Ledarskapets betydelse för undervisningsutveckling

En aktionsforskningsstudie av lärares upplevelse av ledarhandlingar

The importance of leadership for teaching development

An action research study of teachers' experience of leadership actions

Petra Johnsson Jähnke

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Magister-/masterprogram utbildningsledning och skolutveckling

Kurs: PAAU30

Handledare: Annelie Andersén

Examinator: Åsa Olsson

221007

Löpnummer:

Förord

Mitt intresse för skolutvecklingsfrågor har funnits med mig sedan jag utbildade mig till lärare i början på 90-talet. För mig är grundläggande för skolutveckling att förstå mitt nuläge, utifrån nuläget sätta upp mål, definiera vilka insatser som behövs för att nå målet, att arbeta mot målet och sedan utvärdera resultatet. Målet är, och har hela tiden varit oavsett roll och uppdrag, att skapa de bästa möjliga förutsättningarna för varenda elev att lyckas. Detta har funnits med mig oavsett om jag suttit med en enskild elev som lärare eller pratat med medarbetare som rektor. Jag har alltid upplevt en frustration över aktivitetsorienterade insatser som saknar förankring i de reella behoven och över utvärderingar av insatser och inte mot mål.

Det var därför som jag med stor glädje antog utmaningen att läsa magister-/mastersprogram, inriktning ledningsorganisation och skolutveckling. Som yrkesverksam rektor fick jag nu möjligheten att undersöka vilka de bästa möjliga förutsättningarna för våra elever är. Detta via lärarnas upplevelse av undervisningsutveckling.

Arbetet med studien har gett mig tillfälle att systematiskt undersöka lärarnas upplevelse av ledarhandlingars betydelse för undervisningsutveckling och jag är djupt tacksam för all klokskap och alla tankeväckande reflektioner lärarna så generöst delat med sig av.
Ett stort tack riktar jag också till mina kollegor som stått ut med mig när jag varit som mest i min reflekterande bubbla och till min fantastiska kritiska vän utan vars konstruktiva idéer och kommentarer denna studie aldrig blivit färdig.

Sist, men inte minst, vill jag givetvis tacka min fantastiska familj som stått ut med mig sittandes (och ståendes…) vid datorn alltför ofta. Hade aldrig klarat detta utan er.

Lerberget, 25 september 2022
Petra Johnsson Jähnke

Sammanfattning

Studiens övergripande syfte är att utveckla kunskap om lärares upplevelse av ledarhandlingar som på olika sätt påverkar undervisningsutveckling. Processen vägleddes av frågeställningen Vilka ledarhandlingar möjliggör eller hindrar organisering av undervisningsutveckling?
Tidigare forskning har visat att skolor kan förbättra sina resultat genom att bli lärande organisationer och att detta lärande sker i olika skeden vilka innebär former av lärande och förståelse. Olika former av ledarhandlingar verkar hindrande respektive möjliggörande beroende på bland annat vilket utvecklingsskede skolan befinner sig i samt på faktorer så som exempelvis vilken ledarroll ledaren har och vilken form av ledarskap som utövas.
Ansatsen är baserad på aktionsforskning då denna har dubbla syften, att finna ny kunskap samt att förändras i en riktning. Jag valde aktionsforskning för att jag ville forska tillsammans med lärarna istället för att ha dem och deras verksamhet som objektiva studieobjekt. Studien utgick från fokusgruppsamtal och aktioner kring lärarnas upplevelse av de ledarhandlingar som lärarna definierat.
Resultat som analyserades synliggjorde lärarnas upplevelse av värdet av delaktighet genom hela utvecklingsprocessen, av att ledare organiserar för möjligheten att kritiskt granska sin egen verksamhet samt av modellering för att skapa samsyn kring undervisningskvaliteter. Resultatet visar också på lärarnas upplevelse att det är en möjliggörande ledarhandling att organisera för att säkerställa en trygg och säker miljö samt att de organisatoriska förutsättningar upplevs som möjliggörande ledarhandlingar.
Slutsatser som dragits av resultatet av studien är att lärares upplevelse av ledarhandlingar som på olika sätt påverkar undervisningsutveckling är komplex. Deras upplevelse går närmast att beskriva som att det inte finns en ledarhandling som kan tillämpas möjliggörande för alla medan avsaknad av ledarhandlingar upplevs som hindrande.

Nyckelord: ledarhandling, undervisningsutveckling, lärande organisation, utvecklingsskede, distribuerat ledarskap, elevnära ledarskap, ledare, mellanledare

Abstract

The overall aim of the study is to develop knowledge about teachers' experience of leadership actions that affect teaching development in different ways. The process was guided by the question Which leadership actions enable or hinder the organization of teaching development?
Previous research has shown that schools can improve their results by becoming learning organizations and that this learning takes place in different stages which involve forms of learning and understanding. Different forms of leadership actions appear to be hindering or enabling, depending on, and among other things, the stage of development the school is in, as well as on factors such as, for example, the leadership role and the form of leadership exercised.
The approach is based on action research as this has dual purposes, to find new knowledge and to change in one direction. I chose action research because I wanted to research

together with the teachers instead of having them and their activities as objective objects of study. The study was based on focus group discussions and actions around the teachers' experiences of the leadership actions defined by the teachers
Results that were analyzed made visible the teachers' experience of the value of participation throughout the development process, of leaders organizing for the opportunity to critically examine their own activities, and of modeling to create consensus around teaching qualities. The result also shows the teachers' perception that it is an enabling act of leadership to organize to ensure a safe and secure environment and that the organizational conditions are perceived as enabling acts of leadership.
Conclusions drawn from the results of the study are that teachers' experiences of leadership actions that influence teaching development in different ways is complex. Their view can best be described as that there is no leadership act that can be applied as an enabler for everyone, while a lack of leadership acts is perceived as hindering.

Keywords: leadership action, teaching development, learning organization, development stage, distributed leadership, student-oriented leadership, leader, middle leader

Innehåll

Förord *3*

Sammanfattning *4*

Abstract *4*

Innehåll *6*

Inledning *8*

Syfte **9**

Teoretiska utgångspunkter *9*

Tidigare forskning *11*

Skeden i förbättringsarbete **11**

Lärande organisationer **12**

Ledarhandlingar **13**

Ledarroll och ledarskap **14**

Ledarskapets påverkan på elevresultat **15**

Metod *17*

Genomförande **18**

Fokusgruppsamtal 1 ..... **19**

Övergripande analys **20**

Aktioner **20**

Fördjupande frågor vid medarbetarsamtal i grupp 21

Fördjupande frågor vid omvänd observation 21

Fokusgruppsamtal 2 ..... **22**

Fördjupande analys **22**

Reflektioner kring studiens trovärdighet och etik **22**

Resultat och analys *23*

Etablerande skede **24**

Ledarhandlingar för att leda lärares lärande och utveckling 24

Ledarhandlingar för att höja undervisningens kvalitet 26

Ledarhandlingar för att formulera mål och tydliga förväntningar 27

Ledarhandlingar för att fördela resurser på ett strategiskt sätt 28

Ledarhandlingar för att säkerställa en trygg och säker miljö 29

Sammanfattning av resultaten i etablerande skedet 30

Prövande skede **31**

Sammanhanget kring aktion 1 31

Ledarhandlingar för att leda lärares lärande och utveckling 32

Sammanhanget kring aktion 2 36
Ledarhandlingar för att höja undervisningens kvalitet 37
Sammanfattning av resultaten i prövande skedet 41

Diskussion ***42***

Relationen mellan delaktighet och undervisningsutveckling **42**

Relationen mellan organisatoriska förutsättningar och undervisningsutveckling **43**

Relationen mellan att leda lärares lärande och undervisningsutveckling **44**

Relationen mellan kritisk granskning och undervisningsutveckling **45**

Relationen mellan tillitsfulla relationer och undervisningsutveckling **46**

Slutsatser **46**

Implikationer ***47***

Egna lärdomar ***48***

Referenser ***49***

Bilagor ***51***

Bilaga 1 ....**51**
Intervjuguide 51

Bilaga 2 ....**53**
Informationsbrev och förfrågan om medverkan i en intervjustudie 53

Inledning

> Det pedagogiska arbetet vid en förskole- eller skolenhet ska ledas och samordnas av en rektor. Rektorn ska särskilt verka för att utbildningen utvecklas (2 kap 9 §, SFS 2010:800).

Alla skolor i Sverige ska bedriva ett pedagogiskt arbete. Detta arbete ska ledas av rektor. Rektor ska särskilt verka för att utbildningen utvecklas. Om detta råder inget tvivel i rådande lagstiftning.

För att utbildning ska utvecklas behöver undervisning utvecklas och detta arbete ska ha sin utgångspunkt i varje skolas egna förutsättningar, erfarenheter och behov (SFS 2010:800). Rektor kan med anledning av ovanstående *inte* tillämpa en färdig mall som kan passa för alla skolor, utan skollagen ger frihet åt skolorna att själva utforma kvalitetsarbetet. Denna frihet medför krav på skolledarens förmåga att analysera skolans resultat, identifiera förbättringsbehov och utarbeta strategier för att möta dessa behov (Liljenberg, 2019). Rektor behöver ha förmågan att välja ledarhandlingar som både riktar sig mot lärares lärande och undervisningsutveckling. För detta krävs en professionellt samarbetande kultur, vilket inte finns etablerat på alla skolor (Jarl, Blossing & Andersson, 2017).

Som rektor intresserar jag mig för vilken inverkan mina val av ledarhandlingar för undervisningsutveckling får eftersom skolledaren har en avgörande betydelse för kvaliteteten på sin skolas utbildning genom hens förmåga att sätta ut riktning för organisationens förbättringsarbete. En engagerad skolledare som, utifrån observationer och samtal, ställer frågor och utmanar sin verksamhet genom ledarhandlingar har stora möjligheter att utveckla undervisningen (Liljenberg, 2019). Valet av ledarhandlingar, hur en rektor väljer att gå från ord till handling, kommer att verka möjliggörande eller hindrande på undervisningsutveckling vilket i sin tur kommer att påverka elevernas måluppfyllelse (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Hur ledarhandlingar upplevs av lärarna hänger samman med när, i vilket utvecklingsskede, en rektor väljer de ledarhandlingar hen väljer då utvecklingsskedet intimt hänger samman med behovet av specifika ledarhandlingar (Forssten Seiser, 2017).

Forskning visar på att det tema av ledarhandlingar riktade mot effektivt skolledarskap som har störst effekt är det att leda lärares lärande och utveckling. Detta tema har dubbelt så stor effekt som de som kommer på andra plats; målsättande och tydliga förväntningar tillsammans med att säkerställa undervisningskvaliteten. Först där efter kommer strategisk resursfördelning och att säkerställa en trygg och säker miljö (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

Rektor kan möta motstånd då hen utför ledarhandlingar som upplevs som utmanande för lärares sätt att undervisa vilket enligt Robinson, Lloyd & Rowe (2008) beror på det osynliga kontrakt som säger att lärarna ska sköta undervisningen och rektor inte ska blanda sig i (Scherp & Scherp, 2016). Salo, Nylund och Stjernstrøm (2015) menar att skolledares val att anta ett förhållningssätt av en mer organiserande karaktär kan visa på respekt för lärarnas professionalitet samtidigt som de hävdar att rektorer bör utveckla professionaliteten till att även kunna påverka undervisningen.

Forskning visar med andra ord på vissa motsättningar samtidigt som det på varje skola arbetar lärare vars arbete ska ledas, resurser ska fördelas, konflikter ska lösas och politiska viljeinriktningar ska följas. Rektor ska ta hänsyn till dessa olika parametrar och hur de påverkar varandra samtidigt som elevernas behov ska mötas.

Lärarnas upplevelse av ledarens handlingar och deras agerande är nödvändiga att beakta för att verksamheten, undervisningen, ska utvecklas. Som rektor behöver jag beakta lärarnas upplevelse av ledarhandlingar bland annat då icke-formella ledare i högre grad än rektor kan skapa förväntningar och motivera andra (Nylund & Ålander, 2021).

Jag vill i denna studie undersöka lärarnas upplevelser kring hur ledarhandlingar påverkar undervisningsutveckling. I studien kommer lärarnas upplevelse av vilka ledarhandlingar som upplevs som möjliggörande respektive hindrande för undervisningsutveckling att undersökas tillsammans med deras upplevelse av eventuell avsaknad av ledarhandlingar. I den här studien fokuseras inte enbart rektors ledarhandlingar utan även mellanledares ledarhandlingar inkluderas. Studien fyller ett tomrum eftersom den bidrar med specifika resultat av lärarnas upplevelse av ledarhandlingar utifrån forskning om ledarhandlingar, lärande organisationer och utveckling av undervisningspraktik.

Syfte

Studiens syfte är att bidra med kunskap till ledare om lärares upplevelse av ledarhandlingar som på olika sätt kan ha betydelse för undervisningsutveckling utifrån frågeställningen nedan:

- Vilka ledarhandlingar möjliggör eller hindrar organisering av undervisningsutveckling?

Att studera lärares upplevelse av ledarhandlingar i relation till undervisningsutveckling kan vara ett sätt att nalkas frågan om vad ledarhandlingar kan få för betydelse. I den här studien fokuseras inte enbart rektors ledarhandlingar utan även mellanledares ledarhandlingar inkluderas då mellanledare agerar som ledare i utvecklingsfrågor där lärande och undervisning står i fokus och skapar legitimitet för lärares roll i skolutvecklingsarbetet. Mellanledare har en stark legitimitet bland kollegor och de inhämtar och utvecklar expertkunskaper genom ett väl utvecklat kontaktnät (Nylund & Åhlander, 2021). Frågeställningen betraktas genom skolans pågående utvecklingsarbete riktat mot läs- och skrivutveckling.

Teoretiska utgångspunkter

I den verksamhet där denna studie genomfördes hade ett etablerande skede pågått under tre och skolan var på väg in i ett prövande skede (Forssten Seiser, 2017). I verksamheten utövades pedagogiskt ledarskap, beskrivet nedan av Skolinspektionen 2021:1.

> ”det vill säga *allt* som handlar om att tolka målen samt beskriva aktiviteter för en god måluppfyllelse i relation till de nationella målen i skolan och för att förbättra skolans resultat så att varje elev når så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling. Det betyder att rektor måste ha kunskap om och kompetens för att tolka uppdraget, omsätta det i undervisning, leda och styra lärprocesser, samt skapa förståelse hos medarbetare för samband mellan insats och resultat.” (Skolinspektionen, 2012:1, s 6)

I denna studie, med ambitionen att identifiera ledarhandlingar som lärarna upplever på olika sätt påverkar undervisningen, åsyftas här med ny kunskap både kunskap som prövas i vetenskapliga sammanhang och kunskapsutveckling i praktiken. Teorier som på ett eller annat sätt berör skeden i förbättringsarbeten och lärande organisationer är centrala när man för diskussioner om ledarhandlingar.

Då beslut om metodval fattades utifrån syftet samt för att kunna besvara studiens forskningsfråga (Agnafors & Levinsson, 2019) föll valet på kvalitativa metoder då tyngdpunkten i denna studie ligger på förståelsen av den sociala verkligheten på grundval av hur deltagarna i en viss miljö tolkar denna verklighet. Ur en ontologisk ståndpunkt är studien sociokulturell (Bryman, 2020). De två grundläggande kriterierna för bedömning av undersökningen är *tillförlitlighet* och *äkthet* (Bryman, 2020). Eftersom syftet inte är att dra generella slutsatser väljs dessa begrepp framför validitet och reliabilitet trots att många uppsatsmallar gör gällande att dessa begrepp måste belysas i en metoddiskussion (Agnafors & Levinsson, 2019). Tillförlitligheten kommer att bedömas utifrån trovärdigheten, överförbarheten, pålitligheten samt möjligheten att styrka och konfirmera. Äktheten kommer att bedömas utifrån om undersökningen ger en rättvis bild, har en ontologisk autencitet samt om den har en pedagogisk autencitet. För att läsaren ska kunna granska och bedöma studiens tillförlitlighet kommer alla steg i genomförandet beskrivas och motiveras utförligt (Agnafors & Levinsson, 2019). Cohen m.fl. (2018) menar att transparens skapar möjlighet för läsaren att förstå och kunna göra ett ställningstagande om tillförlitligheten.

Denna studie tog sin utgångspunkt i praktiken där lärarnas reflektioner styrde innehållet. Enligt det sociokulturella perspektivet utvecklas kunskaper genom interaktioner mellan människor och en aktionsforskningsinriktad ansats valdes då det i denna fanns en möjlighet att kunna kombinera forskning, utveckling och förändring. Intention var att genomföra studien med aktionsforskning som ansats, att forska tillsammans med lärarna istället för att ha dem och deras verksamhet som objektiva studieobjekt.

Aktionsforskning har dubbla syften, dels att finna ny kunskap och dels att förändras i en riktning då denna kännetecknas av relationen mellan forskning och utveckling. Aktionsforskning betraktas som en ansats där forskning bedrivs i nära samarbete med deltagare från den praktik som berörs och möjlighet skapas därmed att kombinera krav på vetenskaplighet med praktisk relevans (Wennergren, 2007). I denna studie har det funnits en närhet till lärarna och fokus har legat på förståelse för möjlighet till förbättringar i praktiken genom aktioner och arbetet har innehållit reflektioner i muntliga och skriftliga dialoger.

Studien kan på detta sätt benämnas som en praktikgemenskap. Wenger (1998) använder begreppet praktikgemenskap för yrkesverksamma som träffas över tid för att utveckla sin praktik. En praktikgemenskap skapas, enligt Wenger (1998), då personer tar del i samtal kring situationer som behöver utvecklas för att nå uppsatta mål. Intentionen att bidra till utveckling har sammanfört parterna i samtal i vilka förhandlingar sker om samtalets innehåll. I detta synliggörs olika didaktiska frågor som senare kan tillämpas för att förbättra undervisning. Arbetet sammanför parterna utifrån skolans pågående utvecklingsarbete kring läs- och skrivundervisning.

De begrepp som utgör en del av studiens teoretiska utgångspunkt redogörs närmare för i Tidigare forskning, nedan.

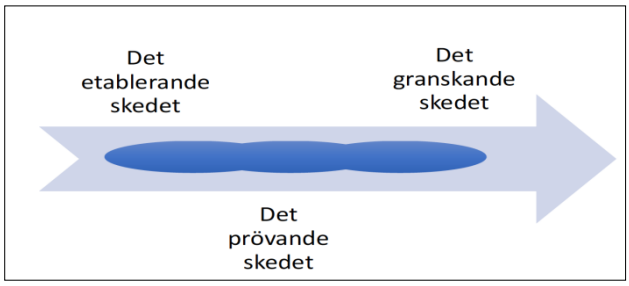
Tidigare forskning

I detta kapitel beskrivs teoretiska begrepp som är relevanta och används i studien. Det är också begrepp som behövs i analys av empirin och i diskussion av resultaten utifrån områdena pedagogiskt ledarskap och lärande organisation. De teoretiska begreppen är skeden i förbättringsarbete, lärande organisationer, ledarroll, ledarskap samt ledarskapets påverkan på elevresultat. Dessa begrepp är relevanta för studien då de på olika sätt har en inverkan på ledarhandlingar i relation till undervisningsutveckling.

Vilka faktorer och kompetenser hos lärare berörs av skolutveckling i hänseendet undervisningsutveckling och avgör därmed en gynnsam utveckling hos elever och kring vilka av dessa behöver ledare organisera handlingar för utveckling? Begreppen ledare, mellanledare, delaktighet, distribuerat ledarskap och ledarstilar ramar in förmågan och kompetensen i begreppet pedagogiskt ledarskap. Tillsammans med olika perspektiv på lärande organisation såsom praktiker, faser, skede och lärande loopar bildar begreppen en utgångpunkt för att kunna diskutera ledarhandlingar. Sammantaget bildar ovanstående ett teoretiskt ramverk vilket utgör en grund för analys av resultaten. De sökord som sökts på i databaser är pedagogiskt ledarskap, distribuerat ledarskap, elevnära ledarskap, lärande organisation, ledarhandlingar, ledare, mellanledare, praktiker, faser, skede och lärande loopar. De databaser som nyttjats är Google Schoolar, Eric, Onesearch, Libris, DiVA, SwePub samt Lagrummet. Sökningar avgränsades genom att flera av sökarorden användes i samma sökning.

Skeden i förbättringsarbete

I vilket skede en organisation befinner sig i hänger intimt samman med behovet av specifika ledarhandlingar (Forssten Seiser, 2017). Ledare och mellanledare behöver tillägna sig god kännedom om skedenas olika karaktär (Senge, 1990) för att kunna identifiera organisationens behov, för att kunna välja specifika ledarhandlingar. Nedanstående ramverk kan användas för att belysa var en verksamhet befinner sig i sin förbättringsprocess (Forssten Seiser, 2017).



Figur 1: Tre skeden i en långsiktig förbättringsprocess (Forssten Seiser, 2017).

Figuren ovan beskriver en förbättringsprocess som indelat i tre skeden:
Det etablerande skedet: I det etablerande skedet fokuseras erövrande av förståelse och förväntningar på uppdraget. I detta skede iscensätts strukturer och innehållsfrågor.

Det prövande skedet: I det prövande skedet prövas olika sätt att korrigera kursen eller ändra riktning mot målet, detta med intentionen att förfina kvaliteten i olika delar i uppdraget. *Det granskande skedet:* I det granskande skedet reflekterar deltagarna av sin tidigare förståelse i relation till sin nuvarande (Forssten Seiser, 2017).

Lärande organisationer

Flertal studier om pedagogiskt ledarskap och ledarhandlingar tar utgångspunkt i forskning kring lärande organisation och lärande loopar. Denna forskning är relevant för studien då undervisningsutveckling kan ske genom att skolor blir lärande organisationer. Lärande innebär tillägnande av ny kunskap men också att skapa mening i det som sker i verksamheten. Begreppet lärande organisation syftar på en verksamhet som utifrån medvetenhet om sina behov analyserar denna för att på detta sätt möjliggöra en utveckling (Senge, 1990).

Senge (1990) delar in den lärande organisationen i fem discipliner. Den första disciplinen behandlar individernas vilja att utveckla sina kunskaper. Den andra avser förmågan att utmana invanda tankemönster och den tredje belyser betydelsen av gemensamma visioner. Den fjärde disciplinen avser behovet av att lära tillsammans, att organisationens lärande kan vara någonting större än summan av medarbetares enskilda lärande. Den femte disciplinen benämner Senge som systemtänkande. Denna binder samman de övriga och skapar ett systemtänkande. Ledare som har kännedom om sin verksamhet i förhållande till dessa discipliner skapas möjlighet att välja ledarhandlingar som möjliggör undervisningsutveckling.

Argyris och Schön (1978; 1995) fördjupar vår förståelse av den lärande organisationen med sin teori om enkel- respektive dubbelloopslärande. Argyris och Schön belyser att skapandet av en lärande organisation är avgörande om vi önskar åstadkomma en förändring i vårt arbete, oavsett om förändringen är liten, måttlig eller transformerande. Det är människorna i organisationen som tillsammans behöver skapa denna kultur, denna lärande organisation.

Enkelloopslärande beskriver förändringar av föreställningar och handlingar som sker inom gällande normsystem eller kultur. Vid lärande på denna nivå löser människor, organisationer eller grupper sina aktuella problem men ger ingen egentlig lösning på de mer grundläggande problemen, *varför* dessa problem finns. Enkelloop kan också beskrivas som en situation där vi observerar vår nuvarande situation och möter problem, fel, inkonsekvenser eller opraktiska vanor. Efter det anpassar vi vårt eget beteende och våra handlingar för att mildra och förbättra situationen därefter (Argyris och Schön, 1978; 1995). I det etablerande skedet är en verksamhet till stor del i behov av ledarhandlingar riktade mot enkelloop då förändringar sker inom gällande normsystem.

Dubbelloopslärande beskriver förändringar som utgår från andra föreställningar. Dubbelloopslärande innebär att man går utöver gällande normsystem eller kultur för att kunna agera (Argyris och Schön, 1978; 1995). Till skillnad från, eller som en utveckling av, enkelloopen identifierar man och förstår man orsakssammanhanget i dubbelloopen. Man identifierar med andra ord *varför* och vidtar sedan åtgärder. I ett dubbelloopslärarande förändras våra styrande värderingar. I dubbelloopslärande påverkas personalens ställningstagande, synsätt och värderingar vilket är viktigt för ledarare att skapa förutsättningar för eftersom det är en del av undervisningsutveckling. I det prövande skedet är

en verksamhet till större del i behov av ledarhandlingar riktade mot dubbelloop då våra styrande värderingar omvärderas och förändras. Ledares kännedom om verksamhetens behov av enkel- eller dubbelloopslärande kan därmed möjliggöra undervisningsutveckling.
I den verksamhet där denna studie genomfördes hade ett etablerande skede pågått under tre och skolan var på väg in i ett prövande skede där ledarhandlingar till stor del var riktade mot dubbelloopslärande.

Ledarhandlingar

Ledarhandlingar kan möjliggöra eller hindra organisering av undervisningsutveckling beroende på hur och när de tillämpas då de är handlingar rektor, eller mellanledare, utför för att ge lärarna förutsättningar för att utföra sina arbetsuppgifter på ett professionellt sätt. Rektors uppdrag har allt mer kommit att fokusera mot att leda den pedagogiska verksamheten vilket innebär att rektors ledarhandlingar, tillsammans med lärare, kommer att riktas mot att skapa förutsättningar för elever att lära och utvecklas (Blom, 2022). I denna studies fall, bidra till att skapa förutsättningar för undervisningsutveckling för att eleverna ska utveckla sin goda läs- och skrivförmåga. Det innebär att lärarna får tillgång till ny kunskap, får möjlighet att dela med sig av sin kunskap och lära av varandra.

En ledarhandling kan genomföras av en ledare, i denna studie rektorer, eller av en mellanledare, i denna studie lärare respektive förstelärare med riktat uppdrag att utveckla läs- och skrivundervisningen. I ett distribuerat ledarskap tillsätts mellanledare som har ett handledande uppdrag och är med och organiserar kvalitetsarbetet. Mellanledarna är aktiva deltagare och deltager i och leder kollegiala samtal. Syftet med tillsättning av mellanledare i ett distribuerat ledarskap gör att lärarna ska utvecklas professionellt i kollegial samverkan för att undervisningen på detta ska kunna förbättras så att den utvecklar barns och elevers lärande, i denna studie elevers läs- och skrivförmåga. Genom att lärare kollegialt leder denna praktik, med mandat från rektor och övriga kollegor, möjliggörs att kollegial samverkan för undervisning blir hållbar över tid (Liljenberg, 2019).

Studie har visat att mellanledares inverkan på utveckling är beroende av ledarens stöd, tid, uppdragsbeskrivning samt även tillitsfulla relationer. Mellanledare kan påverka undervisningsutveckling genom att tala för önskad utveckling, samarbeta med och stärka kollegor. Mellanledare kan också bidraga till lärarnas känsla av att äga sitt eget utvecklingsarbete. Samma studie har också visat att inflytandet kan vara ömsesidigt mellan mellanledare och lärare samt mellan mellanledare och ledare (Grootenboer m.fl., 2019).
Med allt mer ökande komplexiteten i skolans uppdrag har bilden av en det distribuerade ledarskapet framställts som en möjlig lösning på de utmaningar skolledare ställs inför. Distribuerat ledarskap ska inte förstås som ett enbart delegerat ledarskap utan mer som en tanke om ett demokratiskt ledarskap (Möller, 2002). I ett distribuerat ledarskap skapas möjlighet för medarbetarna att bidraga med sin kunskap och kompetens till skolans ledarskapspraktik. Grunden för ett gott distribuerat ledarskap handlar med andra ord inte enbart om ett top-downperspektiv eller det motsatta det vill säga buttom up (Liljenberg, 2019). I ett distribuerat ledarskap skapas möjlighet för mellanledare och rektorer att *samarbeta* i skolans ledarskapspraktik (Liljenberg, 2019). Mellanledare på skolan i studien ingick i ett sådant samarbete vilket skiljer sig från ledarskap som enbart delegeras.

Ledarroll och ledarskap

Vilken ledarroll som antas av ledarna kommer att påverka vilka ledarhandlingar som utförs och får därmed betydelse för undervisningsutveckling. Ledarrollen kan antas på olika sätt och med en vision om olika sorters ledarskap. Forskning har visat att skolledare behöver inrikta sitt arbete mot att bygga och vårda den lokala organisationen, organisera och stödja processer för lärares lärande samt att uppmärksamma och följa upp mål. Hur detta ska utföras är beroende av sammanhanget (Leithwood, Harris & Hopkins, 2019).

Ett sätt att anta ledarrollen som rektor är att göra detta som en initiativtagande rektor. En initiativtagande rektor kan upplevas som en utmanande rektor. Internationella såväl som svenska studier pekar på att en utmanande rektorsroll leder till framgångsrikt utvecklingsarbete. Scherp (1998) har funnit att på de skolor där det istället överlåts åt lärarna att bedöma vilka utvecklingsinsatser som behövs och hur undervisningen ska skötas försvåras utveckling till skillnad från skolor där rektor har ett mer utmanande ledarskap.

Att anta denna utmanande roll är svår visar ett flertal studier och i stället är därför en administrerande och förvaltande praktiker bland rektorer vanligt förekommande. I tidig forskning om rektorer i Sverige bekräftade Stålhammar (1984, 1988) att rektorer inte förmår att anta ett utmanande ledarskap för att utveckla skolans verksamhet utan i stället förvaltar och stabiliserar den. Det är också fastslaget att förbättringsarbete tar tid och redan implementeringen är kritisk. Om inte ledare och lärare håller ut i denna fas är risken stor att de gamla rutinerna tar över (Jarl, Blossing & Andersson, 2017).

Som viss motsättning till Scherp (1998) belyser Salo, Nylund och Stjernstrøm (2015) att praktiker av mer organiserande karaktär kan visa på respekt för lärarnas professionalitet. I denna studie studeras rektorers ledarskap i förhållande till undervisning. Studien visar att rektorernas direkta didaktiska instruktioner till lärare är få och rektorerna väljer att fokusera på indirekta instruktioner så som att planera, organisera och strukturera för att på detta sätt skapa möjligheter för lärare att utvecklas. I studien pekar man på att detta kan visa på respekt för lärarnas professionalitet, men hävdar ändå att rektorer bör utveckla professionaliteten till att även kunna påverka undervisningen.

Annan forskning visar att framgångsrika rektorer formulerar tydliga mål, uttrycker höga förväntningar på lärarna, ger individuellt stöd åt lärarna, handleder lärarnas professionella lärande och är synliga i verksamheten (Leithwood & Day, 2007; Törnsén, 2009; Ärlestig, 2008). Ärlestig (2008) betonar att rektorer i framgångsrika skolor blandar information och vardagssamtal med strukturerade samtal kring lärande och skolutveckling. Ärlestigs (2008) studie visar att rektorerna på framgångsrika skolor gör fler klassrumsbesök och ger frekvent bekräftelse och återkoppling till lärare. Törnsén (2009) fann att rektorer på framgångsrika skolor har fungerande samspel med lärarna.

En del av ledarskapet då ledaren är verksam i skolans värld är det som benämns som det pedagogiska ledarskapet. Pedagogiskt ledarskap är ett ledarskap som fått stor uppmärksamhet inom de nordiska länderna men begreppet, eller hur detta ska genomföras, har inte blivit avgränsat (Salo, Nylund & Stjernström, 2015). Detta trots att diskussion kring begreppet innebörd pågått sedan 1946 års skolkommission. Skollagen (SFS 2010:800) fastställer trots

avsaknad av begränsning av begreppet att rektors pedagogiska ledarskap ska praktiseras. Beskrivning av pedagogiskt ledarskap begränsas till att uppdraget beskrivs i skollagen som att leda och samordna det pedagogiska arbetet. Pedagogiskt ledarskap skulle således kunna tillskrivas varje enskild rektors enskilda intresse. En möjlig definition skulle också kunna vara:

> Pedagogiskt ledarskap är det inflytande en skolledare utövar i förhållande till lärarna genom olika handlingar, som syftar till att påverka dem att utveckla undervisningen i enlighet med de mål och riktlinjer som anges i läroplan och skollag (Nestor, 1993).

Utifrån denna definition kan vi fastställa att det finns en koppling mellan skolans ledning och elevernas lärande. Leithwood och Seashore Louis (2012) drar i sin studie slutsatsen att skolans rektor har betydelse för elevernas lärprocess och även nordiska forskare konstaterar att det finns ett samband (Salo m. fl., 2015).

Oavsett ledarroll eller val av ledarskap menar Blom (2022) att det är i vardagliga mellanmänskliga handlingar som förutsättningar för ledarhandlingar grundläggs. Val av ledarskap och ledarroll kommer att påverka vilka ledarhandlingar som utförs och om de upplevs som möjliggörande eller hindrande av lärarna.

Ledarskapets påverkan på elevresultat

Studiens syfte är att bidra med kunskap om lärares upplevelse av ledarhandlingar som på olika sätt kan ha betydelse för undervisningsutveckling vilket därmed kan ha betydelse för elevresultat. Ledarskapets påverkan på elevresultaten undersöks i Robinson, Lloyd och Rowes studie (2008) där även rektors indirekta ledarskap framträder. Robinson, Lloyd och Rowes studie (2008) identifierar fem dimensioner av skolans ledarskap som ger effekt på elevers resultat. Den dimension som enligt studien har den största effekten är när rektor möjliggör och deltager i lärares lärande.

Robinson (2015) pekar på 30 undersökningar som direkt eller indirekt mäter ledarskapets inverkan på elevernas resultat. Dessa undersökningar synliggör värdet av ett elevnära ledarskap. Elevnära ledarskap definieras av Robinson (2015) som ett ledarskap vars syfte är att göra skillnad för elevernas lärande och välmående. Analys av dessa undersökningar visar på fem olika sätt att bedriva ett elevnära ledarskap på. Varje temas genomsnittliga inverkan på elevernas resultat presenteras genom värdet av en horisontell stapel. De fem temana är:

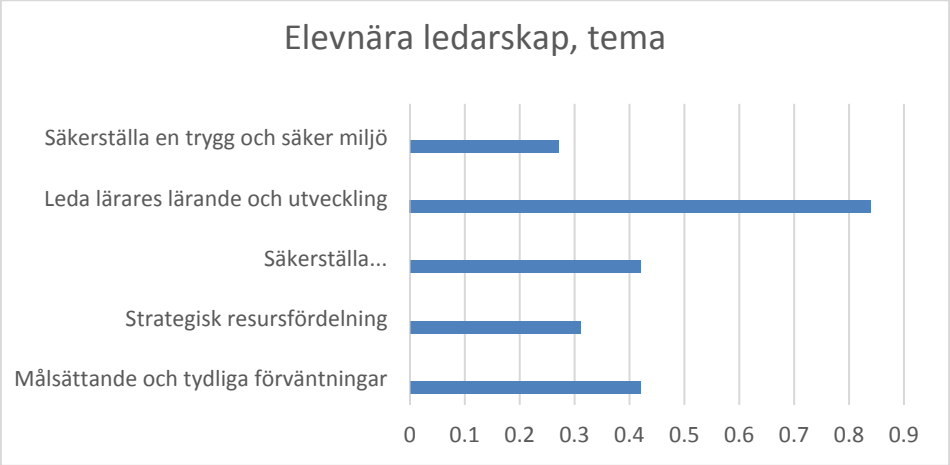
Målsättande och tydliga förväntningar Vart ska vi? Har vi kompetens för prestationsmål eller behöver vi sätta upp lärandemål?

Strategisk resursfördelning Hur behöver vi använda resurserna? Hur syns målen och våra prioriterade områden i resursfördelningen?

Säkerställa undervisningskvaliteten Sätt ramar för undervisningens kvalitet och samordna den. Använd information om elevernas framsteg till att utveckla undervisningen.

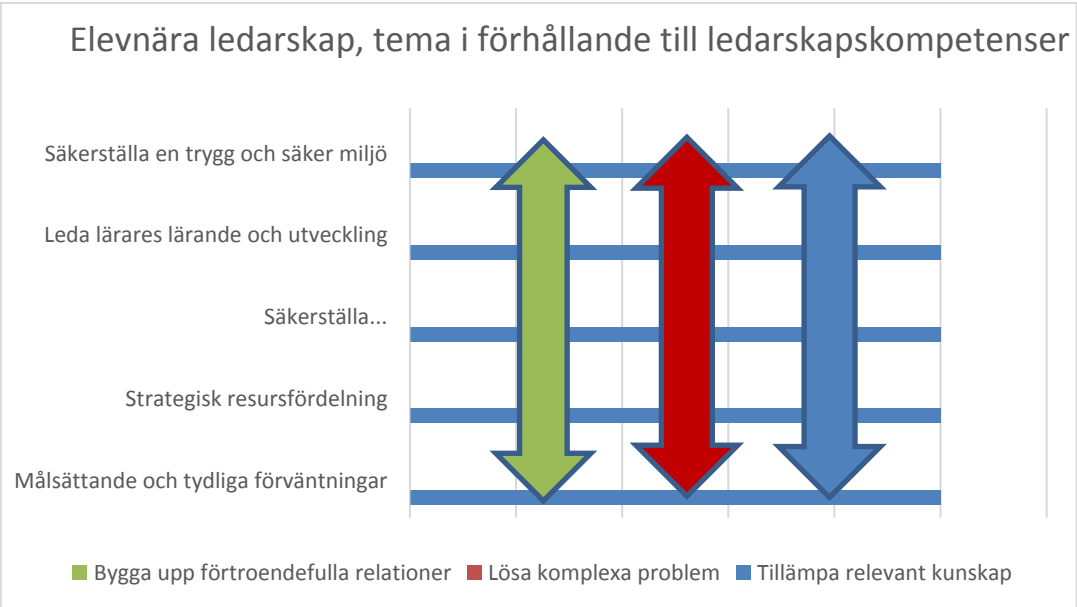
Leda lärares lärande och utveckling, Skapa möjligheter till samarbete och kollegialt lärande, stötta och delta i lärarnas professionella utveckling och lärande.

Säkerställa en trygg och säker miljö, Skapa engagemang genom att bygga band mellan elever, skola och hem.



Figur 2 Fem teman av elevnära ledarskap. Värdet indikerar vilken påverkansgrad ledarskapsdimensionen har på elevernas resultat. Robinson (2015)

Även denna studie pekar på att det ledarskap som har störst inverkan på elevresultaten är det där ledare leder lärares lärande. Detta elevnära ledarskap definieras som att ledaren har förmågan att vet vad hen ska göra, när hen ska göra och hur hen ska utföra de handlingar som behövs för att nå önskad effekt på elevernas resultat. För att nå hög undervisningskvalitet och hög kvalitet på lärande behöver flera ledarskapskompetenser samspela. Elevnära ledarskap handlar om att tillämpa relevant kunskap i sin ledarskapspraktik men också att besitta förmågan att använda kunskapen om effektiv undervisning (i denna studie kring läs- och skrivundervisning), lärares lärande och skolorganisation för att kunna fatta lämpliga administrativa beslut (Robinson, 2015).



Figur 3 Fem ledarskapskapsteman som stöds av tre ledarskapskompetenser (Robinson, 2015).

Utifrån en nulägesanalys, ska rektor identifiera verksamhetens utvecklingsbehov och genomföra förbättringsinsatser för skolans verksamhet (SFS 2010:800). Rektorn ska styra skolans organisation så att resurserna används så att elevernas behov möts. Det innebär bland annat att lärarna undervisar i de ämnen de har utbildning, behörighet, i. Det är också rektorns ansvar att säkra att lokaler och utrustning håller den kvalitet som behövs för att lärarna ska kunna bedriva en stimulerande undervisning. Begreppet ledarhandlingar tangerar således både en utvecklingsorganisation såväl som en arbetsorganisation (Scherp, 2009).

Alatalo (2011) samt Colnerud & Granström (2004) påtalar att lärarskicklighet hos en professionell lärare har fyra utmärkande egenskaper, systematisk teori, auktoritet, yrkesmässig autonomi och egenkontrollerad yrkesetik. Systematisk teori innebär att läraryrket utövas utifrån en gemensam kunskapsbas, en gemensam vetenskaplig grund. Skolans rektor behöver försäkra sig om vilken denna kunskapsbas är för att kunna fatta beslut kring val av ledarhandlingar som på olika sätt kan ha betydelse för undervisningsutveckling då lärares undervisningsskicklighet har betydelse för elevresultaten. Magnusson (1998) pekar på att denna kunskapsbas utvecklas i praktiken, i planeringen samt i kollegiala diskussioner. Dessa kunskaper behöver utvecklas genom hela yrkeslivet (Alatalo, 2001).

Denna studie belyser lärares upplevelse av ledarhandlingar betydelse för undervisningsutveckling i förhållande till läs- och skrivundervisning. Lärares kunskapskvaliteter gällande läs- och skrivundervisning är avhängig lärarens kunskaper inom det samma (Hjälme, 1999). Minskad läs- och skrivutbildning har satt sina spår i läs- och skrivpedagogiken. Alatalos (2011) belyser att ett flertal lärare saknar verktyg för bedriva en läs- och skrivundervisning av hög kvalité. Ett systematiskt förebyggande arbete är avgörande för barns och elevers möjligheter att lyckas. Den viktigaste faktorn för hur elevers läsande och skrivande utvecklas är lärares kompetens, förhållningssätt och kunskap om olika metoder (Hjälme, 1999). Lärares och ledares teoretiska och praktiska kunskaper kring framgångsrik undervisning kommer att påverka vilka ledarhandlingar som utförs och hur de upplevs av lärarna. Därför har den berörda skolan över tid läst in sig på samma litteratur kring undervisningsutveckling.

Föreliggande studie fyller ett tomrum i den befintliga forskningen om ledarhandlingars betydelse för undervisningsutveckling eftersom den bidrar med specifika resultat kring lärarnas upplevelse av ledarhandlingar som pågått över en längre tid och som riktar sig mot undervisningsutveckling.

Metod

Föreliggande studie genomfördes på en grundskola med årskurserna f-9 där ett utvecklingsarbete för att öka elevernas läs- och skrivförmåga var pågående. Utvecklingsarbetet hade vid studiens genomförande pågått under tre år men frågan om ledarhandlingar hade inte varit synlig. Skolans fyra rektorer samarbetade kring elever och personal som var indelade i tre arbetslag bestående av elever och personal i årskurs f-3, 4-6 respektive 7-9. Arbetslagen i årskurs f-3 bestod i sin tur av fyra team, i vilka pedagogerna som arbetade runt en årskurs samarbetar. Totalt arbetade vid studiens genomförande drygt 100 pedagoger på skolan som huserade drygt 800 elever.

Utvecklingsarbetet med syfte att öka läs- och skrivförmåga påbörjades i årskurs f-3 för att succesivt utvecklas till att inkludera samtliga årskurser och medarbetare. Flertal insatser och ledarhandlingar hade genomförts och var även pågående vid studiens genomförande. Lärarna, mellanledarna och ledarna hade valt att samla de undervisningsstrategier man kompetensutvecklats kring i något som man kallar för skolans modell. Modellen består av riktlinjer och strukturer som man gemensamt hade kommit fram till var framgångsrika. Arbetet med att vidareutveckla och att ifrågasätta denna modell var pågående vid studiens genomförande.

Skolledningen på skolan hade under dessa tre år utverkat en modell för medarbetarsamtal för medarbetarna i årskurs f-3 vilka ägde rum i grupp. Medarbetarna träffades vid samtalen i sina respektive team och inför dessa hade medarbetarna observerat varandra med stöd av appen MOSO. Korta filmsekvenser eller fotografier lagrades i appen tillsammans med korta förklarande kommentarer kring vad som hade observerats. Pedagogerna observerade varandra utifrån frågeställning kring aktuellt utvecklingsområde för skolan, i detta fall: Hur kan jag i min kollegas undervisning se tecken på undervisning kring läsförståelse och skrivförmåga? Samtalet som sedan ägde rum var strukturerat och rektor var samtalsledare. Efter samtalet formulerade varje pedagog sitt individuella mål för det kommande arbetsåret i förhållande till det som framkommit vid samtalet.

Mellanledarna på skolan hade tillsammans med skolledningen utverkat olika strategier för modellering. Mellanledarna modellerade för lärargruppen, lärarna modellerade för eleverna men mellanledarna modellerade även för lärarna i deras respektive elevgrupper. Mellanledarna modellerade det som lärarna uttryckt som särskilt svårt eller det som mellanledarna och ledarna vid observationer upplevt att lärarna behövde utveckla förståelse och kunskap kring. På skolan kallades detta för omvända observationer. I anslutning till en omvänd observation ägde ett klargörande och fördjupande samtal rum.

Med lärarnas autentiska frågor kring vilken eller vilka av ovanstående ledarhandlingar som möjliggjorde respektive hindrade undervisningsutveckling valde skolledning att genomföra denna studie tillsammans med mellanledare och lärare.

Genomförande

Studien bestod av fem olika delar. Den första delen av studien bestod av ett fokusgruppsamtal, som sedan efterföljdes av en övergripande analys. Resultatet av denna analys ledde till val av de två aktioner som genomfördes. Aktioner med efterföljande samtal genomfördes sedan. Utifrån fokusgruppsamtal 1, övergripande analys samt aktioner utformades ett underlag för att andra fokusgruppsamtal. Med samtligt underlag genomfördes avslutningsvis en fördjupande analys.

1. Fokusgruppsamtal 1
2. Övergripande analys
3. Aktioner
4. Fokusgruppsamtal 2
5. Fördjupande analys

Fokusgruppsamtal 1

Studien inleddes med urval av ett underlag för samtal, ett stimuli. Detta underlag bestod av skolans Lokala utvecklingsplan, en text som sammanfattade föregående läsårs utvecklingsarbete, analyser av detta för att sedan fastslå kommande läsårs mål och insatser. Materialet var ett underlag för att belysa frågeställningen kring vilka av rektors ledarhandlingar som möjliggör och hindrar rektors organisering av undervisningsutveckling vid fokusgruppsamtal.
De medforskare som deltog i fokusgruppsamtalet var behöriga lärare som undervisade i årkurs f-3. Behöriga lärare hade ansvar för pedagogisk planering och bedömning av elevernas resultat, det vill säga de blev med andra ord direkt påverkade av den undervisningsutveckling de var en del av. I årskurs f-3 hade undervisningsutveckling kring läs- och skrivutveckling pågått under snart tre års tid. Skolan befann sig i det i slutet av det etablerande skedet (Forssten Seiser, 2017). I övriga delar av skolan hade undervisningsutveckling pågått under en kortare tidsperiod. Då fördjupad kunskap och förståelse av fenomen eftersöktes valdes därför att avgränsa studien till dessa årskurser då min bedömning var att dessa lärare hade en mer fördjupad kunskap och förståelse i området än kollegorna i årskurs fyra till nio.

Vid de två fokusgruppsamtalen deltog enbart ett fåtal (6-8 personer) medforskare, då förståelse eftersträvades (Bryman, 2020). Jag eftersträvade att förstå lärarnas erfarenheter, upplevelser, attityder samt deras förståelse av undervisningsutveckling och rektors och mellanledares ledarhandlingar. Detta för att utveckla förståelse för upplevelser av ledarhandlingar som även kan vara användbara för andra (Wibeck, 2010).

Intentionen med studien var inte att studera eller utvärdera hur det var. Min intention var att påverka och sedan observera och följa utvecklingen. Med denna aktionsforskningsansats kunde jag inte förutse vilka aktioner jag skulle komma att genomföra (Rönnerman, 2015).

Struktur för första fokusgruppsamtalet var;

1. Deltagande lärare fick ta del av stimuli (Lokal utvecklingsplan) inför samtalet.
2. Jag förklarade samtalets upplägg och delgav vetenskaplig definition av ledarhandlingar samt mellanledare.
3. Deltagande lärare presenterades för tom tankekarta kring ledarhandlingar. Att använda tankekarta som en dokumenterad visualisering av gruppsamtal är en beprövad metod inom aktionsforskning (Rönnerman & Olin, 2013).
4. Lärarna fick samtala två och två och reflektera kring vilka ledarhandlingar de kunde identifiera utifrån pågående utvecklingsarbete med stöd av den Lokala utvecklingsplanen.
5. Lärarna ombads, tillsammans med en kollega, sortera ledarhandlingarna på det sätt de fann lämpligt.
6. Lärarna ombads, gemensamt, skapa en gemensam tankekarta kring ledarhandlingar.
7. Fokusgruppen förde sedan ett gemensamt samtal där jag ställde fördjupande frågor samt antecknade och konstruerade en gemensam tankekarta utifrån det lärarna sade.

Övergripande analys

Efter samtalet inledde jag en deduktiv analys av transkribering av fokussamtalet. Jag inledde med att läsa igenom utskriften från fokusgruppsamtalet samt tankekarta för att skaffa mig en helhetsbild och antecknade mina första intryck. Jag läste sedan utskriften på nytt och markerade relevanta stycken, kodade, för att begreppsliggöra underliggande mönster. Tema som framstod tangerade Robinsons fem teman (2015) och analysen kring det etablerande skedet övergick därför till en deduktiv analys av transkribering av fokussamtalet. Innehållet i samtalet sorterades enligt Robinsons (2015) fem olika sätt att bedriva ett elevnära ledarskap på. De fem teman är:

1. Målsättande och tydliga förväntningar, *Vart ska vi? Har vi kompetens för prestationsmål eller behöver vi sätta upp lärandemål?*
2. Strategisk resursfördelning, *Hur behöver vi använda resurserna? Hur syns målen och våra prioriterade områden i resursfördelningen?*
3. Säkerställa undervisningskvaliteten, *Sätt ramar för undervisningens kvalitet och samordna den. Använd information om elevernas framsteg till att utveckla undervisningen.*
4. Leda lärares lärande och utveckling, *Skapa möjligheter till samarbete och kollegialt lärande, stötta och delta i lärarnas professionella utveckling och lärande.*
5. Säkerställa en trygg och säker miljö, *Skapa engagemang genom att bygga band mellan elever, skola och hem.*

Då analysen visade på att ledarhandlingar riktade mot målsättande, säkerställande av trygg miljö samt strategisk resursfördelning beskrevs av lärarna som de som har en indirekt påverkan då de sätter ramar och strukturer för de övriga två som beskrevs av lärarna som de som hade haft en direkt påverkan på deras undervisningsutveckling, valdes aktioner riktade mot ledarhandlingar för att säkerställa undervisningskvaliteten respektive ledarhandlingar för att leda lärares lärande och utveckling.

Aktioner

Aktionsforskningens dubbla syften, dels att finna ny kunskap och dels att förändras i en riktning, i denna studie med ambitionen att identifiera ledarhandlingar som lärarna upplever på olika sätt påverkar undervisningen ledde utifrån analysen till aktioner gentemot två olika former av ledarhandlingar. Dessa var:

- ledarhandlingar för att säkerställa undervisningskvaliteten, omvända observationer.
- ledarhandlingar för att leda lärares lärande och utveckling, medarbetarsamtal i grupp.

Dessa valdes för att få en fördjupad förståelse av lärares upplevelse av ledarhandlingar som på olika sätt kan ha betydelse för undervisningsutveckling samt för att pröva ny kunskap i vetenskapliga sammanhang.

En kombination av aktion och samtal genomfördes. Jag hade genom avvägning kommit fram till att detta gav mig underlag för min undersökning. De två aktionerna bestod av fördjupande frågor vid medarbetarsamtal i grupp respektive fördjupande frågor vid omvänd observation.

Fördjupande frågor vid medarbetarsamtal i grupp

På skolan hade man under ett läsårs tid arbetat med medarbetarsamtal i grupp. Strukturen för samtalen var den samma som anges nedan med den skillnaden att den fördjupande frågan ställdes till samtliga lärare på slutet samt att tid avsattes efter samtalet för reflektion kring den fördjupande frågan. Aktionen bestod av en fördjupande fråga ställda i samband med medarbetsamtalet i grupp; Vilka ämnesdidaktiska val läraren kunde tänka sig att förfina i sin egen undervisning?

Fyra lärare observerade varandra inför samtalet och lämnade skriftlig reflektion kring kollegans undervisning utifrån frågeställningen Hur kan du se (i din kollegas undervisning, konkret) insatser för ökad läsförståelse och skriftlig förmåga? Efter observationen läste den som var observerad igenom kollegans reflektioner och funderade utifrån frågan: Vad har jag lärt mig av det här? Vid medarbetarsamtalet var sedan rektor samtalsledare utifrån frågan ”Vad har jag lärt mig av det här?”. Samtalet inleddes med att rektor betonade att man inte skulle redogöra för vad som gjorts under observationen.

Varje observerad lärare inledde sedan med fem till tio minuters reflekterande samtal kring vad hen lärt sig utifrån att observerat sig själv. De övriga lyssnade enbart under denna tid. Efter detta fick övriga deltagande lärare fem till tio minuter för reflektioner kring vad de tänkte att de själva kunde lära sig, kopplat till sin egen undervisning, utifrån vad den observerade läraren berättade. Efter detta var det nästa lärares tur, osv.

När alla hade fått reflektera över sin egen observation följde sedan tid för egen (tyst, individuell) reflektion utifrån frågan ”Vilka ämnesdidaktiska val kan du tänka dig att förfina?”. Lärarna fick instruktionen att begrunda frågan båda utifrån de skriftliga reflektioner som delgivits och från samtalet som precis ägt rum.

Efter egen reflektion samtalades sedan utifrån frågan ”Vilka ämnesdidaktiska val kan du tänka dig att förfina?” Varje enskild lärare fick fem minuters reflektion kring vilka val hen kunde tänka sig att förfina. Samtalsledaren stöttade läraren genom fördjupande frågor. De övriga lyssnade enbart då. Efter varje inspel fick övriga lärare två till tre minuter för fördjupande frågor. Samtalet avslutades med en reflektion kring samtalets form. Vad hade man upplevt som särskilt gynnsamt för den egna undervisningsutvecklingen?

Fördjupande frågor vid omvänd observation

På skolan användes både observationer av ledare och mellanledare som ett kartläggningsstöd för undervisningsutveckling men även det som på skolan kallades för omvända observationer som en utvecklingsinsats, som kompetensutveckling. Inför den omvända observationen hade mellanledare och/eller ledare tillsammans med läraren konstaterat lärarens utvecklingsområde gällande dennes undervisning. Mellanledare modellerade sedan undervisning för läraren i dennes klass eller grupp. Den omvända observationen som aktion genomfördes av speciallärare med inriktning läs- och skrivutveckling tillika mellanledare med rektor som

observatör samt samtalsledare. Aktionen bestod av en fördjupande fråga ställda i samband med den omvända observationen; Vilka ämnesdidaktiska val läraren kunde tänka sig att förfina i sin egen undervisning?

Den omvända observationen genomfördes av mellanledare i klass tillsammans med ansvarig lärare. Mellanledaren modellerade skrivundervisning för läraren i dennes klass. Läraren observerade mellanledarens skrivundervisning med hjälp av appen MOSO, fotograferade och antecknade skriftliga reflektioner. Rektor var med som observatör. Efter observationen reflekterade läraren kring Vilka ämnesdidaktiska val hen kunde tänka sig att förfina i sin egen undervisning? Ett reflekterande samtal ägde sedan rum dagen efter den omvända observationen utifrån frågeställningen Vilka ämnesdidaktiska val läraren kunde tänka sig att förfina i sin egen undervisning? Rektor var samtalsledare.

Fokusgruppsamtal 2

Fokusgruppsamtal 2 genomfördes som ett metasamtal över utfallet i analysen. Underlag vid detta fokusgruppsamtal var den analys som var gjord. Analysen var baserad på transskript från fokusgruppsamtal, tankekarta samt transskript från aktionerna och de samtal som genomfördes efter aktionernas genomförande.
Struktur för det andra fokusgruppsamtalet var;

1. Deltagande lärare fick ta del av stimuli (analys av aktioner) inför samtalet
2. Struktur för fokusgruppsamtal presenterades
3. Lärarna fick tid att läsa igenom underlaget och samtalade sedan gemensamt om vad som framkommit vid analysen och vilka deras reflektioner var kring detta.

Med denna struktur var medforskarna med i hela processen.

Fördjupande analys

Efter samtal och aktioner genomförde jag en deduktiv analys av transkribering av fokusgruppsamtal, tankekarta samt dokumentation från aktionerna för att skaffa mig en helhetsbild och antecknade mina första intryck. Jag läste sedan utskriften på nytt och markerade relevanta stycken, kodade, för att begreppsliggöra underliggande mönster. I denna analys följde jag aktionernas inriktning. Innehållet i samtalet sorterades enligt två av Robinsons (2015) fem olika sätt att bedriva ett elevnära ledarskap på då dessa två beskrevs av lärarna som de som hade haft en direkt påverkan på deras undervisningsutveckling.
De två teman är:

1. Säkerställa undervisningskvaliteten, *Sätt ramar för undervisningens kvalitet och samordna den. Använd information om elevernas framsteg till att utveckla undervisningen.*
2. Leda lärares lärande och utveckling, *Skapa möjligheter till samarbete och kollegialt lärande, stötta och delta i lärarnas professionella utveckling och lärande.*

Reflektioner kring studiens trovärdighet och etik

I den avslutande analysen gjordes begräsningar och urval av data i relation till studiens syfte. Analysen var deduktiv för att identifiera möjligheter och hinder i jämförelse med min forskningsfråga.

Enligt ovanstående upplägg använde jag mig av metodtriangulering där data bestod av skolans lokala utvecklingsplan samt analys av samtal, tankekarta och dokumentation från aktionerna som stimuli (Cutrim, 2011) vid kvalitativa fokusgruppssamtal. Detta tillsammans med aktioner gav mig den flexibilitet i formulering som eftersträvas ur en sociokulturell ståndpunkt. Trianguleringen bestående av underlag för stimuli, tillsammans med fokusgruppsamtal gav mig en möjlighet till följdfrågor och därmed en ökad möjlighet till samspel och förståelse (Bryman, 2020). Stimuli har framgångsrikt används som grund för-samspel och denna förståelse genom reflektion, självvärdering och pedagogisk utveckling (Cutrim, 2011). Metodtrianguleringen gav mig möjligheten till fördjupad kunskap och förståelse av fenomen. Det var de inspelade samtalen och transskript av dessa som tillsammans med tankekartan blev huvuddata för att besvara min frågeställning.

Inför denna studie hade lärarna blivit informerade om syftet med undersökningen, se bilaga 1, och de hade givit sitt samtycke till att deras samtal blev inspelade, se bilaga 2. I resultatet har fingerade namn använts (Björndal, 2005).

Studien bygger på relativt få undersökningstillfällen vilket medför att validiteten minskar. Det går inte heller att dra några generella slutsatser då studien bygger på ett fåtal lärare. De lärare som deltog i studien bidrog dock med viktig kunskap om vad lärarna upplever händer med undervisningskvaliteten när de exponeras för samt får ta del av ledarhandlingar, alternativt inte får ta del av de samma. Lärarna var medforskare tillsammans med mig, de planerade, genomförde och forskade tillsammans med mig, vilket är centralt i aktionsforskning (Rönnerman, 2012).

Jag är medveten om att min relation till lärarna samt att jag är en del av kontexten vi forskat kring kan bidra till att jag ser det jag vill se och också att lärarna kan ha sagt det de tror att jag vill höra. Lärarna har varit aktiva medforskare och kan därmed inte ses som mer passiva informanter. Jag har på grund av detta strävat efter att vara nyfiken, öppen och opartisk i mitt förhållningssätt. Att bibehålla detta förhållningssätt är ett dilemma och jag har därför skrivit loggbok under hela processen. Loggboksskrivandet har fungerat som ett stöd för minnet men även hjälpt mig att få distans till mina reflektioner och forskningsprocessen. Detta har givit möjlighet att se mönster i skeenden (Tiller, 2002).

I studien fanns flera etiska frågor som kontinuerligt behövde hanteras. Dels var jag som forskare även rektor på skolan och dels behövde lärarna kunna välja sitt deltagande. Under studiens gång och särskilt i aktionerna framkom styrkor och brister i lärarnas undervisning vilket också gav upphov till frågor om etik inom gruppen. Det är en utmaning att förhålla sig kritiskt till den kontext jag ingår i och risken finns att jag söker bekräftelse i de antaganden jag prövar. Det är samtidigt en stor fördel att vara en del av kontexten i vilken studien äger rum då mina förkunskaper om denna kan medföra goda förutsättningar att implementera ett förändringsarbete som blir varaktigt.

Resultat och analys

Nedan presenteras resultat och analys under två skeden, det etablerande skedet samt det prövande skedet då verksamheten befann sig i det etablerande skedet vid inledningen av studien samt i det prövande skedet i återstående delen av studien.

Resultat och analys i det etablerande skedet presenteras i de fem teman som analysen utgick från då tema som framstod tangerade Robinsons fem teman (2015). Analysen kring det etablerande skedet övergick därför till en deduktiv analys och resultatet sorterades enligt Robinsons fem olika sätt att bedriva ett elevnära ledarskap på. De fem teman är:

1. Målsättande och tydliga förväntningar, *Vart ska vi? Har vi kompetens för prestationsmål eller behöver vi sätta upp lärandemål?*
2. Strategisk resursfördelning, *Hur behöver vi använda resurserna? Hur syns målen och våra prioriterade områden i resursfördelningen?*
3. Säkerställa undervisningskvaliteten, *Sätt ramar för undervisningens kvalitet och samordna den. Använd information om elevernas framsteg till att utveckla undervisningen.*
4. Leda lärares lärande och utveckling, *Skapa möjligheter till samarbete och kollegialt lärande, stötta och delta i lärarnas professionella utveckling och lärande.*
5. Säkerställa en trygg och säker miljö, *Skapa engagemang genom att bygga band mellan elever, skola och hem.*

Resultatet och analys i det prövande skedet inleds med information om sammanhanget av aktionen i en avgränsad ruta för att ge en bild av innehållet. Då analysen visade på att ledarhandlingar riktade mot målsättande, säkerställande av trygg miljö samt strategisk resursfördelning beskrevs av lärarna som de som har en indirekt påverkan då de sätter ramar och strukturer för de övriga två som beskrevs av lärarna som de som hade haft en direkt påverkan på deras undervisningsutveckling, valdes aktioner riktade mot ledarhandlingar för att säkerställa undervisningskvaliteten respektive ledarhandlingar för att leda lärares lärande och utveckling. Resultat och analys presenteras därefter under de två teman som föregåtts av de två olika aktionerna:

1. Säkerställa undervisningskvaliteten, *Sätt ramar för undervisningens kvalitet och samordna den. Använd information om elevernas framsteg till att utveckla undervisningen.*
2. Leda lärares lärande och utveckling, *Skapa möjligheter till samarbete och kollegialt lärande, stötta och delta i lärarnas professionella utveckling och lärande.*

Etablerande skede

Det etablerande skedet som pågått på skolan under tre år summerades i ett fokusgruppsamtal som nedan presenteras i fem teman (jfr Robinson, 2015).

Ledarhandlingar för att leda lärares lärande och utveckling

Ledarhandlingar för att leda lärares lärande och utveckling präglas av lärarnas tydliga önskan att rektor ska leda lärarnas lärande. Lärarna uttalar att om inte rektor leder sin skola kommer någon annan att göra det, någon annan kommer att vara pedagogisk ledare. Lärarna beskriver

hur skolans utvecklingsarbete inleddes, hur de själva har utvecklats samt hur rektor inledde utvecklingsarbetet med att skapa sig en bild av nuläget genom att grundligt undersöka verksamheten. Analysen visar att denna ledarhandling var en förutsättning för rektor att kunna organisera verksamheten och leda utveckling.

Olika kompetensutvecklande insatser inom ramen för utvecklingsarbetet beskrivs och det ges flera exempel på föreläsningar, både sådana som lärarna tagit del av i ett kommungemensamt perspektiv och sådan som enbart lärarna på skolan tagit del av. Lärarna nämner besök av föreläsare som även besökt deras lektioner på skolan och de nämner webinarium. Lärarna nämner också hur inköp och inläsning av gemensam litteratur har påverkat dem.

> Så tänker jag att det är både föreläsningar, våra kollegiala samtal och inläsning av böcker. Det köptes in litteratur till oss lärare och också modelleringsböcker eller skönlitterärara böcker till eleverna. (Läraren Martin, samtal 1)

Analysen visar att lärarna upplevde medvetna val av föreläsningar samt inköp av litteratur till varje enskild lärare som ett signalvärde. Lärarna beskriver att de tolkade dessa val som att detta utvecklingsarbete är viktigt. Lärarna uttrycker hur de med insyn i inköp och val av föreläsningar fick en förståelse av hur de olika delarna, de olika insatserna, hänger samman. Lärarna ger också exempel på mellanledarnas ledarhandlingar. Att mellanledarna till exempel bistått lärarna med mallar, stödstrukturer och bildstöd har varit underlättande. Lärarna uttalar att detta undanröjt hinder för utveckling och skapat förutsättningar för förbättring av undervisningen.

De mest framträdande ledarhandlingarna på skolan är enligt lärarna medarbetarsamtal i grupp, gemensamt analysarbete och ledarnas långsiktiga planer. Medarbetarsamtal i grupp beskrivs som en gemensam aktivitet och huvudsakligen som något positivt. Någon enstaka lärare uttrycker ett obehag inför att bli filmad och observerad.

> Våra medarbetarsamtal i grupp och att vi inför dem observerar varandra. (Läraren Isak, samtal 1)

Läraren beskriver hur kollegorna inför medarbetarsamtalet har observerat varandra. Analysen visar att lärarna i denna grupp verkar vara vana vid observation av egen undervisningen men också att en kollegas observation till stor del upplevs som ett naturligt inslag i den egna utvecklingspraktiken. En av lärarna summerar gruppens tankar, medan övriga lärare nickar bifallande, kring medarbetarsamtal i grupp:

> Vi pratade lite om medarbetarsamtal att det var så bra här och det var många fördelar med det. (Läraren Vera, samtal 1)

Slutsatsen av ovanstående reflektion och dess bifall är att majoriteten av lärarna upplever medarbetarsamtal i grupp som en utvecklande och klargörande ledarhandling, både för lärare och ledare. Medarbetarsamtalen i grupp har enligt min tolkning medfört huvuddel upplevd positiv inverkan på den egna undervisningsutvecklingen.

Ledarhandlingar inom detta tema som möjliggör organisering av undervisningsutveckling är nulägeskartläggning, målfokuserade val av kompetensutvecklingsinsatser samt till stor del medarbetarsamtal i grupp. Definierade ledarhandlingar som hindrar organisering av undervisningsutveckling är till viss del medarbetarsamtal i grupp.

Ledarhandlingar för att höja undervisningens kvalitet

Lärarna inleder sin beskrivning av ledarhandlingar för att höja undervisningens kvalitet med en beskrivning av hur rektor inledde arbetet med en kartläggning av undervisningen som bedrevs på skolan.

> Det här ser vi att det här behövs och utifrån det har ni planerat att det här måste vi göra. (Läraren Petter, samtal 1)

Min förståelse av lärarens kommentarer är att hen uttalar att ledaren utifrån en nulägesanalys skapade möjligheten för att kunna besluta vilka mål som skulle sättas och vilka insatser som skulle göras för att höja undervisningens kvalitet. Lärarna beskriver kartläggning av verksamheten, som ett sätt för ledarna att skapa sig en bild av nuläget, och som en initial ledarhandling. Lärarna beskriver även hur utvecklingsarbetet är konkret synliggjort i ett kalendarium över terminens arbete som tydliggör vad som ska göras och att där är avsatt tid för analys kring de resultat man har. Min förståelse är att läraren upplever detta som en ledarhandling som är gynnsam för lärarna då de på detta sätt vet vad som ska göras, tid är avsatt och lärarna får framförhållning i sitt arbete. Lärarna understryker vikten av att tid för analys av resultat finns inlagd i kalendariet.

> Ja att man inte bara slänger ut någonting utan att det måste landa hos personalen… det här ser vi att det här behövs och utifrån det har ni planerat det här måste vi göra. (Läraren Vera, samtal 1)

Läraren belyser att framförhållningen i kalendariet, ytterligare förstärker värdet av analysarbetet. Läraren förtydligar också att den egna analysen medför en djupare förståelse för utvecklingsarbetet och denna bidrar till att skapa en känsla av delaktighet.

Lärarna beskriver modellering i olika former som en insats för att höja undervisningens kvalitet. De beskriver mellanledarnas modellering för lärarna, lärarnas modellering för eleverna och även mellanledarnas modellering för lärarna i respektive klass. Den sistnämna modelleringen benämner lärarna som omvända observationer och de beskrivs bland annat på följande sätt.

> Det är ju syftet med modelleringar… att kompetensutveckla lärarna. (Läraren Martin, samtal 1)

Läraren tydliggör i citatet ovan att syftet med att modellera undervisning som en del av skolans utvecklingsarbete för att bistå lärarna i arbetet med att utveckla undervisningen. Lärarna håller med och förtydligar hur hen utfört detta arbete.

> Martin både har observerat och har ju varit och modellerat men Martin har också tittat på när lärarna har modellerat för eleverna. (Läraren Magnus, samtal 1)

Läraren tydliggör här hur mellanledaren observerat lärarna innan omvända observationer äger rum. Analysen visar på att dessa observationer skapade goda förutsättningar för de omvända observationerna. Lärarna såg värdet i mellanledarens undervisning i den egna klassen.

> Martin har modellerat i våra klasser, den är ju inte så vanlig och den är ju en sådan sak som vi har gjort med inspiration av kanadensiska modeller. (Läraren Linus, samtal 1)
> Den känns som en förutsättning för likvärdig undervisning. Vi har fått samsyn.(Läraren Linus, samtal 1)

Min förståelse av lärarens beskrivning av de omvända observationerna är att de upplevs som

ett nytt inslag i skolans tradition av utvecklingsinsatser. Läraren uttrycker att hen upplever att denna ledarhandling varit en bidragande insats till att skapa en samsyn kring undervisningskvaliteter.

Ledarhandlingar inom detta tema som möjliggör organisering av undervisningsutveckling är nulägeskartläggning, organisatoriska förutsättningar så som kalendarium samt modellering, i synnerhet omvända observationer. Inga definierade ledarhandlingar som hindrar organisering av undervisningsutveckling noteras.

Ledarhandlingar för att formulera mål och tydliga förväntningar

Ledarhandlingar för att formulera mål och tydliga förväntningar beskrivs som bristfälliga innan utvecklingsarbetet startade. Lärarna uttrycker att de saknade en gemensam bild av nuläge, behov, mål eller insatser.

> Det fanns ingen gemensam struktur från början. (Läraren Petter, samtal 1)

Enligt min analys uttrycker läraren att varje lärare tidigare arbetade efter bästa förmåga och efter sin egen förståelse i sin egen klass eller grupp. Läraren tydliggör att det saknades en gemensam bild och förståelse av mål och riktning och därmed också en avsaknad av samsyn kring utvecklingskvaliteter. En annan av lärarna bekräftar denna tolkning genom följande kommentar.

> Ja sedan lång tid själva… ensamma… då får man höra att alla i tvåan gör detta… eller att alla i ettan gör samma…(Läraren Conny, samtal 1)

Läraren beskriver ovan känslan av att vara ensam och inte veta om man är på rätt väg. Läraren beskriver avsaknaden av kollegiala samtal samt tydliga mål och förväntningar. Samma lärare beskriver också hur tydlighet kring mål och förväntningar påverkade arbetet.

> Det är ju viktig för att om vi ska stanna upp eller om vi ska gå vidare, ibland så bara kör man på och vi lärare känner att vi gör ingenting. (Läraren Petter, samtal 1)

Läraren uttrycker att ledarnas val att lägga sig i, att vara delaktig i, vilka frågor som ska arbetas med har en direkt påverkan på hans arbete. Ledaren behöver enligt lärarna besluta sig för vilka frågor ledarna ska gå in i och likaså vilka frågor de ska backa ifrån. Min tolkning av lärarnas beskrivning är att de i detta skede av samtalet upplever det som en önskvärd prioriterad ledarhandling att gemensamt finna vad som behöver utvecklas, att ledaren sätter upp mål, gör en plan för detta och sedan prioriterar att detta genomförs. Man uttrycker att det handlar om att ledaren identifierar utvecklingsbehoven och sedan driver utvecklingen tillsammans med medarbetarna.

Ledarhandlingar inom detta tema som möjliggör organisering av undervisningsutveckling är delaktighet i form av framtagande av en gemensam bild av nuläge, behov, mål och insatser samt kollegiala samtal. Definierade ledarhandlingar som hindrar organisering av undervisningsutveckling är avsaknad av gemensam bild och förståelse av mål och riktning och därmed också en avsaknad av samsyn kring utvecklingskvaliteter.

Ledarhandlingar för att fördela resurser på ett strategiskt sätt

Lärarna beskriver ledarhandlingar för att fördela resurser strategiskt med en samlad bild där ledarna har haft ett tydligt mål som genomsyrat de strategiska val man gjort. Rektor beskrivs ha fördelat skolans resurser på ett strategiskt sätt. Flera av lärarna beskriver hur tjänstefördelning och fördelning av verksamhetsanslag har präglats av utvecklingsarbetets inriktning. Lärarna ser hur ledarhandlingen att styra de ekonomiska ramarna och förutsättningarna var en möjlighet för att leda utvecklingsarbetet. Lärarna beskriver hur uppdrag och roller förändrades under utvecklingsarbetets start.

> Det var ju faktiskt rektor som anställde mig och Thomas ju från början. (Läraren Martin, samtal 1)

Läraren beskriver i citatet ovan hur hen anställts tillsammans med en kollega som speciallärare på skolan med inriktning läs- och skrivutveckling. Läraren beskriver detta var en förändring av tidigare roller och uppdrag på skolan. De två lärarna har haft uppdrag som mellanledare på skolan. De övriga lärarna beskriver sedan hur fler lärare i arbetslaget fick till uppdrag att tillsammans med speciallärarna och rektor leda undervisningsutvecklingen. Även dessa fick med andra ord uppdrag som mellanledare.

> Vi är lärare med riktat utvecklingsuppdrag enligt beskrivningen. (Läraren Magnus, samtal 1)

Läraren ovan beskriver sitt uppdrag som mellanledare. Analysen visar att läraren uttrycker att en tydlig beskrivning av de olika lärarnas uppdrag bidrager till att öka förståelsen för det gemensamma uppdraget. För att finansiera denna förändring sökte rektor statsbidrag.

> Rektor gjorde en aktiv handling och sökte statsbidrag. (Läraren Isak, samtal 1)

Läraren beskriver hur finansiering var en aktiv ledarhandling som innebar att man kunde anställa speciallärarna. Efter anställning av dessa beskriver lärarna hur lärare i arbetslaget fick till uppdrag att tillsammans med speciallärarna och rektor leda utvecklingen. I samtalet beskriver lärarna även hur samtliga delar av personalstyrkan involverats i utvecklingsarbetet.

> Ja, och jag tycker att det inte är bara lärare som har satt igång, Rektor har även tagit med dem i IKT-personalen och bibliotekarien så att de inte har legat på sidan om och ”snurrat” på något eget där. (Läraren Petter, samtal 1)

Analysen visar att det är lärarens upplevelse att hela personalstyrkans delaktighet varit en framgångsfaktor för att skapa en gemensam förståelse på skolan. Samtlig personals delaktighet bidrog till upplevelsen av ett gemensamt ägande samt en kollektiv förståelse för vad som behövdes utvecklas på skolan.

> Sedan att vi har fått böckerna också. Annars hade vi bara lånat dem och läst dem och lämnat tillbaka dem men nu…(Läraren Magnus, samtal 1)

Analysen att lärarna upplever att resurserna i form av tid, personal och pengar, fördelats med en tydlig tanke om att prioritera pågående utvecklingsarbete. Även tidsperspektivet synliggörs av nedanstående lärare som belyser både takt och tempo i utvecklingsarbetet men också utvecklingsarbetets totala tidsomfattning.

> Det som är styrkan hos rektor är ju att det är långsiktigt, alltså nu är det detta som vi fokuserar på och det är bara detta så är det men samtidigt så har rektor ändå en väg… Rektor vet att där kan vi inte stanna för länge

så rektor har liksom olika plattformar. (Läraren Isak, samtal 1)

Analysen visar på att läraren beskriver att ledarnas förmåga att hålla fokus på målet och driva utvecklingsarbetet framåt är viktiga förmågor för att framgångsrikt leda utvecklingsarbete. Läraren belyser också ledarnas uthållighet över tid som en framgångsrik förmåga och ledarhandling.

Ledarhandlingar inom detta tema som möjliggör organisering av undervisningsutveckling är roll- och uppdragsfördelning, fördelning av verksamhetsanslag samt disponering av tid. Inga definierade ledarhandlingar som hindrar organisering av undervisningsutveckling är noterade.

Ledarhandlingar för att säkerställa en trygg och säker miljö

Ledarhandlingar för att säkerställa en trygg och säker miljö har fokus på att trygghet och tillit är en grundförutsättning för att våga vara delaktig och lärarna beskriver delaktighet som en förutsättning för en lärande organisation. Lärarna efterfrågar att ledaren behöver säkerställa en trygg och säker miljö för lärarna.

> Att skapa en trygghet, att det sker liksom, för är man otrygg som pedagog så vill man ju inte att någon ska komma och titta på en. (Läraren Magnus, samtal 1)

Läraren beskriver ovan hur viktigt det är att ledarna är väl insatta och känner sin verksamhet för att kunna förstå den och därmed kunna leda den i den riktning den behöver utvecklas. För att lärarna ska bjuda in och våga visa sina utvecklingsområden uttrycker läraren ovan att de behöver känna sig trygga med ledaren. En av lärarna uttrycker att om hen är trygg med ledaren, bjuder hen in till ett ärligt samtal och lärande kan därmed ske. Flera av lärarna beskriver på ett liknande sätt att delaktighet bygger på en trygg relation mellan lärare och ledare där båda parter bidrar till gemensamt lärande.

> Och då var det någon som sa Jaha, men om de nu sitter och gnäller på den andra läraren att den inte gör sitt uppdrag då kanske rektorn kanske bara köper det… ja, det var som att rektorn inte skulle se liksom och jag tänkte: Jag hör vad du säger men jag fattar inte vad du menar. För att så är det ju inte, alltså alla har väl en rektor som ser allting hela tiden? (Läraren Martin, samtal 1)

Läraren uttrycker ovan sin förundran över hur en organisation kan ledas av ledare där lärarna inte är trygga med ledarna. Läraren ser också rektors möjlighet till insyn i hela verksamheten som en direkt förutsättning för att rektor ska kunna leda verksamheten. Analysen visar att lärarna upplever att ledarens förhållningssätt och bemötande är en förutsättning för en lärande organisation. Läraren uttalar en förhoppning om en ledare som är lyhörd och bemöter medarbetarna med respekt. Konsekvenser av en lärande organisation får avtryck i elevernas lärande enligt lärarna.

> Det är ju positivt att rektor visar en tro på en som lärare, det gör ju att man då blir tydligare som lärare. (Läraren Conny, samtal 1)
> Känner du dig trygg så har man ju också lättare att lära ut, att man tror på sig själv. (Läraren Vera, samtal 1)

Lärarna ovan uttrycker hur trygga relationer till ledarna får en direkt inverkan på

undervisningen. Lärarna uttrycker att de blir tydligare och skickligare när de känner sig trygga och tror på sin egen förmåga. Lärarna uttrycker också att respektfullt bemötande är en viktig ledarhandling för att medarbetarna på så sätt kan växa utifrån sina förutsättningar.

Lärarna belyser att ledaren behöver försäkra sig om att inte enbart låta de skickliga lärarna få ta plats, utan att låta alla få öva och pröva och utvecklas. För att uppnå detta förhållningssätt och bemötande krävs enligt lärarna framgångsrika ledarhandling för att organisera för att skapa trygghet i verksamheten.

> Säger man någonting som inte är bra så är det ju inte för att jag ska hoppa på en kollega eller hen ska hoppa på mig … man måste ju också kunna säga de där obehagliga sakerna till varandra. Man måste säga de obehagliga också.
> Man måste också prata om det som är dåligt för att förbättra det helt enkelt. Det är inte för att klanka. Det är ju den kulturen, på vår skola har vi den kulturen. Den har vi ju jobbat fram tillsammans… och det måste vara någon som gått i spetsen för den. (Lärarna Martin, Isak och Petter, samtal 1)

I samtalat ovan betonar lärarna vikten av att våga ventilera utvecklingsområden. Att inte enbart fokusera på styrkor, som de ser hos varandra för att de ska kunna utvecklas och för att undervisningen ska förbättras. De belyser att det inte handlar om att oreflekterat kritisera varandra utan de ser kritik som en förutsättning för utveckling. För att våga lyfta kritiska reflektioner med kollegor i trygga sammanhang, efterfrågas en kultur och ett sammanhang där man förstår att detta är utvecklande. Lärarna påtalar att ledaren behöver organisera för att lärarna ska kunna känna denna trygghet. De uttrycker att trygghet inte infinner sig av sig själv. Lärarna betonar att initiativ för att skapa en samarbetande kultur och att leda verksamheten mot den utvecklingen är en framgångsrik ledarhandling.

Ledarhandlingar inom detta tema som möjliggör organisering av undervisningsutveckling är relationsskapande, lyhördhet, respektfullt bemötande samt samtal där både styrkor och utvecklingsområden ventileras. Definierade ledarhandlingar som hindrar organisering av undervisningsutveckling är att enbart låta de skickliga lärarna ta plats.

Sammanfattning av resultaten i etablerande skedet

Resultatet visar att lärarnas upplevelse är att möjliggörande ledarhandlingar är skapande av en nulägesbild av verksamheten då det skapar en förståelse och en känsla av delaktighet när de tillsammans med ledarna identifierar behoven. Vidare pekar de på att det är en möjliggörande ledarhandling då ledaren sätter upp mål och gör en plan för det utvecklingsarbete som ska ske då detta möjliggör målfokuserade insatser.

Lärarna uttrycker att ledarhandlingar utförda av ledare med dålig insyn i sin verksamhet kan verka som hindrande ledarhandling istället för att bidra till utveckling. Vidare belyser lärarna avsaknad av ledarhandlingar som hindrande. De exemplifierar att avsaknad av nuläge, behov, mål och insatser skapar en bristande samsyn, bland annat kring undervisningskvaliteter.

Lärarna uttrycker på olika sätt att möjliggörande ledarhandlingar också handlar om ledarens prioriteringar i förhållande till organisatoriska förutsättningar så som tid, tjänstefördelning och ekonomi.

Medarbetarsamtal i grupp uttrycks till största del som ett exempel på en möjliggörande ledarhandling då detta upplevs som ett tillfälle för lärarna att kritiskt granska sin egen undervisning och därmed också utvecklas i sitt uppdrag, Någon av lärarna uttrycker ett

obehag inför observation och instämmer därmed inte i denna upplevelse. Lärarna uttrycker dock samstämmigt att för att utveckling ska vara möjlig kan inte enbart styrkor ventileras. Lärarna påtalar i detta sammanhang att kritik inte kan framföras oreflekterat. Aktiva ledarhandlingar, strukturer, för att motverka ovanstående uttalar lärarna behövs för att utveckling ska sker.

Resultatet visar att lärarna upplever att modellering, och i synnerhet de omvända observationerna, skapar samsyn kring undervisningskvaliteter. Lärarna belyser i detta sammanhang värdet av att alla lärare skapas möjlighet att öva och pröva, inte enbart de som de benämner som skickliga. Undervisningsutveckling kan ske och ledarhandling upplevs som möjliggörande.

Det framstår som om att lärarna upplever att ledaren behöver organisera för att säkerställa en trygg och säker miljö, där ledare och lärare har en respektfull relation. Detta uttrycker lärarna som en förutsättning för skapandet av en samarbetande kultur där utvecklingsområden kan ventileras. Lärarna uttrycker att om de ej känner denna trygghet, sker inga ärliga samtal vilket innebär avsaknad av lärande. Lärarna belyser också att det är framgångsrikt när ledarna har ett långsiktigt perspektiv samtidigt som de ser till att tempot i utvecklingsarbetet är lagom högt i förhållande till mål och deltagarnas förutsättningar. Lärarna belyser att om ledarna inte väljer vilka ledarhandlingar som kan utföras för att leda lärarnas lärande kommer någon annan leda detta lärande istället. Att välja att inte leda lärande är således inte möjligt, enligt lärarna.

Prövande skede

Det etablerande skedet övergick successivt till ett prövande skede som inleddes med två aktioner vilka beskrivs närmare nedan. Då analysen av etablerande skedet visade på att ledarhandlingar som beskrevs av lärarna som de som hade haft en direkt påverkan på deras undervisningsutveckling, valdes aktioner i det prövande skedet riktade mot ledarhandlingar för att säkerställa undervisningskvaliteten respektive ledarhandlingar för att leda lärares lärande och utveckling.

Sammanhanget kring aktion 1

Utifrån analysen av lärarnas förståelse som uppmärksammats i fokussamtalet genomfördes två aktioner. Den första berörde ledarhandlingar för att leda lärares lärande och bestod av ett medarbetarsamtal i grupp.

I ett av skolans team där medarbetarsamtal i grupp genomfördes arbetar teamets fyra lärare tillsammans men alla har ansvar för vars en klass. Rektor var samtalsledare och lärarna hade inför samtalet observerat varandra och reflekterat skriftligt kring hur de i kollegans undervisning såg insatser för att stärka elevernas läs- och skrivutveckling. Vid samtalet reflekterade varje lärare kring kollegans reflektioner kring den egna undervisningen. Lärarnas reflektioner kring den egna undervisningen var varierande och tenderade att hamna i ett allmändidaktiskt perspektiv snarare än ämnesdidaktiskt. Lärarna lyfte hur de såg ut och hur de lät och hur de därmed sedan upplevde sig själva allmändidaktiskt. Någon konstaterade att hen såg lugn ut och upplevdes känna igen sig i observationen. Någon annan reflekterade kring sitt röstläge och konstaterade att hen inte upplevdes som så lättsam som hen önskade. En av lärarna kände igen sig och kunde

fokusera på detaljer som överraskande lågt taltempo. Lärarna reflekterade till stor del kring hur de lät och hur de talade och gav instruktioner i denna del.
I den andra delen av samtalet, där lärarna skulle reflektera kring vad de tänker om sin egen undervisning när de hörde kollegorna reflektera kring observationerna, var det flera av lärarna som lyfte sig själva från deras direkta handlande till deras erfarenheter och kunskaper. Lärarna valde fortfarande huvudsakligen ett allmändidaktiskt perspektiv. Lärarna diskuterade hur de bäst arbetar för att nå så många elever som möjligt med en och samma instruktion. De jämförde sina erfarenheter av att undervisa i läs- och skrivundervisning med andra områden och ämnen. En av lärarna beskrev hur hen upplevde att det var enklare att nå samtliga elever med en och samma instruktion då detta gäller läs- och skrivundervisning än i exempelvis matematik. Läraren problematiserade inte vad hen upplevde att detta kunde bero på.
Lärarna reflekterade kring vad den egna förberedelsen och tydliggörande av förväntningar gör för eleverna. Lärarna konstaterade att de upplevt att eleverna hos de av kollegorna som tydliggjorde mål och syfte hade större förståelse för uppgifterna och eleverna hade också lättare för att genomföra de efterföljande uppgifterna. De lärare som inte varit lika tydliga med mål och syfte konstaterade att de önskade att de själva var lika tydliga men de presenterade ingen tanke kring vad de tänkte förändra i sin egen undervisning eller någon konkret tanke kring vad behövde utveckla.
När de två första delarna av medarbetarsamtalet var genomförda fanns tid för enskild reflektion och lärarna fick sedan i gruppen återge vilka didaktiska val de skulle förfina under det kommande läsåret. Lärarna valde allmändidaktiska delar som de kommer att förfina under läsåret. Lärarna konkretiserade här hur de exempelvis skulle använda sig av stödfrågor på ett mer strukturerat sätt, hur de skulle organisera om arbetet med det som de kallar för lärkompisar och hur de skulle variera sin undervisning ytterligare med hjälp av olika pedagogiska verktyg för att på detta sätt kunna stödja eleverna i deras utveckling ytterligare. Dessa val blev sedan underlag för varje lärares individuella mål för läsåret.

Resultatet av samtalet efter genomförd aktion visar att samtliga lärare upplevde medarbetarsamtal i grupp som möjliggörande för utveckling av den egna undervisningen Lärarna uttryckte att den fördjupande frågan ” Vilka ämnesdidaktiska val kan du tänka dig att förfina i din egen undervisning?” riktade uppmärksamheten mot den egna undervisningen. Frågan var den samma i aktion 2. De uttalade att de uppskattade riktningen då de uttryckte att detta var utvecklande. En av lärarna uttalade att hen med stöd av frågan såg egenskaper och kvaliteter i sin egen undervisning som hen inte upplevt tidigare.

Den prövande fasen på skolan fortsatte efter detta med ett fokusgruppsamtal. Resultatet av detta samtal tillsammans med resultaten av de, efter aktionerna, påföljande samtalen presenteras nedan i de två temana.

Ledarhandlingar för att leda lärares lärande och utveckling

Ledarhandlingar för att leda lärares lärande och utveckling har fokus på möjligheten att observera sin egen undervisning och hur detta skapar möjlighet för lärarna att utvecklas.

> Det är liksom att man får syn på saker som man kanske inte ser själv att man gör och som då kan bli att man använder det som att ett jaha den här strategin var bra och att man då kan använda den på fler ställen

> … alltså att man generaliserar man behöver inte bara gå in i görandet … man kan utveckla det. (Läraren Linus, samtal 4)

Analysen visar att läraren kan reflektera kring sin egen undervisning och de val hen gör om hen får möjlighet till detta. En möjlighet till reflektion som lärarna beskriver är till exempel genom inspelning. Efter att inspelning är genomförd skapas en sådan möjlighet för lärarna. Lärarna beskriver hur denna arbetsmetod, bör vara systematiserad, upprepad och ha en god struktur för att den ska ha möjlighet att påverka lärarnas undervisning.

> Vi kan liksom gå på föreläsningar om man ska lära sig nya grejor och så vill man testa det men man får bara testa det i en termin och sedan hoppar man på ett annat tåg, då kommer vi aldrig dit. Men det kan ju faktiskt vara så att om man håller i och håller ut så till sist så sitter det. (Läraren Isak, samtal 4)

Läraren beskriver ovan val av metod behöver vara en del av ett större utvecklingsarbete och inte en lösryckt insats utan förankring. Analysen visar att läraren efterfrågar ledarhandlingar för att hjälpa lärarna att hålla fokus på det utvecklingsområde man föresatt sig över tid och inte ägna sig åt lösryckta insatser. Läraren uttrycker vidare att om ledarna har för bråttom att gå vidare till nästa metod kommer lärarna inte att nå uppsatta mål. Ledarna leder enligt läraren då varken lärarande eller utveckling utan iscensätter istället separata insatser. Samtidigt påtalar lärarna att både ledare och lärare behöver ha ett kritiskt förhållningssätt och det är viktigt att kunna ifrågasätta varför man har de mål man har och varför man har valt de insatser man valt.

> Alltså det blir det väl när man kommer med något nytt alla sväljer det inte med buller och bång och det behövs ju att man är lite kritisk också. (Läraren Conny, samtal 4)

Läraren påtalar i citatet ovan värdet i ledarhandlingen att balansera mellan att hålla fokus på målet och samtidigt ha en kultur där samtliga aktörer kan ifrågasätta varför man gör det man gör.

På skolan har man valt medarbetarsamtal i grupp som en ledarhandling för att leda lärares lärande och lärarna diskuterar också huruvida rektor ska blanda sig i lärarnas undervisning på det sätt som dessa samtal i grupp innebär. Lärarna diskuterar om detta är en lämplig väg för rektor att välja. Lärarna ger i diskussionen en enhetlig bild av att de numera tycker att detta är en framgångsrik ledarhandling kopplad till syftet. Lärarna uttrycker på olika sätt denna ledarhandling som en väg för rektor och mellanledare att vara pedagogiska ledare.

> Ja, det är nog så att om inte rektor gör det så finns det någon annan som styr i skolan, så det är rektor som ska sätta fingrarna i syltburken och bäst tycker jag att det är ju att rektor följer ju upp det och märker rektor att liksom att vi fastnar så får du kanske ställa lite riktade frågor som analyserar. Det var ju säkert många som ”Åh, gud!” Men det är ju precis det rektor ska, rektor ska liksom pressa oss att göra det. (Läraren Petter. samtal 4)

Läraren uttalar i citatet ovan att om rektor avstår från att utföra ledarhandlingar kommer någon annan att utföra dessa handlingar istället. Någon annan kommer därmed att anta rollen som pedagogisk ledare. En annan av lärarna problematiserar ytterligare vad som händer om rektor inte är den som leder utvecklingen.

> Det måste vara omöjligt att bedriva en skola med utveckling… jag tänker vem vill ha en sådan rektor som inte lägger fingrarna i syltburken? (Läraren Martin. samtal 4).

Läraren kan i citatet ovan inte se hur det är möjligt för en rektor att leda utvecklingen på en skola om hen inte är direkt involverad i de pedagogiska frågorna, Två av lärarna tydliggör ytterligare sina förväntningar kring hur de önskar att rektor ska leda utvecklingen på en skola.

> … sedan att acceptera at vi har ju olika uppdrag … alltså vi ska ju vara proffs på att undervisa och vara pedagogiska och utbilda, det är ju inte rektors jobb alltså, förstå mig rätt. Men alltså rektor har ju en annan roll och det ju det här med att blanda sig i det är ju att liksom förstå att vi faktiskt har olika roller det handlar inte om att kanske blanda sig i det som vi är bäst på, alltså det handlar om att vara lyhörd och liksom ge oss möjligheter att utveckla det som vi inte är bra på. (Läraren Isak, samtal 4)
> Där tar man ju sin roll som ledare alltså, det gjorde rektor ju inte för att rektor tyckte att vi var dåliga pedagoger, det gjorde rektor för att rektor i sin roll som ledare tänker att det kan utveckla mina redan bra pedagoger. (Läraren Petter, samtal 4)

Lärarna tydliggör att deras önskan är att rektor ska vara lyhörd för lärarnas behov och leda utvecklingen av undervisningen, inte för att rektorerna själva är bättre lärare, utan för att de uttrycker att det är rektors uppgift är att leda utvecklingsarbetet. Lärarna ser värdet av rektors delaktighet i skolans utvecklingsarbete och att detta inte kan ske på distans. De belyser att rektor behöver vara närvarande och blanda sig i undervisningen.
Medarbetsamtalen i grupp upplevs av lärarna som en ledarhandling för att leda lärandet, för att vara närvarande och blanda sig i undervisningen. Läraren belyser att rektors pedagogiska ledarskap initialt upplevts som slitsamt och beskriver att det inledningsvis var svårt att ha medarbetarsamtal i grupp.

> Varför skulle vi göra sådana samtal, vad är meningen med det och det är ju det vi har varit inne på också, alla ser ju inte det själv, de flesta här vill ju verkligen utvecklas och har det i sig men det var nog rätt tydligt att vi gör de här samtalen för att… för att kunna utvecklas. (Läraren Martin, samtal 4)

Läraren uttrycker ett initialt motstånd till samtalen, och kanske framför allt motstånd till att se sig själva på film och bild. Men att metoden numera ses om en metod för att utvecklas.
Lärarna diskuterar huruvida rektor ska blanda sig i lärarnas undervisning på det sätt som medarbetarsamtal i grupp innebär, om detta är en lämplig väg för rektor att välja. Lärarna beskriver i sammanhanget att känslan av trygghet är en förutsättning för att medarbetarsamtalen i grupp ska lyckas. Lärarna beskriver också hur delaktighet och trygghet i teamet och arbetslaget är en förutsättning för att lärarna ska kunna utvecklas.

> Det känns jätteviktigt vilka man har att bolla med, sina förändrade värderingar, arbetslaget eller team eller… alltså i vilka sammanhang man får möjlighet att prata om det. (Läraren Petter, samtal 4)

Kommentaren ovan belyser både hur viktigt lärarna upplever att det är att reflektera över sina nya intryck och sin nya kunskap som lett till ”förändrade värderingar” men även vikten av med vem man har de reflekterande samtal med. Läraren uttrycker både att det är viktigt att hen känner sig trygg i sammanhanget med kollegorna samt att det är viktigt i vilket sammanhang reflektionen sker. Var, när och hur reflektionen ska ske, påverkar enligt läraren utfallet.
Lärarna beskriver också värdet av ledarens förhållningssätt och bemötande samt att det är viktigt att de kan känna sig trygga som medarbetare med ledarnas bemötande.
Samma lärare beskriver att det handlar om att vara lyhörd och bemöta medarbetarna med respekt.

> Jag tänker så här… det är ju lätt som ledare att hänga på dem för de är ju rätt så drivande och vill saker… men som ledare så måste man nog låta dem få liksom prova och testa och så för annars så fastnar du ju. (Läraren Petter, samtal 4)

Min analys av kommentaren ovan är att läraren ser att det kan vara svårt och utmanande för ledare att ge samtliga lärare möjlighet till delaktighet. Läraren uttrycker dock att det är en ledarhandling av stor vikt för att ge alla lärarna samma möjlighet att utvecklas mot uppsatta mål. Lärarna diskuterar rent konkret hur medarbetssamtal i grupp som samtalsform varit ett sätt för samtliga medarbetare att få ta plats och få utvecklas.

> Du säger att andra ser min tydlighet. På vilket sätt har du förstått det?
> Genom hennes anteckningar.
> Vad är det hon säger då som får dig att förstå det?
> I mitt lektionsupplägg bland annat. (Lärarna Anders och Thea, samtal 3)

Lärarna ovan lyfter enligt en styrka hos sig, som hen inte hade upplevt tidigare. Medarbetarsamtal i grupp är en arbetsform där läraren kunde få syn på sina egna styrkor. Lärarna kunde lyfta både bekräftande och utvecklande delar i sin egen undervisning vid medarbetarsamtalet i grupp.

> Då tänker jag ju på hur jag försöker att nå alla. Det är ju samma dilemma, men kanske ändå i upplägget, nu reflekterar jag ju kring den uppgiften jag gjorde då. (Läraren Tim, samtal 3)
> Är det egentligen så att av mina misstag kan hon lära sig och vilka av de som hon tyckte om kan hon ta med sig? (Läraren Anders, samtal 3)

Lärarna belyser både vad de lärt sig genom att betrakta sin egen undervisning men också vad de tänker att kollegorna kan lära sig genom att betrakta varandras undervisning. En av lärarna summerar denna samtalsform.

> Det gäller inte att hitta ett facit utan det är ju verkligen hur jag tänker utifrån vad Anders gjorde … så det är inte rätt eller fel, det är inte det som vi är ute efter utan liksom att tänka kring min egen undervisning och vad jag har sett (Läraren Thea, samtal 3).

Läraren upplever hur en strukturerad samtalsform, att tänka kring sin egen undervisning, skapar möjligheter att utveckla sin undervisning ytterligare. Lärarna beskriver på olika sätt vad denna betraktelse av den egna undervisningen medfört.

> Men att man är ju en personlighet, man är ju liksom… det är klart att hamnar man i något mönster så … det är lite svårt att ändra på sig, vissa saker är ju bara personligheter. Vissa saker kan man försöka ändra på om det underlättar för barnen att man är… och det får man ju syn på kanske genom sådana här samtal. Man kan ju ändra på det som inte är som man hade tänkt. (Läraren Thea, samtal 3)

Läraren bekräftar värdet av att få reflektera kring sin egen undervisning då hen belyser hur svårt det är att ändra på invanda mönster. Med samtalets hjälp upplever läraren att hen kan utvecklas så att det blir så som hen tänkt, önskar och planerar.

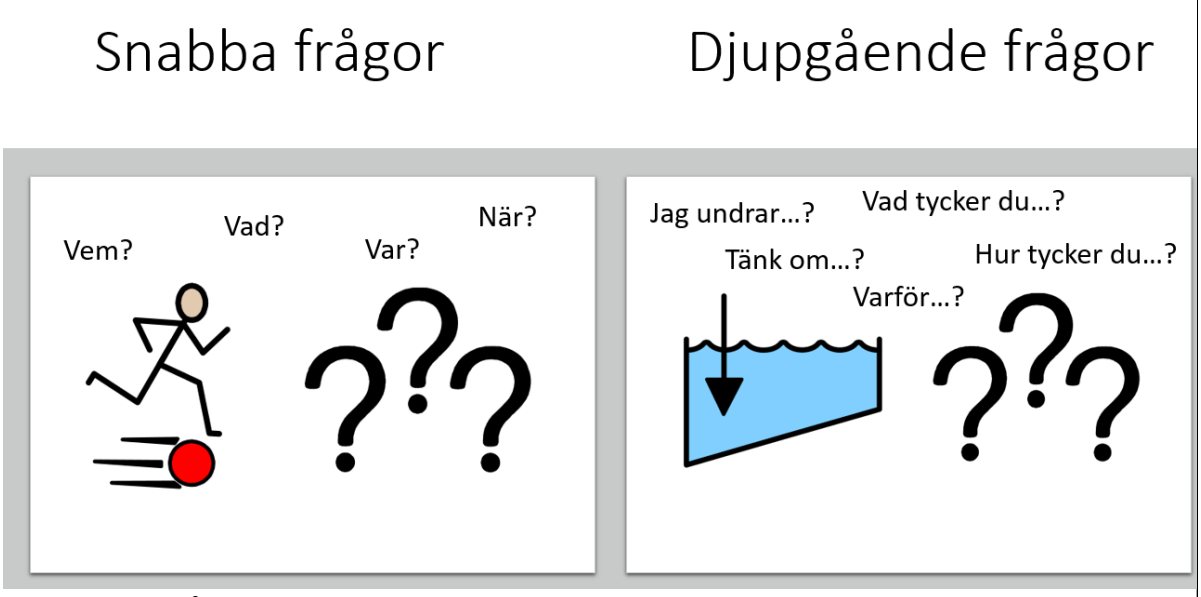
Medarbetarsamtal i grupp framstår som ledarhandling inom detta tema som möjliggör organisering av undervisningsutveckling då dessa möjliggör reflektion kring den egna undervisningen. Lärarna belyser att samtalen behöver vara systematiserade, upprepade samt ha god struktur. Lärarna belyser också att ledaren behöver hålla fokus och samtidigt vara

öppen för kritiskt förhållningssätt. Ledarhandlingar som hindrar organisering av undervisningsutveckling är lösryckta insatser samt avsaknad av ledarhandlingar.

Sammanhanget kring aktion 2

Utifrån analysen av lärarnas förståelse som uppmärksammats i fokussamtalet genomfördes två aktioner. Den andra berörde ledarhandlingar för att höja undervisningens kvalitet och bestod av en omvänd observation.

I förskoleklassen introducerade klassläraren skoldagen och lektionen enligt klassens invanda rutiner. Läraren introducerade mellanledaren (M) för gruppen och förklarade för gruppen att en omvänd observation skulle äga rum.
M inledde med att gå igenom syftet med lektionen och gick med stöd av en digital presentation igenom frågetecknets funktion. M högläste sedan en bok som underlag för diskussion kring hur man ställer frågor. M modellerade för gruppen hur man kan ställa de frågor som hen rubricerar som Snabba frågor så som Vem? Vad? Var? Och När? M övergick sedan till de som rubriceras som Djupa frågor så som ”Jag undrar…”, ”Tänk om…” och ”Vad tycker du…”.



Figur 4: Bild från den digitala presentation som genomfördes för eleverna av M som förtydligar snabba och djupa frågor. Aktion 1, Omvänd observation.

Eleverna fick sedan själva ställa frågor till texten de hört och använde bilder från boken som stöd. Halva klassen fick till uppgift att ställa snabba frågor och andra halvan ställde djupa frågor. M stödde både sin egen presentation och elevernas bearbetning av texten i form av placering i samtalet vid borden, placering av sig själv i rummet vid genomgång, antal elever per grupp som samtalade och stödmaterial i form av mallar och bilder. M stödde också elevernas bearbetning med förtydligande kommentarer som lyfte betydelsen av att tänka medan man läser. M tydliggjorde hur eleverna skulle agera för att hantera uppgiften och också vad syftet med uppgiften var. M ändrade sedan gruppernas

uppgift så att de som tidigare ställt snabba frågor nu fick ställa djupa och tvärtom. M belyste på nytt hur uppgiften skulle genomföras.
M modellerade hur hen under lektionens gång rör sig allt närmare eleverna, någon elev behöver exempelvis en hand på ryggen som stöd för att åter finna fokus. M markerade sedan tydligt att det var dags för sista bilden i boken och sammanhangsmarkerade för eleverna. M avslutade med att fråga eleverna vad man gjort tillsammans under lektionen. Eleverna svarade genom att återge vad de gjort, vilket innehåll lektionen haft och M summerade lärandet för gruppen genom att tydliggöra att de tillsammans lärt sig skillnaden på snabba och djupa frågor. Eleverna fick avslutningsvis med tumme upp eller ner visa om de instämde med M om det var detta de lärt sig och M avslutade med att tacka för lektionen och lämna över till klassläraren.

Resultatet av samtalet efter genomförd aktion visar att lärarna upplever att de omvända observationerna, precis som vid tidigare genomförda sådana, bistår lärarna med ett konkret underlag för att sätta ord på den kunskap de besitter. Den fördjupande frågan ” Vilka ämnesdidaktiska val kan du tänka dig att förfina i din egen undervisning?” riktar ytterligare uppmärksamheten mot den egna undervisningen. Lärarna uttrycker att frågan hjälper dem att fokusera på deras egen undervisningsutveckling samt beskriver också hur omvända observationer kan fungera som möjliggörande för skapande av samsyn kring undervisningskvaliteter.

En av lärarna uttrycker att det är denna sortens fokus hen behöver för att ytterligare utveckla sin undervisningskvalitet. Båda lärarna uttrycker att positiv bekräftelse i och för sig är trevligt men de upplever inte att det bidrar till att utveckla deras undervisning.

Nedan följer resultatet av aktion 2 presenterat utifrån samma två teman som i analysen av aktion 1 ovan.

Ledarhandlingar för att höja undervisningens kvalitet

Ledarhandlingar för att höja undervisningens kvalitet har fokus på att lärarna i olika former ges möjlighet att reflektera kring sin egen undervisning och att de på detta sätt både granskar och utvecklar undervisningens kvalitet.

> Jag har ju själv varit ny lärare men nu är jag äldre lärare som möter nyare och det finns ju inget mer utvecklande än att bli ifrågasatt för då får man hela tiden, ja just det så kan man ju också tänka. (Läraren Petter, samtal 4)

Min förståelse av citatet ovan är att läraren upplever att bli ifrågasatt i sin yrkesutövning utmanar hen att reflektera över sin undervisning och att denna reflektion är utvecklande. Flera av lärarna uttrycker ungefär samma tanke och uttalar att det är denna kultur av lärarnas reflektion som behöver ”sitta i väggarna”.

> Ja och det är ju det som ska sitta i väggarna att man inte är rädd att bli ifrågasatt man vänder och vrider på saker. Sitter det i väggarna så blir det bra. Men det är ju där ledarens roll är tänker jag. Att det är ju lite grann det som styr om … alltså en ledare som sätter sig tillbaka och är nöjd, vi bara rullar på, du kan hänga på så kör vi på liksom… Det kan ju vara rektor som driver och ser behovet men det kan ju också vara en lärare som kommer till rektor och säger det här måste vi, det här funkar inte. Och då kan rektor ju välja att stänga av och inte lyssna då fortsätter man ju där… eller så kan rektor lyfta upp den och ge oss tid att

> jobba med det så att det öppnar upp och analyseras och det är ju det lite grann vad man ger för utrymme och till slut vad det blir för resultat tänker jag. (Läraren Petter och Isak, samtal 4)

Lärarna beskriver hur en skola där man problematiserar, kritiskt granskar och ifrågasätter undervisningen är den skola de önskar arbeta på. Lärarna påtalar att en ledare eller lärare som sätter sig ner och är nöjd, det vill säga en ledare som har slutat eller kanske inte ens påbörjat kritisk granskning inte har en ambition att utveckla sig själv eller verksamheten. Lärarna uttalar att det till lika stor del är lärarnas ansvar som ledarnas att denna kritiska granskning, för att utveckla undervisningen, kan och får äga rum.

En av lärarna uttrycker betydelsen av rektors lyhördhet i ovanstående ambition och tydliggör hur avsaknaden av denna kan påverka undervisningens kvalitet.

> Man måste vara lite lyhörd för det som pågår… För vi hade en rektor en gång som kom in en gång när vi hade byggt upp en jättebra verksamhet med fritids och förskoleklass… vi hade gjort det super, vi var så nöjda och glada och så kom det in en ny rektor som sopade väck allting… och raserade alltihopa. Hon skulle aldrig ha lagt sina fingrar i den syltburken kan jag säga. Ska man göra det så måste man, så måste man analysera och titta och vara lyhörd, precis som vi ska titta i barnens ryggsäck så måste även rektorn göra det. (Läraren Petter, samtal 4)

Min förståelse av citatet ovan är att läraren värderar en rektor som vill utveckla undervisningen högt. Samtidigt belyser läraren att det är viktigt att rektor har god kännedom om sin skola, är lyhörd och har analyserat denna nogsamt för att kunna utveckla undervisningen. Om rektor inte gör detta belyser läraren att rektor riskerar att rasera välfungerande undervisningsstrukturer.

Lärarna problematiserar också vad nya kollegor i lärarlaget innebär för undervisningsutvecklingen och förtydligar att detta påverkar både lärare och ledare. Lärarna uttrycker att detta är en utmaning för ledarna.

> … men det är ju svårare för rektor för att det kommer nya lärare hela tiden som inte har de kunskaperna. … och tänker jag, det svåra är som ledare här är ju att rektor kommer att ha oss på olika ställen om vi tänker på vårt utvecklingsarbete lite så kommer rektor att ha några lärare som är där i singel loop för de lär sig och de provar på och de har liksom inte… sedan så kommer det några som har fattat det här och liksom… och sedan så kommer det att vara några som faktiskt vet och kan utveckla undervisningen… så rektor kommer aldrig att ha alla på samma ställe hur bra ledare rektor än är för att vi kommer ju förändras, vi kommer att bytas ut och vi kommer sluta och vi kommer…(Läraren Isak, samtal 4)

Läraren ser att oavsett vad ledaren gör kommer ledaren aldrig att bli färdig eller kunna slå sig till ro. Det kommer ständigt nya kollegor som förändrar arbetslaget och de lärare som arbetar kvar utvecklas och förändras kontinuerligt, bland annat på grund av att de tidigare anställda lärarna tar intryck av de nyanställda och deras frågor och påverkas av dessa.

Lärarna diskuterar hur tillit och trygghet är en förutsättning för att de ska kunna utvecklas och de uttrycker att ledarnas mod och tro både på sin idé och på lärarna ökar denna tillit.

> Jag är inte intresserad vad som gick bra egentligen för det vet jag oftast eller så … men där vågar de inte… de vill mer ge beröm. Det handlar om träning.
> Ja, det gör det!
> Trygghet kanske, tillit.

> Man brukar ju tala om tillit i förhållande till mod och den har man ju oftast i förskoleklasser. ”Nej, men det kan vi inte göra ännu, först måste vi skapa trygghet i gruppen”. Det har vi alla hört. ”Nej vi måste först bygga tillit innan vi kan…” och så finns det forskning som pekar åt andra hållet. Att om man visar mod, om läraren visar mod, om rektorn visar mod så kommer gruppen att känna tillit. Du vågar, vi följer dig. (Lärarna Linus och Martin, samtal 2

Min förståelse av lärarnas dialog är att lärarna upplever att de tillsammans med ledarna skapar trygghet och tillit tillsammans. Lärarna belyser att ledaren är ett föredöme för lärarna då de håller fast vid sin idé och att detta skapar trygghet och tillit i organisationen. Lärarna påtalar att rektor på detta sätt får mandatet av lärarna att leda lärarnas lärande och utveckling. Lärarna belyser att detta handlar om att ledarna har en djup kunskap om lärarnas nuläge och behov och lärarna uttrycker att ledarna behöver känna sin verksamhet och sina lärare för att de på detta sätt ska få en verklig kännedom om och en förståelse för den verksamhet hen/de ska leda. Ledaren behöver enligt lärarna denna kunskap. Ledarna behöver med andra ord ha god kännedom om vad de omvända observationerna ska fokusera på för att denna ledarhandling ska ge önskvärd effekt. Om ledarna har det känner lärarna sig trygga och utvecklas av konstruktiv kritik istället för att känna sig hotade av den. Läraren Linus beskriver sin kollega som tagit del av omvända observationer och hur denne utvecklas av konstruktiv kritik.

> Men hen är modig, hen vågar ju prata, hen är inte rädd för kritik själv, hen kan skilja på person och det du gör… alltså när vi går här ifrån och vi har haft en diskussion som man vara rätt så hätsk så säger hen -Ska du ha en kopp kaffe? Alltså hen tar inte det personligt och hen förväntar sig att det jag sa mot dig så kan ju då vara så mot mig. Alltså så… och det är hens genuina intresse för skolutveckling. Alltså hen har ett genuint intresse att faktiskt vilja utvecklas. Hen vill ju, hen vill ju se resultat hos eleverna, hen brinner ju för det. Hen vill se att det gör skillnad och … då går hen in där och kan bli slagpåsen för att hen vill för elevernas skull, hen är inte egoistisk bara för att hen ska vara duktig och så… hen vill ha resultat hos eleverna. (Läraren Linus, samtal 2)

Läraren uttrycker respekt för sin kollega som både vågar ta och ge kritik. Läraren uttalar att detta ger hen möjlighet att kunna utvecklas. Läraren i fråga beskrivs som trygg i sammanhanget och hen tar del av omvända observationer för att utvecklas för att uppnå kvalitativt bättre resultat med sina elever.

Lärarna påpekar att ledaren behöver visa hur man tar och ger konstruktiv kritik för att uppnå denna kultur. Lärarna belyser också att det krävs mod av rektor för att göra detta. De uttrycker att de förstår att det vore enklare och bekvämare för ledarna att bara bekräfta lärarna i vad som gått bra men att detta inte utvecklar lärarna i deras profession. En av lärarna beskriver ett tillfälle när hens team nådde den punkt när lärarna var trygga med varandra och vågade ge varandra konstruktiv kritik.

> Då säger hon, får jag lova att ge dig konstruktiv kritik? Och så avdramatiserar hon alltihopa för de hade varit så trevliga och positiva och inte sagt speciellt mycket som inte var konstruktivt men ändå säger hon så, varpå Vera som det handlade om sa: Ja. och så var muren nere. (Läraren Conny, samtal 4)

Analysen av citatet ovan är att läraren upplever att samtalet fick en ökad kvalitet genom frågan om hen fick ge konstruktiv kritik. För att, som ledare, ha möjlighet att hjälpa lärarna att uppnå denna trygga relation är min tolkning att lärarna upplever att ledare behöver vara delaktiga i och känna sin verksamhet.

> Menas inte att man går in och säger att Rektor, jag tycker den metoden du använder just nu var speciellt bra. Det handlar ju om andra saker. (Läraren Linus, samtal 4)
> Där kan rektor vara lyhörd och kanske styra upp att de kanske behöver lite mer tid själv. (Läraren Isak, samtal 4)

Min förståelse av lärarnas kommentarer är att de bekräftar att rektor behöver känna sin verksamhet och sina lärare på djupet. Hen behöver förstå vad som behöver utvecklas i undervisningen och samtidigt vara lyhörd och kunna stämma av när tempot är för snabbt. I samtalen belyser lärarna tid för egen reflektion som en resurs som man upplever som bristfällig. Lärarna beskriver att ledarhandlingen att planera gemensam tid gör att tiden för det enskilda arbetet blir bristande.

> Det inre arbetet … för det hjälper ju inte att vi bara har analysarbete två gånger utan man måste ju ha det med sig själv och den tiden tycker jag inte finns… (Läraren Petter, samtal 4)

Läraren uttrycker hur tiden för det egna, individuella tankearbetet är bristande i förhållande till det gemensamma. Läraren uttrycker en förståelse för att gemensamt analysarbete behövs för att skapa en förståelse och en delaktighet men problematiserar samtidigt att kvaliteten på detta hade höjts om mer tid för egen reflektion inför det gemensamma hade varit organiserad.

I det första samtalet lyfte lärarna flera olika former av modellering som metoder för undervisningsutveckling. I detta samtal lyfts enbart de omvända observationer som den modellering som lärarna nämner som en ledarhandling för att utveckla undervisningens kvalitet. Lärarna ser att det krävs ett förarbete inför en omvänd observation för att denna ska vara framgångsrik.

> Man kan ju inte bara kasta sig in i klassrummet och säga det utan det får ju vara vid ett handledningstillfälle om de kommer och ber om hjälp liksom. (Läraren Martin, samtal 2)

Läraren belyser hur viktigt det är att läraren som ska handledas är införstådd med att det är detta som ska ske och att formen för handledning är känd för båda parter. Omvända observationer är, för lärarna i detta sammanhang, en välkänd struktur och lärarna beskriver hur de omvända observationerna är en väg att stötta kollegor.

> Hur coachar man en kollega som inte har det?
> Jag tror att vi hittar sådana sekvenser som att just hitta… ta sådana där korta inspel, vad hände där? Vad gör pedagogen, och så får man diskutera det.
> Omsätta den tysta kunskapen.
> Den tysta kunskapen som finns där om man lyfter upp det… titta vad som hände där… det där lilla ordet hon sa.
> Ja, de behöver något konkret och en frågeställning kring det för att kunna förmedla det. Jag kan inte sitta i någon handledning och ha handledning utan att liksom att ha något att prata om. Där måste ju vara någonting att ta på för att kunna förmedla det. Det måste också vara ett exempel så att jag hittar det där lilla, lilla, för att ibland så behöver man ett konkret exempel. (Läraren Martin och Linus, samtal 2)

Lärarna beskriver hur de omvända observationerna ger ett underlag för att kunna coacha och stötta varandra även i de fall där lärarkollegan inte själv tidigare upplever sina egna tillkortakommanden. Lärarna upplever att det konkreta underlaget hjälper dem att sätta ord på den kunskap de har. Med stöd av de konkreta undervisningssituationerna upplever lärarna att de får och kan ge stöd i sitt gemensamma arbete i att sätta ord på sin tysta kunskap. De uttalar

också hur de omvända observationerna kan stötta lärarna att hålla fokus på undervisningsutveckling.

> För oftast när man diskuterar sådana saker i diskussioner … då går det går oftast in på hur eleverna har det. Det har vi bekymmer med i allt att vi oftast hamnar i… när vi ska prata om utveckling så hamnar vi i att vi inte har resurser, vi har inte tid och allt det här, så det gäller ju verkligen att vinkla frågan till att man inte har nödutgången att gå till eleverna. Alltså det är ju jobbigare att tänka vad det innebär för mig, vad måste jag tänka på nästa gång jag står där då, vad behöver jag förbereda eller vad behöver jag buffa med eller vad behöver jag säkerhetsställa, vad är det för fallgropar som jag hittar där som jag kanske kan eftersom jag har sett fallgropar nu så kan jag ju försöka täppa igen dem nu när jag har fått syn på de fallgroparna. (Läraren Martin, samtal 2)

Min analys av kommentaren ovan är att läraren upplever att omvända observationer hjälper hen att hålla fokus på hur lärarna ska utveckla undervisningen istället för att fokusera på eleverna. Läraren beskriver hur perspektivet förskjuts från hur eleverna ska förändras till hur undervisningen ska förändras så att den passar eleverna. Detta perspektiv innebär en vilja till att utvecklas, till att förändras. En av lärarna belyser detta fenomen, att vilja utvecklas och att aldrig bli färdig och slå sig till ro på följande sätt.

> Jag tänker att alltså man gör ju hela tiden detta för att eleverna ska utvecklas. Jag kan ju inte stå still och tro att eleverna ska utvecklas då är jag ju på fel ställe. Jag måste ju hela tiden lära mig mer för eleverna. Jag vill ju ge dem det bästa hela tiden och det gör jag ju inte om inte jag själv vill förändras och utvecklas. (Läraren Martin, samtal 2)

Min förståelse av citatet ovan är att läraren upplever att ständig utveckla undervisningen, är nödvändig för att eleverna ska utvecklas.

Genom omvända observationer skapas en möjlighet att reflektera kring den egna undervisningen vilket upplevs som en ledarhandling som möjliggör organisering av undervisningsutveckling. Lärarna belyser att lärare och ledare gemensamt behöver skapa tillit och trygghet för att observationerna ska vara framgångsrika. Möjlighet för egen och gemensam reflektion behöver finnas och ledarna behöver känna sin verksamhets nuläge och behov väl. Definierade ledarhandlingar som hindrar organisering av undervisningsutveckling är ledares dåliga kännedom om sin verksamhets nuläge och behov samt avsaknad av ledarhandlingar, vilket i detta fall uttrycks som ledare som satt sig ner och är nöjda.

Sammanfattning av resultaten i prövande skedet

Resultatet visar att medarbetarsamtal i grupp är ett tillfälle för lärarna att kritiskt granska sin egen undervisning och därmed också utvecklas i sitt uppdrag. Samtalen upplevs därmed av lärarna som en möjliggörande ledarhandling för undervisningsutveckling. Lärarnas upplevelser visar också att de upplever samtalen som en möjlighet för ledare att vara närvarande i organisationen och få en ökad insyn i undervisningen. Lärarna uttalar att observera sin egen undervisning möjliggör för dem att utveckla sin undervisning och ledarhandlingen upplevs av samtliga lärare i detta skede som möjliggörande.

Resultatet visar att omvända observationer möjliggör för lärarna att formulera kvaliteter i undervisningen i relation till sin egen elevgrupp och lärarna betonar vikten av konkreta underlag som ger lärarna ett underlag för att kunna coacha och stötta varandra. De uttrycker att det hjälper dem att sätta ord på den kunskap de har. Med stöd av konkreta undervisningssituationer upplever lärarna att de får och kan ge stöd i sitt gemensamma arbete

i att formulera sin tysta kunskap och denna ledarhandling upplevs som möjliggörande. Lärarna uttalar också hur de omvända observationerna kan stötta pedagogerna att hålla fokus på sin egen undervisningsutveckling, i förhållande till elevernas behov.

Det framstår som om ledarhandlingar som riktats mot respektive lärares undervisning förutsätter en känsla av trygghet och delaktighet. I samtliga samtal efterfrågas tillit i organisationen vilket betyder att skolans kultur är avgörande för att samtal om undervisning ska kunna omsättas i handling.

Diskussion

Studiens syfte var att utveckla kunskap om lärares upplevelse av ledarhandlingar som på olika sätt påverkar undervisningsutveckling. Resultaten av studien diskuteras genom att sättas i relation till varandra samt till tidigare forskning kring ledarskapets betydelse för undervisningsutveckling.

Ledarhandlingarna upplevs av lärarna som hindrande eller möjliggörande beroende på sammanhanget i vilket lärarna är verksamma samt i vilket skede av utveckling verksamheten befinner sig i. Lärarnas känsla av trygghet och tillit samt ledarnas förmåga och kunskap att organisera för ledarhandlingar påverkar huruvida lärarna upplever ledarhandlingar som hindrande eller möjliggörande. Lärarnas beskrivning av hur faktorerna samspelar och påverkar varandra överensstämmer med Robinson, Lloyd & Rowes (2008) teori om att flera ledarskapskompetenser behöver samspela för att nå hög undervisningskvalitet. Det går enligt lärarna inte att separera dem från varandra. Lärarna beskriver komplexiteten i faktorernas samspel och att detta skapar en utmaning för ledaren som ska utföra dessa. De resultat som framkommit i studien är att ledarskapets betydelse för undervisningsutveckling står i relation till delaktighet, organisatoriska förutsättningar, att leda lärares lärande, kritisk granskning, tillitsfulla relationer samt faktorernas samspel vilket beskrivs närmare nedan.

Relationen mellan delaktighet och undervisningsutveckling

En grund för delaktighet är god insyn i den verksamhet och de processer lärare och ledare verkar i enligt lärarna i studien. Lärarna beskriver hur både lärare och ledare gemensamt behöver äga och förstå den kontext de gemensamt befinner sig i. Denna grund för insyn och delaktighet i praktikgemenskapen är avgörande (Wenger, 1998) för upplevelsen av främjande ledarhandlingar. Rektorer på framgångsrika skolor har god insyn i verksamheten och återkopplar bilden av verksamheten till lärarna (Ärlestig, 2008) men detta är ej tillräckligt. Återkoppling behöver inte med nödvändighet leda till delaktighet. Lärarna uttrycker att de önskar vara delaktiga, att de kan bidra till ledarnas förståelse av praktiken och vice versa. Lärarna beskriver detta distribuerade ledarskap (Möller, 2002) och hur ett sådant ledarskap skapar möjlighet för både lärare och ledare att bidraga med sin kunskap och kompetens till skolans ledarskapspraktik. Ledarna är lika beroende av initiativ från lärarna som lärarna är av de samma från ledarna (Möller, 2002). Ledare med dålig insyn i sin verksamhet kan rasera mer än de utvecklar. Avsaknad av korrekt nulägesbild är därmed grund för hämmande ledarhandling.

Skapande av förståelse och en känsla av delaktighet upplevs av lärarna som grundläggande. Ledarna kan utföra möjliggörande ledarhandlingar för att bidraga till denna delaktighet då de tillsammans med lärarna identifierar och analyserar behoven (Senge, 1990). Delaktighet anges som en förutsättning för förståelse vilken i sin tur är nödvändig för att undervisningsutveckling ska ske. Detta överensstämmer med Wengers (1998) beskrivning av praktikgemenskapen som en förutsättning för undervisningsutveckling. Lärarna behöver erövra en förståelse, klargöra sina förväntningar på uppdraget (Forssten Seisser, 2017) och gemensamma visioner behövs formuleras (Senge, 1990). En ledare utan förankring i, och kunskap om, sin verksamhet kommer med stor sannolikhet att utföra hämmande ledarhandlingar. Ett demokratiskt ledarskap med stor delaktighet där lärarna bidrager med sin kunskap och kompetens är därmed grunden för möjliggörande ledarhandlingar.

Synliggörandet av den gemensamma nulägesbilden av verksamheten uttrycks som en möjliggörande ledarhandling för skapande av delaktighet. Att utifrån denna sätta upp mål och göra en plan för det utvecklingsarbete som ska ske verkar möjliggörande (Ärlestig, 2008) medan en avsaknad av en gemensam bild av nuläge, behov, mål och insatser verkar som en hämmande ledarhandling då en praktikgemenskap saknas (Wenger, 1998). Framgångsrika rektorer formulerar tydliga mål, uttrycker höga förväntningar på lärarna, ger individuellt stöd åt lärarna, handleder lärarnas professionella lärande och är synliga i verksamheten (Ärlestig, 2008). Detta överensstämmer väl med lärarnas upplevelse kring omvända observationer och medarbetarsamtal i grupp som möjliggörande ledarhandlingar.

Delaktighet är en förutsättning för undervisningsutveckling och möjliggörande ledarhandlingar för denna är skapandet av en gemensam nulägesbild, en gemensam vision och ett gemensamt lärande mellan lärare och ledare.

Relationen mellan organisatoriska förutsättningar och undervisningsutveckling

Organisatoriska förutsättningar som ekonomiska prioriteringar, tjänstefördelning och kalendarium skapar en förståelse bland lärarna för vart man är på väg enligt lärarna i studien, vilket styrks av (Salo, Nylund & Stjernstrøm, 2015). Lärarna uttrycker hur dessa förutsättningar kan förtydliga målformuleringar. Inköp av litteratur kan understryka en vision. En känsla av sammanhang kan skapas med stöd av organisatoriska ramar och förutsättningar.

Lärarna uttrycker att de organisatoriska förutsättningarna dock enbart kan påverka gällande normsystem och de menar att dessa inte på egen hand kan utveckla undervisningen. Lärarna uttrycker att de organisatoriska förutsättningarna i sig själva inte är möjliggörande. För att undervisning ska utvecklas krävs dubbelloop-förändringar (Argyris och Schön, 1978, 1995). Lärarnas upplevelse är att de organisatoriska förutsättningar inte verkar som möjliggörande ledarhandlingar i sig själva utan snarare som grundförutsättningar för att kommande ledarhandlingar ska komma att upplevas som möjliggörande. Ledarhandlingar utförda i ett arbetsorganisatoriskt syfte tangerar därmed utvecklingsorganisationen (Scherp, 2009).

Studien visar att de organisatoriska förutsättningarnas betydelse är särskilt stor i det etablerande skedet (Forssten Seiser, 2017) då de till största del är enkelloopsförändringar. De

organisatoriska förutsättningarna ökade särskilt lärarnas förståelse för det gemensamma utvecklingsarbetet i inledningen av detta (Senge, 1990).

I en organisation som befinner sig i det etablerande skedet kan därmed lärarna och ledarna uppleva de organisatoriska förutsättningarna som möjliggörande då de en gemensam förståelse av uppdraget erövras (Forssten Seiser, 2017). Detta till skillnad mot en organisation som befinner sig i det prövande skedet där de organisatoriska förutsättningarna upplevs som grundläggande för att kommande ledarhandlingar ska upplevas som möjliggörande. Då är fokus istället på att förfina kvaliteten i uppdraget. Man skulle därmed kunna tänka sig att ju längre en organisation kommit i sin utveckling desto mindre är man beroende av ledarhandlingar riktade mot organisatoriska förutsättningar.

En praktiker av mer organiserande karaktär skulle också kunna tolkas som en ledare som visar respekt för lärarnas professionalitet (Salo, Nylund & Stjernstrøm, 2015). Det osynliga kontrakt som säger att lärarna ska sköta undervisningen och rektor ska inte blanda sig i (Scherp & Scherp, 2016) skulle istället kunna tolkas som respekt för lärarnas professionalitet. Detta motsägs dock av att rektorer bör utveckla professionaliteten till att även kunna påverka undervisningen (Salo, Nylund och Stjernstrøm, 2015) då organisatoriska förutsättningar enbart upplevs som ledarhandlingar som grundläggande ledarhandlingar, vilket överensstämmer med lärarna i studiens upplevelse.

Relationen mellan att leda lärares lärande och undervisningsutveckling

De medarbetarsamtal som genomförs i grupp är en metod för att leda lärares lärande och samtalen upplevs under det etablerande skedet (Forssten Seiser, 2017) till största del som möjliggörande ledarhandlingar då dessa skapar en möjlighet för lärare att utveckla sin undervisning. I det prövande skedet (Forssten Seiser, 2017) upplever samtliga lärare medarbetarsamtal i grupp som en möjliggörande ledarhandling. Genomförandet av aktionen kan ha bidragit till denna förändring av upplevelse då frågeformulering vid samtalet ändrade fokus så att det enbart riktas mot den egna undervisningen. Ingen kollega behövde formulera sig om den andra under samtalet. En möjlig tolkning är att lärarna efter aktionen befinner sig i det prövande skedet och ändrar riktning mot målet, istället för det etablerande, där man erövrar förståelse. De upplever en gemensam positiv förståelse och en tillit till grupp, system och samtalsmetod i en lärande organisation lär lärarna tillsammans och utmanar invanda tankemönster (Senge, 1990). Denna ledarhandling är därmed möjliggörande i en lärande organisation samt skapar möjlighet till dubbelloopslärande.

Medarbetarsamtal i grupp upplevs i det etablerande skedet (Forssten Seiser, 2017) som en möjliggörande ledarhandling vilken skapar förutsättningar för kritisk granskning av undervisning (Robertson, 2015). Detta är en metod för ledare att skapa förutsättningar för att organisera för pedagogiskt ledarskap. Varje ledare behöver organisera sina ledarhandlingar utifrån sin skolas förutsättningar, erfarenheter och behov (SFS 2010:800). Rektor kan inte tillämpa en färdig mall för ledarhandlingar som kan passa för alla skolor, utan skollagen ger frihet åt skolorna att själva utforma dessa (SFS 2010:800). Denna frihet medför krav på skolledarens förmåga att analysera skolans resultat, identifiera förbättringsbehov och utarbeta ledarhandlingar för att möta dessa behov (Liljenberg, 2019).

Relationen mellan kritisk granskning och undervisningsutveckling

Ledare behöver skapa förutsättningar för kritisk granskning av den egna undervisningen för att undervisningsutveckling ska ske (Nestor, 1993). Lärarna belyser att ledarhandlingar för att klargöra fokus och samtidigt öppenhet för kritisk reflektion är möjliggörande ledarhandlingar. Lärarna upplever modellering, i synnerhet de omvända observationerna, som skapande av samsyn kring undervisningskvaliteter och därmed som en möjliggörande ledarhandling. Med stöd av omvända observationer uttrycker lärarna att de kan formulera undervisningskvaliteter i relation till den egna elevgruppen. Det konkreta underlaget nyttjas vid kollegial handledning och fungerar som möjliggörare för lärarna att sätta ord på den kunskap de besitter. Modelleringen är i detta sammanhang en möjliggörande ledarhandling för samtliga lärare. I resultatet uttrycker några av lärarna att modelleringen skapar förutsättningar för alla att utvecklas, inte enbart de som lärarna benämner som skickliga. Jag frågar mig vilka ledarhandlingar som enbart upplevs som möjliggörande för redan skickliga lärare, och exkluderar övriga, som genomförs. Denna fråga svarar inte studiens resultat på. Min upplevelse är att den är intressant och relevant för vidare forskning för att skapa bättre förutsättningar för samtliga lärare att utvecklas.

De omvända observationerna upplevs som undervisningsutvecklande då de möjliggör för lärarna att fokusera på undervisningsutveckling (Salo m. fl., 2015) istället för fokus på elevernas behov som omöjliggörande av lärarens undervisning. En lärande organisation där lärarna lär tillsammans utmanar invanda tankemönster (Senge, 1990) och möjliggör dubbelloopslärande (Argyris och Schön, 1978, 1995).

Det är ledarens förmåga att säkerställa undervisningskvaliteten som är ett av de tema av ledarstrategier för elevnära ledarskap som har störst effekt i undervisningsutvecklingen (Robinson, 2015). För att kunna tillämpa detta ledarskap behöver ledaren relevant kunskap i sin ledarskapspraktik. Ledaren behöver också ha förmågan att använda kunskap om effektiv undervisning, lärares lärande och skolorganisation för att kunna fatta lämpliga beslut. Omvända observationer kan bli hindrande ledarhandlingar om ledarna som utför dessa saknar kunskap och förståelse. Omvända observationer kan bli singellopplärande som konserverar och förvaltar skolans utveckling eller, i värsta fall, förskjuter skolan och undervisningsutvecklingen i fel riktning. Men om lärares kunskaper utvecklas i praktiken (Magnusson, 1998), genom exempelvis omvända observationer, via ledarnas och mellanledarnas (Grootenboer m.fl., 2019) kunskap och förståelse kan både lärares och ledarens kunskap och förståelse utvecklas (Hjälme, 1999). I studiens praktik bedrivs ett utvecklingsarbete mot läs- och skrivundervisning (Alatalos, 2011) och kvaliteten på denna undervisning kan med stöd av omvända observationer stärkas.

Att organisera för kritisk granskning av undervisning kan upplevas som utmanande och som en svår roll att anta av både lärare och ledare och kan vara anledningen till att vissa ledare istället väljer att förvalta eller administrera (Stålhammar, 1984,1988). Lärarnas upplevelse motsäger dessas val då de uttrycker en önskan om en rektor som har insyn i verksamheten och som har modet att organisera för undervisningsutveckling. Detta bekräftas av Scherp (1998) som funnit att på de skolor där det överlåts åt lärarna att bedöma vilka utvecklingsinsatser som behövs och hur undervisningen ska skötas försvåras utveckling till skillnad från skolor där rektor har ett mer utmanande ledarskap. Det skulle dock kunna vara så att resultatet

egentligen är ett uttryck om en förhoppning från lärarna om att ledarna ska se behovet av att förvalta befintlig verksamhet snarare än att utveckla den samma.

Relationen mellan tillitsfulla relationer och undervisningsutveckling

Lärarnas uttrycker att det är en möjliggörande ledarhandling att organisera för att säkerställa en trygg och säker miljö då de uttalar att trygghet skapar förutsättning för ärliga samtal. De belyser dock att ledarhandlingar för att säkerställa tillit och trygghet i sig själva inte är möjliggörande. Detta överensstämmer med att den första disciplinen för en lärande organisation är lärarnas vilja att utveckla sina kunskaper (Senge, 1990) samt att det är i vardagliga mellanmänskliga handlingar som förutsättningar för möjliggörande ledarhandlingar grundläggs (Blom, 2022).

Det är i det etablerande skedet, där man tillsammans erövrar en förståelse och förväntningar på de uppdrag man står inför, som skapandet av dessa tillitsfulla relationer är extra viktiga att ta i beaktande som ledare.

Lärarna uttalar att lärarnas undervisningsutveckling kan vara av varierande kvalitet och att ledarhandlingar på grund av detta kan komma att upplevas som möjliggörande respektive hindrande beroende på mottagare. Lärarna pekar också på att ledaren leder en ständigt föränderlig verksamhet, med nya elever, skiftande förutsättningar och en omsättning i personalgruppen.

Lärarnas upplevelse är att ledarhandlingar för att säkerställa en trygg och säker miljö möjliggör undervisningsutveckling och dessa behöver organiseras för en föränderlig verksamhet.

Slutsatser

Sammanfattningsvis visar studien att det inte finns någon ledarhandling som enbart upplevs som möjliggörande. Sammanhanget i vilken handlingen utförs, i vilket utvecklingsskede, med vilka lärare tillsammans med kunskapen och förmågan hos ledaren som utför ledarhandlingen påverkar upplevelsen. Lärarna upplever att ledarhandlingar som påverkar undervisningsutveckling interagerar och påverkar varandra. Denna upplevelse går närmast att beskriva som en sammansatthet, en komplexitet, där det inte finns en ledarhandling som kan tillämpas eller upplevas möjliggörande för alla. Lärarna uttrycker att det finns möjliggörande ledarhandlingar men att de är beroende av kontext och samspelar med varandra.

Ledare kan med anledning av ovanstående *inte* tillämpa en färdig mall som kan passa för alla skolor men lärarnas upplevelse är att ledare behöver ha förmågan att välja ledarhandlingar som både riktar sig mot lärares lärande och undervisningsutveckling. Rektor behöver också ha förmåga att analysera skolans resultat, identifiera förbättringsbehov och utarbeta strategier för att möta dessa behov (Liljenberg, 2019). För detta krävs ledarhandlingar för att organisera för en professionellt samarbetande kultur (Jarl, Blossing & Andersson, 2017). Lärarnas upplevelse av att ledarhandlingar utförda av ledare med dålig insyn i sin egen verksamhet

utför hindrande ledarhandlingar är med andra ord vara en beskrivning att avsaknad av en professionellt samarbetande kultur hindrar undervisningsutveckling (Jarl, Blossing & Andersson, 2017).

Två av de teman av ledarhandlingar som har störst effekt på elevernas resultat är ledarhandlingar för att leda lärares lärande samt ledarhandlingar för att säkra undervisningens kvalitet (Robinson, 2015). Medarbetarsamtal i grupp är en ledarhandling som möjliggör att leda lärares lärande och omvända observationer är en ledarhandling som möjliggör att säkra undervisningens kvalitet. Lärarna uttalar att dessa två är exempel på möjliggörande ledarhandlingar för organisering av undervisningsutveckling. Hur dessa ska utföras, som påtalas ovan, är beroende av sammanhanget (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2019).

Avsaknad av ledarhandlingar beskrivs som hindrande. Lärarna exemplifierar att avsaknad av organisation och framförhållning, avsaknad av insatser för skapande av tillitsfulla relationer samt av insatser för delaktighet hindrar undervisningsutvecklingen. Lärarna uttrycker att avsaknad av ledarhandling medför att någon annan istället utför handlingar. Lärarna uttalar en farhåga kring att denna någon saknar förståelsen för komplexiteten, kunskapen kring och förmågan att göra dessa val.

Implikationer

Studiens resultat ger olika implikationer som riktas mot skolledare, skolhuvudmän och rektorsutbildningen.

Resultatet visar på värdet av skolledares goda kännedom om sin verksamhet. Detta definieras i studien enligt lärarna som kännedom om de respektive elevernas behov samt kännedom om lärarnas didaktiska kompetens. Skolledarna behöver vidare kunskap om hur delaktighet, tillitsfulla relationer, organisatoriska förutsättningar, ledande av lärande samt kritisk granskning påverkar undervisningsutveckling. Studien indikerar att skolledarna behöver kunskap om hur samtliga faktorer tillsammans med skolledarens kännedom om sin verksamhet samspelar och påverkar varandra.

Studiens resultat pekar i detta perspektiv på värdet av skolhuvudmäns kännedom om skolledarens mångfacetterade uppdrag då hen utför ledarhandlingar och att huvudman i detta perspektiv har tillit till skolledarens kunskap kring hur samtliga faktorer tillsammans med skolledarens kännedom om sin verksamhet samspelar och påverkar varandra samt besitter den samma. Skolhuvudmän behöver i detta hänseende ha god kännedom om skolledarens kunskap om ledarhandlingar och hur dessa påverkar undervisningsutveckling så att skolhuvudmän kan organisera för att kunna stödja skolledarna på det sätt de behöver detta.

För att skolledare och huvudmän ska kunna utveckla en kunskap om möjliggörande respektive hindrande ledarhandlingar indikerar studien värdet av att rektorsutbildningen organiserar för kompetensutveckling hos skolledare kring faktorer som tillsammans med skolledarens kännedom om sin verksamhet samspelar och påverkar varandra.

Studien indikerar att ingen av ovanstående parter kan avstå från att skapa regi för undervisningsutveckling genom möjliggörande ledarhandlingar, då verkar detta hindrande på undervisningsutvecklingen. Studien indikerar därmed att ingen av parterna kan välja att avstå från sina undervisningsutvecklande ledarhandlingar då detta upplevs som en hindrande ledarhandling.

Egna lärdomar

Denna studie har bidragit till en djupare insikt kring hur ledarhandlingar påverkar varandra. Komplexiteten i samspelet och värdet av delaktigheten innebär för mig som skolledare att jag behöver vara uppmärksam och väl insatt i val av ledarhandlingar, i utförande av ledarhandlingar och i analys av resultat. Begreppen ”leda lärares lärande” och ”säkra undervisningskvalitet” har fått ny och djupare innebörd och mening för mig.
Att lärarna i studien uttrycker att de upplever en viss ledarhandling, och formen på denna, som i huvudsak möjliggörande samtidigt som upplevelsen av den samma när riktningen ändras upplevs som enbart positiv bekräftar värdet av att lära och utvecklas tillsammans, lärare och ledare, för mig.

De delar av resultatet som pekar på några av lärarnas upplevelse av att det med hjälp av beskrivna ledarhandlingar skapas möjlighet för alla lärare att utvecklas, inte enbart de redan skickliga, kan vara underlag för vidare forskning, I vilken kultur upplever både skickliga och mindre skickliga lärare att de kan utvecklas sida vid sida?

Att avgränsa definitionen av pedagogiskt ledarskap kan vara ett annat underlag för vidare forskning då det inte har blivit avgränsat (Salo, Nylund & Stjernström, 2015). Detta trots att diskussion kring begreppet innebörd pågått sedan 1946 års skolkommission samt att skollagen (SFS 2010:800) fastställer att rektors pedagogiska ledarskap ska praktiseras

Referenser

Agnafors, M. & Levinsson, M. (2019). *Att tänka uppsats- Det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. Stockholm: Gleerups

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om möjligheter och hinder.* Göteborg: Kompendiet.

Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: a theory of action perspective.* Reading, MA: Additional- Wesley.

Argyris, C. & Schön, D.A. (1995). *Organizational Learning II: Theory, method and practice.* Reading, MA: Additional- Wesley.

Björndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat.* Stockholm: Liber AB.

Blom, T. (2022). *Tid för tillit. Kritiska ögonblick i rektorers vardagsarbete. (Doktorsavhandling. Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap.)*Karlstad: Karlstad University Studies

Bryman, A (2020). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.

Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2018*). Research Methods in Education* (8th Edition). London: Routhledge.

Colnerud, G. & Granström, K. (2004). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik.* Helsingborg: Elanders Graphics Systems.

Cutrim, E.C. (2011). *Video-stimulated reflection as a professional development tool in interactive whiteboard research.* European Association for Computer Assisted Language Learning 252doi:10.1017/S0958344011000176.

Forssten Seiser, A. (2017). *Stärkt pedagogiskt ledarskap. Rektorer granskar sin egen praktik* (doktorsavhandling). Karlstad: Karlstad University Studies.

Grootenboer, P., Lipscombe, K. & Tindall-Ford, S.K. (2019). *Middle leading and influence in two Australian schools*. University of Wollongong. Middle leading and influence in two Australian schools (uow.edu.au).

Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten?* Solna: Ekelunds förlag AB.

Jarl, M., Blossing U. & Andersson K. (2017). *Att organisera för skolframgång*. Stockholm: Natur & Kultur.

Leithwood, K., & Day, C. (2007). *Starting with what we know*. *Successful principal leadership in times of change. An international* perspective (Studies in educational leadership 5). Dordrecht: Springer.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). *Seven strong claims about successful school leadership revisited.* School Leadership & Management, DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077

Leithwood, K. & Seashore Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning.* San Fransisco CA: Jossey-Bass.

Liljenberg, M. (2019). *Distribuerat ledarskap och förbättringsarbete.* Lund: Studentlitteratur

Magnusson, A. (1998). *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik.* Linköping: LJ Foto och Montage.

Möller, J. (2002). *Democratic leadership in an age of managerial accountability*. *School Leadership an Management.* Oslo: University of Oslo.

Nestor, B. (1993). *Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning: två svårfångade begrepp. I B. Stålhammar (red): Skolledare i en föränderlig omvärld.* Göteborg: Gothia.

Nylund, J. & Åhlander, L. (2021). *Regi för lärande En guide för praktikinriktat pedagogiskt ledarskap*. Lund: Studentlitteratur
Robinson, V. (2015). *Elevnära skolledarskap.* Stockholm: Lärarförlaget.
Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types.* Michigan: Educational Administration Quaterly.
Rönnerman, K. (2012). *Aktionsforskning i praktiken- förskola och skola på vetenskaplig grund.* Lund: Studentlitteratur.
Rönnerman, K. (2015). *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
Salo, P., Nylund, J., & Stjernstrøm, E. (2015). *On the practice architectures of instructional leadership. Educational Management Administration & Leadership, 43(4), 490-506. doi: 10.1177/1741143214523010.* Åbo: Åbo Akademi University.
Scherp, H-Å. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap: Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 120)*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
Scherp, H-Å. (2009). *Utvecklingsorganisation, arbetsorganisation och nätverk.* www.pbs.kau.se/Utvecklingsorg/index.htm (2011-10-09).
Scherp, G. & Scherp H. (2016). *Kvalitetsarbete och analys, för lärande i skola och förskola*. Lund: Studentlitteratur.
Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization.* New York: Doubleday.
Skolinspektionen, 2012:1, file///C:/Users/JOPT/Downloads/arsrapport-2021.pdf
Skollag 2010:800, https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
Stålhammar, B. (1984). *Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision och verklighet (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education, 22).* Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
Stålhammar, B. (1988). *Att vara rektor i gymnasieskola. En studie av mångdimensionellt ledarskap.* Örebro: Högskolan i Örebro.
Tiller, T. (2009). *Aktionslärande- Forskande partnerskap i skolan.* Vällingby: Runa Förlag AB.
Törnsén, M. (2009). *Successful principal leadership: Prerequisites, processes and outcomes (Doktorsavhandling, Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, 91).* Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
Wennergren, A-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag* (akademisk avhandling*).* Luleå: Luleå Tekniska Universitet. Institutionen för pedagogik och lärande.
Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod.* Lund: Studentlitteratur.
Ärlestig, H. (2008). *Communication between principals and teachers in successful schools (Doktorsavhandling, Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, 89).* Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide
Petra Johnsson Jähnke

Struktur
Mitt mål är att genomföra fokusgruppintervjuer med fyra till åtta lärare. Lärarna undervisar i årskurs f-3. Intervjuerna kommer att genomföras vid två tillfällen. Intervjuerna beräknas ta 60-90 minuter per intervju att genomföra. Vid första intervjutillfället används en tankekarta med ledarhandlingar som underlag och som stimuli. Vid andra intervjutillfället används analys av genomförda aktioner som underlag och som stimuli.
Intervjuerna spelas in och transkriberas efter intervjuerna.

Introduktion
Jag tackar för att lärarna ställer upp.
Jag berättar om inriktningen på intervjun och frågar om jag får spela in den.
Jag informerar om:
• Delgivning (sammanställning av intervjun till intervjupersonerna kommer att delges)
• Informanten får hoppa över frågor eller avsluta intervjun när denne så önskar.
Lärarna presenterar sig.

Förberedelse
Inför intervjutillfälle nummer ett har intervjupersonerna få ta del av skolans lokala utvecklingsplan. I denna utvecklingsplan beskrivs skolans resultat från föregående läsår, analys av dessa resultat, mål för pågående läsår samt insatser för det samma med där till beskrivna ledarhandlingar. Denna utvecklingsplan fungerar som stimuli.
Inför intervjutillfälle nummer två har intervjupersonerna få ta del av analysen av aktionerna. Denna analys fungerar som stimuli.

Frågor
1.

Fråga vid semistrukturerad intervju tillfälle ett:
- Vilka ledarhandlingar har lärarna sett?

Fördjupande frågor som kan ställas i anslutning till denna är:
- Vad är det som händer här?

Utifrån vad som framkommer vid fokusgruppintervjun beslutas vilken/vilka aktioner som ska genomföras. Med aktionsforskningsansats kan jag inte förutse vilka aktioner jag kommer att genomföra.

2.
Vid intervjutillfälle två presenteras analysen och gruppen samtalar kring vad som framkommit. Detta för att leva upp till ansatsen, att medforskarna är med i hela processen.

Bilaga 2

Informationsbrev och förfrågan om medverkan i en intervjustudie

med titeln; Ledarskapets betydelse för undervisningsutveckling

Jag heter Petra Johnsson Jähnke och jag studerar utbildningsledning och skolutveckling vid Karlstad Universitet. I utbildningen ingår att genomföra ett självständigt arbete i form av en magisteruppsats. Studiens syfte är att utveckla förståelse för upplevelsen av ledarhandlingar som även kan vara användbara för andra, i en utvecklingsorganisation som ska påverka lärarnas undervisningsutveckling.
Deltagandet i studien innebär att fokusgruppintervju kommer att genomföras. Du tillfrågas att deltaga i intervju då du arbetar vid en skola som nyligen genomfört ett utvecklingsarbete med syfte att utveckla lärarnas undervisningsutveckling kring läs- och skrivundervisning.
Deltagandet i studien innebär att två fokusgruppintervjuer med lärare i årskurs f-3 kommer att genomföras. Varje intervju beräknas ta omkring 50-60 minuter. Hela intervjun kommer att spelas in. Intervjun kommer att behandlas konfidentiellt vilket betyder att intervjuerna kommer att avidentifieras och behandlas i enlighet med bestämmelser i Sekretesslagen. Din medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Då studiens syfte är att utveckla förståelse för upplevelsen av ledarhandlingar som även kan vara användbara för andra, i en utvecklingsorganisation som ska påverka lärarnas undervisningsutveckling kring språk-, läs- och skrivundervisning, kan ditt deltagande komma till gagn för andra lärare och elever. Inga personuppgifter och prov (dvs. uppgifter som direkt eller indirekt kan härledas till enskild individ) ska hanteras. Uppgifterna kommer inte att lämnas vidare till uppdragsgivare, t.ex. till medarbetare vid annat universitet. Du som forskningsperson kan få ta del av dina individuella data (transkribering av intervju) eller resultat av hela studien. Du som forskningsperson kan givetvis också välja att inte ta del av eventuella analysresultat. Ingen kompensation kommer att delges för deltagande i intervju. Deltagande i forskningsprojekt är frivilligt och du kan när som helst, utan särskild förklaring, avbryta. Ditt bidrag till intervjuerna kommer då att förstöras. Om du ändrar ditt samtycke meddelar du mig detta.

Petra Johnsson Jähnke

Annelie Andersén, handledare
Karlstad universitet
Universitetsgatan 2
65188 Karlstad
Annelie.andersen@kau.se

Samtyckesformulär

Jag har informerats om studiens syfte, om hur informationen samlas in, bearbetas och handhas. Jag har även informerats om att mitt deltagande är frivilligt och att jag, när jag vill, kan avbryta min medverkan i studien utan att ange orsak. Jag samtycker härmed till att medverka i denna intervjustudie som handlar om att utveckla förståelse för upplevelsen av ledarhandlingar som även kan vara användbara för andra, i en utvecklingsorganisation som ska påverka lärarnas undervisningsutveckling kring språk-, läs- och skrivundervisning.

Ort/Datum/År

_____

Namnunderskrift

_____

Namnförtydligande

_____

Forskarens underskrift

_____

Namnförtydligande

_____

Handledarens underskrift

_____

Namnförtydligande

_____