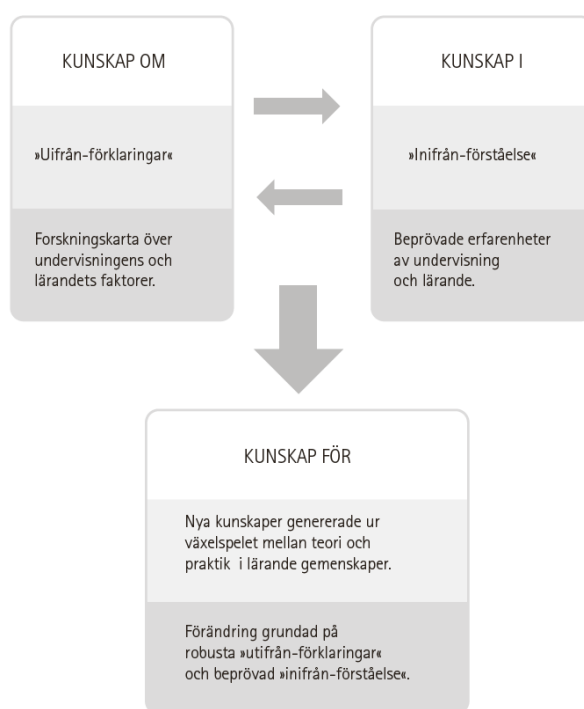
Följeforskning som begrepp och samarbetsform

Forskargruppen som arbetar med skolutveckling och följeforskningsprojekt inom ramen för forskningsmiljön SITE (Studies in Curriculum, Teaching and Evaluation; Läroplansteori & Didaktik) arbetar utifrån ett antal principiella utgångspunkter. Dessa ligger till grund för projektet ”Följeforskning kring karriärläroplansteori – samverkan för förbättringsarbete mellan skola och universitet”. Följeforskning är en flexibel utvärderingsform som löper under reformens gång istället för att som brukligt utvärdera efter insatsen. Detta formativa upplägg gör att utvärderingen blir mer utvecklingsinriktad än kontrollerande. Ansatsen har också kommit att kallas för *lärande utvärdering* och är en typ av processutvärdering som bygger på nytta, närhet och interaktion.

Följeforskningens uppgift är främst att se till att såväl framgångsfaktorer som hinder i reformgenomförandet löpande återförs till de involverade aktörerna. Samarbetet mellan Linnéuniversitetet och huvudmännen följer vissa principiella utgångspunkter, som utifrån forskning visat sig vara viktiga framgångsfaktorer för ett lyckat utvecklingsarbete. De grundläggande principiella utgångspunkter eller idéer som modellen kring följeforskningen är uppbyggd kring kan sammanfattas med följande punkter:

- Ömsesidighet – vilket innebär att arbetet bygger på att lärandet förstås ske i växelverkan mellan praktik och forskning
- Långsiktighet – arbetet är inriktat mot ett uthålligt förbättringsarbete
- Systematik – utvecklingsarbetet är grundat på såväl generella (teoretiska) som lokala (praktiska) kunskaper
- Hållbarhet – utvecklingsarbetet ska utgå från robusta tankemodeller om framgångsfaktorer inom undervisning och utvecklingsarbete

Utifrån ovanstående utgångspunkter följer en viss förståelse av hur relationen mellan forskare och praktiker är ordnad. Inom ramen för samarbetet antas forskaren och praktikern besitta olika slags kunskapskvaliteter om t.ex. undervisning och utvecklingsarbete, utan att för den sakens skull innebära att någon av dessa kunskaper är att betrakta som ”bättre” eller mer ”värda” än den andre. Medan forskaren har viktiga teoretiska ”utifrån” kunskaper som rör t ex framgångsfaktorer i undervisning och utvecklingsarbete (”kunskap om”) har praktikern betydelsefulla erfarenheter och en viktig ”inifrån-förståelse” (”kunskap i”) om den egna pedagogiska verksamheten. Genom att låta forskning och praktik på ett ömsesidigt sätt mötas, utifrån sina perspektiv och kunskaper, sker ett ömsesidigt lärande dem emellan. Den kunskap som i sin tur genereras i sådana möten förstås i sin tur utgöra en viktig grund för utveckling och förändring av den pedagogiska verksamheten (”kunskap för”).



Figur 1. Samspelet mellan forskning och beprövad erfarenhet (Håkansson & Sundberg, 2012)

Med denna syn på relationen mellan forskning och praktik följer att forskare, lärare och rektorer i projektet har delvis skilda roller. Resultat återkopplas till praktiken och samtidigt är syftet med arbetet att få fram mer teoretiska kunskaper om hur organisationen för förstelärare är ordnad, hur beslut och riktlinjer förankras, hur styrning och ledning sker, relationerna mellan huvudman, rektor, förstelärare och kollegium, vilken roll rektorer, förstelärare och lärare spelar i utvecklingsarbetet samt hur förstelärares och rektorers arbete kan organiseras och vilket innehåll som behövs för att stödja detsamma. De resultat som kommer fram i projektet avses presenteras i form av konferensbidrag och på sikt också vetenskapliga publikationer.

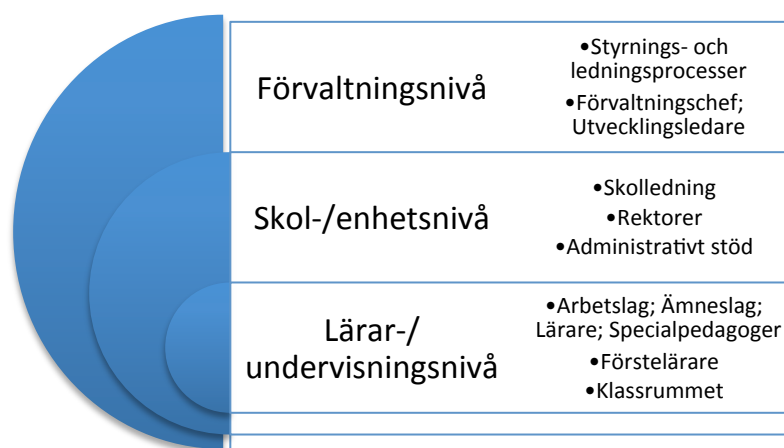
Teoretiska utgångspunkter

I projektet används ett teoretiskt perspektiv för att kunna beskriva och analysera relationer mellan och inom olika nivåer av den kommunala skolorganisationen. Innan detta perspektiv presenteras vill jag peka på två viktiga aspekter. Den första är att rapporten har sin grund inom det läroplansteoretiska forskningsfältet. Begreppet ”läroplan” har i detta sammanhang en vidare betydelse än enbart en samling dokument som används för att styra, organisera och leda landets skolsystem. Med ”läroplan” avses också de förväntningar, värden, föreställningar, principer och ideal som finns kring skolans roll i samhället och som har formulerats av statsmakten (Wahlström 2009). Även om denna rapport berör införandet av förstelärare i en lokal kontext är det oerhört betydelsefullt att se karriärlärarysningen i en större och (trans-)nationell kontext. I detta avseende möjliggör ramfaktorteorin ett synsätt för hur idéer och värden på övergripande nivå – samhällsnivå/ideologisk nivå – påverkar och formar läroplansnivån och i sista hand också skolnivån med klassrumskontexten och undervisningen (Sundberg & Wahlström 2012).

Den andra aspekten är att karriärlärarysningen illustrerar den något paradoxala karaktären av det svenska skolsystemet. Å ena sidan kännetecknas detta system av en decentralisering sedan 1990-talet och framåt. Å andra sidan minskade inte den centrala och statliga kontrollen över skolan utan ändrade karaktär. I stället för direkta och riktade reformer genom lagstiftning så blev den statliga styrningen av skolan inriktad på en indirekt kontroll via utvärderingar och granskningar av myndighetsorgan. Kommuner och fria huvudmän underställdes således statligt formulerade kvalitetskriterier och myndigheternas prövning av hur väl de uppfyller de uppdrag de är ålagda enligt lag. Forskare talar i dag om att skolan genomgår en process av ”re-centralisering” (Englund 2012; Adolfsson 2013).

Under de senaste åren har det svenska skolsystemet genomgått en mängd omfattande och långtgående förändringar: nya läroplaner, ny skollag, nytt betygssystem och betyg i lägre årskurser och riktlinjer för att öka måluppfyllelsen. På grund av den höga förändringstakten och antalet statsinitierade reformer har trycket varit tämligen högt på de lokala skolorganisationerna. Hur kan vi studera och förstå en så komplex och mångfacetterad organisation som skolan när det gäller implementeringen av nationella politiska reformer i en lokal kontext? I denna rapport anknyter jag till en något modifierad modell hämtad från Lauren Resnicks (2010) begrepp ”nested learning systems” för att beskriva hur idéer och värden som inryms i karriärlärarysningen överförs och förmedlas inom den lokala skolorganisationen.

Perspektivet ”nested learning systems” handlar om en begreppslik modell som omfattar tre nivåer och som beskriver förmedling och kommunikation mellan och inom olika lager i skolans organisation. Framför allt kompletterar perspektivet den tidigare nämnda ramfaktorteorin eftersom den fokuserar på gränssnittet mellan läroplansnivå och skolnivå. Vidare utgör modellen inte enbart ett analytiskt redskap för att förstå den lokala implementeringsarenan utan den möjliggör också att diskutera kommunikation, interaktion och innehåll i reformprocesserna vertikalt och horisontellt på olika nivåer: förvaltningsnivå, skolnivå och lärar-/undervisningsvisningsnivå. En avgörande aspekt är att modellen ringar in de olika ”inkapslade” sub-system som finns i en organisation, t ex arbetslag, ämneslag, olika typer av personal, skolledning mm. Nedanstående modell beskriver de övergripande dimensionerna av och beroenderelationerna i ”nested learning systems” (Resnick 2010):



Figur 2 "Nested Learning Systems" – implementeringsarena och sub-system i kommunen. Anpassat från Resnick (2010)

Sub-systemen i organisationen formas av de specifika villkor som råder och har en egen inneboende logik. Även om de kan ses som separata enheter finns det beröringspunkter och gränssnitt mellan de olika systemen där läroplanen och reformer överförs, översätts och förhandlas. På grund av olika kontexter, intressen och relationer inom varje sub-system så utnyttjar aktörer inom dessa system olika strategier och ett eget meningsskapande av policy och reformer på sitt särskilda sätt. Detta är en mycket viktig dimension att beakta när det handlar om att genomlys argument och synsätt hos förvaltningschefer, utvecklingsledare, rektorer och förstelärare. Dessa är aktörer och intressenter på olika nivåer där förstelärarna i själva verket kan tänkas komma konstitueras ett helt nytt sub-system som hanterar frågor rörande pedagogiskt ledarskap, handledning av kollegor, ämnesutveckling och skolutveckling. Sammanfattningsvis: "Nested learning systems" erbjuder ett sätt att fokusera på såväl ömsesidiga behov som självständighet i relationerna mellan olika aktörer och att förstå nyanser och särskilda aspekter i implementeringsprocesser i lokal kontext.

Metodiska aspekter och tillvägagångssätt

Inom studien har två olika metoder använts för att samla in empiri och underlag för kartläggning, analys och uppföljning av styrning, ledning och organisation i samband med införandet av karriärlärarynningen: dokumentanalys och semistrukturerade intervjuer.

Som ett första steg samlades material rörande skolorganisationen och besluts- och genomförandeprocessen med förstelärare in genom ett inventeringsdokument. Syftet med kartläggningen var också att få en bild av den organisation som förstelärarna är satta att verka i, dvs. strukturell-organisatoriska och administrativa dimensioner. I detta dokument efterfrågades material som beskriver:

- Verksamheten i stort/organisatoriska faktorer (Verksamhetsidé/måldokument; Skolområdets organisation; Ledning och ledningsgrupper; Strategiska dokument, verksamhetsplaner och eventuella handlingsplaner),
- Styrning och ledning av karriärlärarynningen (Eventuella utredningar och konsekvensanalyser; Antal förstelärartjänster; Beslut och underlag för inrättande av förstelärartjänsterna; Förankringsprocess inom ledningsgrupp; Information och kommunikation om inrättande av förstelärartjänster inom organisationen),

- Utlysning och tillsättning av förstelärartjänsterna (Ansökningsförfarande; Uppdragsbeskrivning och arbetsuppgifter; Uppdragets omfattning av tjänsten och utsträckning i tid; Kompetensprofil och behörighetskrav; Urvals- och prövningsprocessen – principer och grunder)
- Förstelärarna i verksamheten och utvecklingsarbetet (Dokumentation från tidigare insatser och utvecklingsarbete; Eventuella mål och planer för kommande utvecklingsarbete och i synnerhet förstelärarnas roll och uppgifter i relation till detta arbete; Förstelärarnas placering inom organisationen och i förhållande till rektorer, arbetslagsledare, mm).

Utöver dokumentanalysen genomfördes semistrukturerade djupintervjuer med representanter för förvaltningsledning, rektorer samt förstelärare inom samtliga nivåer (1-3). Syftet var en kvalitativ redogörelse med fördjupande frågor om processen utifrån ett antal av de områden som granskades i inventeringen (strukturell-organisatoriska och administrativa) men framför allt frågor ur ett innehålls- och verksamhetsmässigt perspektiv: förväntningar på förstelärarna; uppfattningen om den specifika modell och organisation som finns för förstelärarna; synen på relationerna mellan förvaltningen, rektor, förstelärare och kollegor; förstelärarnas mottagande i organisationen; resurser och kompetensutveckling samt förutsättningar för förstelärarna. Intervjuerna spelades in och transkriberades (sekventiellt).

Styrning, ledning och organisation

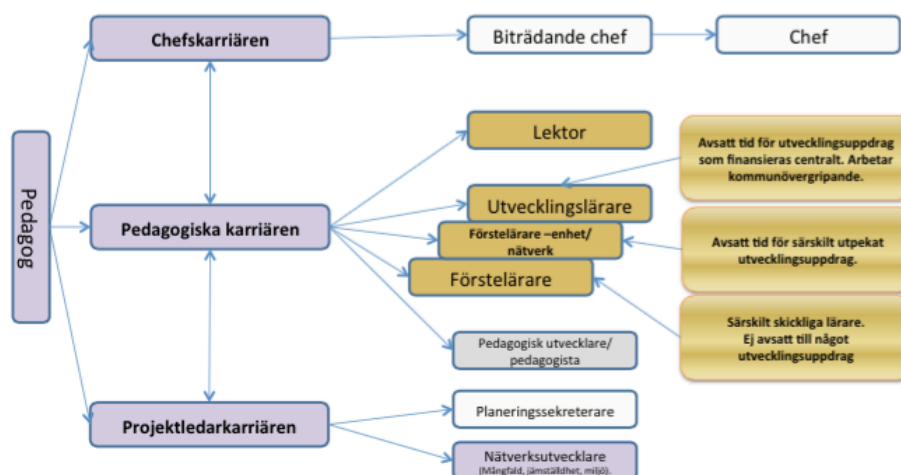
I denna och nästkommande del kommer jag att redovisa resultaten av undersökningen där den första delen huvudsakligen behandlar uppfattningar om karriärlärarysreformens införande ur ett i första hand strukturellt-organisatoriskt och administrativt perspektiv medan den andra delen handlar om reformen ur ett innehålls- och verksamhetsmässigt perspektiv.

Organisationen för förstelärarna

Barn- och ungdomsförvaltningen har i implementeringen av karriärlärarysreformen arbetat fram en särskild organisation för förstelärarna. Bakgrunden till organisationen, dess placering i en större kontext, dess utformning samt hur organisationen uppfattas ute i verksamheten kommer att stå i centrum för detta avsnitt.

Före det att den nuvarande organisationen för förstelärarna beskrivs mer ingående är det viktigt att peka på två huvudaspekter. För det första – och som framhållits i inledningen av denna rapport – föregicks implementeringen av karriärlärarysreformen från hösten 2013 av ett arbete med utvecklingslärarysreformer på förvaltningen. Förvaltningens initiala arbete med att genomföra reformen skedde således i ett sammanhang där det fanns en befintlig grund för att utse pedagoger och lärare att ansvara för specifika uppgifter i form av bl.a. handledning, ämnesutveckling och mentorskap. Syftet med att inrätta utvecklingslärarysreformer beskrivs i måldokumentet som att ”premiära särskilt skickliga lärare och nyttja deras kompetens på bättre sätt för högre måluppfyllelse”. Tanken är vidare att fokusera klassrummet och undervisningen som utvecklingsområde och bidra till ökad status för yrket, utveckla metodik inom ämnena, stärka det pedagogiska ledarskapet och skapa förutsättningar för att följa forskning för undervisningen. Parallellt pågick en rad olika satsningar och projekt avseende ämnesutveckling, pedagogisk handledning, bedömning av nationella prov, språkutveckling, pedagogiskt ledarskap samt samarbete med Linnéuniversitetet.

För det andra utgör den rådande förstelärarysorganisationen en del i en större modell med syfte att erbjuda olika karriärvägar för pedagoger och lärare. Tre huvudsakliga karriärvägar pekas ut: ”chefskarriär”, ”projektledarkarriär” och ”pedagogisk karriär”. Karriärvägarna framställs på följande sätt av förvaltningen (ur presentation vid chefsmöte):



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

I arbetet med att utveckla karriärvägar för pedagoger och lärare blev karriärlärarynandet tillsammans med det påbörjade arbetet för utvecklingslärartjänster en betydelsefull utgångspunkt. I intervju med företrädare för förvaltningen understryks att framtagandet av en tydlig modell med karriärvägar är ett sätt att nyttja de särskilt yrkesskickliga lärarna och pedagogerna och därigenom också behålla dem. Ett tredje nyckelord är att modellen också kan bidra till att locka nya och yrkesskickliga lärare till kommunen vilket således kan underlätta nyrekrytering och avhjälpa brist på lärare och pedagoger i framtiden.

Förvaltningen ansåg att den kravprofil och funktionsbeskrivning som tagits fram för utvecklingslärartjänsterna överensstämde med de kvalifikationer och exempel på uppgifter som presenterades av Regeringen i samband med karriärlärarynandet. Därmed möjliggjorde karriärlärarynandet en utbyggnad av det pågående utvecklingsarbetet, men det krävdes också en ny organisation för att inrymma såväl de befintliga utvecklingslärarna som de många förstelärare som skulle rekryteras. Förvaltningens beräkningar var att det under hösten 2014 skulle tillkomma ca 46 förstelärartjänster till de 17 tjänster som fanns sedan hösten 2013. Hösten 2016 beräknas antalet tjänster uppgå till ca 72 stycken. Följande citat illustrerar hur förvaltningen upplevde de utmaningar man stod inför i samband med karriärlärarynandet och dess utbyggnad:

Sen så fick vi ju betydligt fler utvecklingstjänster än de första som Kalmar kommun hade då, många tänkte ju karriärtjänster eller utvecklingslärare och sen så när reformen kom så insåg vi, det finns inte finansiella möjligheter att driva det med så många förstelärare som Kalmar kommun fick tilldelat. Vi tycker ju att det är en bra modell [utvecklingslärartjänster, DA], och vi vill ju utnyttja det men vi kan inte göra det där alla får så mycket tid avsatt för det finns inte finansiella möjligheter till det. Och hur ska man då göra? Då fick vi börja fundera igen. Vi fick göra om den modellen som vi haft någonstans i huvudet från början och tänka till hur ska vi få ihop det här? Vi ville ju inte heller ha för många egna system som inte hänger ihop. Vi måste ha ett system som hänger ihop med karriärtjänster.

Den organisationsmodell för förstelärarna som i dag gäller grundas enligt förvaltningen på ett antal kriterier. Den ska vara ekonomiskt hållbar, innebära kontroll över den pedagogiska utvecklingen, möjliggöra ett optimalt nyttjande av så många förstelärare som möjligt samt fungera som en tydlig karriärväg. Andra viktiga principer för modellen är att den baseras på ett proportionerligt fördelningssystem med minst en förstelärare på varje skola, fördelning av förstelärare i ämnen sker utifrån timplanen och i skolor i utanförskapsområden ska förstelärartätheten vara högre. Utöver statsbidragen för förstelärarna finansieras modellen via särskilt fördelade centrala resurser vilket innebär att förvaltningen tillsatt extra medel. De utvecklingslärare som var tillsatta övergick till att vara förstelärare i den nya organisationen. Viktigt att betona är att organisationen omfattar förskola, fritidshem och skola. Det finns alltså förstelärare som arbetar med uppdrag gentemot förskola, förskoleklass och fritidshem samt pedagogiska utvecklare gentemot förskolan.

Rådande organisation för förstelärarna består av tre olika nivåer. Samtliga förstelärare är tillsvidareanställda och på den första nivån arbetar de på sin skola med lönepåslag och utan särskild tid avsatt i tjänsten. Förstelärarna kan söka och tilldelas tidsbegränsade och specifika uppdrag på nivå 2 och nivå 3. Uppdragen kommer antingen från en enhet eller från förvaltningen och har föregåtts av en utredning före det att beslut fattas om prioriterat utvecklingsområde och utlysning av uppdrag. Tid är avsatt för uppdraget (omfattningen varierar utifrån arten på uppdraget) och finansieras via särskilda medel från förvaltningen. Uppdrag på nivå 2 och 3 innebär dessutom ett utökat lönepåslag under uppdragstiden. Förstelärare på nivå 2 arbetar på enhets- eller nätverksnivå med uppdrag som t.ex. rör

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

ämnesutveckling och att leda ämnesgrupper. På den tredje nivån används benämningen utvecklingslärare. Uppdragen är kommunövergripande och handlar bl.a. om ämnesutveckling eller att arbeta som pedagogisk rådgivare, t.ex. att stötta enskilda lärare/arbetslag. Modellen framgår enligt följande beskrivning från förvaltningens dokument:



En tydlig åtskillnad görs således mellan förstelärare på nivå 1 respektive nivå 2 och 3. Samtliga är att betrakta som förstelärare men förstelärare med utvecklingsläraruppdrag har specifika uppgifter. Detta styr också de förväntningar man har på karriärlärarreformen i sig och här spelar den generella beskrivningen av en förstelärares uppgifter utifrån reformen in i resonemanget. Av en förstelärare på nivå 1 förväntar sig förvaltningen att de är skickliga och kan arbeta med frågor kopplade till den egna skolan och i relation till sina kollegor. Ett exempel på hur man resonerar framgår av följande citat:

...vi har pekat ut utvecklingslärarna till att faktiskt jobba med vissa prioriterade utvecklingsfrågor. Sen utser vi ett antal förstelärare också som inte har det här uppdraget, de är rena förstelärare. Däremot har de, i och med att de sökt och fått tjänsten, accepterat tjänsten som förstelärare, så har man då också accepterat att man i framtiden är aktuell för ett antal olika uppdrag. Och de här uppdragen är sånt som vi har gjort förut i kommunerna. När man har ett mattelyft finns det mattehandledare, är det läslyft så finns det läshandledare/.../Det har alltid funnits i vår organisation vissa specifika uppdrag.

Hur uppfattas då organisationen och modellen för förstelärarna? I intervjuerna framhålls att modellen är ny och att det tar tid med implementering men den dominerande uppfattningen bland förvaltningsrepresentanter, rektorer och förstelärare är att organisationen är tydlig och att den bygger på en bra grundtanke med förstelärare som utgångspunkt och möjligheten att söka mer övergripande uppdrag.

Utöver bl.a. karriärvägar och möjligheter att driva utvecklingsuppdrag på olika nivåer som förvaltningen lyft fram anser de för det första att modellen visar att det finns en spännvidd mellan lärares arbetsuppgifter och lön. Karriärlärarreformen är ett sätt att differentiera lönen. Förutom att läraren tilldelas en titel finns en direkt koppling till ansvar och arbetsuppgifter. Att lyfta fram sådana skillnader kan upplevas som jobbigt för vissa lärare, men om du är en duktig lärare och vill göra karriär så finns möjligheten. En utmaning rörande införandet av modellen med de nya tjänsterna har varit arbetstidsavtalet. Förvaltningen ser främst fördelar med att övergå till semestertjänst för lärarna, men eftersom detta är en stor och laddad fråga är det inget som aktivt har drivits.

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

För det andra pekar förvaltningen på att det skapas en tydlighet i organisationen och för olika funktioner samt att modellen ger en struktur för utvecklingsarbetet. Vad gäller det senare poängteras särskilt att rektorer och förskolechefer kan hitta stöd i sitt arbete hos utvecklingslärarna. Vidare framhålls att det skapas en tydlighet gentemot lärarna och att det utvecklingsarbete som initieras centralt enklare kommer ut lokalt i verksamheten via utvecklingslärare. Det skapas ”en förståelse för utvecklingsarbetet och i alla led”. Erfarenheten är också att rektorer och förskolechefer som haft utvecklingslärare på sina arbetsplatser gärna söker nya uppdrag och på detta sätt skapas ”ringar på vattnet”. Samtidigt ger förvaltningen exempel på att vissa utvecklingslärares arbetsuppgifter uppfattats och framställts som ”spioneri” i massmedia samt i delar av lärarkåren. Det har inte varit något stort problem men det har ändå varit en utmaning för förvaltningen att tydliggöra syftet med arbetsuppgifter som pedagogisk handledning och lektionsobservationer.

På rektors- och skolledningsnivå har man en positiv syn på organisationen för förstelärarna och delar uppfattningen att modellen är en tydlig karriärväg för lärarna. Framför allt anses det vara ”klockrent” för en rektor att snabbt och enkelt kunna söka stöd från förstelärare, oavsett vilken nivå de är verksamma på. Modellen underlättar för rektor att kunna sätta fokus på de pedagogiska frågorna när uppdrag är tydligt utmejslade utifrån de olika nivåerna. En aspekt som återkommande lyfts fram som positiv är den långsiktighet och rörlighet som finns i modellen. Det är bra att alla är förstelärare i grundläget och att uppdrag som utvecklingslärare sedan kan ”förtjänas”, det skapar en drivkraft. En rektor uttrycker det så här:

Det är en väldigt smart organisation just att man har förstelärare – det är ditt grunduppdrag och sen kan du få olika former av utvecklingsuppdrag och det ger dig en karriärväg /.../Det öppnar ju upp i organisationen, så att man har olika roller, man kan ju också stiga tillbaka utan att man tappar mandatet.

Initialt fanns en del förvirring bland personalen enligt rektorerna, bland annat gällande att det fanns utvecklingslärare sedan tidigare och att sedan förstelärarna infördes. En orsak till otydligheten kan, menar en rektor, vara att förstelärare är en titel medan utvecklingslärare är ett uppdrag, men modellen ser ut att ha satt sig. Däremot ger rektorerna ett antal exempel på att modellen med dess olika nivåer kan få organisatoriska konsekvenser. Ett exempel är att det är mycket viktigt att förstelärarna på nivå 3 också tar ansvar på sin egen skola som förstelärare för t.ex. ämnesutveckling när de inte är ute på uppdrag på andra skolor. Här kan det uppstå en konflikt mellan uppdragen eftersom lärare är förstelärare i grundläget och också kan verka som förstelärare på nivå 3 med specifikt utvecklingsuppdrag.

Ett annat exempel handlar om ett verksamhetskritiskt perspektiv där rektorer vittnar om att det kan bli sårbart på en skola med flera förstelärare med uppdrag på nivå 2 och 3. När dessa är i väg på uppdrag gäller det att ha en beredskap för att ha behöriga lärare tillgängliga så inte den löpande verksamheten och undervisningen för eleverna blir lidande. Detta uppfattas inte som ett vanligt förekommande problem men ändå betydelsefullt att vara uppmärksam på, inte minst eftersom dessa lärare tenderar att missa möten på sina skolor. Eftersom de är särskilt yrkesskickliga och drivande på skolan är deras närvaro oerhört viktig, inte minst på APT, arbetslagskonferenser och ämneskonferenser. Det känns när de är borta, de behövs. Erfarenheter från vissa arbetslag är också att de upplever att ”det fattas en lärare”. Fördelarna med modellen överväger förvisso nackdelarna. På vissa skolor har lärarna själva löst bemanningsfrågor genom att utse en ”stand-in” när utvecklingslärare är på kommunövergripande uppdrag och detta är mycket positivt.

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Bland förstelärarna är den genomgående uppfattningen att modellen är tydlig och framför allt framhålls att man blir tillsvidareanställd som förstelärare som mycket positivt. Organisationen upplevs som ett seriöst sätt att genomföra karriärlärarynreformen och som en väg för att tillgodose både breda och specifika uppdrag. De tre nivåerna anses genomtänkta, men det tar kanske tid för den nya organisationen att sätta sig.

Det går samtidigt att se en variation i svaren bland förstelärarna. Förstelärare på nivå 1 tycker att det upplevs som tydligare vad som gäller på nivå 2 och 3 eftersom det finns tid avsatt till skillnad från deras uppdrag. Tiden är en central fråga också för förstelärarna på nivå 2 och här framfördes synpunkten att den verkligen behövs för att kunna arbeta med uppdragen. I detta avseende gjordes en koppling till hur de uppfattade intentionen med karriärlärarynreformen från regeringens sida som ett sätt att premiera skickliga lärare och att organisationen har ett tydligare fokus på utvecklingsuppdrag. Därför var det bra att tid avsattes för uppdragen.

Avslutningsvis framhåller förstelärarna att förfarandet med utredningar och uppdrag fungerar väl och är ett bra system för att arbeta med utvecklingsarbete. Beroende på vilken typ av uppdrag det handlar om kan handläggningstiderna variera och det är viktigt att uppmärksamma så det inte blir en "byråkratisering" som gör att verksamheten blir lidande. En annan fråga i anslutning till processen med utredning och därefter beslut om uppdrag har att göra med prioritering av behov där en förstelärare frågar sig följande:

Man kan undra lite grann om vilka behov det är som går först? Är det då de enheterna som behöver, att det behöver hända nånting för att öka måluppfyllelsen eller är det där det finns intresserade pedagoger som vill utveckla något specifikt så? Alltså det behöver ju finnas båda delarna.

Det är enligt förstelärarna viktigt för förvaltningen att uppmärksamma så det skapas en likvärdighet avseende uppdragens fördelning i organisationen.

Rekryteringsprocessen

En central del av implementeringen av karriärlärarynreformen som genomlysts är hur information om själva reformen spridits i organisation men framför allt hur rekrytering av förstelärare på de olika nivåerna har genomförts och hur denna process uppfattas av förvaltning, rektorer och förstelärarna.

När det gäller information om karriärlärarynreformen och möjligheter att söka förstelärartjänst på de olika nivåerna är den generella uppfattningen bland förvaltningsrepresentanter, rektorer och förstelärare att denna varit tillfredsställande. Förvaltningen har förankrat och informerat arbetstagarorganisationerna via de centrala samverkansmötena, chefsmöten, pedagogiska arbetsgruppen och nätverken. Rektorer upplever att de fått god information via chefsmötena eftersom karriärtjänsterna varit en högt prioriterad punkt. Även om det förekom en del osäkerhet kring utvecklingslärtjänsterna initialt – bl.a. urvalet av ämnen – och sedan hur den nya organisationen med förstelärare skulle passa samman med utvecklingstjänster så var man väl förberedd och kunde föregripa eventuella diskussioner på skolan. Förstelärarna anger att de fick information om de tillkommande tjänsterna via mail från förvaltningen och rektorerna tog också upp vad som pågick centralt under APT. Det var i början dock inte helt enkelt för lärarna på skolan att få en klar bild av hur uppdragen utformades och detta kan ha lett till att vissa lärare drog sig för att söka tjänster.

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

De principer förvaltningen fastställde för organisationen för förstelärarna har redan framgått ovan. När det gällde rekryteringsprocessen var målet att tydliggöra karriärvägarna och genomdriva en ambitiös process där urvalet av förstelärare gjordes på säkra och legitima grunder och att det inte skulle råda några tvivel om att de bäst lämpade och yrkesskickliga lärarna utsetts. Rektorererna fick först göra en prioriteringslista över ämnen och stadier där förstelärare önskades. Därefter gjorde förvaltningen en fördelning och meddelade rektor som utlyste tjänsterna internt. Alla kunde söka tjänsterna. De som kallades till intervju genomgick kortare intervjuer enligt ett stationssystem. Sökanden som gick vidare fick i den andra intervjuomgången genomföra arbetsprov i form av modellektion med elever och observation av egen rektor och gästrektor. Medverkande elever fick sedan besvara enkät om lektionen. Slutligen fattade rektor beslut om anställning.

Förvaltningens uppfattningar om rekryteringsprocessen är att den i stort var transparent och hade hög legitimitet. Processen upplevs i första hand som positiv för den gav ett genuint underlag för beslut om anställning. Rektorererna delar denna uppfattning och framhåller särskilt att det var en tydlig, bra och professionell process med god representation från olika intressenter. Kravprofilen var klart formulerad. En särskild styrka var samarbetet med en annan rektor för det gav legitimitet och innebar att rektor hade ”på fötterna” för sina beslut. Inte minst var legitimiteten betydelsefull för att det är jobbigt att meddela sökanden att de inte gått vidare i processen. På denna punkt understryker rektorererna att det gemensamma tanke- och erfarenhetsutbytet i samband med rekryteringen också medförde att de kunde diskutera verksamhetsfrågor och hur förstelärarna kunde arbeta. Utbytet mellan rektorer över nätverksgränserna är därför något som bör diskuteras framöver. Elevernas delaktighet i processen är ytterligare en viktig dimension som ses positivt men det råder delade meningar bland rektorererna om värdet av lektionsobservationen. En synpunkt som framförs i intervjuerna är att det kan vara minst lika intressant att se den sökande i handledande situation med kollegor. Att rekryteringsprocessen för förstelärarna var krävande var också positivt för det bidrog sannolikt till att ”skrämma bort” de som inte var lämpade. Slutligen pekar rektorererna på att det har varit värdefullt för legitimiteten att alla utlysta tjänster inte heller tillsatts i brist på kvalificerade sökanden.

Den bild av rekryteringsprocessen som framträder i intervjuer med förstelärarna stämmer huvudsakligen överens med rektorerernas och förvaltningsföreträdarnas uppfattningar. Det har varit en tydlig kravbild och denna har återkommande anknutits till genom processen. En synpunkt är att förfarandet pekar på att skolan verkligen börjat titta på sin rekryteringsprocess. Att processen genomfördes i flera steg och med olika moment var positivt. Vidare uppskattas det att en del tjänster inte tillsatts för att det inte går att hitta någon sökande som motsvarar kravbilderna. Förstelärarna anser att det stärker förtroendet för rekryteringen. Genomgående ser förstelärare på samtliga nivåer processen som ansträngande och tuff, eller som en förstelärare på nivå 3 uttrycker det: ”Jag tycker man blev känd på pulsen ganska rejält måste jag säga, man fick verkligen lov att uttrycka vad man hade för visioner om man fick tjänsten”. Den krävande processen hade också stor betydelse för den legitimitet man fick gentemot sina kollegor ute på skolorna, eller som en förstelärare på nivå 1 uttrycker det:

Alla kände att det hade varit så noggrant hur det här tillsattes. Det blev en trygghet. Det var inte bara att man tog nån som sprang inne hos rektorn, utan det var flera rektorer, det var elever, det var fackliga representanter, att den som blev utvald hade ett mandat. För det var ju många andra som uttryckte att ’såna intervjuer och lektioner skulle jag inte vilja vara med om’ så alla hade ju ändå chansen och såg ändå att det krävdes nånting och då fick man ett mandat tycker jag. (Nivå 1)

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Överlag är synen på rekryteringen positiv, men det finns ett par aspekter som några förstelärare ställer sig frågande inför. Det upplevdes en aning märkligt med provlektion för elever som de inte kände när det är vuxna och kollegor som de framför allt kommer att arbeta med. Det är roligt att ha lektioner men det blev något konstlat med andra elever och en annan rektor. I något fall hade kollegor deltagit i bedömningen vilket inte helt hade uppskattats.

Försteläraren, verksamheten och utvecklingsarbetet

I denna del är syftet att fokusera på de förväntningar och uppfattningar om uppgifter och uppdrag som finns på förstelärarna bland olika aktörer inom organisationen; hur förstelärarna själva ser på sina uppdrag; relationerna mellan rektorer, förstelärare och kollegor; utmaningar och möjligheter samt avtryck i verksamheten.

Förväntningar och uppfattningar om förstelärarens roll och uppdrag

I detta avsnitt redovisas hur rektorer och förvaltningsrepresentanter ser på förstelärare och deras arbete och uppdrag samt hur förstelärarna själva uppfattar sin roll: Vad är drivkraften att verka som förstelärare? Vilka förväntningar finns på förstelärarna, vad förväntar sig förstelärarna och vad upplever de att kollegor och rektorer förväntar sig av dem? Hur ser man på förutsättningarna för förstelärarna?

Varför förstelärare? Den generella uppfattningen om de huvudsakliga motiven till att lärare vill verka som förstelärare bland rektorer och förvaltningsrepresentanter är att de brinner för skolutveckling i allmänhet och metodutveckling i ämnen. De allra flesta av dem som söker förstelärartjänst och utvecklingsuppdrag har i sin tidigare yrkesverksamhet varit drivande i skolutvecklingsfrågor och följt och diskuterat forskning på arbetsplatsen. På många sätt har dessa lärare haft ett mandat och setts som yrkesskickliga lärare bland sina kollegor och särskilt rektorerna anger att de uppmanat anställda att söka. Att vissa går in som förstelärare har därför setts som naturligt. En relaterad anledning kan vara att utmana sig själv pedagogiskt genom att förstelärarrollen innebär ett mer uttalat ansvar och allvar. I detta avseende öppnar karriärlärarreformen och specifika uppdrag med tid i tjänsten för att arbeta med utvecklingsfrågor inom den ordinarie tjänsten utan att behöva släppa undervisningen och mötet med eleverna. Ekonomiska incitament som höjd lön anges också vara en drivkraft. För förstelärarna som grupp – oavsett nivå – anges liknande motiv bakom att söka tjänsten, framför allt att utveckling och att dela med sig av kunskaper och erfarenheter förvärvade genom yrkeserfarenhet och/eller universitetsstudier varit i fokus för intresset. Projektformen uppfattades som passande. Det kan också handla om att kollegor och rektor uppmanat dem att söka och att det på många sätt kändes som en möjlighet att få erkännande, ersättning och mandat för det man redan gjorde. För några har tjänsten inneburit att de fortsatt arbeta med tidigare utvecklingsuppdrag.

Förväntningar på uppdraget – förstelärarnas perspektiv Om vi börjar med hur förstelärarna uppfattar och förväntar sig sitt uppdrag så handlar detta övervägande om att få leda utveckling bland kollegorna och i undervisningen/på skolor – antingen inom ett ämne eller utifrån ett bestämt arbetssätt, få delge erfarenheter och sprida arbetssätt samt fördjupa sig inom forskning och vara en drivande kraft i fortbildningen. Huvudpunkter är den kollegiala dimensionen och att arbetet ska göra skillnad och ge resultat. Förhoppningen är att det arbete som läggs ned – vare sig det gäller ämnesutveckling, arbetssätt för att utveckla undervisningen, bedömning och betygssättning, modellektioner eller handledning och stöd åt kollegor – ska göra avtryck i elevernas lärande och deras kunskapsresultat. Följande två citat från olika förstelärare är talande för hur många uttrycker sin syn på sin roll och förväntningar på uppdraget:

Man har ju förväntningen om att allt det man har med sig vill man ju på nåt sätt delge sina kollegor, man vill ju sprida det, saker som fungerat, man har ett arbetssätt som fungerar och man vet att det här ger resultat. Det är ju det man vill sprida så att fler kan få fördjupning och

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

vidareutbildning och fortbildning på plats och inte bara alltid i ett större sammanhang utan även i sina ämnen, man vill ju vara specifikt ämnesutbildare. (Nivå 2)

...att försöka ge varandra, alltså många kan mycket, var och en ute på sin enhet, men tillsammans så kan vi mycket mer. Att vi kan hjälpa varandra, alla behöver inte uppfinna hjulet var och en ute på sin enhet. Skapa en helhetssyn på ämnet, diskutera mycket – hur ska vi utveckla, hur ska vi ta oss vidare, för det är ju inte vi [sic!] som individ som kan utveckla ämnet utan det är ju tillsammans vi ska göra det här. Någon måste leda det och peka på åt vilket håll vi ska, det är vårt uppdrag.
(Nivå 3)

En förväntning är således att arbetet ska bidra till en ökad samsyn rörande undervisningen där förstelärarens roll att leda utvecklingsarbetet är tydlig. Att bli förstelärare och tilldelas utvecklingsuppdrag anses i detta sammanhang innebära ett mandat och befogenheter för att göra detta: ”Ett mandat tycker jag i ämnesarbetslaget. Att fortsätta vissa arbeten framåt i någon viss riktning, att man fick ta på sig lite att även leda ämnesarbetslaget” (Nivå 1). Andra förväntningar kan handla om att få jobba med intressanta och utvecklande uppgifter och att både få ta del av och bedriva kompetensutveckling bland kollegorna. Många talar om att deras förväntningar infriats men det finns också sådana som grusats. Ett exempel är att det inte varit möjligt att få mer tid tillsammans med kollegorna för att kunna samplanera. Gemensamma möten har varit svåra att genomföra.

De förväntningar som förstelärarna upplever från rektorer och kollegor är positiva och bidrar till att motivera och uppmuntra dem, även om det förekommer exempel på motsatsen (mer om detta under avsnittet ”Relationer rektor, förstelärare och kollegor – mottagande i organisationen” nedan). I första hand visar och förväntar sig lärare möjligheter till utveckling och stöd av förstelärarna. Det kan handla om att förstelärarna känner ett krav på sig att hålla sig uppdaterade i en rad viktiga frågor rörande undervisningen och därför anstränger de sig för att hitta lämplig litteratur: ”De förväntar sig att man fortfarande ligger lite i framkant och utvecklar saker och ting” (nivå 1). Förstelärare på nivå 3 beskriver särskilt att de upplever en allmän förväntan från förvaltningen att ämnet ska utvecklas i hela kommunen, att de måste leverera och ge resultat. Detta innebär att de i sin tur ställer höga krav på sig själva. På liknande sätt upplevs att rektorer har höga förväntningar på att det ska ske en förändring och komma konkreta resultat av det arbete som läggs ned. Detta signalerar i grunden ett stort förtroende och upplevs mycket positivt.

Framför allt framhåller förstelärarna att förväntningarna ändrat karaktär med tiden och sannolikt varit ett uttryck för en osäkerhet inför tjänsterna och uppdragen bland kollegorna, åtminstone i början. Ibland har kollegor kommit med praktiska och administrativa frågor som egentligen ligger på rektors bord och förväntat sig att man som förstelärare kan lösa allting: lokalbrist, schemaläggning, specialundervisning mm. Man förutsätts se helheten och lösa problem. Vid vissa tillfällen har lärare förväntat sig att försteläraren ska ta tag i någon ny uppgift eftersom de har extra lön för att göra detta. Den typen av kommentarer – och ibland mer nedsättande kommentarer – har förekommit men avtagit. Allt som allt har förväntningarna upplevts som högt ställda, vilket mycket anses bero på att kollegor och rektorer vet ens kapacitet och förmåga. En förstelärare beskriver det så här:

...lite för höga nästan kan jag tycka, liksom, att man skulle komma dit som en räddande ängel och hitta svaret och lösningarna på hur vi skulle få alla godkända/.../man kan nog säga generellt att – så tänker jag – att när det här kom så, så var ju det skyhögt, att ’jaha nu ska det vara några förstelärare från 9A på TV som ska komma hit och knäppa oss på’ [nåsan, DA], ja men lite så var

ju förväntningarna, att 'de ska tala om hur vi ska göra'. Men det har ju lagt sig tycker jag nog generellt och nu uppskattar man att någon annan tar på sig att driva saker. (Nivå 2)

Förväntningar på uppdraget ur förvaltningens och rektorernas perspektiv Vi har ovan sett hur förstelärarna beskriver sina förväntningar kring uppdraget och hur de upplever rektorers och kollegors förväntningar. Hur ser förväntningarna på förstelärarna ut från rektorers och förvaltningens synvinkel?

Förvaltningens representanter lyfter fram att de har höga förväntningar på att förstelärarna ska förbättra undervisningen, från förskola till grundskolan. De ska vara drivkrafter i verksamheten och bidra till att elevernas måluppfyllelse ökar. Erfarenheterna från olika skolor är att lärare har höga förväntningar och även ställer krav på att förstelärarna på nivå 2 och 3 ska öka kvaliteten på undervisningen och leda effektiva möten. En annan aspekt är att kunna få handledning, stöd och uppbackning när så behövs, exempelvis när det gäller arbetssätt och forskning. Här har iakttagits att skolor som redan ligger långt framme oftare efterfrågar förstelärare på nivå 2 och 3. I anslutning till detta framträder en annan intressant aspekt i förvaltningens svar och det är uppfattningen att utvecklingslärarna varit föregångare och haft stor betydelse för att skapa höga förväntningar hos lärarna i organisationen. De har fungerat som "kunskapsresurs" för sina kollegor och gått in och tagit sitt mandat. Andra lärare vet att de kan leverera. Samtidigt är det viktigt att betona att förväntningar på förstelärarna – och i synnerhet förstelärarna på nivå 2 och 3 – kan variera dels beroende på vilken nivå de verkar på, dels rektors roll i sammanhanget. En representant för förvaltningen menar att det finns:

...förväntningar på enheten där du är och verkar mest som lärare. Sen har du förväntningar när du som utvecklingslärare kommer till en annan enhet. Då kommer du som en konsultroll och där tror jag förväntningarna svajar oerhört mycket och det hänger ju mycket på hur rektor säljer in uppdraget, eller vad man ska säga, för du måste ju förankra uppdraget i personalen. Men vi ser ju att i mångt och mycket så kommer ju efterfrågan lika mycket från rektorshåll som från lärarhåll. Det är ju sällan så att en rektor har slagit in ett sånt utvecklingsuppdrag med slägga i organisationen utan oftast har man ju förankrat och berett det.

Förvaltningen understryker rektors roll när det handlar om förväntningar på förstelärarnas uppdrag och arbete. Rektorerna pekar på – likt förvaltningen – att förväntningar från kollegor i hög utsträckning grundas på att de som verkar som förstelärare oftast har "ett naturligt mandat" i kollegiet på sin skola. När de är verksamma som förstelärare på nivå 2 och nivå 3 är lyhördheten oerhört viktig. Enligt rektorerna förutsätter kollegorna att förstelärarna är väl pålästa vad gäller aktuell forskning och arbetssätt, att de är effektiva, strukturerade och kan ha ett tydligt pedagogiskt fokus samt är skickliga på att ta fram underlag, sammanfatta och bidra med intressanta och konstruktiva frågeställningar. Här framhåller rektorerna särskilt vikten av att förstelärarna inte fastnar i administrativa och organisatoriska frågor utan uppehåller sig vid de pedagogiska dimensionerna. Den ekonomiska aspekten har också betydelse för de förväntningar förstelärarna möter – det är mycket pengar det handlar om och det finns ett tryck på förstelärarna att leverera och bidra med konkreta resultat. Något som bör nämnas är att rektorerna iakttagit att de som arbetar med särskilda frågor som miljö och jämställdhet tenderar att möta med mer tveksamhet och skepsis från lärarkollegiet än de som arbetar med t.ex. ämnesutveckling.

Förutsättningar för uppdraget Som tidigare framgått innebär organisationen för förstelärarna att förstelärare på nivå 1 inte har tid avsatt i tjänsten. På nivå 2 och 3 avdelas tid för uppdragen och utvecklingstjänsterna finansieras via extra resurser. Nedsättningen beror på

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

uppdragets art (men överstiger inte 50 procent eftersom huvuddelen av förstelärares arbete ska utgöras av undervisning enligt förordningen).

Den enskilt mest framhållna förutsättningen bland förstelärarna som lyfts fram är tiden. Här finns ganska betydande skillnader i hur tidsförutsättningarna upplevs beroende på nivå. Förstelärarna på nivå 3 anser på det stora hela att de får tillräcklig tid att ägna sig åt uppdragen. De framhåller samtidigt att tidsaspekten är mycket avhängig behovsbilden, om det är flera uppdrag och hur de själva väljer att planera sina uppdrag. Samtliga förstelärare anser att de har stor frihet att forma arbetsuppgifter och uppdrag, men förstelärarna på nivå 1 beskriver bristen på tid som ”ett jätteproblem”. Utöver att man som förstelärare förväntas leda och driva utvecklingsarbete kan det komma utbildningar som rektor vill att man ska gå och det skapar stress. ”För att det skulle vara fullt optimalt skulle det vara en liten nedsättning”, menar en förstelärare. I detta fall har dock rektorn kompenserat med tid när det varit intensiva arbetsperioder. Förstelärarna på nivå 2 ser också bristen på tid som problematisk, inte minst vad det gäller deras egna möjligheter till fördjupning. Det ges också exempel på att den tid de har avsatt ”äts upp” genom att de får vikariera vid personalbrist. Även om de har en halv eller hel dag avsatt för sitt uppdrag kan det kännas svårt att inte hjälpa kollegorna när det saknas lärare.

En annan förutsättning som förstelärarna tar upp handlar om kompetensutveckling. Förstelärarna på nivå 1 anger att de inte fått någon specifik kompetensutveckling kopplad till tjänsten och att de gärna hade haft det. Bland förstelärarna på nivå 2 hade någon fått fördjupa sig via en konferens men det efterlystes kompetensutveckling i anslutning till inledning av tjänsten för ”att få någon skjuts i början, det här förväntas av dig”. Här framträder en stor skillnad i förhållande till förstelärarna på nivå 3.

I samband med att förstelärarna på nivå 3 fick sitt första uppdrag gick de en utbildning tillsammans på universitetet och detta gör också de som tillsatts ett år senare. Detta framhåller de som oerhört betydelsefullt för de lärde känna varandra, kunde utbyta tankar om uppdragen och blev väl förberedda. Förstelärarna beskriver det som ”en perfekt uppstart på det hela, annars hade man nog famlat rätt så mycket” och ”[m]an hann tänka efter lite om de här uppdragen som man senare skulle få. Vad det kunde leda till och man hann prata ihop sig om det, vilka roller man skulle ha”. Uppdragen kan skilja sig åt ganska avsevärt men de talar om behovet av en ”verktygsväska” som man kan ha med sig in i uppdragen. En intressant aspekt som de också tar upp är att förstelärarna organiserat sig på olika sätt, t.ex. har de som arbetar med pedagogisk handledning en grupp där de diskuterar sina uppdrag. Det förefaller inte finnas för dem som arbetar med andra typer av uppdrag kopplat till ämnen. Däremot uppfattar de nytillsatta förstelärarna det som mycket betydelsefullt att få en ”mjukstart” och tid till att skapa nätverk bland kollegor. De har inte ännu tilldelats mer omfattande uppdrag och det anses värdefullt att kunna samtala med de andra ”nya” förstelärarna på nivå 3. I samband med detta pekar de också på ett stort värde och behov av att kunna träffa de förstelärare som varit i gång under längre tid och har mer erfarenhet av uppdrag på förvaltningsnivå. En annan dimension gäller erfarenhetsutbyte kopplat till specifika frågeställningar beroende på stadium. Det kan finnas en stor poäng med att ibland dela upp sig och fokusera på frågor som är särskilt aktuella på exempelvis låg- och mellanstadiet. Enligt förstelärarna borde det skapas förutsättningar för specifika arenor och mötesplatser.

Rektorerna bekräftar den bild av tidsbrist som förstelärarna på nivå 1 kan uppleva, men de tycker ändå att förutsättningarna kan anses goda. Även om det inte finns tid avsatt så brukar

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

rektorerna ordna med extra tid i samband med planering av t.ex. ämnesgrupper. Personerna är ju olika – en del hittar tid, andra behöver mer tid. Det krävs tid för att exempelvis läsa in sig på forskning och prova nya arbets sätt. Det upplevs inte som ett problem utan är något som rektor löser tillsammans med förstelärarna eftersom de generellt sett är insatta i arbetet. Dialogen med förstelärarna är central. Rektorerna pekar emellertid på att situationen för förstelärarna på nivå 2 och 3 ibland kan vara tuff för:

...där blir arbetsbelastningen väldigt ojämn för uppdragen ser olika ut. Jag kan ha någon som har fyra uppdrag sen kan jag ha någon som inte har nåt. Jag tror inte att man egentligen kan påverka det för det kanske behövs mer inom ett visst område eller så, beroende på hur det ser ut på de olika enheterna/.../De har väldigt olika förutsättningar.

Intrycket från rektorerna är samtidigt att förvaltningen är lyhörd för att förstelärarna på dessa nivåer behöver tid när det kan handla om flera eller omfattande uppdrag.

Relationer rektor, förstelärare och kollegor

Med karriärreformen och införandet av förstelärare har en ny kategori av lärare som arbetar med att t.ex. leda utvecklingsarbete och handleda kollegor introducerats och formaliserats i svensk skola. Förstelärare är i detta avseende en ny företeelse och det är därför intressant att se dels hur relationer mellan rektor, förstelärare och kollegor gestaltas, dels synen på hur de tagits emot i organisationen men framför allt hur de själva upplever att verka i sin roll.

Förvaltningen har blandade erfarenheter av hur förstelärarna – och då främst på nivå 2 och nivå 3 som de i första hand kommer i kontakt med – har tagits emot ute i organisationen. Det förekommer både bra och mindre bra exempel på bemötande. En del förstelärare har fått kommentarer om att de som har så bra betalt borde ta hand om vissa uppgifter, inte sällan uppgifter som uppfattas krävande. En del har inte gratulerats av kollegor eller bemötts med tystnad. Förstelärarna är lärare ”som sticker ut” lönemässigt och kompetensmässigt. Detta kan uppfattas som provocerande av andra lärare och går stick i stäv med den platta organisation och ”återhållsamma” kultur som läraryrket präglas av.

Samtidigt understryker förvaltningen att förstelärarna går in med hög legitimitet bland sina kollegor och generellt sett är mottagandet positivt. Förstelärarna uppskattas för deras extra kompetens och stöd till kollegorna. Det går också att tala om att inställningen bland lärare förändrats med tiden: ”det kan ha varit mer oro innan, men sen när de väl har varit ute och varit i det har det inte varit så farligt: man målar lite fan på väggen kanske, innan”. En annan uppfattning som förs fram i intervjuerna är att det tycks finnas en liten skiljelinje mellan mottagandet inom förskolan där det under en längre tid funnits en efterfrågan på pedagogisk handledning vilket sannolikt har bidragit till att förstelärarna tagits emot på ett bra sätt.

Uppdragets karaktär och förhållanden på skolan eller i arbetslaget spelar givetvis en viktig roll, menar förvaltningen. Det kan vara enklare att komma till en skola som ber om stöd och som är mer van att arbeta med förstelärare som kommer utifrån. De förstelärare som leder ämnesgrupper och ska utveckla ett ämne kan i detta avseende lägga fokus på själva ämnet vilket inte är lika personligt som ett uppdrag där det handlar om att stödja och handleda en lärare. Pedagogiska handledare kan därför hamna i lite mer problematiska situationer:

[D]et blir lite mer känslig handledning, känsligt uppdrag. Men jag tycker också att jag hör det sammanfattningsvis att de är ju väldigt nöjda, även om kanske handledaren ibland har varit lite pådrivande, lite provocerande/.../ Jag kan läsa ut och höra det, givetvis en konfrontation kanske i

början 'kom inte här och lägg dig i och peta i mitt sätt att vara och mitt sätt att göra'. Men sen när man får smälta det lite längre fram och testat något som handledaren föreslår så kan man komma till insikt, 'tack det här var bra'.

När det gäller relationen till rektor uppfattar förvaltningens företrädare att förstelärarna är ett oerhört viktigt stöd till rektor i dennes pedagogiska ledarskap eftersom de kan gå på djupet och driva pedagogiska samtal. Tiden finns kanske inte för rektor och då kan en förstelärare gå in och ta hand om uppgifter eller mer omfattande uppdrag som på nivå 2 och nivå 3.

Avseende rektors ansvar att vara pedagogisk ledare anser förvaltningen att "[v]i har gett dem verktyg till att vara pedagogisk ledare utan att för den skull vara den som gör hantverket".

Mandatfördelningen mellan rektor och förstelärare ser de som självklar eftersom uppdraget alltid kommer från och avgörs av rektor (undantagsvis kan det komma från förvaltningen) där rektorn som chef är "spindeln i nätet". Förstelärare på nivå 3 och rektor samråder om uppdraget så det är en nära dialog om genomförande med avstämningar och uppföljning. Ett annat intryck är att rektorer är stolta över att ha förstelärare bland sin personal.

Rektorenas bild av hur förstelärarna tagits emot i organisationen är att det överlag har varit ett bra mottagande. Initialt fanns det dock en del "gnissel" och ett visst ifrågasättande från kollegorna som framför allt handlade om lönen. Ett intryck är att det i första hand drabbade utvecklingslärarna (nivå 3) för att tjänsten uppfattades som ny och något otydlig. En del lärare har varit skeptiska: "Vad ska de kunna lära mig?" men det finns även något exempel på bristande mandat hos förstelärare där rekryteringen inte visade sig så bra som det var tänkt. En annan förklaring enligt rektorena är att arbetslagstanken bygger på en platt relation och tillsammans med "jante" och en del avundsjuka har det uppstått slitningar. Dessa problem har minskat med tiden, mycket p.g.a. att kollegorna sett att förstelärarna arbetar hårt och att deras arbete ger resultat. I den andra fasen med förstelärare på flera nivåer var det nästan inga synpunkter med undantag från att de som sökt tjänster och inte fått kunde tycka att detta var jobbigt. Inte minst kunde det vara känsligt om någon från en annan skola fått tjänsten. Här pekar rektorena också på risken med små enheter – den kollegiala känslan är stark. Det är dessutom viktigt att rektor ger en tydlig funktionsbeskrivning för försteläraren utifrån skolans behov och kommunicerar den till personalen. Det tar bort udden av många frågor och tydliggör förväntningar.

Rektorena talar i liknande ordalag som förvaltningen om att förstelärarna ger dem en "bredare verktygslåda". De är en professionell hjälp och ett stort stöd. Som rektor arbetar man nära försteläraren och får hjälp med bl.a. ledande av ämnesgrupper men också analys och uppföljning. Återkopplingen ger oerhört mycket. Försteläraren blir "draghjälp" och en "förlängd arm" i det pedagogiska ledarskapet. Följande utdrag ur en dialog i intervjuerna ger en god bild av hur rektorena ser på försteläraren och relationen till kollegorna:

- Man har ju definierat rollen och uppdraget väldigt tydligt. Och det gör ju också, plus att man har rekryterat rätt individer, då blir ju mandatet ganska självklart/.../ Som det var innan försökte du ju som rektor plocka fram dem själv, men det är inte riktigt lika enkelt. Man ser inte med riktigt lika blida ögon på det. Inte ibland i alla fall.
- *Nej, och framför allt inte den personen man säger är det vill inte framhäva sig, även om de har rektors stöd. Nu är det ett annat mandat, nu är det inte det snackat längre. Jag tror det har blivit en annan mentalitet i lärargruppen också nu att det här är inget konstigt, vissa är duktiga på det, då berättar man det. /.../*
- Många utav lärarna vet ju att de [förstelärarna, DA] är duktiga och har hög måluppfyllelse och så. Då blir det lättare att få framhäva sina förmågor i den rollen, för det blir inte så naturligt i

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

arbetslaget att bara säga att 'jag har en idé här' och sen liksom det är kanske ingen som lyssnar. Det är viktigt att de känner att de kan ta och få den rollen och det är helt okej.

- *Och det här går mycket hand i hand med att lära av varandra./.../Det upplevs väldigt positivt att man berättar goda exempel för varandra.*

Enligt rektorerna innebär införandet av förstelärare en kvalitetsökning både för dem och för kollegorna. Rektorernas förutsättningar att lyfta fram goda exempel har ökat och dessa exempel får större spridning nu via förstelärarna. Vad gäller t.ex. nationella proven är förstelärarnas kompetens avgörande för att få till stånd ett grundligt analysarbete. De har också noterat att lärare söker stöd och råd hos förstelärare för att det är lättare att gå till en kollega än till rektor som är lönesättande chef.

Hur beskriver då förstelärarna hur de har tagits emot i organisationen? Den övergripande uppfattningen är att de bemötts positivt, både av kollegor på skolan de arbetar och på skolor där de haft sina uppdrag, men det förekommer också exempel på att de hamnat i jobbiga situationer mer indirekt. Samtliga pekar på att det inte handlar om att de utsatts för personliga påhopp utan det kan komma gliringar och kommentarer om karriärläroreformen i allmänhet eller synpunkter på reformen som ett "systemfel". En förstelärare på nivå 3 beskriver det så här:

[J]ag har inte hört nåt personligen att man riktar det till mig, men det kan komma kommentarer generellt sett eller allmänt så här 'det där kan nog förstelärarna göra, eller det där kan utvecklingslärarna göra, de har tid och de har pengar'. Eller att man skämtar kring det, fast nånstans finns det ju ett allvar, men den blossar aldrig upp den här diskussionen och jag utmanar den inte heller för det är inte mitt jobb att gå in och försvara nånting för jag har fått uppdraget utifrån de förutsättningar som finns och förvaltningen styr de förutsättningarna.

Förstelärarna betonar att kommentarer främst har förekommit i ett initialske. Något som också inneburit en press är att det fanns en osäkerhet kring arbetsuppgifter, att de hade känt tveksamhet inför att söka tjänsten och att de efter tillsättning inte var helt bekväma i sin nya roll. Mottagandet i organisationen färgades även av att relationerna på skolan kunde bli ansträngda i förhållande till de kollegor som sökt och inte fått tjänst. Situationen är nu emellertid en helt annan när reformen "satt sig" och de har kunnat gå in med ett tydligt mandat. Självfallet finns skilda erfarenheter eftersom förstelärarnas uppdrag är olika beroende på vilken nivå de verkar. Förstelärare på nivå 2 och 3 talar om att det skiljer sig mellan skolor, vissa skolor har mer "jantelag". En annan erfarenhet är att kollegor sällan frågar vad man har för uppdrag. Det förekommer också exempel på önskemål att rektorerna kunde visa mer nyfikenhet och intresse, men förstelärarna tror att rektorerna har mycket på sitt bord.

Den sammantagna bilden är att förstelärarna – oavsett nivå – upplever att de har (eller om de är nytillsatta är de på god på väg) hittat sin roll. De vittnar om att deras arbete uppskattas och att de har goda relationer med kollegorna. Det handlar om samarbete, ett "givande och tagande" och ett prestigelöst arbete. Framför allt har förstelärarna varit försiktiga med att inte låta sina uppgifter och uppdrag innebära ett merarbete och upplevas som en extra börda för kollegorna. De har på olika sätt ansträngt sig för att gå in med stöd och service i form av att hålla lektioner, ta fram material för t.ex. bedömning, sköta dokumentation och planera möten m.m. Lönen förpliktar också till stor del. Bland förstelärarna på nivå 3 framfördes under intervjun att det varit en del oro på arbetsplatsen att fler uppgifter skulle läggas över på kollegorna, men så hade inte skett. Inte heller hade de upplevt att lärarna på de skolor där de har uppdrag upplever en ökad arbetsbörda i någon större utsträckning. Det gäller att fokusera

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

på ett område i taget och ta ”små steg” för nya arbetsätt eller idéer i ämnesgrupperna kräver tid till reflektion och efterarbete. En viktig erfarenhet som alla lyfter fram är förhållningssättet gentemot kollegorna och nya arbetsområden. Flera förstelärare berättar att det är betydligt enklare att introducera ett nytt arbetsätt genom att visa konkret och praktiskt snarare än att berätta om det. Därför håller de lektioner – själva eller tillsammans med kollega – under ett antal veckor och får feedback samt ger handledning. Följande citat är illustrativt:

Jag tänkte det från början att jag ville inte att det skulle bli så att jag kommer ut och ger dem andra uppgifter för då tror inte jag att det går hem, för då blir det en sak som kommer ovanifrån och då blir det bakut, tänkte jag. Så därför gick jag in och tog över lektioner i stället för att just inte det skulle bli nånting jobbigt, för då får ju de vara den som hjälper i stället, då slipper de lite planering till en början. Men det beror nog på faktiskt hur man lägger upp det.

En central utgångspunkt för förstelärarna är att det måste finnas en bra relation med rektor, vare sig det gäller den egna rektorn eller rektorn på enheten där de har sitt uppdrag. Rollfördelningen mellan förstelärare och rektor ska vara tydlig och rektor ska ge stöd: det är rektor som anger riktlinjer, avdelar tid och fattar beslut om åtgärder. Det är exempelvis positivt att rektor deltar under lektioner och framför önskemål om sådant som kan tas upp under studiedagar. Förstelärarna ser sin roll som ett ”bollplank” för pedagogiska frågor, som processledare och som dialogpartner till rektor. De vet att de utgör en trygghet för och avlastar rektor att kunna fokusera på andra behov i organisationen och administrationen. Det får dock inte bli så att rektor drar sig undan och lämnar processen åt försteläraren att hantera själv, vilket en av förstelärarna erfarit.

Ett sammanhang när det är särskilt betydelsefullt att relationen och rollfördelningen mellan rektor och förstelärare är klar gäller ”känsliga” uppdrag som förstelärare på nivå 3 kan få på den egna skolan. Det finns en oro för att verka som ”profet i sin egen hemstad” där den kollegiala närheten kan vara svår att tackla. Rektor bär personalansvaret och det har förstelärarna inte befogenheter att blanda sig i. Försteläraren ska vara trovärdig och lyssnande och inte ge sig in i områden man inte har möjligheter att påverka.

Utmaningar och behov

Vi har i tidigare avsnitt sett förväntningar och uppfattningar om förstelärarnas mottagande i organisationen. I detta avsnitt är syftet att mer ingående beskriva utmaningar de möter men också vad förvaltningen, rektorerna och inte minst förstelärarna själva ser som särskilt viktigt för att de ska lyckas med uppdrag och arbetsuppgifter.

Bland de utmaningar som förvaltningen och rektorerna identifierar för förstelärarna, oavsett nivå, så är det framför allt att erövra – och även behålla – sitt mandat samt bemötandet av skeptiska och ”förändringsobenägna” kollegor. På en del skolor och inom vissa arbetslag kan det finnas en ”kultur” som innebär motstånd mot nya arbetsätt. Det är inte heller alltid populärt att komma ut till en arbetsplats för att arbeta med ett specifikt utvecklingsområde och där lärarna därmed indirekt kan känna sig ifrågasatta.

Både förvaltningen och rektorerna pekar på att utmaningarna skiljer sig beroende på vilken nivå förstelärarna är verksamma. En intressant dimension är upplevelsen att lärare kan vara betydligt mer misstänksamma mot uppdrag från förvaltningen än från den egna skolans förstelärare. Särskilt förstelärare på nivå 3 som handleder lärare på andra skolor kan ha det tufft och i samband med diskussioner i ämnesgrupper kan försteläraren bli mer ifrågasatt. Även förstelärare på nivå 1 och nivå 2 kan självfallet hamna i situationer där de blir pressade

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

och utmanade, t.ex. i diskussioner om bedömning och betygssättning. Förvaltningens och rektorernas intryck är emellertid dels att de förstelärare som rekryterats är mycket kompetenta lärare och har kunnat hantera svårigheter, dels att det gradvis blivit en mer öppen och uppskattande inställning på skolorna.

Vad ser då förvaltningen och rektorerna som viktiga faktorer för att förstelärarna ska lyckas med sina uppgifter och uppdrag? Utöver att förvalta sitt mandat framhåller de att förstelärarna måste vara ödmjuka, inlyssnande för behoven och ha en positiv ingång när de tar sig an uppgifter – ”det är A och O”. Ett annat framgångsrikt sätt att få med sig pedagoger är att vara konkret i sitt arbete och t.ex. hålla ”gästlektioner”. Därutöver understryks förvaltningens och rektors roll i sammanhanget. Huvudmannen och rektor bör skapa goda förutsättningar för förstelärarna att kunna sköta planering och få sammanhängande tid. Rektorerna anser att de måste vara tydliga med målet för utvecklingsarbetet och förväntningar på förstelärarna. De måste också verka för att det ses som naturligt att skolan ber om hjälp i form av uppdrag. Det ska finnas en god kommunikation med rektor och en tydlig, samstämmig och delad bild av uppdraget mellan förstelärarna, i synnerhet om förstelärare på olika nivåer skulle samverka kring uppdraget. Förvaltningen har kunnat identifiera en mycket tydlig framgångsfaktor och det är gemensamma träffar mellan förstelärarna på nivå 3 för att utbyta erfarenheter och diskutera sina uppdrag. Detta möjliggör också för förvaltningen att kunna erbjuda stöd i och samordna uppdragen. När det gäller samverkan på nivå 1 och 2 talar rektorerna om att förstelärarna på skolan är på de enhetsövergripande ämnesgrupperna. Det finns inga återkommande möten mellan förstelärarna på olika nivåer, men de brukar ofta ha en dialog.

Vad avser förstelärarna utkristalliserar sig ett antal utmaningar där det går att urskilja både likheter och skillnader utifrån vilken nivå de arbetar på. Relaterat till dessa utmaningar ser de också ett antal aspekter som centrala för att kunna lyckas med sina uppdrag. För det första talar samtliga förstelärare om att ”få med sig alla på tåget”, hitta intresserade kollegor men framför allt hantera och bemöta ”icke förändringsbenägna kollegor”. Att nå fram till kollegor som inte är benägna att vilja förändra sitt arbetssätt är en av de i särklass största utmaningarna; Att ”förändra undervisningen hos de lärare som hållit på väldigt länge och som är väldigt läroboksstyrda”. I grund och botten finns det en oro och rädsla hos lärare som förstelärarna måste hantera, ibland t.o.m. en motvilja att förändras. Det kan handla om att ”de inte vågar släppa in mig i deras klassrum, de tror att jag ska bedöma dem” (nivå 2).

För det andra är det en stor utmaning att hitta fungerande former för, en rimlig nivå på och att behålla fokus i uppdraget och arbetet:

Fokus, tänker jag, på en sak i taget som är skolans dilemma alltid. Att man har rektor med sig som verkligen vill att man ska jobba med det här och en sak i taget. Det är för många saker samtidigt, det är skolans stora problem tycker jag. Ett år gör vi det, nästa år gör vi detta och nu fokuserar vi på det här. Det faller tillbaka på oss också. (Nivå 2)

Som förstelärare vill man mycket, se resultat och det kan vara lätt att tappa fotfästet och skynda sig in i utvecklingsområden. För att klara av sina arbetsuppgifter behöver försteläraren rutiner för utvecklingsarbetet, konkreta strategier, långsiktighet, kontinuitet och praktiskt användbara metoder. Förstelärarna på nivå 3 lägger exempelvis stor tonvikt vid att uppdragens skiftande karaktär kan vara en utmaning. Det innebär nya förutsättningar hela tiden och ibland kan det vara svårt att tolka vad uppdragen går ut på. Här menar förstelärarna att rektors stöd är avgörande. Rektor måste visa engagemang och vara delaktig, ledarskap och markera att arbetet/uppdraget är viktigt och prioriterat inför personalgruppen. Det behövs

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

också långsiktighet och tålmod – ”utveckling tar tid” – och som en förstelärare på nivå 3 uttrycker det: ”Stöd på alla nivåer, både härifrån [förvaltningen, DA], från rektorer och från pedagoger”.

Tiden är – för det tredje – en betydande utmaning för förstelärare på samtliga nivåer där framför allt förstelärare på nivå 1 kan tycka att det är svårt att sätta gränser och hitta utrymme i tjänsten eftersom det inte finns tid avsatt. (Det finns också exempel på att förstelärares tid går åt till att få hoppa in och vikariera vid personalbrist. Det är svårt att säga nej för det drabbar kollegor och elever.) Så här uttrycker en förstelärare på nivå 1 sina behov och risker med att inte uppmärksamma dem:

Nu är vi lite mer pressade, vi måste ha den här lilla friheten som gör att vi på egen vilja och kraft söker nya sätt att arbeta, ny forskning så att vi utvecklar oss själva. Annars är det nog risk – om vi inte får den tiden – så är det nog risk att det kan stagnera i nån form, att vi kör en sak, då kör vi det. (Nivå 1)

Det är emellertid viktigt att uppmärksamma att förstelärarna inte enbart understryker tidsbrist för egen del utan det handlar även om att finna tid och kunna skapa forum och mötesplatser i det dagliga skolarbetet som gör det möjligt för kollegorna att kunna delta i utvecklingsarbetet. Det kan vara problematiskt att få tid till gemensamma möten med kollegorna – det finns många konkurrerande möten och andra uppgifter drar i lärarna – och tid för samplanering saknas. Återigen lyfts rektorernas stöd och hjälp med tjänstefördelning och planering fram som centralt för att kunna lyckas med uppdraget.

För det fjärde pekar förstelärarna på behovet av former för att inte bli ensamma i uppdraget och arbetet på den egna skolan. Ensamheten är jobbig och denna känsla kan förekomma hos förstelärare på samtliga nivåer. På skolor med en till två förstelärare kan man känna sig ensam medan det är enklare att jobba på en enhet med många förstelärare med likartade uppgifter. Det behövs ett ”bollplank”. Ytterst skapar det en otrygghet inför den nya rollen som förstelärare och här finns behov av att kunna träffas. Former som efterfrågas kan handla om att förstelärare arbetar i par eller andra typer av konstellationer kring vissa typer av utvecklingsområden. Kopplat till detta efterlyser de gemensamma forum, mötesplatser eller nätverk för erfarenhetsutbyte, kollegial och specifik handledning, riktad kompetensutveckling som utbildningar och konferenser samt reflektion. Förstelärare på nivå 3 träffas regelbundet på förvaltningen och vid dessa träffar blir det ofta mycket information. Dessa möten skulle kunna användas också till samtal för det finns ett behov av att få diskutera varandras uppdrag och de föreslår ”en kollega som man har lite co-coaching med”. Förstelärarna på nivå 1 och 2 skulle gärna ha ett större utbyte mellan varandra inom nivåerna men också mellan nivåerna för det kan vara viktigt med en helhetsbild över pågående arbete och uppdrag på en enhet eller helt enkelt att få ta del av varandras erfarenheter.

Spår i verksamheten

Givet förutsättningen att karriärlärarreformen är ny och fortfarande håller på att genomföras i organisationen kan det vara svårt att se konkreta resultat i verksamheten. Det är självfallet också problematiskt att peka ut reformen som en enskild faktor. Skolans verksamhet är komplext sammansatt och det finns en mängd olika andra faktorer att beakta. Inte desto mindre är det intressant att helt kort lyfta fram upplevelsen av vad reformen anses medföra (frågan om resultat, pedagogiska insikter, utfall mm redovisas i slutrapporten).

Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Det är svårt att uttala sig säkert om resultat eftersom det fortfarande är en ny organisation menar förvaltningen, men vad de kan se är att reformen inneburit en grundförutsättning för att kunna introducera en rad olika arbetssätt och att rektor har fått en verktygslåda för att utveckla verksamheten. Främst handlar det alltså om facilitation. Förstelärarna har fått en central roll för att hålla ihop och driva utvecklingsarbete och detta hade sannolikt inte varit möjligt på motsvarande sätt om inte reformen funnits. Nivån och intensiteten i arbetet har ökat - "[d]et har blivit lite mer driv i utvecklingsfrågorna" – och det finns en större uthållighet och kontinuitet i organisationen när det finns en gemensam struktur på utvecklingsarbetet från förvaltningsnivå till lärarnivå. Ett annat resultat är att rektorerna upplevs ha en större benägenhet att söka uppdrag och efterfråga stöd.

För rektorerna har införandet av förstelärare på olika nivåer lett till en mängd nya möjligheter att utföra sitt uppdrag, att få "draghjälp" i utvecklingsarbetet samt tillsammans med andra typer av insatser skapat förutsättningar för både ett förändrat förhållningssätt och nya arbetssätt hos lärarna på skolan. När det gäller rektorsuppdraget innebär förstelärarna ett stort stöd för att sammanlänka organisatoriska och pedagogiska perspektiv på ett sådant sätt som inte tidigare hade varit möjligt. Man är ensam som chef men nu är det "lättare att sätta ut din arm i varje verksamhet vare sig det är F-3, F-5 eller F-6 eller hur man nu har sin organisation". På detta sätt kan en organisation med en rektor och flera förstelärare vara mer effektiv än en organisation där flera rektorer ska leda en skola. Det blir tydligare och en större helhet med att rektor har en vision och målsättningar som en grupp förstelärare sedan arbetar tillsammans med. Erfarenheten hos rektorerna är att de fått mycket enklare att tydliggöra ett helhetsperspektiv på skolan, särskilt som att förstelärarna är en sammansvetsad grupp och diskuterar sinsemellan. Helheten kommer inte bara kollegor till godo utan hjälper säkerligen också eleverna att se det större sammanhanget.

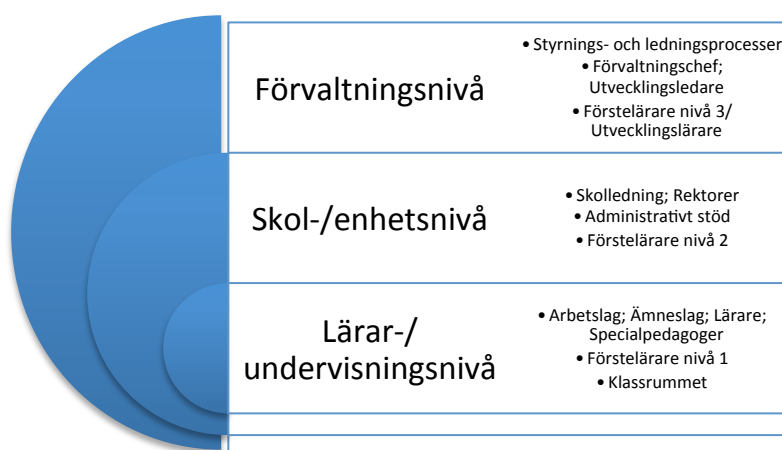
Andra exempel rektorerna nämner är att det stadieövergripande arbetet gynnats och har tagit fart. Vidare pekar de på implementeringen av Lgr11 där förstelärarna spelat och spelar en central roll för att hålla liv i diskussionerna och arbetet. De tydliga spår som rektorerna kan se i verksamheten är att förstelärarna hjälper lärare att sätta fokus på vad som händer i klassrummet och att skapa en större medvetenhet kring det man gör och varför. Kort sagt är förstelärarna en förutsättning för att kunna ta sig an viktiga utvecklingsområden och att sätta de pedagogiska frågorna på agendan. Rektorerna vittnar vidare om att pedagogik diskuteras på hög nivå i både lärarnas arbetsrum och personalrummet – det finns ett annat klimat för diskussioner och analyser och detta har förstelärarna i högsta grad bidragit till. Arbetssätt som peer observation och sambedomning har avdramatiserats. Avslutningsvis har förstelärarna bidragit till att göra skolan och undervisningen forskningsbaserad. De sprider forskningsresultat till kollegorna och underbygger arbetet med den senaste forskningen.

Förstelärarna kan se tydliga spår av sitt arbete ute på skolorna och de ger olika exempel i form av språkutvecklande arbetssätt, läscirklar, medvetandegörande av lärares bemötande, läsprojekt, skapa och använda nya typer av läromedel, modellektioner osv. Återigen är det viktigt att betona att reformen i sig inte enbart ligger bakom detta men den utgör enligt förstelärarna en betydelsefull grundförutsättning för att sprida tankar, leda och få ett tydligt fokus i arbetet. En återkommande synpunkt är reformen lett till att fler lärare träffas och diskuterar. Det blir mer fokus på kvalitet och en större samsyn. Vidare tror förstelärarna att likvärdigheten gynnas av att förstelärarna kan samla lärare från olika skolor. Samspelet mellan lärare har förbättrats, vilket de kopplar till möjligheterna att besöka andra lärares

klassrum och diskutera nya arbetssätt. Det finns en annan förändringsberedskap och lyhörddhet för förändring bland många lärare. Förändringen sker direkt i praktiken.

Vägar framåt – Erfarenheter, intryck och insikter

I denna avslutande del kommer jag i korthet lyfta fram och diskutera generella slutsatser och erfarenheter av karriärläroreformens införande ur ett strukturellt-organisatoriskt respektive innehålls- och verksamhetsmässigt perspektiv. Som kommer att framgå överlappar en del aspekter varandra. I samband med att jag diskuterar centrala iakttagelser och slutsatser återkopplar jag till och utgår från modellen med ”nested learning systems” (Resnick 2010) som presenterades inledningsvis i denna rapport. Nedan har jag placerat in förstelärarna utifrån barn- och ungdomsförvaltningens organisation för förstelärarna:



1. En sammanhållen organisation för styrning och ledning av skolutvecklingsarbete samt kollegialt stöd:

Det råder stor enighet bland samtliga undersökta grupper att organisationen med tre nivåer av förstelärare är genomtänkt och operativt ändamålsenlig. Den anses bidra till både stabilitet och omställningsbarhet eftersom den utgår från tillsvidareanställda förstelärare på skolorna och riktade tidsbegränsade uppdrag med utvecklingslärare som sträcker sig över skol-/enhetsgränser samt på kommunnivå. Eftersom uppdragens art varierar från exempelvis att stärka ett ämne till att stötta en lärare/ett arbetslag via pedagogisk handledning finns en bredd att se till olika behov i organisationen. Vidare uppfyller organisationen målet att erbjuda en karriärväg för lärare och pedagoger.

Organisationsstrukturen borgar även för en beredskap att kompetensväxla och att sätta in rätt kompetens där det bäst behövs. I anslutning till detta är det viktigt med en tydlig kompetensutvecklingsplan som omfattar rektorer/förskolechefer och lärare/pedagoger där förstelärarnas behov av kompetensutveckling ställs i relation till de behov som finns ute på enheterna och skolorna i stort. Tillsammans utgör detta förutsättningar för att skapa en lärande organisation (detta diskuteras vidare nedan).

Förstelärarna representerar ett nytt sub-system i den kommunala skolorganisationen och som framgår av ovanstående modell kan de återfinnas på samtliga nivåer. Den operativa nivån utgörs i första hand av lärar-/undervisningsnivån. Förstelärarna kan dock inte ses som en enhetlig och homogen grupp eftersom de har olika uppdrag och arbetsuppgifter utifrån den nivå i organisationen de befinner sig på. De organiserar sig också på olika sätt. Snarare kan vi tala om att det finns olika varianter av dem som sub-system där förstelärarna på nivå 3 förefaller vara den grupp som är mest sammanhållen i bemärkelsen att de träffas med viss regelbundet och har avstämningar med utvecklingsledare på förvaltningen. När det gäller förstelärare på nivå 1 och 2 förekommer ingen motsvarande organiserad form för sammankomster. Vi kan emellertid tala om spontana och informella gruppbildningar, t ex utifrån att det finns många förstelärare i ett ämne eller flera på samma skola. Förstelärare på nivå 1 pekar exempelvis på att det är en styrka att vara fler förstelärare på en skola och där finns förutsättningar för att samarbeta. Denna kollegiala och kollaborativa dimension får vi anledning att återkomma till.

Det finns en rad områden rörande organisationen som bör uppmärksammas i det fortsatta implementeringsarbetet: i) *Uppdrags- och rollkonflikt*: det finns enstaka indikationer på att förstelärare på nivå 2 och 3 kan hamna i en rollkonflikt vad gäller att vara förstelärare på sin egen skola och genomföra uppdrag på annan skola. Hur tydliggörs och hur säkerställs balansen mellan dessa delar?; ii) *Ur ett verksamhetskritiskt perspektiv* kan det uppstå en bemanningsproblematik som gör det löpande arbetet sårbart, inte minst på skolor med många förstelärare på nivå 2 och 3. Som framgått i undersökningen löses denna ofta på skolan av rektor och/eller personal men det bör göras en konsekvensanalys för att hitta hållbara lösningar på sikt; iii) En organisation mellan olika typer av uppdrag och fler aktörer kräver en *tydlig kommunikation och information för att undvika dubbla processer* och för att underlätta synkronisering av likartade uppdrag där så är möjligt. Vilken överblick har förvaltningen över pågående utvecklingsarbete och på vilka sätt kommunicerar förstelärare i dag mellan nivåerna och vilken kännedom finns i rektorskollegiet om uppdrag?; iv) *Likvärdighet och spridning*: Med organisationen för förstelärare finns en proportionalitet i spridningen av förstelärare och extra bemanning på skolor som upplevts ha särskilda behov. För att skapa likvärdighet i uppdragens spridning behövs ständigt en översyn från förvaltningens sida. En annan dimension kopplat till likvärdighet är att det är viktigt att se till så att förstelärarna verkligen arbetar med avsedda uppdrag och inte blir ett slags assistenter till rektor som hanterar administration.

2. **Transparent, genomarbetad och krävande rekryteringsprocess:**

Det som förefaller vara *en framgångsfaktor i implementeringen av karriärlärarysningen är hur rekryteringsprocessen genomförts, hur den kommunicerats samt hur transparent den varit*. Även om det framkommer att det initialt fanns vissa frågetecken rörande utvecklingslärarna och sedermera modellen

med tre nivåer av förstelärare så uppfattar samtliga grupper som intervjuats att rekryteringsprocessen varit betydelsefull. Både rektorer och förstelärare pekar på att en tydligt formulerad kravprofil, den omfattande ansökningsprocessen med dokumentation, urvalsprocessen i flera steg, representationen av olika grupper vid intervjun, opartisk granskning mm inneburit en prövning med hög legitimitet bland kollegorna. Förstelärarna vittnar i detta fall om att det tuffa rekryteringsförfarandet varit ett stöd när de gått in i sin nya tjänst/nya uppdrag. Rektorerna lyfter fram att samarbetet dem emellan i samband med intervjuer varit mycket berikande och att det varit lärorikt att få prata sig samman om förstelärarens roll i verksamheten samt frågor rörande lärarskicklighet. *En rekommendation är att i det fortsatta implementeringsarbetet se över möjligheterna till fortsatt utbyte mellan rektorerna om förstelärarnas arbete och rektorernas egen roll samt även dialoger mellan rektorer och förstelärare över skol-/enhetsgränserna.*

En annan faktor som verkar ha bidragit till att ge rekryteringsprocessen legitimitet är att vissa tjänster inte har tillsatts p g a att sökanden inte ansågs uppfylla kriterierna. Att ha vakanser på sådana grunder stärker intrycket av att det ställs höga krav på dem som söker tjänsterna.

3. **Implementeringen tar och måste tillåtas ta tid:**

Karriärreformen har gått mycket snabbt från det att den presenterades till dess att det blev möjligt att söka statsbidrag och anställa förstelärare. Därutöver utökades reformen avsevärt och ställde huvudmännen inför nya förutsättningar under pågående implementeringsarbete. För utbildningsförvaltningens vidkommande var det en fördel att arbetet med utvecklingslärartjänster pågått sedan tidigare, före det att reformen inletts, och förvaltningen hade dessutom gjort en kartläggning av hur andra kommuner arbetade. Detta innebar att det fanns en viss beredskap för att i organisationen inkorporera den typ av funktion och resurs som förstelärarna utgör. Arbetet kring kriterier, rekryteringsprocess och uppdrag var redan i gång och har underlättat implementeringsarbetet och konstruktionen av organisationen med tre nivåer av förstelärare.

Karriärreformen handlar till stor del om ”facilitation”, dvs. att det frigörs och skapas personella resurser för att kunna bedriva skolutvecklingsarbete, pedagogisk handledning och kollegialt lärande i organisationen. Det är uppenbart att det går olika fort för förstelärarna att inleda och driva sina uppdrag och utvecklingsarbetet. Erfarenheterna från intervjuerna är att detta kan bero på flera olika orsaker: i) Uppdragets omfattning, legitimitet och karaktär; ii) Lärarnas beredskap för att inleda ett förändringsarbete; iii) Förutsättningar i form av tid och resurser; iv) Förstelärarens förhållningssätt och bemötandet på skolan/enheten; v) Rektorns/förskolechefens delaktighet och engagemang (se mer nedan).

Tiden är en viktig aspekt när det gäller förstelärarnas verksamhet i organisationen. För förstelärarna på nivå 1 handlar det om behovet av nedsättning när det gäller vissa arbetsuppgifter och på nivå 3 gäller det att vara uppmärksam på arbetsbelastning och antal uppdrag. Något som samtliga förstelärare framhåller är vikten av att de och lärarna ute på skolorna fokuserar på ett område och jobbar med en sak i taget. Därutöver framhålls att kollegorna behöver tid i sin tjänst för att kunna delta i utvecklingsarbete och projekt som förstelärarna bedriver. Rektorer och förvaltningen måste låta arbetet ta sin tid, vara tålmodiga och ha en långsiktig plan för utvecklingsarbetet så inte flera olika processer löper samtidigt. Det behövs tid till att planera, förankra, reflektera och att genomföra ett grundligt efterarbete så att de erfarenheter som gjorts går att ta tillvara.

Förvaltningen och rektor bör skapa goda förutsättningar för förstelärarna att tillsammans med kollegorna kunna sköta planering och få sammanhängande tid. Målet för utvecklingsarbetet och förväntningar på förstelärarna ska vara tydligt utmejslade och det ska finnas en god kommunikation med rektor för en gemensam bild av uppdraget mellan förstelärarna, i synnerhet om förstelärare på olika nivåer skulle samverka kring uppdrag.

4. Förstelärare som ny aktör i organisationen:

I rapporten framträder tydligt att implementeringen har varit en process som till en början kännetecknades av viss osäkerhet, men det är också uppenbart att det föregående arbetet med utvecklingslärartjänster haft betydelse. Successivt har förstelärarnas roll i organisationen framträtt tydligare och förstelärarna själva uttrycker att de har hittat sin roll. De upplever att de generellt sett har goda relationer med rektorer och kollegor, legitimitet och förtroende samt att deras arbete uppskattas av kollegorna.

Eftersom förstelärarna befinner sig på olika nivåer utvecklar de olika kopplingar till andra aktörer – det kan vi se exempel på i denna undersökning. En förstelärare på nivå 3 – utvecklingslärare – får exempelvis en mer konsultativ roll till rektorn och lärarna på den skola där uppdraget utförs. Här förekommer också en direkt och nära koppling till förvaltningsnivån eftersom det är utvecklingsledare som tillsammans med förstelärare nivå 3 genomför utredningar och planerar uppdrag. Förstelärare på nivå 1 är verksam bland sina kollegor på skolan och har i detta avseende ingen koppling och relationer till aktörer (utöver den egna rektorn) på skol-/enhetsnivå och förvaltningsnivå.

I delrapporten ”Lärande skolor och förskolor i Kalmar kommun” pekar Adolfsson & Håkansson (2014) på vikten av ett aktivt processtöd för rektorerna i skolutvecklingsarbetet och framhåller att ”[f]ör att arbetet ska bli hållbart och långsiktigt behövs således en resurs som ser till att processen på skolan eller förskolan inte avstannar. Rektorn eller förskolechefen kan delvis fylla en sådan funktion men

samtidigt har det visat sig strategiskt fördelaktigt om vederbörande har en resurs med en sådan uttalad uppgift” (s. 32). I nämnda studie nämns förstelärarna som en sådan resurs och uppföljningen av implementeringen av karriärläroreformen kan bekräfta att förstelärarna verkligen blivit ett viktigt, aktivt och kontinuerligt processtöd för rektorerna. Rektorerna ser förstelärarna som ett stöd för det pedagogiska ledarskapet och drivkrafter rörande undervisnings- och ämnesutveckling, bedömning, analys och uppföljning, spridande av goda exempel och stöd till kollegor.

En viktig och intressant iakttagelse att ta fasta på för det fortsatta arbetet är de konkreta och praktiska strategier som förstelärarna har valt för att verka bland kollegorna. Den kollegiala dimensionen är genomgående där förstelärarna varit lyhörda för olika behov, gått in med stöd och service i form av att hålla lektioner, ta fram material för t.ex. bedömning, sköta dokumentation och planera möten m.m. De har också genomfört lektioner och utsatt sig själva för bedömning av kollegorna. Detta arbete sker underifrån, med den praktiska verksamheten och olika pedagogiska/didaktiska dilemman som utgångspunkt förefaller ha varit vägvinnande sätt att stötta kollegorna och att bedriva skolförbättringsarbete.

De erfarenheter som förstelärarna gjort behöver spridas och tas tillvara – inte minst bland rektorer – för att kunna ligga till grund vid planering av mer omfattande projekt i framtiden. Förstelärare ska därmed ses som en sammanbindande länk mellan rektorer och kollegium som sub-system. En tydlig funktion i detta avseende är att försteläraren träder in som processtöd.

5. **Rektors ledarskap, engagemang och delaktighet:**

En central slutsats i undersökningen är att rektor/förskolechef spelar en central roll för försteläraren och måste stå för styrning och ledning i utvecklingsarbetet på skolan. För förstelärarna är en bra relation med rektor, vare sig det gäller den egna rektorn eller rektorn på enheten där de har sitt uppdrag, A och O. Rektor måste tydligt förankra uppdrag bland personalen så att syftet med arbetet och förstelärarens roll framgår. I detta avseende påverkar rektor mycket av de förväntningar som kan finnas på försteläraren. Eftersom rektor leder och fördelar arbetet samt uppbär det pedagogiska ledarskapet krävs engagemang och delaktighet i skolutvecklingsarbetets alla delar, från dess initiering till avslutning och utvärdering. Detta ger rektor en god bild av verksamhetsutvecklingen som process och underlag för t ex kompetensutvecklingsinsatser.

Rektor har det yttersta ansvaret för skolutvecklingsarbetet och kan inte överlåta detta till en annan aktör. Erfarenheter från intervjuerna är att förstelärare behöver en kontinuerlig dialog och avstämning med rektor för att kunna fungera som ett processtöd. I de fall där rektor dragit sig undan och lämnat försteläraren ensam med uppdraget har utvecklingsarbetet kantats av svårigheter och problem med mandat.

6. **Nätverk och arenor för erfarenhetsutbyte och kompetensutveckling – möjligheter att inbegripa alla nivåer i skolutvecklingsarbetet:**

En betydelsefull faktor för att bedriva ett framgångsrikt skolutvecklingsarbete är att det finns en lyhördhet för lärares behov och att de upplever inflytande och delaktighet. Känslan av att själv äga och få utforma en process skapar engagemang och motivation. I detta avseende kan rektor och förvaltning använda förstelärarna för att lyssna på och möta verksamhetens och praktikens behov och på detta sätt förena ”bottom up” med den centrala ledningen och styrningen av organisationen – ”top-down”.

Organisationen med förstelärare på olika nivåer skapar förutsättningar för att sprida skolutvecklingsarbetet i skolororganisationen. Via olika uppdrag kan de röra sig mellan nivåerna och därmed ingå i nya förstelärarkonstellationer och kontexter. Vad detta kan innebära på sikt är det för tidigt att uttala sig om, men en tänkbar konsekvens är att när förstelärare är verksamma över enhets- och skolgränser så skapas förutsättningar för en större kännedom, kunskapsspridning och erfarenhetsutbyte rörande den lokala skolororganisationen och förhållandena på de olika skolorna. Förstelärarna kan i detta avseende bli förmedlande länkar i organisationen och knyta samman olika sub-system. De kan också bli bärare av ett slags institutionellt minne rörande skolförbättringsarbete.

En viktig förutsättning för att skapa kopplingar mellan olika sub-system är självfallet att det skapas kontaktpunkter i form av arenor och mötesplatser. Här ligger en utmaning för att kunna få de olika sub-systemen i organisationen att mötas och kommunicera. *En viktig erfarenhet av undersökningen är att den fortsatta implementeringen av karriärläroreformen kan underlättas genom t ex bildandet av nätverk och forum för att reflektera över uppdraget och rollen, diskutera goda exempel, ta del av forskning, idéer och erfarenheter från förstelärarnas arbetet mellan lärare och skolor. Förstelärarnas lärande är centralt.* Det kan röra sig om konkreta behov, exempel, utmaningar och arbetssätt i undervisningen men det kan också gälla arbetsuppgifter och uppdrag i allmänhet. Exempelvis kan ämnen vara i fokus, stadiövergripande arbete eller arbete kring undervisning, kvalitetssäkring rörande ett enskilt stadium. Möten mellan förstelärare kan också handla om att introducera nya förstelärare och låta dem få ta del av erfarenheter från de som verkat som förstelärare en längre tid. Slutligen kan nätverken utgöra en form för kompetensutveckling. Möjligheten att kunna prata om rollen och uppdraget är betydelsefullt för att finna en gemensam plattform och ”identitet” i organisationen. Utifrån rådande organisation förekommer inga sådana formella mötesplatser eller utbyten och det kan således vara en förbättringsåtgärd för att sprida kunskaper och erfarenheter horisontellt och vertikalt i organisationen.

På motsvarande sätt som förstelärarna har behov av att komma samman behöver rektorer/förskolechefer också nätverk eller forum för erfarenhetsutbyte, forskning, reflektion och för att diskutera skolförbättringsarbete, sin egen kompetensutveckling

och sitt lärande. *Rektorers/förskolechefers kollegiala lärande i egenskap av ledare är mycket viktigt.* Eftersom förstelärarna är en ny aktör inom organisationen är det betydelsefullt för rektorerna att som ledare komma samman och diskutera sin roll som pedagogiska ledare och förstelärares arbetsuppgifter.

Avslutningsvis bör förstelärarna tillsammans med sina kollegor ses som betydelsefulla resurser i samband med kompetensutvecklingsdagar. Ett förslag är att anordna studiedagar där förstelärare, lärare och arbetslag kan presentera arbetssätt och utvecklingsprojekt samt leda seminarier i frågor som identifierats som betydelsefulla utifrån lärarkollegiets behov av lärande och kompetensutveckling.

Referenser

Adolfsson, C-H. (2013), *Kunskapsfrågan. En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet*, Linnæus University Dissertations 152/2013, Linnæus University Press.

Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (2012), *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012), *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Stockholm: Natur & Kultur

Mer kunskap och högre kvalitet i skolan, Promemoria från Regeringen 13 september, 2013

Resnick, L.B. (2010), "Nested Learning Systems for the Thinking Curriculum" In: *Educational Researcher*, Volume 39, Sage Publications 2010.

Skolverket (2013), *Vem är försteläraren?*

Statsbidragsförordningen, 2013:70

Sundberg, D. & Wahlström, N. (2012). Standards-based curricula in a denationalised conception of education – the case of Sweden. *European Journal of Education Research*, Volume 11, Number 3, 2012.

Wahlström, N. (2009) *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB