

## **Slöjdämnet och karriärreformen**

### **Förstelärares berättelser om uppdrag och professionell utveckling**

**Stina Westerlund**

*En karriärstegsreform introducerades 2013 i svensk skola med den nya befattningen förstelärare. Reformen avsåg förbättra elevers resultat genom stärkt lärarprofessionalism. Syftet med denna artikel är att undersöka hur slöjdlärares professionella identiteter framträder i berättelser om deras arbete som förstelärare och diskutera vilka förutsättningar karriärreformen ger för utveckling av undervisning i slöjdämnet. Med utgångspunkt i narrativ teori och Mishlers definition av berättelser som identitetsframträdanden har analys genomförts i tre steg av positionering, vändpunktsanalys och kontextualisering där lärarnas berättelser relaterats till meta-narrativ om den professionella läraren. Resultatet visar hur lärarna i sina berättelser tar stöd i metanarrativen och hur detta kan relateras till varierande grad av stabilitet i den professionella identiteten, till variationer i det uppfattade handlingsutrymmet och det personliga engagemanget samt i det strukturella stödet för arbetet. I artikeln diskuteras vilken professionalism och vilka utvecklings-satsningar karriärreformen tenderar att stödja samt vilka konsekvenser detta får för slöjdlärares möjligheter till utveckling av slöjdämnet.*

#### **Introduktion**

De senaste decennierna har varit reformtåta i den svenska skolan och det har förstås inneburit förändringar som påverkat slöjdlärares arbete och även ämnet slöjd. Ökat reformtryck är en internationell tendens som bottnar i en tro på att reformer bidrar till förbättring av undervisning och, i slutändan, stärker elevers kunskapsresultat. Den professionella läraren och behovet att stärka lärares professionalism har hamnat i blickpunkten och kommit att betonas som den viktigaste faktorn för förbättrade elevresultat (OECD, 2005, 2015; jfr Biesta, 2019; Erixon Arreman, 2021; Goodson, 2007). Som ett led i detta har man i flertalet europeiska länder, däribland Sverige, med varierande resultat infört olika karriärsystem med nya statushöjande positioner som möjliggör för duktiga

lärare att avancera i yrket (Ingvarson, 2019). Mot denna bakgrund introducerades 2013 en karriärstegsreform i svensk skola och med den följde två nya tjänstebefattningar för lärare: förstelärare och lektor<sup>1</sup>.

Karriärreformen var en del i ett mer omfattande reformpaket som bland annat även innefattade införandet av lärarlegitimation, lärarlönelyft, förstärkning av rektorers pedagogiska ledarskap och kompetenshöjande insatser för lärare i form av Matematiklyftet och Läslyftet. Aktuella för tjänst som förstelärare är lärare som av olika skäl betraktats som särskilt skickliga och visat intresse för och förmåga att utveckla undervisningen och förbättra elevers måluppfyllelse (SFS 2013:70).

Det faktum att reformen bryter en traditionellt kollegial och platt organisation i svensk skola och skiljer ut särskilt skickliga lärare och dessutom skapar stora löneskillnader har gjort karriärreformen såväl omdebatterad som ifrågasatt. Införandet av positioner som förstelärarens kan ses som ett led i en ökande specialisering, eller för den delen en fragmentisering eller splittring, inom lärarprofessionen (Fuller, 2016; Leaton Gray & Whitty, 2010; Alvehus, Eklund & Kastberg, 2019; Whitty, 2008) och innefattar ett spänningsfyllt, och i diskussionen kring karriärreformen, ofta förbisett förhållande till vad som kan innefattas i att vara en professionell lärare (jfr Berg & Englund, 2016). Att som individ axla en ny och oklart definierad position och skapa mening i uppdraget medför förstås osäkerhet i yrkesidentiteten. Lärares professionella identiteter är känsliga för reformer och påverkas av förskjutningar i ansvar och förändringar i arbetsdelning (Fuller, Goodwyn & Francis-Brophy, 2013).

I denna artikel undersöks förutsättningarna för professionell utveckling för slöjdlärare som tillsatts som förstelärare och hur de relaterar till utveckling av slöjdämnet i sitt nya uppdrag. Borg (2016) har studerat tidigare reformer på flera nivåer i det svenska skolsystemet och deras långsiktiga konsekvenser för ämnesutveckling i slöjd. Hon konstaterar att nästan samtliga reformer som genomförts sedan 1960-talet fram till 2011 på olika sätt medfört negativa följder för slöjdämnet. Borg menar att den utveckling av ämnet som ändå skett initierats av slöjdlärarna själva, och väcker frågan om vem som egentligen ansvarar för ämnets utveckling. I ljuset av att karriärreformen växt fram i en reformrörelse som, åtminstone retoriskt, betonar lärares professionalism och att professionella

---

<sup>1</sup> Under pågående arbete med denna artikel kommer promemoria om *Professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare* (Utbildningsdepartementet, 2021) med förslag om inrättande av en nationell struktur för kompetensutveckling och ett nationellt meriteringsystem för att ytterligare stärka karriärstegen i svenskt skolsystem med två meriteringsnivåer, *meriterad lärare* och *särskilt meriterad lärare*, där det förstnämnda föreslås som krav för att erhålla tjänst som förstelärare. Syftet med detta är bland annat att formalisera bedömningen av vad som krävs för att betraktas som särskilt skicklig lärare.

yrkesgrupper förutsätts ha inflytande inom sitt område (Brante, 2014) blir det därför av intresse att veta mer om hur förstelärare lokalt kan bidra till utveckling i ett undervisningsämne. Om slöjdämnet missgynnats och ämnesutveckling hindrats i tidigare reformer, blir det än viktigare att veta mer om hur inrättandet av förstelärare, som enligt direktiven ska utveckla undervisningen, kan komma att bidra till ämnesutveckling i slöjd.

Mot bakgrund av den ovan beskrivna situationen är syftet att *utifrån förstelärares berättelser om sitt uppdrag och arbete undersöka, beskriva och diskutera hur slöjdlärares professionalism formas i relation till försteläraruppdraget och vilka förutsättningar karriärreformen ger för ämnesutveckling i slöjd*. Följande forskningsfrågor anger studiens inriktning:

Hur framträder och utvecklas professionella identiteter i lärarnas berättelser?

Vilka möjligheter och utmaningar för ämnesutveckling i slöjd blir synliga i lärarnas berättelser?

## **Bakgrund och tidigare forskning**

### **Inrättandet av reformen**

Karriärreformen motiverades av behovet att säkra hög kvalitet, utveckla lärares professionalism, stärka yrkets attraktivitet och behålla duktiga lärare samt att öka målpuppfyllelsen (Prop. 2012/2013: 136). Initialt var förstelärare med undervisning i matematik och svenska vanligast (Skolverket, 2014). Tendensen känns igen från internationell forskning om karriärtjänster i skolan (Fuller, 2016). Idag omfattar dock reformen lärare som undervisar i en större bredd av skolämnen. Regeringens ambition var att reformen fullt utbyggd skulle omfatta var sjätte lärare (totalt ca. 17 000 lärare) (Utbildningsdepartementet, 2014). Statistik för läsåret 2020/2021 visar att av totalt 10 522 förstelärare i den svenska grundskolan (gymnasiet ej inräknat) så undervisar endast 324 förstelärare i slöjd (Skolverket, 2021). Antalet slöjdlärare som tillsatts som förstelärare är därmed fortfarande relativt lågt i relation till lärargruppens storlek nationellt sett.

Intressant är att skolhuvudmän uppger sig vid tillsättningen ha prioriterat skicklighet i yrkesutövandet före att tillsätta förstelärare utifrån behov av utveckling av undervisningen inom olika skolämnen eller utifrån att eftersträva en jämn spridning av förstelärartjänster mellan olika skolämnen (Utbildningsdepartementet, 2017). Vad som utgör en skicklig lärare är grannlaga att bedöma. Direktiven för karriärreformen är förhållandevis få och förväntningarna från regering och skolmyndigheter löst formulerade, vilket gett lokala skolhuvudmän, och i synnerhet rektorer, inflytande och en av dem själva uppskattad frihet (jfr Alvehus m.fl., 2019; Utbildningsdepartementet, 2017). Frihet innebär dock i sig inte automatiskt en frihet från styrning. I Berg, Löfdahl och Hultmans

(2018) studie av ansökningshandlingar till förstelärartjänster framkom hur lärares användning av begrepp i linje med nationell reformretorik när de beskrev sina förmågor favoriserades i urvalet. När anvisningar till ansökan senare ändrades för att förenkla urvalsprocessen, kom än färre lärare att hänvisa till egen erfarenhetsbaserad lärarkunskap. Enligt forskarna skedde således en anpassning och likriktning genom att begrepp förknippade med policy om måluppfyllelse fungerade som styrande värdeord i tillsättningen, och därmed hindrade fokus på andra kvalitativt viktiga dimensioner av undervisning.

### **En ny lärarposition växer fram**

Studier visar på rektorernas betydelse och att förstelärare är beroende av uttalat stöd för legitimitet och mandat i den nya rollen. De nyutnämnda förstelärarna har behov av att rektor tydliggör vad uppdraget innebär och därefter stödjer inrättandet av arenor för interaktion och samarbete med lärarkollegor (Hirsh & Bergmo-Prvulovic, 2019). Förstelärarpositionen beskrivs som en vertikal förskjutning av makt på organisatorisk nivå och som ett nytt slags mellanledarskap med mäklande funktion, där förstelärare balanserar mellan nära kontakter med lärarkollegor och kännedom om klassrumsarbetet och beroendet av rektor (Alvehus m fl., 2019; Hirsh & Bergmo-Prvulovic, 2019). Förstelärare är viktiga för rektorer genom att de axlar ansvar (jfr Lundqvist & Westerlund, 2021) samtidigt som de också utmanar det pedagogiska ledarskapet (Alvunger, 2015).

Vad gäller förstelärares relation till kollegor så har karriärreformen uppfattats som kontroversiell. Forskare har uppmärksammat bristande legitimitet för förstelärares arbete och att de kan ha svårt att ställa krav på kollegor. I och med att de utsetts till förstelärare för att de ansetts särskilt skickliga tycks de retirera från undervisningspraktiken och akta sig för vad som skulle kunna uppfattas som intrång i kollegors klassrumsautonomi (Alvehus m.fl., 2019) Förhåller det sig generellt så, torde det få konsekvenser även för förstelärare i slöjd och deras möjligheter att bidra till utveckling av ämnet.

### **Ämnesutveckling i slöjd**

Slöjdämnet karaktäriseras av manuellt och intellektuellt arbete integrerat i en arbetsprocess eleverna har inflytande över. Den kunskap som utvecklas i ämnet kännetecknas av att vara handlingsburen och erfarenhetsbaserad (Andersson, 2020; Holmberg, 2010). I en nationell utvärdering av slöjdämnet (Skolverket, 2015), genomförd ungefär samtidigt som karriärreformen introducerades, framkommer behov av ämnesutveckling inom områden som tillkom i kursplanen 2011 och som rör slöjdens estetiska och kulturella uttryck samt slöjdämnets koppling till samhället. I samma utvärdering konstateras brister i likvärdighet vad gäller digitalisering men också i elevers möjligheter att möta

slöjdämnets bredd av material och tekniker i undervisningen. Utvärderingen visar också behov av kompetensutveckling i bedömning och betygssättning, efter att betygssystemet reformerats och betyg ges även i år 6<sup>2</sup>. I en lägesbeskrivning av slöjdämnets situation 2009–2018 konstateras att perioden, i jämförelse med föregående tioårsperiod, inneburit en tankemässig förskjutning från vad som ur ett ämnesperspektiv och av ämnesföreträdare uppfattas som centrala utvecklingsbehov till ett ökat yttre tryck genom en hög reformtakt lärare har fullt upp att hantera och som styr och förskjuter utvecklingsfokus (Hasselskog, Holmberg & Westerlund, 2018). Borg (2016) tangerar detta i sin artikel då hon hänvisar till en större utvecklingstendens som innefattar en ökad formalisering av läraryrket med följder för slöjdlärares professionalitet och som kan sammanfattas i en rörelse från det specifika i utövandet av yrket till det generella. Strävan efter allmän likvärdighet har medfört att språket för att beskriva ämnesinnehållet i kursplanetexten likriktats med följd att det specifika i slöjdämnet gått förlorat.

### **Ropet efter den professionella läraren**

Det ligger något motsägelsefullt i att karriärreformens betoning av den professionella läraren sker när lärares handlingsutrymme samtidigt kommit att begränsas, och vad som definierar lärares professionalism, kompetens och ansvar är under omförhandling (jfr Evetts, 2009; Lasky, 2005). Begreppet professionell rymmer olika förståelse och betoningar. Knäckfrågan är vem som styr vad som innefattas och svarar för utvecklingen – sker styrningen av professionen ifråga eller av 'yttre' förändringstryck i organisationen (Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015; Evetts, 2009; Goodson, 2007; Moore & Clarke, 2016).

Bergh och Englund (2016) hävdar att den svenska karriärreformen vilar på en ekonomisk och linjär reformretorik och förståelse av professionalism som språkligt kläs i uttryck som förbättring, lärareffektivitet och ökad kvalitet, vilka ytterst relaterar till nationens konkurrenskraft och framhäver lärares professionalisering genom status. Samtidigt finns, menar de, möjligheter i reformen, bland annat i det faktum att skolhuvudmän lokalt kan påverka utformandet, vilket lämnar plats för lärarprofessionens inflytande och en professionalism som fokuserar själva kvaliteten i yrkesutövandet. Hur förstelärare balanserar retoriken och vilket handlingsutrymme de ges i sina uppdrag är, enligt forskarna, av betydelse för hur reformen landar i praktiken (Bergh & Englund, 2016; jfr Hirsh & Bergmo-Prvulovic, 2019).

---

<sup>2</sup> När *Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshem 2011* (Skolverket, 2011) trädde i kraft saknade en stor andel av de yrkesverksamma lärarna erfarenhet av att sätta betyg i årskurs 6, detta då betyg inte satts i de lägre årskurserna sedan stadietygen för år 3–6 avskaffades i början av 1980-talet (Lundahl, Román & Riis, 2010).

### **Kontextuella faktorer och reformers dubbla blick**

Rapporter om karriärreformen visar på lokala variationer i genomförandet. Reformprocesser är på så sätt iterativa; de möter en viss kontext och reform-innehållet tolkas, översätts och formas av kontextens intressen, värden och behov (Ball m.fl., 2011). Här möts och förhandlas således förstelärarnas möjliga positioner och lärarnas olika erfarenhet, relation till skolledning och kollegium samt deras ämnestillhörighet spelar in (jfr Beijard, Verloop & Vermunt, 2000).

Enligt Ball m.fl. tas ofta reformaktörers jämlikhet för given, vilket är ett misstag; ”reformens riktade blick är dubbel” (Ball m.fl., 2011, s. 636, egen övers.) och reformer kan både ge och ta, uppmärksamma eller försumma. Ball m.fl. (2011) har identifierat olika möjliga roller för lärare att inta, till exempel *kritikern* och *mottagaren* som utgör varandras ytterligheter, den förstnämnda tystad och marginaliserad och den sistnämnda som en följare av reformen som vill ha tydlig guidning. Andra exempel, för att nämna några, är *entusiasterna* och *översättarna* som är mer kollektivt orienterade, entusiasterna genom att föregå som exempel och influera kollegor och översättarna genom att starta kollektiva processer i kollegiet. För denna artikel är även den karismatiska och oliktankande men mer ovanliga *entreprenören* (Ball m.fl., 2011) av intresse.

### **Teoretiska utgångspunkter**

I artikeln tas teoretisk utgångspunkt i *policy enactment* (Ball m.fl., 2011) vilket betyder att karriärreformen betraktas som en pågående process och som något som ”görs” i praktiken. I processen, där slöjdlärare i rollen som förstelärare är centrala aktörer, ingår ifrågasättanden och förhandling av reforminnehållet och tolkningar blir synliga i olika möjliga handlingar. Tolkning och översättning av förstelärares uppdrag är på så sätt beroende av såväl existerande värden och intressen hos förstelärarna själva som i deras organisationer och det kontextuella sammanhanget som helhet. Dessutom kännetecknas skolan som organisation av ryckighet och ständiga omvärderingar som bidrar till motsättningar och intressekonflikter som kan störa arbetet (Ball m.fl., 2011).

### **Narrativ och professionell yrkesidentitet**

Lärares professionella identiteter är föränderliga och relaterar till personlig mening och förståelse av den egna positionen utifrån samhällsliga förväntningar (Sachs, 2005). Stabilitet eller fragmentisering och förskjutningar i identiteter beror av kontext, och situationer av förändring är särskilt kritiska (Day m.fl., 2006; Fuller, Goodwyn & Francis-Brophy, 2013).

I artikeln tas stöd i narrativt perspektiv (Mishler, 2004) för att synliggöra samspillet mellan individers erfarenheter och samhället (Brockmeier & Carabaugh,

2001). Att närma sig lärares professionella identitet genom berättelser förutsätter förståelse för att yrkesidentiteter inte är privata, utan förhandlas och formas under politiskt, socialt och historiskt inflytande. Förstelärarnas berättelser är därmed i narrativt hänseende att betrakta som kommentarer till samhälllig förändring och de identiteter som framträder ett resultat influerat av kontext, situation och hur lärarna förstår förutsättningarna i reformarbetet (jfr Löfgren, 2012). Narrativa studier av identiteter utgör på så sätt snarast ett undersökande av ”diskursiva genrens form och sammanhang” (Mishler, 2004, s. 17, egen övers.). Mishler definierar narrativ som identitetsframträdanden i sig: ”Vi uttrycker, visar och gör anspråk på vilka vi är – och vilka vi skulle vilja vara – i berättelserna vi berättar och genom hur vi berättar dem” (Mishler, 2004, s. 19, egen övers.). I och med att yrkesidentiteter formas över tid, beroende av situation kan de framstå motsägelsefulla (Löfgren, 2012; Mishler, 2004). Förändringar, störande hinder och avbrott spelar, enligt Mishler, in i formandet, vilket indikerar att förstelärares berättelser om ett nytt, förändrat yrkesuppdrag kommer uppvisa för den professionella identiteten betydelsefulla brott och oförutsedda vändpunkter orsakade av händelser och gjorda erfarenheter.

### **Metod och metodologi**

Studien bygger på sex kvalitativa intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009) med förstelärare som undervisar i slöjd i grundskolan, två med inriktning mot trä- och metall och fyra inriktade mot det textila materialområdet. Kontakt med lärarna togs på olika sätt; genom förfrågan i kommunala slöjdnätverk eller direkt till skolhuvudman, vid en slöjdlärarkonferens samt i något fall genom att söka på kommunala websidor.

De intervjuade förstelärarna arbetade vid skolor geografiskt spridda över landet och intervjuerna genomfördes under 2017–2018. Intervjuerna, spelades in och genomgick full transkription. Materialet har anonymiserats och lärarna getts fingerade namn. Studien följer gällande etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017) och samtliga intervjuade har gett sitt informerade samtycke till att delta.

### **Analytiskt tillvägagångssätt**

För att besvara forskningsfrågorna om hur professionell identitet framträder och utvecklas i förstelärarnas berättelser samt vilka möjligheter och utmaningar lärarna beskriver att de möter i arbetet med att utveckla undervisningen, har analys skett i tre steg. I ett första steg som innefattat att avtäckta professionell identitet genom identifikation, position och gränssättning har en analysmodell konstruerad utifrån Mishler (2004) använts. Till denna har, i ett andra analyssteg, en vändpunktsanalys (se Wieslander & Löfgren, 2019; Denzin, 1989) tillfogats som huvudsakligt analytiskt verktyg och fungerat vägledande för urvalet. Steg 1 och 2 rör lärarnas dubbla men samspelande positioner: ”de är

aktiva subjekt som agerar och förändrar sitt sammanhang, samtidigt som de gör det i ett dialektiskt samspel med rådande förhållanden, vilket därefter blir det objektiva villkor de måste ge respons på och anpassa sig till, och alltså både transformerar dem själva och rådande villkor” (Mishler, 2004, s. 18, egen övers.). Berättelsernas vändpunkter är på så sätt nära förbundna med de möjligheter och utmaningar lärarna beskriver. För analysen centrala formuleringar har stryks under i berättelserna och i de sammanfattningar som följer har ord/begrepp som sammanfattar analysen kursiverats.

Narrativ analys utgår initialt från det unika som framträder i varje berättelse, snarare än att söka mönster utifrån någon form av mall, för att därefter kontextualiseras genom att individuella berättelser sätts i kontrast till andra berättelser (Löfgren, 2012). I ett tredje och sista analyssteg relateras och kontrasteras därför förstelärarnas berättelser till större narrativ (metaberättelser), den tidigare forskningens berättelser och inbördes till varandra.

*Tabell 1. Analysmodell i tre steg.*

Steg 1: Avtäcka professionell identitet	Vägledande analysfrågor: - Hur positionerar förstelärarna sig gentemot andra och gentemot skolämnet slöjd? - Hur justerar/kontrasterar de sig mot andra och hur markerar de gränser? - Hur löser de motstående krav?
Steg 2: Vändpunktsanalys	Identifiering av centrala vändpunkter i berättelsen
Steg 3: Kontextualisering	Lärarnas berättelser relateras till 'andra' berättelser och till varandra

I artikelns resultatdel återges av utrymmesskäl endast tre av de sex förstelärarnas berättelser. De har valts utifrån att de uppvisar variation i analyssteg 1 och 2 men sammantaget belyser framträdande aspekter i materialet som helhet.

### **Etiska överväganden**

Lärarnas berättelser utgör ett sätt skapa mening (jfr Mishler, 2004) i relation till ett erkänt utmanande yrkesuppdrag. Att redovisa en studies resultat i berättelser sätter detaljer i ett sammanhang som kräver noggranna etiska överväganden. I artikeln balanseras krav på att redovisa tillräckligt mycket av kontext, för att berättelsen med sina vändpunkter ska kunna förstås, mot kravet på konfidentialitet. Viktigt i sammanhanget är också att påpeka att berättelserna med stöd i studiens teori inte ska förstås som personliga utan representerar vad som uppfattas som möjligt utifrån reformen i olika situationer och sammanhang.



## **Tre slöjdlärares berättelser om sitt arbete som förstelärare**

I resultatet presenteras tre berättelser om arbetet som förstelärare i slöjd. Tillsammans med avslutande sammanfattningar avser de besvara studiens forskningsfrågor om hur professionella identiteter framträder samt vilka möjligheter och utmaningar för ämnesutveckling som blir synliga i lärarnas berättelser.

### **Försteläraren Mona – med skolperspektiv på slöjd och ett 'dubbelt' uppdrag**

Mona arbetar vid en F-6-skola och har ett långt yrkesliv som mellanstadie lärare bakom sig. Slumpmässiga omständigheter i kollegiet leder till att hon övertar undervisningen i textilslöjd för sin egen klass, för att senare övergå till att undervisa en större del av sin tjänst i slöjd. Efter ett tiotal år kompletterar hon sin lärarutbildning till att omfatta textilslöjd. Numera undervisar Mona enbart i slöjd och hon beskriver samarbetet med kollegan i trä- och metallslöjd som en strävan efter helhetstänkande och att i linje med kursplanen undervisa i slöjd som ett sammanhållet ämne. I helhetstänkandet ingår även ämnesöverskridande upplägg för att sätta slöjd i ett sammanhang och att i undervisningen ta samma ansvar som klasslärare för exempelvis utvecklingen av elevers lässtrategier. Mona kallar det att "ha skolperspektivet".

Mona berättar om vilka intentioner hon hade i sin ansökan om förstelärartjänst:

Mona: Jag kände, ska jag söka någonting så ska jag söka på slöjden. Jag sökte för samarbete för oss slöjdlärare i kommunen. Det var en av mina punkter. Alltså att vi skulle få ihop mötesplatser helt enkelt.

Stina: Det är ingenting ni har, eller?

Mona: Vi har ju haft det men det har alltid varit så här: hur ska tiden räknas... när ska det finnas utrymme för detta, för alla ska ju göra Mattelyft och Läslyft, så det finns inga dagar. När man pratar med dem som arbetat längre som slöjdlärare, så hade de mycket mer utbyte mellan skolorna, i slutet på 80- och början på 90-talet. Och sen mellan skolorna, då har vi möte måndag, tisdag sådana skolmöten där vi måste. Och de har tisdag, onsdag och de torsdag, fredag. Jaha, när ska vi få tid för ett pass? Söndag eftermiddag, ungefär.

Ansökningsförfarandet hanterades av verksamhetschef och personalansvariga i kommunen och Monas förstelärartjänst inrättas som ett kommunövergripande uppdrag. Det skiljer sig därmed från andra förstelärares i kommunen som arbetar riktat mot den egna enheten. Mona beskriver sitt uppdrag som flerdelat, dels ingår att skapa mötesplatser för dialog mellan kommunens slöjdlärare och dels att gemensamt utveckla slöjdämnets innehåll ur ett likvärdighetsperspektiv. Efter att ha inlett arbetet med slöjdkollegorna ber hon om respons från ledningen på den plan för kommunövergripande möten hon arbetat fram. Här sker en tydlig

vändpunkt i berättelsen. Mona berättar om hur hennes uppdrag som förstelärare hamnar i ett helt annat läge när den kommunövergripande ansatsen plötsligt dras tillbaka.

Mona: Då kom de ju plötsligt på att... men den skolan ska ha Läsluft och den Mattelyftet och den skolan ska ha Betyg och bedömning och sen kommer jag... och alla är liksom låsta med BFL och LFB, och allt vad det nu heter. Så de kom på att de slagit lite knut på sig själv. [---] Sen när jag skrev till verksamhetschefen, för då var ju de mina chefer istället för rektorn, fick jag bara tvekande svar. Och jag tänkte, det här kan inte jag skicka vidare, för jag har ingen bestämmanderätt. Jag är ju bara den där "in the middle" [skrattar] och sen fick jag ju, några månader därefter, då hade de backat, för de upptäckte att det var så himla mycket annat. Så då skulle jag gå tillbaka och ta det lugnt och göra andra uppgifter, med rektor som huvudman.

Stina: Så då bollades du mot...

Mona: Mot min skola!

Stina: Vad hände med dig i den processen? Det går ju ett halvår och...

Mona: Man skäms skulle jag vilja säga. Det är ju sådär... man har inget vettigt svar att kunna ge alla andra. För jag menar att jag kan ju inte skicka dem ett mejl varje vecka "att jag vet inte", och skickar jag inget så låter det som att "vad gör hon?"

När stödet hos verksamhetschefen sviktar blir situationen problematisk för Mona. Det förändrade uppdraget gör att hon hamnar i kläm mellan slöjdlärarkollegiets förväntningar och skolförvaltningens nya direktiv. Arbetet på tvären i skolorganisationen över rektorsområdenas gränser möter strukturella hinder. Mona tvingas inse att en enkel fråga om slöjdlärares möjlighet att mötas en timme någon gång per termin, och att få räkna timmen som arbetstid, "kan sätta väldigt mycket i gungning" i organisationen. Trots beslut vid rektorsmöte om att slöjdlärare ska kunna delta i gemensamma möten, är efterlevnaden inte självklar. Först i slutet av Monas tvååriga anställning är de strukturella förutsättningarna så pass befästa att mer kontinuerligt utvecklingsarbete skulle vara möjligt i slöjdlärargruppen. Högstadiets slöjdlärare visar sig dock då vara en grupp med lågt intresse av kollegial ämnesutveckling över stadiegränser, vilket ytterligare försvårar arbetet. Parallellt leder Mona, på initiativ av sin rektor, samtalsgrupper för kollegialt lärande i naturorienterande ämnen och bild vid den egna skolan, vilket hon känner sig bekväm med utifrån sin bakgrund som mellanstadielärare.

Sammantaget är Monas bild av förstelärarskapet positiv. Trots att tjänsten inte medfört avsatt tid för uppdraget och det faktum att hon hamnade i en för organisationen ny mellanposition, accepterar hon läget och tar fasta på att

slöjdlärarna i år F-6, ”ändå kommit en pytteliten bit på väg”. Hon hänvisar luttrat till sin långa erfarenhet:

Mona: Man måste ju också acceptera det [...] och det kanske beror på att man jobbat som lärare länge. Jag menar, det är ju så man känner huvudprincipen. Och till de nya, när vi har de som gör sin praktik: ”Dö inte om du inte klarar hela din planering, för det gör man aldrig”. Du hinner två tredjedelar kanske men tar man på sig det hela tiden, att det är ens eget, då båggar man väldigt snabbt. Så jag tog detta på samma sätt. Man gör det man kan.

Och som ett resultat av Monas arbete finns nu en tydlig vilja att mötas kring ämnesutveckling i ett mindre nätverk av slöjdlärare i kommunen.

### Sammanfattningsvis

I Monas berättelse framträder den professionella identiteten i form av en förstelärare med ett tydligt *skolperspektiv* och ett *helhetsperspektiv* på elever och utbildning. Identiteten är *kollegialt orienterad* utifrån idén att ett ämneskollegium i slöjd tillsammans utvecklar en gemensam, stadieövergripande förståelse av kursplan och ämnesinnehåll. Slöjdämnet framställs som ett bland många skolämnen, och därmed till lika delar ansvarigt för att stärka elevers generiska kunskaper som läs- och skrivförmågan. I identitetsframträdandena betonas därmed en *livvärdighet* som även avspeglas i Monas strävan att upplösa gränserna mellan materialområdena i slöjdämnet.

En tydlig första vändpunkt i berättelsen inträffar när Mona blir varse att det saknas stöd i organisationen för att samla kommunens slöjdlärare i ett ämneskollegium. En andra sker när hon även inser att stöd från högstadielärarna saknas för en stadieövergripande ämnesutveckling. Sammantaget utgör den oväntade bristen på ledningsstöd men även bristande stöd från slöjdkollegor en stor utmaning. Monas professionella identitet *anpassas* i berättelsen till rektors uppmaning om att backa genom vad som vid första anblick framstår som en *acceptans* till att uppdraget riktas om och identiteten förskjuts från slöjdläraren som förstelärare till mellanstadieläraren. Det är en tryggare position som inte utmanar skolans organisation och där Mona inte riskerar sig själv och den kan förstås som att rektor visar på andra möjligheter. Monas anpassning sker dock inte fullt ut. Genom parallella identitetsframträdanden och ett *dubbelt uppdrag* i långsammare tempo skapar hon förutsättningar som möjliggör delar av hennes ursprungliga intention om kollegial ämnesutveckling i slöjd.

### Försteläraren Linda – från skolutvecklare till ämnesbevakare av slöjd

Linda är i 35-års åldern och har som grundskollärare i svenska, samhällskunskap och bild arbetat med utveckling av digitala inslag i undervisning vid en F-5

skola. Utvecklingsintresset är starkt och förstelärartjänst ser hon som en självklarhet:

Jag har alltid tyckt om att driva projekt och är intresserad av skolutveckling. Jag tycker det är intressant att se hur kan man utveckla. Vad kan man göra? Vad kan vi skapa för miljöer eller sammanhang för att få elever att lära sig mer. Så när jag läste specificeringen för vad förstelärare var för någonting, så tänkte jag: ”Jaha, check. Det gör jag redan.”

Linda får tjänsten och uppdraget inriktas, som hon beskriver det mest av en slump, mot slöjd och IT. Efter att under en period varit trött på klasslärarjobbet och istället vikarierat som trä- och metallslöjdlärare, upptäcker hon hur slöjdämnet ger nya möjligheter för arbete med färg och form. Hon förklarar: ”Det är ju så svårt att få till i skolan, bilden. Så att jobba som slöjdlärare... då blir det ju bild och tredimensionellt hela tiden!” Slöjdämnets timplan och traditionellt mindre gruppstorlekar ger bättre förutsättningar, menar Linda. Förvånande är dock att färg har en undanskjuten roll i trä- och metallslöjden. Hon berättar:

[J]ag upplevde att en del slöjdlärare är så rädda för den biten: ”Nej vi målar inte. Jag låter mina elever ha träfärger. Det är så snyggt”. Men egentligen så betyder det att ”Jag tycker det blir för rörigt och jag kan inte det här med färg”. Medan jag då, som har bild bakom mig, känner ”Det är ju jättehärligt”.

Efter att ha tillsatts som förstelärare färdigställer Linda sin tidigare påbörjade vidareutbildning till behörig slöjdlärare. I hennes berättelse framgår tydligt hur utbildningen tillsammans med tidigare lärarutbildning och erfarenheter ligger till grund för vilka utvecklingsmöjligheter hon uppfattar att slöjdämnet har:

Linda: Alltså jag kommer ju in i ämnet och jag har ju inte så mycket erfarenhet av hur det brukar vara. Och det har jag försökt att... inte skaffa mig. Ja faktiskt! Jag har försökt att ta till mig utbildningen. Vi har pratat mycket om målen och uppdraget i Lgr11, och jag har försökt hålla mig till det. Och inte glida in på pallarna...

Stina: Att gå vid sidan av traditionen... inte fastna i den?

Linda: Ja, jag har vinnlagt mig i det, för att det känns spännande. Jag har försökt utgå från målen, förmågorna och forma elevuppgifter utifrån det, och det skiljer sig lite från mer traditionella sätt att se.

Linda berättar hur hon övervägt vilken utveckling slöjdämnet är mest betjänt av. Efter att ha lett studiegrupper om bedömning i slöjd inser hon att generell utarbetade underlag för skolutveckling sällan utgår från praktiskt estetiska ämnen och att det finns risker i att ”pressa in läs och skriv” i slöjdämnet:

Jag är rädd för att om vi gör om så finns det en risk att vi gör avkall på det som är slöjd. Kan vi inte ta det unika för vårt ämne och bygga på det istället? Det finns språk där. Men jag tänker att man tror att om vi skriver och läser mer, då förhöjer vi vår status. Det tror inte jag. Det är inte alls att rätt väg att gå. Jag tror att vi måste se: ”Okej, vad är vår specifika sak?” Och bygga på det.

Hon konkretiserar genom exempel ur undervisningen och arbete med slöjdspecifika begrepp, viktiga att elever muntligen använder och förstår. Vid dokumentation av arbetsprocessen har eleverna därför filmat intervjuer med varandra och gjort egna instruktionsfilmer. Hon berättar även om ett gemensamt läsårsprojekt för yngre elever, som utvecklades kring en pirat som tappat sin ords katt. Barnen får samla ihop skatten som består av ämnesspecifika ord ur olika skolämnen som de själva tillverkat i trä och färgsatt. Linda förklarar:

Jag tycker om att jobba liksom taktilt, att det blir saker... och då att man kan röra vid orden. Att orden är en katt. Det blir lite symboliskt.

I uppdraget som kommunövergripande förstelärare i slöjd har Linda tio procent avsatt i tjänsten. Hon har även tillgång till nätverk av andra förstelärare och det finns strukturer för studiedagar och ämnesnätverk med lärare. Men utmaningen är att slöjdlärare ändå inte kommer loss, utan, som Linda beskriver det, betraktas som ”ägodelar” av sina rektorer. Även hennes egen rektor har svårt att förstå ”att i ett sånt här ämne kan mitt uppdrag inte stanna här” på skolan utan nätverkandet måste ske i kommunen.

Det funkar inte att bara jag gör saker, för ett nätverk är någonting man gör tillsammans. Ofta stöter jag på: ”Nä, jag har inte tid.” ”Nä, jag hinner inte med.” Många slöjdlärare är stressade. När man är stressad kan man inte reflektera. Man kan inte dela om man inte kan reflektera. Och då blir det inget nätverk.

Även om kommunens slöjdlärare tillåts delta vid ämnesträffar brister det ändå i tid och ork. Det sistnämnda är, tycker Linda, den största utmaningen och hon skrädder inte orden utan kallar situationen för ämnesutveckling i slöjd som ”ett svek mot lärarna”.

Linda beskriver hur det kommunövergripande uppdraget mer kommit att handla om att ”bevaka slöjdämnet”, vars villkor inte förstås i organisationen. Hon konstaterar även att den egna tiden inte räcker, då hon förutom att projektleda skolans läsårsprojekt, även leder en IT-grupp och ytterligare ett projekt med externa aktörer.

### **Sammanfattningsvis**

Indentitetsanspråken i Lindas berättelse om sitt arbete som förstelärare framträder genom positionen som *skolutvecklare* i vid bemärkelse. I berättelsen

betonas den *ämnesintegrerande funktionen* baserad på en professionell identitet formad av flera olika ämnesområden i kombination som en särskild möjlighet. I berättelsens förgrund står identiteten som bildlärare och kopplingen till bild, som blir ett raster genom vilket Linda förstår och utformar delar av sitt uppdrag. Bildämnet och bildläraridentiteten ställs i tydlig kontrast till slöjdämnet och till slöjdlärare, vilket ger ett medvetet skapat och i rollen som förstelärare fördelaktigt *utifrånperspektiv* på slöjdämnet. Utifrånperspektivet i identitetsframträdandet blir i berättelsen vad som möjliggör för Linda att betona och utveckla det *unika* och *särskiljande* i slöjdämnet, kunna ifrågasätta ämnestraditioner och öppna för vad som framställs som friare *kursplanenära tolkningar*.

En tydlig vändpunkt i berättelsen sker när Linda uttalar hur skolförvaltningens upparbetade strukturer för kommunövergripande förstelärare med ämnesansvar klarar av att i nätverk organisera förstelärare på tvärs över kommunens skolenheter, men inte på samma sätt förmår samla utspridda lärargrupper i kommunen för kontinuerliga möten i ämnesnätverk. Att kunna samla slöjdlärarna och att säkra att tid frigörs tid för att mötena ska kunna genomföras med kvalitet utgör en stor utmaning i Lindas försteläraryppdrag. I berättelsen justerar sig Linda till detta faktum genom att inta en professionell identitet som är öppet *kritisk* och övergår i att bli *ämnesbevakande* för slöjd. Att skolutvecklaren Linda nått en gräns markeras i berättelsen genom att hennes tid framställs som begränsad och att andra pågående utvecklingsprojekt, inte direkt kopplade till slöjdlärarkollegiet, kräver hennes engagemang.

### **Försteläraren Jenny – tjänsteman med ett hanterbart uppdrag**

Jenny arbetar sedan ett femtontal år som slöjdlärare på högstadiet. Hon är utbildad tvåämneslärare i slöjd och historia men undervisar enbart i textilslöjd. Inledningsvis i vårt samtal konstaterar hon med ett skratt att hon är taktiskt lagd. Efter att inte ha blivit antagen i en första utlysning av förstelärartjänster samråder hon med sin rektor inför en ny sökomgång om vad denne anser att hon borde inrikta sig på för att bli aktuell. Rektor tipsar om att hon skulle kunna fungera som gruppleddare i ett pågående utvecklingsprojekt kring bedömning för lärande (BFL). Jenny berättar hur hon:

Verkligen ville ha [uppdraget] för pengarna. Och jag tyckte ju att det ska vara för att man är en bra lärare och jag tyckte att vi har många bra lärare här och att jag också var en bra lärare, och bestämde mig för att inte gallras.

Centralt inom kommunen ser man gärna utveckling riktad mot gruppen lärare i praktiskt estetiska ämnen och Jenny ser möjlighet att kombinera detta med rektors önskemål och hon får en förstelärartjänst inriktad mot ämnesgruppen vid skolenheten. Hon berättar:

De ville att jag skulle driva utvecklingen... driva den lite snabbare på lärare, och jag sa då att "Vi kan ta praktiskt estetiska lärare då". Och då kunde jag samköra det med rektors önskan om att driva utvecklingsarbete [inom BFL]. Jag såg till att samköra två önskade linjer så att jag skulle få en rimlig uppgift att genomföra. Och då kunde jag kolla vad de ville ha i sin tratt, för de vill ju gärna hålla i en uppgift som staten betalar. Så känns det i den här kommunen.

Jenny fungerar som samtalsledare och utbildas av en extern utvecklingsledare inför att hon genom att följa en i förväg upprättad samtalsordning leder träffar med kollegor i idrott, musik, slöjd samt hem- och konsumentkunskap. Av berättelsen framgår att hon är nöjd med försteläraryppdragets tydliga avgränsning till att ansvara för att det finns underlag och att leda diskussionen vid regelbundna träffar schemalagda av rektor. Jenny beskriver arbetsformerna i BFL som tidsstrukturerade och hur hon sitter med klocka och fördelar talutrymmet. "Jag ser till att vi hinner alla punkter men sen hinner man kanske inte fördjupa sig. Det är priset man får betala. Alla ska få tala och vi ska komma igenom alla." På min fråga om hur materialet fungerar för att stödja utveckling i de olika ämnena och för slöjd i synnerhet, funderar hon högt:

Jag kände igår på mötet, att då kan man få en lista på olika förslag på övningar. Man ska välja en av de här övningarna att köra... bara för att våga prova och jag läste en av de här övningarna förra gången med ett filter av att det här är skrivet för teoretiska ämnen och jag hade så svårt att se igenom det. För mig lyste det så klart att det är tänkt att läraren ska stå där och leda och förmedla arbetsuppgifter och kanske låta dem grupperbeta om frågor som står i boken och sådär, för att sen sammanfatta "Vad har vi lärt oss idag?" [ironisk röst]. Och så är det ju inte på idrott, slöjd och kanske inte på hemkunskap. Okej, vi ska lära oss, hypotetiskt nu, att lägga ut ett mönster... Då är det någon som lär sig trådrak och någon nålar eller klipper. "Jaha, klipper man så här..." alltså det finns så många aspekter. Man kan inte säga att det är en... Det kan vara teoretiskt, praktiskt eller hej vilt.

Här sker en vändpunkt i berättelsen som visar på Jennys medvetenhet om att det styrda upplägget för BFL innebär en kompromiss. Slöjdkunskapens karaktär där teoretiskt och praktiskt integreras i handling gör att övningarna i underlaget inte alltid fungerar, då de konstruerats utifrån mer teoretiska skolämnena. Samtidigt ger slöjddämnet särskilda förutsättningar för formativa förhållningssätt som Jenny beskriver att hon själv fått syn på i arbetet:

Jag vet inte om det är en svårighet eller en styrka att slöjddämnet... Jag förstår inte ens hur en slöjdundervisning kan se ut som inte är formativ! Jag tänkte när vi började, för min rektor var ute och hade lektionsbesök med sitt protokoll. Han satt där och så sa han: "Men där gjorde du så med symaskinen, fängade upp, och det är ju formativt" Jag tänkte: "Ja, jag kan ju inte låta dem

sy om de inte vet hur man trär...” Alltså, jag kan inte slöjda utan att vara formativ.

Formativa förhållningssätt är en förutsättning för slöjddämnet, resonerar Jenny vidare. Hon betonar att inriktningen på försteläraryuppdraget mot bedömning för lärande blev bra för henne, eftersom det drar åt samma håll som skolan redan arbetar mot och att det är ”mycket lättare att driva om man inte gör det i motvind”. Även om hon själv aldrig dessförinnan tänkt på BFL som grund för ämnesutveckling i slöjd så blev det ändå bra, och framförallt hanterbart utan att leda till ”en massa övertid”. Jenny beskriver sig själv som kursplanenära i sin förståelse av slöjddämnet och att förhållningssättet sprids till slöjdkollegor:

Det här är skolslöjd, skoolslöjd, och inte att de ska bli slöjdare. Jag lusläser kursplaner och styrdokument och det här ska vi bedöma och försöker lägga upp obligatoriska områden så att alla kunskapskrav kommer med och att vi förhåller oss till de centrala kunskapsområdena [...] och nu har det faktiskt börjat smitta av sig.

Jenny är noga med att poängtera att kursplanetolkningarna ska vara neutrala och inte handla om vad hon själv tycker. Hon ser sig i första hand inte som slöjdare utan beskriver och definierar sig som ”en tjänsteman i skolan”.

### **Sammanfattningsvis**

Professionell identitet framträder i Jennys berättelse i form av en förstelärare som främst ser sig som en *tjänsteman* lyhörd för vad som förväntas i skolorganisationen centralt och av rektor. Positionen beskrivs som *taktiskt strategisk* och möjliggörs genom Jennys förmåga att uppfatta och *samordna utvecklingsdirektiv* från olika ledande nivåer i skolans organisation. Det framgår tydligt i berättelsen hur identitetsanspråken bygger på en *generell identitet som lärare* och en *lojalitet* mot uppdrag och ledning, som genom berättelsen ställs i kontrast till en mer hantverksnära, personlig slöjdaridentitet i opposition. Lojaliteten bidrar till att *personliga åsikter underordnas* i berättelsens identitetsframträdanden. Jenny hittar möjligheter inom ramen för befintliga strukturer inom den egna skolan. Uppdraget som förstelärare relateras till att vara en *utförare* av tydliga direktiv och karaktäriseras framför allt av att vara *hanterbart*. En vändpunkt i berättelsen framträder när Jenny konstaterar en diskrepans vad gäller kunskapssyn i den utbildning hon leder och i slöjddämnet. I berättelsen synliggörs alltså potentiella utmaningar men de undviks snarare än bemöts. Det sker heller ingen nämnvärd justering av den professionella identiteten, istället stärks den i berättelsen genom *vilja till kompromiss* och förtydliganden om att det *neutrala* och *kursplanenära förhållningssätt* Jenny förespråkar får gehör och stärks bland slöjdlärare.



## Diskussion av berättelserna i relation till två större narrativ om lärare

Förstelärarnas berättelser kan framstå som diametralt motsatta men är inte på något sätt ovanliga. Även om lärarna har skilda uppfattningar om det egna handlingsutrymmet i arbetet och kontextuella faktorer och förhållanden varierar, så känns grunddrag igen i materialet som helhet. Teoretiskt är berättelserna inte att betrakta som privata utan snarare som illustrativa representationer av vad som uppfattas möjligt i olika sammanhang och medför olika konsekvenser för ämnesutveckling i slöjd. Lärarnas berättelser konstrueras i intervjusamtalet och relateras till andra berättelser om lärare för att aktivt skapa mening utifrån erfarenheter. På så sätt ges den professionella identiteten en viss kontinuitet och stadga (Löfgren, 2012). Slöjdlärarnas berättelser om sitt arbete och uppdrag i rollen som förstelärare vecklar ut sig och knyter an till två större narrativ (metaberättelse) om lärare, läraren som professionaliseras kontra lärares egen professionalism, och som står i kontrastfyllt förhållande till varandra (Evetts, 2009).

### Professionalisering av lärare...

Jennys berättelse som centreras kring försteläraren som tjänsteman med ett hanterbart uppdrag har sin hemvist i det första större narrativet där den professionella läraren konstrueras i ett linjärt system, där ansvar och beslutsfattande är hierarkiskt ordnat och reglering av arbetet leder till ökad kontroll och redovisningsskyldighet, samtidigt som arbetet alltmer kommer att standardiseras (jfr Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015). Narrativet om *professionalisering* är en del av en tekniskt och ekonomiskt färgad diskurs där den professionella lärarens förväntas leverera, ständigt förbättra och effektivt öka måloppfyllelsen. Det är ur det här narrativet om lärare som karriärreformen uppstår och även hämtar sitt språk, vilket på ett sätt gör Jennys berättelse och professionella identitet logisk men samtidigt problematisk för ämnesutveckling i slöjd. Enligt Goodson (2007) finns uppenbara risker med den tekniska och ekonomiska infärgningen; att leverera genom att följa direktiv och att anpassa sig till den reform som för tillfället gäller, kan komma att bli viktigare än personlig känsla och engagemang i yrkesuppdraget. Jennys berättelse ger uttryck för ett uppdrag tydligt styrt ”uppifrån” av aktörer inom skolans organisation och ledning, där valda arbetsformer framstår som standardiserade, och därmed på ett sätt effektiva, och, kanske mest framträdande – hon ser ut att avhända sig det personliga engagemanget genom att förlita sig på tydliga direktiv men reduceras därmed också till en utförare utan större inflytande. Berättelsen visar dock hur det kursplanenära förhållningssättet får spridning i slöjddkollegiet.

Berättelsen visar också på en förhållandevis stabil yrkesidentitet som närmast liknar reformmottagarens (Ball m.fl., 2011) och kännetecknas av hög grad av efterlevnad. Mottagaren efterfrågar tydliga direktiv hellre än att förlita sig på egen kreativitet, men riskerar också att utestänga andra alternativ och blunda för vad en egen kritisk överblick skulle kunna visa. Huvudsakligt fokus för mottagaren är ”kortsiktig överlevnad” (Ball m.fl., 2011, s. 633, egen övers.) och i Jennys berättelse betonas just uppdragets hanterbarhet.

### **...kontra lärares professionalism**

De två andra förstelärarna, Mona med ett tydligt skolperspektiv och Linda vars berättelse fokuserar skolutveckling, är tydligare orienterade mot det andra större narrativet om den professionella läraren och som benämns som *professionalism* (jfr Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015). Professionalism grundas i lärargruppens autonomi och utrymme att göra egna överväganden och bedömningar och betonar lärares egenkontroll i arbetet framför redovisningsskyldighet. I centrum står kvalitativa aspekter av undervisningen (Bergh & Englund, 2016).

Såväl Monas som Lindas uppdrag formuleras av dem själva utifrån iakttagelser ur yrkespraktiken och egna övertygelser som i berättelserna tydligt förankras i deras yrkesidentiteter. Detta kan jämföras med Jenny som kombinerar intentioner från ledningsnivåer i uppdraget utan att i berättelsen direkt relatera till annan övertygelse än en önskan om pengarna och ett erkännande av sig själv som en lika bra lärare som någon annan. Intressant i sammanhanget är också att Mona och Lindas berättelser uppvisar starka yrkesidentiteter som mellanstadielärare respektive bildlärare som ”blev slöjdlärare” medan Jennys berättelse i jämförelse mer relaterar till en tjänstemannaidentitet än till slöjdlärorens. Det andra stora narrativet om lärare som utgår från professionalism både förenas med och utvecklar en starkare yrkesidentitet (Evetts, 2009). Generellt har också identitet större betydelse i uppdrag som är osäkra och oklart definierade inom en organisation (Alvesson, Kärman & Sullivan i Alvehus m.fl., 2019). Osäkerhet ser ut att kräva en tydligare artikulering och markering. Narrativet om den professionella läraren med utgångspunkt i professionalism blir mer osäkert, detta då det utgör en slags motdiskurs som ifrågasätter rådande diskurs om professionalisering av lärare men samtidigt har svårare att göra sig gällande. Det är i spänningsfyllda förhållanden som identiteter transformeras (Mishler, 2004). Medan Mona och Lindas yrkesidentiteter fragmentiseras och omformas i berättelserna framstår Jennys identitet mer stabil och behöver, genom stöd i organisationens strukturer och ledning, inte på samma sätt omförhandlas.

### **Berättelsernas vändpunkter och reformens dubbla blick**

Vändpunkterna är centrala i lärarnas berättelser. De utgör resultatet av spänningar som då de stegras blir ett slags peripeti i berättelserna där lärarna inser att det egentligen pågår något annat än förväntat: strukturerna man trodde fanns saknas; stödet man hade sviker och förutsättningar ändras; den kompetensutveckling man leder rimmar inte fullt ut med det skolämne man företräder och så vidare. I vändpunkterna framträder förskjutningar i den professionella yrkesidentiteten i form av anpassning, justering eller som kontrastering när lärarna tvingas förhålla sig till motstående krav. Mona och Lindas berättelser, som tar stöd i narrativet om lärares professionalism, visar hur identitetsframställan växlar mellan olika subidentiteter. Mishler (2004, s. 8) beskriver metaforiskt hur vi ”talar, eller sjunger, oss själva som en kör av röster” (egen övers.)

De möjliga aktörsroller som Ball m.fl. (2011) identifierat får här illustrera hur flera olika professionella identiteter framträder parallellt. Exempelvis växlar skolutvecklaren Lindas yrkesidentitet mellan reformentusiast och entreprenör till att även framträda som reformkritiker. Entusiasten visar enligt Ball m.fl. ett starkt engagemang för reformer som uppfattas kunna möjliggöra spännande och utvecklande undervisning. Arbetet blir kreativt och produktivt genom att entusiasten förkroppsligar reformen och influerar praktiken. Entreprenören syns, och förmår att kombinera olika reformer och tidigare yrkeserfarenheter för att tänka annorlunda om utbildning. När ämnesnätverket för slöjdlärare visar sig svårt att realisera, framträder identiteten alltmer som en kritiker. Ball m.fl. menar att kritikern riskerar marginalisering och endast gör punktinsatser i reformarbetet. I Lindas berättelse kommer insatserna på den övergripande kommunala nivån att handla om att bevaka hur slöjddämnet hanteras i reformen men att också hålla motdiskurser vid liv genom att tycka och tänka annorlunda (jfr Ball m.fl., 2011).

Hos Mona som intar skolperspektivet framträder initialt i berättelsen en identitet som en kollegialt orienterad översättare av reformen (Ball m.fl, 2011) som strävar efter likvärdighet via gemensamma utvecklingsprocesser i slöjdkollegiet men blir mer av en reformmottagare när skolchef och rektor inte längre stödjer nätverkstanken. Parallellt bär berättelsen även fram en professionell identitet med drag av den tystade kritikern som, inför hotet att slöjdlärarnätverket helt läggs på is, på nytt framträder som en reformöversättare (Ball m.fl., 2011) som i praktisk handling driver ett mindre slöjdlärarnätverk i det närmaste ”under cover” och utan rektors stöd. Det dubbla uppdrag hon i och med detta axlar ger hennes yrkesidentitet drag av vad som närmast kan beskrivas som en *reformaktivist*. Identifieringen av hur förstelärare i slöjd tar på sig dubbla uppdrag för att med svagt ledningsstöd eller mot rektors önskan driva

ämnesutveckling i slöjd är framträdande i intervjumaterial som helhet och därmed ett resultat av studien som också rymmer med Borgs (2016) konstaterande om att det är slöjdlärare själva som stått för utvecklingen av slöjdämnet. Såväl Linda som Mona exemplifierar hur förstelärare kan utmana rektors pedagogiska ledarskap genom att göra sin röst hörd eller ta initiativ som utökar det egna handlingsutrymmet (jfr Alvunger, 2015).

Aktivisten med dubbla uppdrag ingår inte i de roller Ball m.fl. (2011) identifierat för reformaktörer. Däremot benämner Sachs (2000) lärare, som samarbetar strategiskt och för dialog på olika organisatoriska nivåer inom skolan i syfte att skapa handlingsutrymme och utveckling, för *professionella aktivister*. Studiens lärare ser inte ut att ha förutsättningar för detta fullt ut, men likväl uppvisar de tendenser till mer begränsad aktivism. Det framstår dock som att slöjdlärare i rollen som förstelärare saknar en bred förankring i sina respektive skolorganisationer och att deras ansträngningar har svårt att få gehör.

I reformarbete finns ett förgivettagande om likvärdighet som Ball m.fl. menar ger falska förväntningar; reformens dubbla blick ”kan betyda att bli svältfödd på resurser eller att på andra sätt bli förbisedd” (Ball m.fl., 2011, s. 636, egen övers.). I berättelsernas vändpunkter och utmaningarna lärarna möter framträder reformens dubbelhet och det finns ingen direkt rättvisa. Reformen ger och tar på ett sätt som inte är förutsägbart, varken för skolläring eller förstelärare. De förstelärare som genom berättelsen om sina uppdrag tar stöd i narrativet om lärares professionalism verkar benägna att möta reformens dubbelhet genom att arbeta med dubbla uppdrag för att undgå att bli försummade. Detta får dock ett högt personligt pris för individen med känsla av misslyckande, stress och i vissa fall skam.

Att definiera sig eller bli definierad som professionell i en tid när det i reformretoriken sammankopplas med effektivitet och där egna och andras förväntningar är gränslösa (jfr Evetts, 2009) får konsekvenser. Att relatera till lärares professionalism ser i studien ut att leda till stor arbetsbörda medan professionalisering som förhållningssätt borgar för mer hanterbara uppdrag. Narrativet om lärares professionalism ser ut att öppna för större variation och komplexitet genom att ta hänsyn till det unika och särskiljande i slöjdämnet och förmår på ett annat sätt hantera den specifika ämneskontexten. Detta kan förklara varför slöjdämnet, som denna studie visar, i praktiken får svårt att passa in i en karriärreform som istället hämtar sin näring ur narrativet om lärares professionalisering, som bärs upp av standardisering och effektiv likriktning.

## **Avslutande summering**

Då studien utgår från förstelärare som undervisar i slöjd och riktar fokus mot förutsättningarna för ämnesutveckling i slöjd i relation till karriärreformen, är ämnesperspektivet studiens specifika bidrag. Tidigare forskning har beaktat karriärreformen utifrån perspektiv som organisation, professionalism, ledarskap eller karriär men hittills inte beaktat ämnestillhörighet som kontextuellt betydelsefull faktor i genomförandet. Vilka förutsättningar ger då karriärreformen för förstelärare i slöjd att bidra till slöjddämnets utveckling och hur formas deras professionalitet i relation till uppdraget?

Ett tydligt samband framgår mellan vilket större narrativ om lärares professionalitet som slöjdlärares utsagor kan relateras till och hur stabila eller fragmentiserade deras professionella yrkesidentiteter framträder. Detta samtidigt som fragmentisering och upprepade anpassningar av identiteten sammanfaller med utmaningar som kan ge avbrott och ibland leder till omstarter som ger en ryckighet åt förstelärares utvecklingsarbete. Karriärreformen motive-rades av att den skulle utveckla lärares professionalism medan studiens resultat indikerar att reformen snarare stödjer en professionalisering av slöjdlärare. Slöjdlärares berättelser utgör exempel på hur förstelärare balanserar reformens retorik, en balansakt som enligt Bergh och Englund (2016) är avgörande för hur karriärreformen görs i den dagliga praktiken. Att i arbetet som förstelärare fokusera vad som av slöjdlärare själva uppfattas som kvalitativa aspekter av undervisning i slöjddämnet och att leda den typen av processer i ett kollegialt sammanhang med en större grupp slöjdlärare framstår enligt studien som svårt och innebär både organisatoriska och innehållsmässiga utmaningar. Ämnesutveckling av slöjd inom ramen för karriärreformen kan därför framstå som ett moment 22. Följer slöjdlärarna den dominerande strukturen för förstelärares arbete knutna till den egna skolan och under rektor finns utmaningar i hur utvecklingsinnehållet fungerar utifrån slöjddämnets behov. Följer de istället vad de uppfattar som slöjddämnets specifika behov av utvecklingsinnehåll uppstår utmaningar kring den organisatoriska strukturen för arbetet och att skapa stabila förutsättningar för kollegialt utvecklingsarbete i slöjd.

Att karriärreformen har haft vaga direktiv och att uppdragen lokalt förhandlats fram över tid är väl synligt i vändpunkterna i slöjdlärares berättelser. För att kunna utnyttja de möjligheter direktivens öppenhet kan ge, borde ett tillvaratagande av förstelärares erfarenheter, insyn i slöjddämnet och framförallt deras engagemang också skapa förutsättningar för en ämnesutveckling i slöjd där de inte behöver retirera, avvakta, arbeta dubbelt eller blunda. Ett första steg är att utveckla skolors organisatoriska strategier att stödja etablerade former för kollegial ämnesutveckling i skolämnen där ämneskollegiet finns spritt över ett flertal skolenheter. Det vill säga en situation som gäller fler skolämnen än slöjd.

Ett andra steg är att skolchefer och rektorer på allvar stödjer förstelärares lokala initiativ genom att underlätta för samordning mellan rektorsområden. Likriktade större skolutvecklingssatsningar kan omöjligt möta samtliga lärares behov av utveckling av undervisning i specifika skolämnena. Detta är särskilt viktigt att beakta när karriärstegsreformen ytterligare ser ut att förstärkas i nya kommande reformsatsningar.

## Referenser

- Alvehus, J., Eklund, S. & Kastberg, G. (2019). *Lärarkåren och förstelärarna: splittrad, stärkt och styrd profession*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvunger, D. (2015). Towards new forms of educational leadership? The local implementation of förstelärare in Swedish schools, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 55–66. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30103>
- Andersson, J. (2021). *Kommunikation i slöjd och hantverksbaserad undervisning*. Göteborgs universitet.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy Actors: Doing Policy Work in Schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625–639. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565>
- Beijard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Bergh, A. & Englund, T. (2016). Professionella förstelärare? Om den svenska förstelärarreformen. I M. Elmgren, M. Folke-Fichtelius, S. Hallsén, H. Roman & W. Wermke (Red.), *Att ta utbildningens komplexitet på allvar: En vänbok till Eva Forsberg*, (s. 364–377). Uppsala universitet.
- Bergh, A., Löfdahl Hultman, A., & Englund, T. (2018). Local enactment of the Swedish 'advanced teacher reform'. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1436195>
- Biesta, G. J. (2019). *Undervisningens återkomst*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Borg, K. (2016). Vem har makten och ansvaret för utveckling eller avveckling av ett skolämne? Reformen och förändringar i slöjdundervisning och slöjdläroinutbildning 1960–2011. *Tilde*, 16, 29–86. Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Stockholm: Liber.
- Brockmeier, J., & Carbaugh, D. (red.). (2001). *Narrative and Identity. Studies in autobiography, self and culture*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sin.1>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. London; Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412984584>
- Englund, T. & Dyrdal Solbrenke, T. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 3/4, 168–194.
- Erixon Arreman, I. (2021). Akademisering som policyfråga nationellt och internationellt. I U. Bergmark & K. Hansson (red.), *Skola på vetenskaplig grund i praktiken*, (s. 55–86). Lund: Studentlitteratur.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism: a contemporary paradox. I S. Gerwitz m.fl. (red.), *Changing Teacher Professionalism; international trends, challenges and ways forward*. New York: Routledge.

- Fuller, C. (2016) The advanced skills teacher in England. I A. Goodwyn (red.), *Expert Teachers: An International Perspective*, (s. 69–89). Routledge: Abingdon.
- Fuller, C., Goodwyn, A. & Francis Brophy, E. (2013) Advanced skills teachers: professional identity and status, *Teachers and Teaching*, 19:4, 463–474.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770228>
- Goodson, I. (2007). All the lonely people: the struggle for private meaning and public purpose in education. *Critical Studies in Education*, 48(1), 131–148.  
<https://doi.org/10.1080/17508480601120954>
- Hasselskog, P., Holmberg, A. & Westerlund, S. (2018). Slöjdämnets situation, utveckling och forskning under 2009–2018. *Techne Series A: Research in Sloyd Education and Crafts Science*, 25(3), 74–93.
- Hirsh, Å. & Bergmo-Prvulovic, I. (2019) Teachers leading teachers – understanding middle-leaders' role and thoughts about career in the context of a changed division of labour. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 352–371.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1536977>
- Holmberg, A. (2009). *Hantverksskicklighet och kreativitet; kontinuitet och förändring i en lokal textilläroarutbildning 1955–2001*. Uppsala universitet.
- Ingvarson, L. (2019). Teaching standards and the promotion of quality teaching. *European Journal of Education*, 54, 337–355. <https://doi.org/10.1111/ejed.12353>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899–916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Leaton Gray, S. & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models or teacher professionalism under New Labour. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/03057640903567005>
- Lundahl, C., Román, H. & Riis, U. (2010). Tidigt ute med sena betyg - sent ute med tidiga! [Elektronisk resurs] Svensk betygspolitik i ljuset av internationell betygsforskning och betygsättningen i Europa. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Lundqvist, C. & Westerlund, S. (2021). Rektors ledarskap i skolans vetenskapliga arbete. I U. Bergmark & K. Hansson (red.), *Skola på vetenskaplig grund i praktiken* (s. 167–189). Lund: Studentlitteratur.
- Löfgren, Håkan. (2012). *Det sitter inte i väggarna: Yrkesidentiteter i lärares berättelser om skola och arbete*. Karlstad University Studies.
- Mishler, E. G. (2004). *Storylines; Craftsartists' narratives of identity*. London: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv22zp3jz>
- Moore, A. & Clarke, M. (2016). 'Cruel optimism': teacher attachment to professionalism in an era of performativity, *Journal of Education Policy*, 31(5), 666–677.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1160293>
- OECD. (2005) *Teacher matters: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and development.
- OECD (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD perspective*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and development.  
<https://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>
- Prop. 2012/13:136. *Karriärvägar för lärare i skolväsendet m.m.*  
<https://www.regeringen.se/49b728/contentassets/630c717d44ec40d6a0065e379579353e/karriarvagor-for-larare-i-skolvasendet-m.m.-prop.-201213136>
- Sachs, Judyth. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77–95.  
<https://doi.org/10.1023/A:1010092014264>
- Sachs, Judyth. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. I P. Denicolo & M. Kompf (red.), *Connecting policy and*

- practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (s. 5–21). Oxford: Routledge.
- SFS 2013:70 *Förordning om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). Vem är försteläraren? [Elektronisk resurs]. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65acca/1553965413325/pdf3188.pdf>
- Skolverket. (2015). *Slöjd i grundskolan: En nationell ämnesutvärdering i årskurs 9 och 9*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2021). Sveriges Officiella statistik; Lärare i olika lärarkategorier läsåret 2020/21. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Personal&lasar=2020/21&run=1>
- Utbildningsdepartementet. (2014). *Uppdrag att följa upp och analysera karriärstegsreformen*. Regeringsbeslut 1:18. Stockholm: Statskontoret.
- Utbildningsdepartementet. (2017). *Uppföljning av karriärstegsreformen. Delrapport 3*. Stockholm: Statskontoret.
- Utbildningsdepartementet. (2021). *Professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare*. (Promemoria). <https://www.regeringen.se/4a205f/contentassets/0fa86a6901154149ae0fe0dd05778849/professionsprogram-for-rektorer-larare-och-forskollarare-u202103373.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm. [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forsknings-sed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forsknings-sed_VR_2017.pdf)
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. I B. Cunningham (red.), *Exploring professionalism*, (s. 28–49). London: Bedford Way Paper's.
- Wieslander, M., & Löfgren, H. (2019). *Turning point as a tool in narrative research – a tentative typology and an illustrative case in policy identity*. Paper presenterat vid Berättelsekonferens, 21–22 november 2019, Uppsala universitet.

Stina Westerlund är fil.dr och universitetslektor i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet. Westerlund har ett uppdrag som samverkanslektor inom den nationella försöksverksamheten ULF, som syftar till att utveckla hållbara modeller för praktikinräna forskningssamverkan mellan skola och lärosäte. Hennes forskning kretsar kring handlingsburen kunskap, reformer för lärares professionsutveckling samt kring reformidéer för akademisering och digitalisering av undervisning i estetiska ämnen. Hon har också ett särskilt intresse för sociala och relationella aspekter av hållbarhet i slöjd och arbetar i skärningspunkter mellan vetenskaplig och konstnärlig forskning.