



**INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK OCH
PEDAGOGISK PROFESSION**

JAG VILLE LÄRA KÄNNA DEM, VETA VAD DE KUNDE OCH VAD DE VILLE LÄRA SIG

Lärares erfarenheter och upplevelser av skolstart i
årskurs ett

Anna Sjödin

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA 361
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2016
Handledare:	Silwa Claesson
Examinator:	Mattias Börjesson
Rapport nr:	PDA 361-2930-HT16-001

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA 361
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2016
Handledare:	Silwa Claesson
Examinator:	Mattias Börjesson
Rapport nr:	PDA 361-2930-HT16-001
Keywords:	<i>schoolstart, preschool class, grade 1, transition, teachers attitude</i>
Title in english:	I wanted to know them, to understand what they understood and what they wanted to learn – Teachers experiences from schoolstart in grade 1.
Language:	Swedish

The aim of this studie is to gain understanding about teachers experiences when they meet their students at schoolstart in grade 1. In Sweden children start in the compulsory school at the age of seven. The year before almost all children go to preschoolclass for one year and before that in preschool. That means transitions for the children between three different school system in just over one year. These transitions entails almost always changes of teachers and also peer groups. With this background the interest of this studie focus on grade 1–teachers experiences and thoughts about this specific transition. What are the characteristics from teacher´s perspective and how does it manifest itself in their teaching?

The empirical material presented is derived from observations and interviews in a qualitative case studie. Three teachers in three different schools were interviewed and classrooms observations were made just before the interviews. A phenomenological lifeworld approach has been used both when collecting and interpreting the empirical material.

During the interpretation three categories have appeared: the teacher directed towards the student; the teachers experience and consciousness of themselves and what it means to be a teacher; planning of and specific situations in teaching. These three are interdependent of each other and joined as vertices of a triangle. The interpretation of the result is made in the tension between these three.

This study contributes to an understanding what teachers experience is important when they meet their new students in grade 1. They see themselves as relationship builders and take responsibility that relationship occurs between teacher and student. The teachers experience that relationship is a prerequisite for teaching and learning. This study also hints that it is important for teachers to cooperate with colleagues, not necessarily in the classroom, but to get to know the students at the transition between preschoolclass and grade 1, when planning teaching content and to get advices and support.

Förord

Jag vill här passa på att tacka några personer som varit särskilt viktiga för denna studie. Först och främst vill jag tacka de tre lärarna, Jill, Siv och Unn som släppte in mig i sina klassrum, lät mig ta del av deras vardagliga arbete med eleverna och berättade för mig om yrkesutövande och upplevelser kring skolstart i årskurs ett. Jag vill också framföra ett varmt tack till min handledare Silwa Claesson. Mötena med dig har

varit så lärorika och inspirerande. Du har gett mig råd och nya infallsvinklar, diskuterat och hjälpt mig att vända och vrida på det empiriska materialet. Hjärtligt tack för det.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	5
1.1 Problemområde.....	5
1.2 Syfte.....	6
2 Tidigare forskning.....	7
2.1 Skolstart.....	7
Historik kring skolstart i Sverige.....	7
Tid för skolstart.....	8
2.2 Skillnader mellan förskoleklass och årskurs ett.....	9
Förskoleklassen.....	9
Skolformernas olika traditioner.....	10
Lärarnas uppdrag och utbildning.....	10
2.3 Övergång mellan förskoleklass och årskurs ett.....	11
Begreppet övergång.....	12
2.4 Att vara lärare – yrkeskunnande.....	12
Lärarens utvärderande förhållningssätt.....	12
Vad innebär det att lärarrollen har förändrats?.....	13
Samspel och dialog.....	14
Lärares emotionella lyhörddhet.....	14
Förtroendefulla relationer.....	15
Den didaktiska triangeln.....	16
Sammanfattning.....	16
3. Teoretiska utgångspunkter.....	17
3.1 Hermeneutisk och fenomenologisk grund.....	17
Livsvärlden.....	17
Intersubjektivitet.....	18
Det för-givet-tagna.....	19
Att rikta sig mot en annan människan.....	20
3.2 Intersubjektivitet ur ytterligare ett perspektiv.....	20

4 Metod.....	21
4.1 Forskningsinriktning.....	21
4.2 Metodbeskrivning.....	21
4.3 Avgränsningar och urval.....	22
4.4 Genomförande och att påbörja analysarbetet.....	23
4.5 Att tolka och utarbeta kategorier.....	24
4.6 Etik.....	26
5 Resultat.....	27
5.1 Tre lärare på tre olika skolor.....	27
5.2 Spannet mellan undervisningens innehåll och planering och lärarens riktadhet mot eleverna.....	28
Att skapa sig en egen uppfattning och få en relation med varje elev.....	28
Ibland är det svårt med relationer och då måste man ta det först.....	30
Enkelt i början för att kunna se alla eleverna.....	31
5.3 Spannet mellan lärarens erfarenhet/medvetenhet om sig själv och lärarens riktadhet mot eleverna.....	32
Då behöver jag mina kollegor – organisation och samarbete med kollegor för att lära känna eleverna.....	32
Mitt eget sätt att vara, kroppsspråk, min egen stil.....	34
Extra kontakt med föräldrar.....	35
5.4 Spannet mellan undervisningens innehåll och lärarens erfarenhet/medvetenhet om sig själv.....	36
Vi följer rutiner.....	37
Så gjorde jag förra gången, nu gör jag såhär.....	39
”Vi har en plan på vår skola” och hur jag planerar med kollegor.....	40
6 Diskussion.....	43
6.1 Resultatdiskussion.....	43
Läraren som relationsbyggare – att lära känna eleverna, undersöka vad de kan och vad de vill lära sig.....	43
Lärarens upplevelse av sin egen yrkesroll – vad betyder det när de möter eleverna i början av årskurs ett?.....	46
Att befinna sig ensam med sina elever och att samverka med kollegor.....	48
6.2 Metoddiskussion.....	49
6.3 Studiens betydelse för skolans praktik.....	50
6.4 Nya frågor och förslag på fortsatt forskning.....	51
Referenslista.....	52
Bilagor.....	55
Bilaga 1.....	55
Bilaga 2.....	56

1 Inledning

Det är något särskilt med att börja i skolan. I Sverige har vi sedan länge låtit våra barn börja den obligatoriska grundskolan vid sju års ålder. Förskoleklass infördes 1998 och tanken var då att förskola och grundskola skulle integreras. De flesta barn och föräldrar upplever nog att barn börjar skolan när de börjar i förskoleklassen. Men förskoleklassen är, än så länge, inte obligatorisk och omfattas därför inte av kursplanernas kunskapskrav. Övergången mellan förskoleklass och årskurs ett är på många skolor av den anledningen påtaglig för elever, lärare och föräldrar. Det som händer i början av årskurs ett förknippas med det som eleverna ska vara med om de närmaste nio åren i grundskolan. Övergången och elevers tidiga möten med skola är sannolikt av vikt i förhållande till hur de sedan ser på och hanterar skolan längre fram (Lago, 2014). Därför är det också intressant att få kunskap om hur lärare tänker, agerar och ser på sin roll i undervisningen när de möter eleverna under den första tiden. Studier visar att lärares arbete med och skolans organisation vid övergången in i skolan inte bara påverkar just skolstarten utan också studieresultat högre upp i åldrarna (Ackesjö, 2014).

Jag som är författare till denna uppsats har själv arbetat i grundskolans tidiga år och gjorde det just under den tid på 1990-talet då förskoleklassen infördes. Jag har senare arbetat som specialpedagog och i den rollen bland annat följt både elevgrupper och enskilda elever och då kommit att intressera mig för övergångar inom och mellan skolformer. Vad händer i klassrummet när en lärare tar emot en klass med nya elever i årskurs ett? Hur tänker lärare kring det och hur planerar hen sin undervisning? Tankar kring detta och mitt intresse för lärares hållning och ”tysta kunskap” har inspirerat mig att genomföra denna studie.

1.1 Problemområde

I Sverige börjar barn i den obligatoriska grundskolan vid sju års ålder. När förskoleklass infördes 1998 var tanken från politiskt håll att förskola och grundskola skulle integreras och det var dessutom ett försök att föra in förskolans pedagogik i skolan (Skolverket, 2014a). Förskoleklassens speciella identitet skulle enligt dessa intentioner kännetecknas av en kombination av förskolan och skolans arbetssätt, där lek, omsorg, skapande och barnens eget utforskande skulle få genomslag även i skolan. Frågan är om det har blivit så? Har det varit framgångsrikt att försöka låta förskola och skola närma sig varandra på detta sätt?

Inte bara svensk utan också internationell forskning har till stor del rört sig kring övergång mellan förskola och skola. Förskola och skola har, både i Sverige och internationellt, historiskt utvecklats som separat verksamheter med olika metoder, traditioner, förväntningar och språk (Ackesjö, 2014). I Sverige finns dessutom förskoleklassen som är en verksamhet mitt emellan förskola och grundskola. Forskare i Sverige har under senare år visat specifikt intresse för förskoleklassens verksamhet. Resultaten av den forskningen visar i stora drag att trots att förskola, förskoleklass och den obligatoriska skolan är närliggande verksamheter kan det ändå vara svårt att åstadkomma samverkan, integration och kontinuitet mellan dem (Ackesjö, 2014; Lago, 2014).

Som en följd av införandet av förskoleklass i Sverige får alltså många barn vara med om två övergångar emellan tre olika skolformer (förskola, förskoleklass och den obligatoriska skolan) under drygt ett års tid. Detta medför nästan alltid flera byten av lärare och annan personal och ofta även byte av kamratgruppen runt barnen/eleverna. Övergångarna rör sig både över institutionella gränser mellan skolformer och relationella gränser mellan olika gemenskaper (Ackesjö 2014; Sandberg 2012). Detta ställer särskilda krav på både barn och lärare i de olika skolformerna.

I Skolverkets stödmaterial (Skolverket, 2014b) finns råd och riktlinjer kring övergången från förskola till förskoleklass men inte på samma sätt mellan förskoleklass till årskurs ett. Denna brist finns trots det som beskrivs ovan nämligen att barnen är med om flera övergångar under kort tid och att det sker mellan verksamheter med olika traditioner, metoder och förväntningar. På många skolor innebär det att den lärare som tar emot eleverna i årskurs ett inte alls träffar eller samverkar med förskollärarna i förskolan. Lärarnas uppdrag i årskurs ett skiljer sig både från förskoleklassens och förskolans lärares uppdrag genom att det är just där som eleverna går över från frivillig till obligatorisk skolgång och i samband med det börjar omfattas av kursplanernas kunskapskrav. Kan det vara så att skolstarten i årskurs ett tas för given i organisationen? Tas den för given av lärarna som arbetar med eleverna i förskoleklass, årskurs ett och fritidshemmet? Hur märks det och vilka följder kan det få?

Med detta som bakgrund riktas alltså mitt intresse mot lärarens erfarenheter, upplevelser och tankar runt skolstart och den första tiden i årskurs ett. Hur är det att möta elever just vid den tiden i deras skolgång? Hur tänker och gör lärare när de ställs inför att ta emot nya elever i årskurs ett? Hur ser de på den undervisning som de planerar och genomför? Sker samverkan med kollegor och hur är den i så fall beskaffad?

1.2 Syfte

Syftet med studien är att få fördjupad förståelse för lärares erfarenheter och upplevelser när de möter elever i början av årskurs ett. Denna undersökning har därför ett särskilt teoretiskt perspektiv, vilket i detta fall utgörs av en hermeneutiskt-fenomenologisk ansats (Bengtsson, 2001; Berntsson, 2001; Claesson, 2011; Ödman 2004). Påpekas ska också att forskningsintresset i denna studie faller inom ramen för ett allmändidaktiskt perspektiv (Claesson, 2011).

Frågeställningar:

- Vad upplever lärare är av betydelse när de möter elever i början av årskurs ett?
- Vad kännetecknar just den tiden i skolgången ur lärares perspektiv och hur tar det sig uttryck i undervisningen?

2 Tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning inom området och den litteratur som valts som utgångspunkt i studien. För att sätta in studiens resultat i ett sammanhang tas faktorer kring skolstart upp både i historiskt och internationellt perspektiv. Därefter beskrivs skillnader mellan förskoleklass och grundskolans årskurs ett, tillsammans med övergången mellan dessa två verksamheter och utvecklingen inom svenskt skolväsen under den period då förskoleklass och fritidshem introducerades i svensk skola. Ett försök görs också att spegla vad det kan innebära att vara lärare. I studien antas allmändidaktiskt perspektiv. Avslutningsvis beskrivs specifikt den didaktiska triangeln.

Då jag sökte efter tidigare forskning, med sökord som var relevanta för min studie, t ex; *schoolstart*, *preschool class*, *grade 1*, *transition*, *teachers attitude*, dominerades det jag fann av studier kring skolmognad, elever med särskilda behov eller beteendeproblematik, elevers familjebakgrund, socioekonomiska faktorer, infallsvinklar utifrån vissa ämnen som matematik eller musik mm. Några artiklar berörde lärares uppfattning om vilken *information* de upplever som viktig i övergången mellan förskola och skola. Det syntes särskilt svårt att hitta studier som speglar lärares perspektiv. Några studier har ändå varit betydelsefulla i sammanhanget då de beskriver övergångar inom och mellan förskola, förskoleklass, och grundskola (Sandberg, 2012; Broström, 2003; Garpelin & Kallberg, 2008). Sandberg beskriver hur den internationella forskningen som finns om övergången från förskola till den formella skolan inte direkt kan översättas till svenska förhållanden. Trots vissa likheter skiljer sig den svenska förskoleklassen i jämförelse med andra länders första år i skolan på flera viktiga punkter; den är en egen och frivillig skolförform, den omfattas inte av grundskolans kunskapskrav och bemannas vanligtvis av förskollärare.

I Sverige finns ny forskning som har inriktat sig på att beskriva förskoleklassen, framförallt ur elevers perspektiv men även ur lärares (Ackesjö, 2014; Lago, 2014). I båda studierna tas övergången mellan förskola, förskoleklass och årskurs ett upp. Ackesjö's forskning har sin teoretiska utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv medan Lago antar ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Båda gör longitudinella studier där fältarbete, deltagande observationer under lång tid, observationer och samtal används för att samla in material till det som de benämner som studier inom en etnografisk tradition. En annan studie där intresset riktar sig mot barns möte med skolan är Sandbergs (2012) studie. Den tar upp elevers delaktighet och skriftspråkslärande och även den har sin utgångspunkt i etnografisk tradition, med fältstudier, deltagande observation och intervjuer men är också inspirerad av hermeneutiken genom ansatsen att försöka tolka och förstå.

2.1 Skolstart

Historik kring skolstart i Sverige

Frågan om hur skolgång ska organiseras kan inte sägas vara någon ny företeelse. Redan i 1694 års skolordning kom Comenius tankar och den organisationsplan för skolan som han formulerat i *Didacta Magna* att inverka på organisationen av den skola som då fanns i Sverige. Skolklasserna blev ettåriga och skolan indelades i 4-åriga stadier (Comenius, 1632/1999). Dessa idéer lever vidare genom historien och i vårt skolsystem än i dag (Sandberg, 2012).

Hur skolstart har organiserats i Sverige från och med folkskolans införande 1842 beskrivs i en historisk resumé av Sandberg. Det bestämdes då att barn skulle börja skolan mellan sju och nio års ålder. 1858 kom särskilda anvisningar för det som då kallades småskolan. Den skulle stå för undervisningen innan eleven kunde flyttas över till den egentliga folkskolan och det gjordes efter särskild prövning. Sveriges professorer i

pedagogik fick på 1940-talet i uppdrag att utreda vilken som var den bästa åldern för barn att börja i skolan. De kom fram till att sjuårsåldern kunde var lämplig. De menade dock att individuella hänsyn måste tas och att läkar- och psykologutredningar skulle ligga till grund för detta (Sandberg, 2012). Man började här prata om skolmognad och tänkte sig också att denna mognad gick att mäta. Resultatet blev att 1946 års skolkommision föreslog att inför skolstart skulle skolmognadsprov skulle göras med alla barn. Som en följd av det upprättades särskilda skolmognadsklasser för de elever som man ansåg hade behov av det (SOU 1948). 1962 fanns denna syn på barnet kvar och skolmognadsklasser fanns kvar i syfte att ha en verksamhet för de barn som man bedömde inte kunde delta i undervisning i vanlig klass på grund av sen mognad. Man ville ge dessa barn en mjukare skolstart och minska risken att de skulle misslyckas i det fortsatta skolarbetet. I 1969 års läroplan (Lgr 69) ville man att förskollärare och lågstadielärare skulle samarbeta i syfte att få till en mjuk övergång mellan de olika skolformerna. Förskola och skola sågs redan då som verksamheter med stora skillnader när det gäller metodik. Istället för skolmognadsprövningen börjar man nu med inskrivning och information till föräldrarna. Men fortfarande diagnostiseras och observeras eleverna under den första tiden i skolan. Frågan hade tidigare varit - Är barnet moget för skolan?, nu frågade man istället - Vad är barnet moget för? (Sandberg, 2012). I 1980 års läroplan (Lgr80) betonas än mer samverkan mellan skola, förskola och hem. Barnen ska få möjlighet att uppleva kontinuitet och en mjuk övergång. Detta förväntas ske genom att personal tar del av varandras arbetsformer och innehåll i syfte att uppnå samsyn. Man vill inte diagnostisera och kartlägga barnet på samma sätt som tidigare utan nu varnas det för riskerna att det kan innebära en stigmatisering. Samverkan med skola, förskola och hem ska istället förhindra att problem uppstår. I läroplanen 1994 (Lpo94) finns inte mycket kvar av resonemanget kring skolstart. Om övergångar sägs i korthet att läraren skall utveckla samarbetet mellan förskola och skola och utbyta kunskap och erfarenheter med personalen i förskolan och i detta samarbete skall särskild hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. Begreppet skolmognad finns inte längre med utan istället sägs att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Dessa skrivningar är i stort sett oförändrade i nuvarande läroplan från 2011 (Skolverket, 2011).

Fram till och med 1990-talet var övergången från hem eller förskola till grundskolans årskurs ett tydlig. (Sandberg, 2012). Denna skolstarten har på senare år, i och med förskoleklassens införande i svenskt skolsystem, gått från att ha varit tydligt markerad till att rent organisatoriskt bli mer osynlig (Karlsson, Melander, Pérez Prieto & Sahlström, 2006). Förskoleklassen och dess tillkomst och påverkan på barns skolstart kan både i ett internationellt och historiskt perspektiv ses som något unikt för svenska förhållanden, även om paralleller till andra länders skolstart finns (Lago, 2014).

Tid för skolstart

När är bästa tidpunkten att börja i den obligatoriska skolan? Som nämnts tidigare föreslogs, i Sverige, sjuårsåldern redan av 1946 års skolkommision. I en kunskapsöversikt från Skolverket inriktad på barns lärande och utbildning i förskolan och grundskolans tidiga år redogör Persson (2010) för forskning om tidpunkt för obligatorisk skolstart utifrån en internationell jämförelse. Han konstaterar att det är stora skillnader mellan länder när det gäller start i det obligatoriska utbildningssystemet. I Europa börjar barn i skolan som tidigast när de är fyra år (Nordirland). I andra länder dröjer det ända till sju års ålder (bl a Sverige, Danmark, Finland, Rumänien). Tiden för skolstart står, enligt Persson, i de flesta länder inte på vetenskaplig grund utan andra politiska och ekonomiska överväganden ligger bakom, t ex ekonomisk utveckling, urbanisering och glesbygd, arbetsmarknadens behov mm. Skolsystemen i de olika länderna har under lång tid anpassats efter detta.

Tiden för skolstart kan kopplas till en utvecklingspsykologisk tradition med företrädare som Jean Piaget (Lago, 2014). Piaget menade att barnet vid sju års ålder går från en utvecklingsfas till nästa, att det förändrar barnets förmåga att förstå och lära. Konsekvensen av detta är att sexåringens behov ser annorlunda ut än sjuåringens. Men enligt Persson (2010) är det svårt att identifiera en tydlig bild av när det skulle vara mest

gynnsamt för ett barns lärande att börja skolan. Forskning kan inte genom jämförande studier få fram tillförlitliga resultat då det är svårt att särskilja hur tidpunkten för skolstart påverkar lärandet i förhållande till andra faktorer som läroplaner, undervisningstraditioner, lärares yrkeskunnande, förskolans uppdrag och utformning med mera. Resultat visar dock att de länder som har sen skolstart, alltså vid sju års ålder, generellt inte har lägre resultat i sina skolor. Persson (2010, s.108) konstaterar att ”ett genomgående resultat är ändå forskarnas betoning på lärares yrkeskompetens och förmåga att relatera sig till elever och barn i förskola och skola för att skapa ett samskapande klimat och ett hållbart delat tänkande”. Han menar att tidpunkten och platsen för det institutionaliserade lärandet med all sannolikhet kommer att fortsätta diskuteras. Det tidiga lärandet och det kunskapande barnen får en alltmer framskjuten plats i den internationella debatten om utbildning och dess kvalitet. Var lärandet ska äga rum, och när ett mer formaliserat institutionellt lärande ska börja, är frågor som har hög relevans för alla nationer i deras satsning på utbildning. Ett lands utbildningssystem kräver dessutom resurser. Därför kommer frågor kring tidpunkt för obligatorisk skolstart, förskolans betydelse för hur elever lyckas i skolan och resursfördelning till förskola och skola, förmodligen få fortsatt stor uppmärksamhet.

2.2 Skillnader mellan förskoleklass och årskurs ett

I svensk forskning om förskoleklassen och dess plats mellan förskola och skola beskrivs förskoleklassen ibland som en övergångszon (se ex Ackesjö, 2014; Lago, 2014; Davidsson, 2003). Litteraturen belyser mestadels skillnader mellan förskola och förskoleklass och förskoleklassens plats mitt emellan förskola och obligatorisk skola.

Förskoleklassen

Skolverket påtalar att förskoleklassens roll har varit att bidra till en ökad integration mellan förskola, grundskola och fritidshem (Skolverket, 2014a). Syftet var i början att förskolan och skolans olika traditioner och kulturer skulle mötas och bilda en ny pedagogisk praktik. Förskoleklassen skulle utgöra en bro mellan förskola och grundskola. Senare beskrivs detta även som att förskoleklassen ska vara en kombination av förskolans och grundskolans arbetssätt.

Syftet från statsmaktens sida med utbildningen i förskoleklassen beskrivs i den nuvarande läroplanen, Lgr 11 i kapitlet *Skolan värdegrund och uppdrag* och *Övergripande mål och riktlinjer*. Dessa delar är samma för förskoleklassen som för årskurs ett och övriga årskurser i grundskolan (Skolverket, 2011). Men uppdraget i förskoleklass, så som det formuleras av statsmakten, skiljer sig från övriga grundskolan på vissa avgörande punkter. Alla barn i Sverige har rätt till förskoleklass från och med höstterminen det år de fyller sex år (SFS, 2010), men någon skyldighet att gå i förskoleklass finns inte, även om de flesta föräldrar väljer att låta sitt barn gå i verksamheten. En politisk utredning fick i uppdrag 2015 att föreslå hur en tioårig grundskola med obligatorisk skolstart från sex års ålder skulle kunna införas som en del i en tioårig grundskola. Men det blev inget av detta. Sverige står alltså fortfarande kvar vid att ha en skolform mitt emellan förskola och grundskola. Förskoleklassen omfattas inte av de kursplaner och kunskapskrav som finns i läroplanens alla ämnen. I skollagen står att utbildning i förskoleklassen ska *förbereda* eleverna för fortsatt utbildning (SFS 2010) och det sägs också att det kan vara värdefullt att lärare i förskoleklassen är orienterad om innehållet i kursplanerna (Skolverket, 2014a). Vad det innebär mer konkret beskrivs inte. Det faktum att lärare i förskoleklass ofta inte är ämnesutbildade men ändå förväntas orientera sig i samtliga kursplaner problematiseras inte alls.

I juli 2016, alltså under tiden för denna studie, görs en revidering av Lgr 11 med ett nytt kapitel som som gäller just förskoleklassen (Skolverket, 2016) och syftet är att komplettera kapitel 1 och 2 genom att förtydliga syftet med undervisningen i förskoleklassen och det centralt innehåll som ska behandlas där. Det

nämns att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utvecklas i riktning mot de kunskapskrav som senare kommer att ställas i den aktuella obligatoriska skolformen. Denna revidering har alltså tillkommit efter beslutet om att förskoleklassen fortfarande inte är en del av den obligatoriska skolan i Sverige och att förskollärare utan ämnesbehörighet även fortsättningsvis är behöriga att undervisa i förskoleklassen. Sandberg (2012) menar dessutom att en stor del av tidigare forskningsintresse inom området förskola, förskoleklass och fritidshem oftast riktas mot vad de olika verksamheterna erbjuder. Vad barnen lär sig, lärandets objekt, lyfts inte fram och när detta görs så är det kopplat till sociala relationer och lek, ytterst sällan till ämnesdidaktik.

Skolformernas olika traditioner

Ackesjö (2014) har studerat barns övergångar till och från förskoleklassen inom svensk skola. Hon har under en längre tid följt barn i övergångarna mellan de tre skolformerna för att få kunskap om och kunna beskrivas hur detta förstås ur barns perspektiv. Hennes forskning belyser skillnaden mellan förskola, förskoleklass och årskurs ett och hon menar att skolan och förskolan skiljer sig åt både genom olika traditioner och kunskapsyn. Ackesjö beskriver vidare att integrationen och kommunikation mellan förskola, förskoleklass och den obligatoriska skolan och samarbetet mellan lärare i verksamheterna inte har studerats och utvärderats i större utsträckning. De resultat som framkommit är emellertid relativt samstämmiga: det är svårt att åstadkomma samverkan och integration mellan skolformer som så starkt strävar efter att bevara egna traditioner och vanor. Annan forskning visar att förskoleklassen, genom att ha flyttat in i skolans lokaler, oftare präglas av skolans traditioner och att det därigenom skett en ”skolifiering” av verksamheten (Karlsson et al, 2006). Den undervisande delen i förskoleklassens vardag blir då ofta mer lik grundskolans, exempelvis med lärande av bokstäver och siffror med papper och penna, orienterad mot en produkt som kan bli rätt eller fel. Liknande situationer i förskolan ägde istället rum i en mer öppen, konkret och social kontext.

Studier med fokus på kontinuitet och diskontinuitet som uppstår i övergångar mellan förskola och grundskola beskrivs av Ackesjö (2014). En studie som gjordes 2010 visar att förskoleklassens lärare närmast tog avstånd från skolans sätt att undervisa och istället framhöll sig som lärare i skolans marginaler. Andra studier visar att barnen i förskoleklassen snarare förbereds genom att lära sig *om* skolan (dess rutiner och miljöer) än *för* skolan (exempelvis utvecklar grundläggande ämneskunskaper). Kontinuitetsbegreppet har alltså blivit en central fråga när det gäller barns övergångar. Det finns en politisk ambition att övergångar ska göras mjuka, men vad det egentligen innebär tycks vara en relativt oproblematisk fråga (Ackesjö 2014). Ackesjö konstaterar att kontinuitet mellan skolformer främst ses som något odelat positivt, men att det egentligen inte beskrivs vilken form av kontinuitet som efterfrågas och för vem kontinuitet är önskvärdt. Ackesjö's studier visar att trots att förskoleklassen har funnits i svensk skola i snart 20 år finns det uppenbarligen skillnader och en gräns mellan den och övriga grundskolan.

I Europaparlamentets rekommendationer till EU:s medlemsländer (2011) finns kraftfulla rekommendationer om starkare koppling och mer utbyte av undervisningsmodeller mellan förskollärare och grundskollärare så att kontinuitet mellan skolformerna skapas för barnen. I detta sammanhang kan det även hänvisas till en finsk longitudinell studie (Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi, 2011) som visar att i de fall lärare får möjlighet att samverka över läroplansgränser och då skriftlig information om barns förmågor förs över till kommande skolform ges lärarna ett försprång när det gäller att anpassa undervisningen till alla barns nivåer. Samma studie visar dock att det är aktiviteter som förekommer alltför sällan.

Lärarnas uppdrag och utbildning

Uppdraget och förutsättningarna för läraren i årskurs ett ser alltså annorlunda ut än för lärarna i förskoleklassen. Kravet på legitimation för lärare och förskollärare infördes i skollagen 2011 och från 1 juli 2015 krävs legitimation och ämnesbehörighet för att självständigt få undervisa i grundskolans olika ämnen. Som nämnts ovan kan lärare med förskolläraryrke behörighet undervisa i förskoleklassen. Undervisningen ska

från och med årskurs ett utgå från läroplanens tredje kapitel med kursplanerna och kunskapskrav i ämnena, kunskapsmålen tydliggörs och skriftliga omdömen ges. Skolan är från och med det året barnet fyller sju år obligatorisk för alla elever. Skolplikt gäller då enligt skollagen och föräldrar kan inte längre välja om deras barn ska delta i verksamheten eller inte (SFS, 2010).

2.3 Övergång mellan förskoleklass och årskurs ett

I läroplanen, Lgr 11 finns statliga riktlinjer för hur övergångar och samverkan ska ske för att berika elevers utveckling och lärande (Skolverket, 2011; 2014b). Det förväntas enligt statsmakten att rektor ska skapa förutsättningar så att lärare och pedagoger kan utveckla samarbete mellan förskoleklass och årskurs ett (och dessförinnan även mellan förskola och skola). Lgr 11 har nyligen reviderats (Skolverket, 2016) med tillägg och skärpning kring övergången mellan förskoleklass och skola.

Förskoleklassen, fritidshemmet och skolan ska samverka på ett förtroendefullt sätt med varandra och förskolan för att stödja elevernas utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv. Inför övergångar ska de berörda skolformerna och fritidshemmet utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande (s.16).

Tidigare skrivning i Lgr 11 talade, som nämnts tidigare, främst om att samarbetsformer mellan förskoleklass, skola och fritidshem ska utvecklas för att berika varje elevs mångsidiga utveckling och lärande. Skärpningen i riktlinjerna kommer under tiden som denna studie görs. Nu poängteras alltså att förskoleklass, fritidshem och skolan ska samverka och utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen. Det sägs också att denna samverkan ska vara förtroendefull, att den ska ge långsiktigt resultat och skapa förutsättningar för progression i elevernas lärande. De tre verksamheterna har under de senaste 20 åren befunnit sig i samma skolbyggnader, med samma chef/rektor, med samma barn i grupperna/klasserna och med lärare och pedagoger som arbetar i varandras närhet dagligen. Hur har övergången mellan förskoleklass och årskurs ett hanterats? Varför behövs en skärpning? Vad kan en skärpning i statliga riktlinjer betyda för verksamheterna? Barns övergångar till och inom skolan kan enligt Skolverket stödmaterial (2014b) påverka studieresultaten högre upp i åldrarna. Där poängteras att lärarna i de olika skolformerna behöver ta ett gemensamt ansvar för övergångar och tillsammans planera och utforma hur, när, var och varför olika övergångsaktiviteter genomförs. I ett annat av Skolverkets stödmaterial (2014a) lyfter man dock fram studier som visar att det kan vara svårt att få till bra samverkan mellan förskoleklassen och skolan på grund av att lärarna i de olika verksamheterna inte får tid för erfarenhetsutbyte, pedagogiska diskussioner, planering, reflektion och utvärdering. I denna studie riktas intresset mot vad lärare upplever är av betydelse just vid övergången mellan förskoleklass och årskurs ett. Deras upplevelser och erfarenheter kan komma att beröra just de frågeställningar som beskrivas ovan.

Lärarna i årskurs ett har oftast inte varit med i övergången från förskolans verksamhet som även den är en traditionstyngd verksamhet förlagd på andra sidan förskoleklassen skriver Ackesjö (2014). Hon hänvisar till svenska och internationella studier när hon beskriver att lärarna i skolan ofta har en svag förståelse för vad barnen gör i förskolan, vilka kunskaper de bär med sig in i skolan och vilka områden förskolan har arbetat med. Också det omvända gäller, d. v. s. att lärare i förskolan endast har vaga idéer om vad barnen kommer att göra i skolan. Hon konstaterar också att lärarna i årskurs ett träffar elever som på bara lite mer än ett år varit med om flera övergångar med byte av personal och ofta även av kamratgrupp, vilket kan komplicera övergången än mer. I råd och riktlinjer kring övergångar som ges av Skolverket (2014b) nämns detta endast i korthet. Kan det vara så att denna övergång tas för given i organisationen? Tas den för given av lärarna som

arbetar med eleverna i förskoleklass, årskurs ett och fritidshemmet? Hur märks det och vilka följder kan det få?

Begreppet övergång

Begreppet övergång kan användas på samma sätt som av Sandberg (2012) för att beskriva förflyttningar från en skolform till en annan och de kan förstås som processer. Dessa processer kan vara individuella händelser för människor, såsom att börja tala eller gå, men de kan också förstås i ett vidare perspektiv, som när ett barn får en annan roll i ett nytt sammanhang. I förskola och skola innebär en övergång ofta att man ställs inför nya utmaningar och krav. Den processen kan, enligt Sandberg, inte sägas vara avslutad förrän man har etablerat sig och är hemtam i den nya kulturen. Sandberg refererar till internationella studier som undersökt hur barn ser på skolstart. I början framstår kamrater och kamratrelationer som det viktigaste men redan kort efter skolstart får barnens tankar om lärandet större utrymme. Under det första året utvecklar de en positiv syn på sig själva som lärande individer. Andra studier visar enligt Sandberg att barn är oroliga för att börja i skolan och att de ser framför sig att de kommer att få svåra uppgifter och vara tvungna att sitta stilla.

Det har visat sig svårt att inför denna studie hitta litteratur som specifikt tar upp grundskollärarens perspektiv på detta och hur det är att börja arbetet vid denna tydliga men ändå diffusa gräns som övergången mellan förskoleklass och årskurs ett inom svensk skola innebär.

2.4 Att vara lärare – yrkeskunnande

Föreliggande studie har som nämnts fokus på läraren i relation till övergången mellan förskoleklass och årskurs ett och den efterföljande skolstarten i årskurs ett. Därför framstår lärares yrkeskunnande som något centralt. Praktiskt yrkeskunnande är ett svårfångat fenomen som har studerats av forskare med olika inriktningar. Bland den mängd av studier som berör lärares yrkeskunnande har jag valt ut något (se ex Bengtsson & Berntsson, 2015; Bredmar, 2014; Claesson, 2009, 2011; Dysthe, 1996; Lilja, 2013; Hargeaves, 1998; Hattie, 2009, 2012; Uljens, 1997). Läraren befinner sig i sitt yrkesutövande under en lektion både i relation med sina elever och med en tanke om vad innehållet för lektionen ska vara. Denna situation kan ofta beskrivas som komplex. Bredmar (2015) menar därför att lärarens förmåga att hantera det oplanerade kan sägas vara en del av yrkeskunnandet. Att arbeta med människor, i lärarens fall med elever i skolan, innebär att du inte på förhand kan veta hur resultatet av ditt handlande ska bli. Därför behöver lärare utveckla en yrkesmässig förmåga att se helheten i situationer och vara lyhörda för det samspel som äger rum i stunden (Bredmar, 2015). Med detta som utgångspunkt vill jag försöka beskriva lärares yrkeskunnande ur några olika perspektiv.

Lärares utvärderande förhållningssätt

Ett första perspektiv representeras här av Hattie (2009, 2012), en forskare som under senare år kommit att uppmärksammas både i Sverige och internationellt. I hans forskning sammanställs statistiska studier och han rör sig främst inom fältet Educational Psychology (pedagogisk psykologi), vilket kan beskrivas som forskning där individers och gruppernas lärande i pedagogiska miljöer uppmärksammas. Forskningen fokuserar till stor del på det som sker direkt i klassrummet mellan lärare och elever. Hatties forskningsöversikt (2009) beskrivs som den hittills mest omfattande kring undervisningsstrategier. Han kopplar i översikten ihop det som framkommer med lärares praktiska genomförande i klassrummet och deras arbetssätt för att förbättra elevers resultat. Hattie menar att den första fråga en lärare bör ställa sig är hur han eller hon ser på sin egen roll. Om inte den egna rollen sätts i fokus finns annars en risk att lärare i för stor utsträckning fokuserar på elevers eventuella brister och försöker förklara varför elever inte kan lära sig det som förväntas genom att peka på dessa individuella brister. Istället bör fokus ligga på lärares övertygelser och engagemang och Hattie

menar att det är de största påverkansfaktorer på elevprestationer som vi inom skolan *kan* ha viss kontroll över.

Hattie använder sig av begreppen synlig undervisning och synligt lärande, där inläring är det uttalade och transparenta målet. Både lärare och elev försöker, på sina respektive sätt, ta reda på huruvida och i vilken utsträckning målet har uppnåtts. Han menar att för att detta ska ske krävs att återkoppling efterfrågas och ges och att det finns aktiva och engagerade människor (lärare, elever, kamrater) som deltar i lärandet. En förutsättning för detta är att läraren har en kritisk syn på sin egen roll, vilket innebär att lärare ser på sig själva som någon som utvärderar sin egen påverkan på eleverna. Hattie menar också att det är av betydelse att läraren har förmåga att se lärande med elevens ögon. Genom att lärare använder sin förmåga att uppfatta när inläring sker eller inte sker, kan de agera för att ändra lärandets riktning och ge elever alternativa inlärningsstrategier. Genom sina studier har Hattie gjort försök att identifiera kompetens hos framstående lärare, vilket han menar även kan användas som utvärderingsmetoder för professionell utveckling. Dessa kompetenser beskriver han bland annat som, att läraren är engagerad i och tycker om att undervisa och lära, att läraren har ett varmt och omtänksamt klassrumsklimat där det ska vara tillåtet att göra fel, det ses som en viktig del i lärande. Dessutom, att läraren har regelbundet återkoppling från eleven och kan upptäcka framsteg i inläring på många olika nivåer för att sedan använda det för att planera nästa steg och att läraren då har tillgång till många olika undervisningsstrategier. Hattie menar att alla professionella lärare bör utveckla ett utvärderande förhållningssätt. Han framhåller också vikten av att uppmuntra samarbete mellan alla inom lärarkåren för att driva utvecklingen av yrket framåt.

Vad innebär det att lärarrollen har förändrats?

Det andra perspektivet, som snarast kan betecknas som ett läroplansteoretiskt perspektiv där skolan sätts in i ett samhällsperspektiv, går att finna i Hargreaves (1998) studier av lärare i Kanada under 1980- och 1990-talen. Lärarna stod då inför förändringar i yrkesrollen, förändringar som lätt kan översättas till svenska lärares förhållanden. Hargreaves menar att eftersom reglerna för världen håller på att förändras är det också hög tid att reglerna för undervisning och lärarnas arbete förändras. Han tar upp att lärararbetet, liksom många andra arbeten i dagens samhälle, under senare år har genomgått en intensifiering. För lärare har det, enligt Hargreaves, blivit särskilt intensiv eftersom yrkesgruppen tycks ha svårt att lämna tidigare arbetsuppgifter bakom sig och att lärare fortsätter utföra de tidigare uppgifterna och tar samtidigt på sig nya. I samband med detta tar Hargreaves alltså upp förutsättningar och svårigheter att förändra lärarrollen. Om lärare ska kunna samhandla, flexibelt lära av varandra och kontinuerligt utveckla sin expertis måste det finnas strukturer som möjliggör detta. Han ställer frågor kring hur detta kan ske, så att skolan hänger med i samhällets komplexa och accelererande förändringar, utan att leda till att lärare blir överbelastade, känner skuld känslor och osäkerhet och i värsta fall drabbas av utbrändhet. Hargreaves för vidare resonemang om lärares känslighet och valmöjligheter i undervisningssituationer och sätter in det i ett resonemang kring lärarens autonomi i förhållande till styrande faktorer som de omges av. Han menar att det är väsentligt för många lärare, i deras professionella yrkesutövande, att ha rätt att göra självständiga bedömningar, ta initiativ och visa kreativitet och att dessa faktorer är förbundna med upplevelser av den egna kompetensen (Hargreaves 1998). På senare år har Hargreaves fortsatt sitt resonemang om lärares professionalitet och beskriver det som att de utvecklar sina egna förmågor, sin samarbetsförmågan med kollegor och sin bedömarkompetens (Hargreaves, 2012; 2014). Bedömarkompetens beskriver han som lärarens förmågan att i varje moment, med fingertoppskänsla uppfatta omständigheter och improvisera strategier för att tillgodose elevers lärande. Hargreaves menar att det tar lång tid, upp till åtta yrkesverksamma år som lärare, att utveckla dessa förmågor.

Ett annat sätt att beskriva lärares möjligheter att vara självbestämmande eller styrda i sin yrkesroll är att som Claesson (2011) intressera sig för det som tycks tas för givet inom skolan. Lärare och elever befinner sig i skolan inom ett spänningsfält där de å ena sidan "helt är i händerna på den kultur där de befinner sig. Vanor och rutiner sitter i väggarna i klassrum och personalrum. Å andra sidan tycks de ha en personlig frihet och

möjlighet till egna handlingar som kan gå stick i stäv med den rådande idén om hur man ska handla” (s.234). I detta sammanhang frågar Claesson (2011) om undervisningen i vår tid är lik den som fanns för 50 eller 100 år sedan och svarar att många nog anser det.

Många av de skolbyggnader som byggdes för 100 år sedan står kvar idag. De används på ett liknande sätt, man har delat upp byggnaden i korridorer och klassrum och eleverna är indelade i klasser av ungefär samma storlek som då. Det finns en lärare som är ämneskunniga och elevers som ska lära sig ett givet stoff /.../ Eleverna börjar vid 8-tiden på morgonen och slutar, nu liksom då, någon gång på eftermiddagen. Läraren är den som sätter betyg i olika ämnen (s. 237).

Men det finns också, enligt Claesson, mycket som har ändrats under senare år när det gäller lärarens yrkesroll. Arbetsformer har ändrats, förr skulle läraren berätta och elever sitta tysta och lyssna. Idag arbetar elever mer självständigt och relationen mellan lärare och elev har också förändrats. Den vördnad och respekt som läraren förr fick just genom att vara lärare har idag bytt som en ny typ av interaktion där lärarens auktoritet många gånger byggs på att vara omtyckt av eleverna (Rinne, 2011).

Man bör också reflektera över hur lärarens yrkesroll påverkas av att barnperspektivet har betonats och barnets ställning har förändrats i de senmoderna samhällena. Barns rättigheter har markerats och ungas eget ansvar och skyldigheter framhävs. Lärarens roll i förhållande till synen på barnets egenansvar och självstyrning kan dock vara av behov att problematiseras. I Skolverkets stödmaterial (2010b) ställs frågan vad det innebär att till exempel ta utgångspunkt i barnens egna intressen och erfarenheter och hur det påverkar relationen mellan läraren och eleven?

Samspel och dialog

Ett tredje perspektiv får representeras av Olga Dysthe (1996) som bland annat har gjort studier på skolor i Norge och USA. Hon har som forskare utgått från ett sociokulturellt perspektiv då hon intresserat sig för klassrumssituationer och lärares arbetssätt. Hon använder Michail Bakhtins (1895-1975) teorier kring språk, dialog och mänskligt samspel som beskriver att en människa definieras genom sitt förhållande till andra.

Jag blir mig själv bara genom att visa mig för den andre, genom den andre och med den andres hjälp. Människan har inget inre territorium som hon äger själv; det är fullständigt och alltid på gränsen; och då människor blickar in i sig själva, ser de den andre i ögonen eller genom den andres ögon (Bakhtin i Dyste s.63).

Dysthe menar att en människosyn och uppfattning där vikten av samspelet mellan människor betonas får konsekvenser för undervisningen och för det som sker i klassrummet. Det är inte individer, var och en för sig, som skapar mening utan mening skapas av ett gemensamt ”vi”. En passiv förståelse skapar ingen mening eller lärande. Istället är det respons och återkoppling mellan individer som ger grunden för en aktiv och engagerad förståelse. Enligt Dysthe får detta en avgörande konsekvens för lärarens roll i klassrummet. För att lärarens ska kunna befinna sig i dialog och interaktion med sina elever måste han eller hon ta reda på vad eleven kan och bygga på elevens starka sidor och den förståelse som redan finns. Lärarens roll blir att ge respons, vilket är något helt annat än beröm. Dysthe intresserar sig också för lärarens respektive elevens kontroll över undervisningen och dess mål. Hon menar emellertid att det grundläggande faktum att ingen kan utföra elevernas inlärningsarbete åt dem (det måste eleven ha kontroll och ansvar över själv) motsätter inte att läraren har en viktig roll i hur ansvaret fördelas och att läraren genom egna erfarenheter och reflektion utvecklar sin syn på vad som behövs för att inläring ska ske i klassrummet.

Lärares emotionella lyhördhet

Två forskare som inte bara erbjuder ett fjärde perspektiv utan också har kommit att inspirera denna studien är Annika Lilja (2011, 2013, 2015) och Anna-Carin Bredmar (2014, 2015). Lilja och Bredmar har båda antagit

ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv i sin forskning som utgår från klassrumsnära situationer där lärare och elever befinner sig tillsammans.

En viktig, men inte alltid så synliggjord del, av en lärares yrkesutövande är, enligt Bredmar, att kunna hantera det oplanerade och ha en förmåga att förstå undervisningssituationen som helhet och samtidigt befinna sig i relation både med elever och lektionsinnehåll. Bredmar (2015) framhåller att lärarens emotionella närvaro har betydelse i det pedagogiska arbetet. Hon beskriver emotionell lyhörddhet som en viktig del av lärarens yrkeskunnande, som en känslighet i varje situation som kan hjälpa läraren i val och handlingar. Lyhörddhet beskrivs som: att vara känslig, vaksam, öppen och mottaglig. Hon menar att det emotionella även rymmer det rationella och att lärares omdömesförmåga vilar både på förnuft och känsla. Lärares emotionella lyhörddhet innebär att de är känsliga både för det som är välkänt och det som är unikt i olika situationer och att detta har sin grund i lärarens erfarenhet av läraryrket. Också lärarens förmåga att skapa vanor och rutiner i sitt arbete är enligt Bredmar en del av lärarens yrkesskicklighet och ett sätt att skapa trygghet för eleverna. Men vanor och rutiner kan också innebära hinder för läraren att se sin praktik på nya och annorlunda sätt. En vana kan bli ett naturligt sätt att handla och risken finns att den tas för given och därmed uppfattas som det enda sättet handla. Därför menar Bredmar att vanor och rutiner behöver utmanas och det kan ske genom reflektion eller när läraren ställs inför oväntade händelser och situationer i praktiken. Bredmar kommer i sin forskning även in på lärares arbetsglädje (2014). Hon kopplar arbetsglädje till emotionell lyhörddhet och yrkeskunnande. Detta omfattar, förutom relationen till eleverna, framförallt relationen till kollegor men även till arbetsuppgifter, skolmiljön och till viss del skolläring och föräldrar.

Både Bredmar och Hargreaves (1998, 2012) nämner lärarens fingertoppskänsla, förmåga att aktivt träda i relation med eleverna och improvisera strategier. Bredmar menar att om man tar lärarens emotionella lyhörddhet för givet eller upplever det som något som vissa lärare har medfött så riskerar man att förenkla denna del av lärarens yrkeskunnande. Då uppstår risken att det inte pratas om eller definieras bland verksamma lärare och i lärarutbildningen. Det kan försvåra för lärare att utveckla just denna del av sitt yrkeskunnande.

Förtroendefulla relationer

”Läraryrket är inte något man bara har, det är också något man är /.../ hela kroppen behöver lära sig att vara lärare” (Lilja, 2011, s.118). När Lilja observerar och studerar lärare i klassrummet framkommer det att det är långt ifrån enbart kognitiva färdigheter som krävs när en lärare utövar sitt yrke utan hela kroppen är alltså involverad. Hon menar att erfarna lärare har lärt sig att urskilja tecken i elevernas röster, blickar, gester och hållning, något som de använder för att skapa relation med eleverna. Lilja konstaterar att det spelar ingen roll hur djupa ämneskunskaper en lärare än har, om ingen lyssnar eller vill lära sig är det ändå ett misslyckande. För att lyckas krävs det därför av läraren att ha en dubbel förankring, dels i det egna jaget men också i eleven. Lilja (2013, 2015) använder sig av livsvärldsfenomenologin där lärande ses som en sammanflätning av liv och värld. I klassrummet visar det sig bland annat genom att lärare, elever, tid och rum samspelar och är beroende av varandra. Allt detta berör lärarens agerande i klassrummet och hur läraren, omedvetet och medvetet gör val som får konsekvenser för elevernas lärande. När Lilja ringar in tidigare forskning kring relationell pedagogik framstår sociala relationer mellan lärare och elev som betydelsefulla. Hon poängterar att det är relationen *mellan* lärare och elev, som byggs upp och bekräftas av båda parter. Det räcker inte att läraren arbetar för att skapa goda relationer om eleven inte är intresserad av att vara medskapare och vice versa. Relationer byggs upp och bekräftas på olika sätt, bland annat genom äkthet, omsorg och tro på eleven och genom att läraren är en tydlig ledare. Lilja har kommit att intressera sig just för vad en förtroendefull relation mellan lärare och elev innebär och hur den, framförallt ur lärarens perspektiv, kan ta sig uttryck i skolan. Hon beskriver den förtroendefulla relationen som mellanmänsklig, något som finns mellan människor och menar att det visar sig när lärare lyssnar, när de bryr sig om sina elever, när de sätter gränser och när de möter elevernas motstånd.

Att uttrycka lärares förhållningssätt till eleverna som olika *strategier* som läraren använde för att skapa och upprätthålla relationer är något som Lilja vänder sig mot. Hon menar att om det vore så att läraren verkligen planerar en strategi för att i mötet med eleven bry sig om, småprata, skoja osv så hade nog eleven upplevt det som oäkta och det skulle kanske till och med få motsatt effekt. Lilja tar också upp hur förtroende på ett generellt plan, dvs för skolan som institution, kan få betydelse för förtroendet på den individuella nivån. Det kan t ex handla om föräldrars förtroende för skolan och utbildningsväsendet som får inverkan på relationen mellan elev och lärare. Det kan också gälla förtroendet i samhället i stort som får inverkan på hur stort inflytande lärare får när det gäller att planera, genomföra och utvärdera sin undervisning. Liljas studie (2013) belyser egentligen inte faktorer på samhälls nivå, men hon menar ändå att det är kanske först när det finns kännedom om lärarens arbete och de situationer som sker dagligen i skolan som det blir meningsfullt att diskutera samhällsrelaterade skolfrågor och fatta politiska och ekonomiska beslut som rör skolan.

Den didaktiska triangeln

Ett genom tiderna beprövat sätt att beskriva de komponenter som finns med i undervisningssammanhang och i lärares yrkesutövning är att använda sig av den didaktiska triangeln (Claesson, 2009; Hopmann, 1997). På ett tidsmässigt och politiskt obundet sätt gestaltar den de tre grundpelarna *innehåll, lärare och elev*. Genom att de är sammanlänkande i en triangel kan man beskriva växelverkan och peka ut samband mellan dem. Claesson tar upp att den didaktiska triangeln används som analysinstrument av både lärare och forskare för att fokusera på olika delar i undervisningen, såsom lärarens ämneskunskaper, lärarens och elevens relation till varandra, elevens relation till ämnesinnehållet. Samtidigt menar hon att då det alltså är möjligt att peka ut enskildheter såsom elev, lärare och innehåll, relationer mellan elev och lärare, med mera, sker detta ändå alltid i en sammanhållen helhet där inget fullständigt kan brytas ut utan istället alltid står i relation till den helhet som triangeln utgör. I denna studie görs ett försök att använda just den didaktiska triangeln för att klargöra samband som uppstått vilket kommer att beskrivas vidare i metodkapitlet.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis och med stöd av denna litteraturgenomgång kan konstateras att lärarens yrkesroll framställs som komplex. Vill man definiera lärarens yrkeskunskaper så krävs att man antar ett specifikt perspektiv och beskriver sin utgångspunkt. I detta sammanhang kan livsvärlds fenomenologin användas för att få grepp om människors, i det här fallet lärares, erfarenhet av världen och därigenom kan man skaffa sig förståelse. Genom att vända sig direkt till de människor som har erfarenhet av just det fenomen som efterfrågas kan man ta del av och gestalta deras erfarenheter och upplevelser. Det är sådant livsvärlds fenomenologiskt perspektiv som har kommit att inspirera denna studie.

3. Teoretiska utgångspunkter

Studiens teoretiska grund finns, som nämnts, inom fenomenologin med fokus på livsvärldsfenomenologi vilket här kommer att beskrivas tillsammans med några begrepp från denna teori som mer specifikt använts i studien.

3.1 Hermeneutisk och fenomenologisk grund

Människor blir alltmer medvetna om att materialistiska svar inte räcker för att svara på frågor om vad det innebär att leva i ett modernt samhälle. Istället behöver man många gånger svar som grundar sig på existentiella insikter (Ödman, 2004). Ett hermeneutiskt förhållningssätt innebär att man kan få grepp om dimensioner som är omätbara vilket gör att detta förhållningssätt har relevans för denna studie. Hermeneutik syftar till förståelse och bygger på tolkning som främsta kunskapsform. Detta hermeneutiska sätt att närma sig studien kombineras här med fenomenologi.

Vad innebär det att ha ett fenomenologiskt förhållningssätt till världen? Fenomenologin kan beskrivas främst som en erfarenhetsfilosofi. ”Erfarenheten kännetecknas av att inte enbart vara en upplevelse, utan av att vara en upplevelse *av* något. Erfarenheten kännetecknas av en relation till det som erfars. Med *fenomen* avses ”sakerna” så som de visar sig för någon. Liknande fenomen kan framstå på olika sätt för olika människor” (Berntsson, 2001, s.12). Genom att hämta inspiration från fenomenologin och hermeneutiken ges en teoretisk grund som kan hjälpa oss när vi vill forska om det mänskliga och skapa förståelse och förklaringar för sådant människor erfar (Claesson, 2011). Det innebär att istället för att vara följsam mot en ansats eller metod så är det alltså fenomenet, så som det visar sig, som är av intresse och som formar studien. Enligt Claesson var Edmund Husserl (1859-1938) den som först gjorde fenomenologin till en lära om fenomen. Han använde begreppet *livsvärld*, den vardagsvärld som framträder på olika sätt för olika människor. Han menade att ”när vi lever i livsvärlden, i en vardaglig värld, lever vi i den *naturlig inställningens värld*” (s.18). Vi tar världen för givet och Claesson menar att vi som forskare kan utnyttja fenomenologin för att ta reda på människors naturliga inställning och det *för-givet-tagna*. Här lyfts också den mänskliga intentionaliteten fram, människans medvetande är alltid riktat mot något, vilket kan beskrivas som *riktadhet*.

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) var en fransk filosof som verkade inom fenomenologisk tradition. Han ville motverka den dualism som han ansåg fanns i vår kultur, en dualism som gör att vi tänker på kropp och själ som två skilda saker. Han intresserade sig för att istället koppla ihop perception, det vi vet genom våra sinnen, med livsvärld, och på så sätt förstå kroppsliga dimensioner av existensen. Vi säger ofta att vi *har* en kropp, men Merleau-Ponty menar att vi bör uttrycka det som att vi *är* vår kropp (Claesson, 2011). Ytterligare en forskare som bör nämnas i sammanhanget är Max van Manen, professor i pedagogik som forskar kring undervisning, lärande och skola. I boken *Tact of Teaching* (1988) berör han den del undervisning som har med lärarens förtrogenhet att göra. Hans uttryck att vara *taktfull* beskriver lärarens förmåga att både kunna lyssna och agera, kunna fånga den mellanmänskliga dimensionen och undervisa med lyhördhet.

Livsvärlden

Begreppet livsvärld har, som tidigare nämnts, utvecklats inom fenomenologin. Livsvärlden innebär att liv och värld är förenat och att det finns en grundläggande relation mellan det levda livet och världen. Enligt Berntsson (2001) kan livsvärlden förstås som den värld där vi dagligen lever våra liv.

I vår naturliga inställning till världen är vi i ett direkt förhållande till denna värld och den är då oftast inte problematiserad. Man kan säga att världen är för-reflexiv, dvs. den finns där före våra reflektioner över den. Livsvärlden kan också sägas vara för-givet-tagen /.../ Livsvärlden är oupplösligt förbunden med ett

subjekt, nämligen det subjekt som erfar den, lever och handlar i den. Just denna dubbeltydighet är utmärkande för livsvärlden, att den både finns potentiellt tillgänglig för oss samtidigt som den ges mening i vårt erfarande av den (s.14-15).

Den filosofiska reflektionen som Merleau-Ponty gör, i linje med detta, är att livsvärlden egentligen inte kan grundas i ett rent medvetande. ”Världen är där före all analys. Den är oundviklig och vi kan aldrig undslippa den” (Bengtsson, 2001, s.15).

Livsvärldsfenomenologin vill sammanfläta ståndpunkter som av många kan upplevas som motsatser. Utgångspunkter som kropp och själ, objekt och subjekt, fysiskt och psykiskt, individ och samhälle kan då inte vara isolerade ståndpunkter utan integreras istället i varandra för att förstå människors lärande (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Livsvärldsfenomenologin kan med utgångspunkt i denna komplexitet användas för att forska kring och fördjupa kunskapen kring hur lärare och elever lär i skolan. Den centrala dimensionen är då individerna och deras värld, samt innehållet som ska läras. Bengtsson och Berndtsson fortsätter att beskriva livsvärlden som i grunden social och intersubjektiv och som innebär att vi lever tillsammans och delar världen med varandra i olika omfattning, våra liv vävs samman i erfarenheter och handlingar. Livsvärlden kan alltid utvidgas och det sker genom nya aktiviteter och erfarenheter. Den innehåller på så sätt allt som är möjligt att göra, erfara och lära för en individ. I klassrummet samspelar lärare, elever, tid och rum och är beroende av varandra. Lärare och elever påverkar varandra genom sin närvaro. Förutsättningarna för lärande i ett klassrum är därmed beroende av vilka som är där just då (Lilja, 2015). Lilja menar att läraren behöver se hela eleven, det kognitiva men också kropp och känslor. I detta ingår mötet med elevers olika upplevelser, erfarenheter, förmågor och mål. Allt detta berör lärarens agerande i klassrummet och hur läraren, omedvetet och medvetet gör val som får konsekvenser för elevernas lärande .

En individs totala livsvärld kan beskrivas som att den i de allra flesta fall utgörs av flera regionala världar. I varje regional värld finns egna existensvillkor och specifika saker. Människorna använder saker och interagerar med varandra, utvecklar identitet och språk, på ett sätt som är utmärkande för just denna regionala värld (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Skolan kan sägas vara just en sådan regional värld där verksamheten kretsar kring utbildning och lärande. Till skolan kommer elever och lärare, från sina regionala världar, var och en med sina erfarenheter, förutsättningar och förhoppningar. I skolan förväntas eleverna förstå och lära sig den normativa kontext som finns där. Det innebär att det ofta förutsätts att de ska känna till det som används där såsom läromedel av olika slag, läroplan och andra styrdokument men också hur klassrum är möblerade etc. Man förväntas också känna till att man ska samarbeta mot ett gemensamt mål och att var och en av eleverna uppnår kunskapskraven (Lilja, 2015). Även om elever i den svenska skolan har visst inflytande så präglas ändå skolan av det omgivande samhällets förväntningar och bestämmelser över vad som ska läras och hur det ska läras. Det är en plats där många människor möts, där elever och lärare är subjekt i en värld där ”subjekten präglas av världen och världen präglas av subjekten” (s.42).

I denna studie där syftet är att undersöka lärares erfarenheter och upplevelser när de möter sina elever i början av årskurs ett, kommer vissa begrepp att lyftas fram i empirin som hämtats från fenomenologin. Begreppen som hjälper mig att förstå resultatet kan beskrivas som *intersubjektivitet, det för givet tagna och att rikta sig mot en annan människa - riktadhet*.

Intersubjektivitet

Begreppet intersubjektivitet förstås som mellan subjekt, men utöver det också som något mer. Merleau-Ponty menar, som tidigare nämnts, att det handlar inte bara om relationen mellan subjekt utan det rör sig om en relation där både medvetandet och den fysiska kroppen deltar (Lilja, 2011). Förutsättningen för att förstå andra människor är, enligt Merleau-Ponty, mötet med dem. Vi är i kommunikation med varandra och då går vi in i varandras världar, vi bekräftar, korrigerar, kompletterar och möter varandra utan att för den skull överlappa varandra helt. Istället kan man säga att våra liv flätas in i varandra och perspektiv kan förenas i

gemensam fokusering på olika saker eller fenomen (Berntsson, 2001). Bengtsson och Berntsson (2015) diskuterar synen på subjektet. De hänvisar till Heidegger och skriver att ”ett subjekt kännetecknas av sin existens och av att vara aktör i världen” (s. 25). När elever och lärare i skolan ses som subjekt finns det förutsättningar för att lära och utträta något och det finns förutsättningar för att det de möter i skolan engagerar och berör dem. Hela existensen, inte bara förnuftet, är involverad och betydelsefullt vid lärandet. Världen vi lever i är på ett grundläggande sätt social och intersubjektiv. Vi lever våra liv tillsammans med andra människor i en gemensam värld. Vi kommunicerar med varandra och bland våra redskap för kommunikation är språket det viktigaste. Men i vår kommunikation ingår även kroppshållning, gester, blickar etc (Claesson 2009; 2011). Begreppet intersubjektivitet kan uppfattas som enbart en relation mellan subjekt, men enligt Merleau—Ponty handlar det om interaktionen mellan levda kroppar där både medvetandet och den fysiska kroppen deltar i interaktionen (Berntsson, 2001).

Claesson (2009) menar att undervisning kan beskrivas som en intersubjektiv handling och intersubjektivitet är en nödvändig och integrerad del av undervisning. En förutsättning för att undervisning ska kunna äga rum är att flera människor är inblandade. Det är inte något privat som man kan utföra ensam. Undervisning kan ses som en institutionaliserad handling och skolans livsvärlden är social och en värld som vi delar med andra. I denna värld förstår vi varandra genom blickar och gester och detta pågår oavbrutet. Man kan alltså inte välja att *inte* förstå och tolka. Detta gäller både för lärare och elever som är inblandade i undervisning.

Begreppet intersubjektivitet, så som det kommer att användas i denna studie, handlar om relationen mellan subjekt där både medvetandet och den fysiska kroppen deltar. Förutsättningen för att förstå andra människor är mötet med dem. Vi är i kommunikation med varandra och går vi in i varandras världar, vi bekräftar, korrigerar och kompletterar varandra. Det talade och skrivna språket är *ett* uttryck men även gester, blickar och kroppshållning ger i högsta grad möjlighet till intersubjektivitet. I skolans värld har läraren ett särskilt ansvar att uppfatta elevens initiativ och skapa möjligheter för detta. Det emotionella klimatet i klassrummet är beroende av ömsesidig anpassning mellan lärare och elever. Intersubjektivitet är det som växer fram mellan dem.

Det för-givet-tagna

När en lärare kommer till en skola är det ett ställe där människor; lärare, annan personal och elever, har verkat före honom eller henne (Claesson, 2009). Personerna som funnits där före läraren har skapat vissa för-givet-taganden som därför reagerar eller gör på ett visst sätt i en särskild miljö, oftast utan att tänka på varför. När vi tar världen för givet medför det att vi har föreställningar om hur världen är beskaffad. Vi går in i en situation med en viss förförståelse och det medför i sin tur att vi handlar på ett visst sätt.

Men det finns tillfällen då det för-givet-tagna utmanas och en människas naturliga inställning till världen kan utmanas eller förändras. Människans öppenhet och fantasi gör detta möjligt. I forskningssammanhang vill forskare undersöka och få syn på det för-givet-tagna (Claesson, 2011). Det handlar om att förundras över saker som de flesta inte förundras över i vardagslag. Forskare som vill veta något om det vardagliga livet i klassrum och skola befinner sig i en tillvaro där rutiner och för-givet-tagna mönster präglar livet samtidigt som forskare försöker förstå vad dessa för-givet-taganden innebär och får för innebörder för dem som verkar där.

I denna studie vill jag få syn på vad lärare tar för-givet-tagna. Det som man i skolan tar för givet och bara gör, framförallt när det gäller övergången från förskoleklass till årskurs ett. Vad är för-givet-taget i skolmiljön och i lärarnas förutsättningar att utföra sitt arbete? Jag vill alltså beskriva det och vidare få förståelse för hur lärare tänker och agerar när de planerar för undervisningen och börjar arbeta med sina elever i början av årskurs ett.

Att rikta sig mot en annan människan

När en människa riktar sig mot en annan människa i sin omvärld innebär det att hon är medveten om den andres existens i världen (Berndtsson, 2001). Riktadhet kan vara både enkel eller ömsesidig. Den ömsesidiga riktadheten innebär att två personer har sin uppmärksamhet riktade mot varandra, i samma tid, de har en direkt social relation och delar varandras erfarenhet. Claesson (2009) hänvisar till Husserls resonemang om att rikta sitt medvetande mot något. Människan riktar ständigt sitt medvetande mot något och mestadels är det riktat mot något annat än sig själv. I sin forskning har Claesson senare använt sig av begreppet *rikta sig mot*, och då menas inte enbart medvetandet. Detta för att det inte ska ses som en mental akt där det enbart är en specifik del av människan som riktas. I begreppet ingår istället något vi är inbegripna i med vår levda kropp, där kropp och själ utgör en enhet och där kroppsspråk, gester och andra sätt att rikta sig framstår tydligt. Claesson har ännu senare utvecklat detta ytterligare för att poängtera blickar, ögonkast, kroppshållning, gester m m och använder sig då av begreppet *hållning*.

3.2 Intersubjektivitet ur ytterligare ett perspektiv

Den norska professorn i psykologi Karsten Hundeide (2001) har skrivit om skolan värld och han beskriver något som han kallar det intersubjektiva rummet. Det användes när han analyserar och problematiserar de tysta, subtila band som uppstår och är verksamma när människor möts. Hundeide uppehåller sig kring lärarens ansvar att upprätta det intersubjektiva rummet och tar upp den dialog som uppstår i form av ömsesidighet, respekt för och bekräftelse av barnet som en person som har värde både för sig själv och andra. I skolsammanhang belyser Hundeide lärarens ansvar att uppfatta elevens initiativ, intressen och aktiviteter. Det emotionella klimatet i klassrummet är beroende av ömsesidig anpassning mellan lärare och elever. Han menar att deltagarna (i det här fallet lärare och elever) kommer fram till en tyst och ömsesidig definition som de har till varandra och detta styr och begränsar vad som är passande beteende i klassrummet. Det intersubjektiva rummet är det rum som växer fram mellan deltagarna och som införstått bestämmer vad som är naturligt och accepterat att uttrycka. Det är som en osynlig dirigent som styr vilka typer av samspel som naturligt kan förekomma. Sett från ett intersubjektivt perspektiv är ett svar från en elev inte enbart en återspeglning av hans inre, individuella kompetens, det är först och främst en återspeglning av vad som är rimligt att uttrycka i det intersubjektiva rummet mellan henne/honom, de andra eleverna och läraren i en bestämd situation.

Enligt min mening använder Hundeide begreppet intersubjektivt rum på ett sätt som kan liknas vid det som beskrivs ovan om intersubjektivitet men också det för-givet-tagna. I det här fallet det som är för givet taget i dialogen och ömsesidigheten mellan lärare och elev i klassrummet eller annan undervisningssituation.

4 Metod

4.1 Forskningsinriktning

Denna studie baseras, som nämnts, på fenomenologiskt inspirerade fallstudier. I och med att den är fenomenologisk ska den dock inte uppfattas som en filosofisk uppsats. Fenomenologin används i empiriskt syfte för att skaffa förståelse och lägga en teoretisk grund. ”För att kunna bedriva empirisk livsvärldsforskning behöver åtminstone två villkor uppfyllas. För det första att livsvärlden kan göras till undersökningsobjekt och för det andra är att livsvärldsfenomenologin inte förblir filosofi” (Bengtsson, 1999, s.26). I studien har tre begrepp framträtt som fått betydelse för tolkning av resultatet. De är alla hämtade ur fenomenologin och kan beskrivas som *intersubjektivitet, det för-givet-tagna och riktadhet*. Data har samlats in genom observationer av tre lärares då de arbetar i sina respektive klasser i årskurs ett. Direkt efter observationerna har lärarna blivit intervjuade.

Att i en studie vara inspirerad av fenomenologi och hermeneutik innebär att ha dessa filosofiska utgångspunkter som en bakgrund. I studien kan sedan t ex lärare och elever i klassrummet framträda (Claesson, 2011). Hermeneutikens uppgift kan sägas vara att ”tydliggöra olika livssammanhang och tolka företeelser i vår värld som vi inte har direkt tydliggjorda för oss, det handlar om att lyfta fram mening och det för-givet-tagna /.../ denna kunskapsstradition följer inte några fasta metodregler. Istället är det *fenomenet* som bestämmer hur man vetenskapligt går till väga för att söka kunskap. Det handlar om öppenhet och följsamhet mot det aktuella fenomenet” (Berntsson, 200, s.90-91). I denna studie har fenomenet skolstart i årskurs ett framstått som det viktigaste .

Det som har kallats livsvärldsforskning handlar om att förstå människors levda relationer till sin värld. ”Livsvärlden blir då, förutom att vara den värld vi lever i, också studiens konkreta fundament” (Berntsson, 2001, s.11). För att fånga ett fenomen måste man gå till den människa för vilket världen visar sig på ett speciellt sätt och därigenom få grepp om människans erfarenheter i världen. Man vänder sig direkt till de människor som har erfarenhet av fenomenet och beger sig till de människornas fysiska platser i världen, för att på så sätt kunna ta del av och gestalta dessa erfarenheter. Forskning i ett livsvärldsperspektiv innebär att både de personer som studeras och forskarna själva är oskiljaktigt förbundna med sina livsvärldar. Genom kommunikativa och interaktiva möten kan vi få tillgång till andra människor och en brygga kan uppstå mellan forskarens livsvärld och de människor som är föremål för undersökningen. Då dialog, kommunikation och interaktion är det som ger tillgång till andras livsvärldar, blir rena observationsstudier sällan tillräckliga som underlag för denna typ av forskning. Den kan vara ett underlag men för att kunna tränga in i den andres livsvärld krävs någon form av möte och samtal (Bengtsson, 1999; Berntsson, 2001).

4.2 Metodbeskrivning

Inom empirisk, livsvärldsggrundad forskning finns alltså inte en färdig metodologi. Det finns inget detaljerat metodval som kan användas i all livsvärldsforskning eller användas som kriterier för att bedöma forskningsresultaten (Bengtsson, 1999). Istället behöver lämpliga metoder utvecklas utifrån det område som ska undersökas. Redan kända metoder kan emellertid användas. Kravet som ställs är att metoden/metoderna är adekvata för den verklighet som man vill få kunskap om.

Det framstod tidigt i denna studien att intervjuer skulle användas för att samla in data. Genom att använda den typ av forskningsintervju som Kvale (1997) beskriver som halvstrukturerad livsvärldintervju ville jag erhålla kvalitativa beskrivningar från de intervjuade lärarnas livsvärld i syfte att tolka deras mening. Jag ville försöka förstå världen ur deras synvinkel och meningen i deras upplevelser. Denna typ av forskningsintervju

utgör en mellanmänsklig situation. En specifik form av mänskligt samspel där kunskap kan utvecklas genom dialog. Jag var medveten om att jag som intervjuare behövde bygga upp en atmosfär där den intervjuade kunde känna sig trygg nog för att berätta om sina upplevelser och känslor. Intervjuerna tog plats i den lokal som läraren själv valde, i alla tre fallen i deras egna klassrum där vi fick möjlighet att sitta ostört efter det att eleverna slutat skolan för dagen.

Samma inledande fråga användes i alla tre intervjuerna och löd

– Kan du berätta hur det var när du började med den här klassen i höstas? Hur gick dina tankar när du planerade och lade upp undervisningen då i början?

Efter det fortsatte intervjun ungefär som en vanlig konversation, men självklart med ett specifikt syfte, att få ökad förståelse för lärarnas upplevelser och erfarenheter kring skolstarten i årskurs ett och en struktur som innebar att jag som intervjuare tog ansvar för att konversationen kom att handla just om detta. Jag eftersträvade att mina frågor var korta och enkla. Efter den inledande frågan använde jag uppföljningsfrågor, sonderande frågor, specificerande och tolkande frågor som inte var bestämda i förväg (Kvale, 1997).

Intervjuerna spelades in (enbart ljudupptagning) och skrevs sedan ut ordagrant några dagar efter intervjutillfällena. Inför detta arbete, där jag skulle översätta talspråk till skriftspråk behövde jag ställa mig frågan – Hur kan en utskrift se ut som lämpar sig för mitt forskningssyfte? Eftersom den ordagranna återgivningen inte skulle användas för någon språklig analys, skrev jag i en stil som skulle göra det lättare för mig att förmedla meningen i intervjupersonens berättelse, snarare än att återge alla pauser, repetitioner mm.

Intervjuerna var min huvudsakliga datainsamling. Som en bakgrund till dem använde jag mig av observationer i lärarnas klasser, samma dag, strax före intervjuerna, i syfte att låta dem utgöra bakgrund till intervjuerna. Observationer kan sträcka sig från full delaktighet, där forskaren blir medlem i den grupp som studeras, till att forskaren är fullständig observatör, en åskådare som kanske inte ens informerar personerna som blir observerade (Merriam 1994; Johnson & Christenson 2014). Jag antog rollen som deltagande observatör. Min roll var känd för gruppen (läraren och eleverna). Delaktigheten i gruppen var inte det viktigaste utan syftet med observationerna var att få en direkt inblick i det som händer i undervisningen och klassrummet. Jag förde fältanteckningar under observationerna och de kom också att användas i den fortsatta tolkningen genom att jag kunde utnyttja min egen erfarenhet när det gällde att tolka det som observerats istället för att enbart lita på intervjupersonernas svar. Dessutom kunde jag ställa frågor i intervjuerna om sådant jag upplevt i klassrumssituationer.

4.3 Avgränsningar och urval

En kvalitativ fallstudiemetod kan undersöka och ge förståelse kring lärares kunskap ur deras eget perspektiv skriver Merriam (1994). Den kan exemplifiera och ge konkreta uttryck kring deras praktiska och tysta kunskap. I början av en studie behöver man ställa sig frågan om hur mycket information man vill samla in. Man behöver också ta ställning till om man vill göra en fullständig beskrivning av en miljö eller välja ut en viss aspekt av den.

I denna undersökning genomförs intervjuer med tre olika lärare på tre olika skolor i en medelstor svensk kommun. Intervjuerna föregås av observationer i de tre klasser som lärarna undervisar i. Syftet med observationerna är framförallt att få en inramning och underlag till de efterföljande intervjuerna. Därigenom blir det möjligt att utveckla intervjun efterhand som den pågår genom frågor i relation till händelser och intryck från observationerna. Syftet är att belysa lärares tankar och upplevelser när de möter sina elever i början av årskurs ett. I en kvalitativ fallstudie avgränsas ett ämnesområde och en viss aspekt som ska undersökas framhålls (Merriam, 1994). I detta fallet är ämnesområdet starten i årskurs ett och aspekten är

lärares perspektiv. Eftersom det är ett avgränsat område görs bedömningen att fler än en lärare och en miljö bör skildras för att få rikare material till studien. Tre lärare och deras klassrumsmiljö med eleverna bedömdes som ett rimligt antal för studien.

De lärare som tillfrågades att delta i studien är engagerade i sitt arbete och har kunnat berätta om det med självförtroende och stolthet. Urvalet kan betecknas som ett målinriktat, icke-sannolikhetsurval (Merriam, 1994). Eftersom syftet med studien inte är att göra generaliseringar i statistisk bemärkelse behöver inte urvalet göras om på exakt samma sätt vid ett annat tillfälle. Det målinriktade urvalet gjordes för att jag ville upptäcka, förstå och få insikt. Därför ville jag träffa lärare som kunde kommunicera sina speciella erfarenheter och sin specialkompetens. Jag var inte ute efter att få fram en genomsnittsåsiikt som motsvarade hela lärarkåren. Urvalet gjordes genom att en person med samordnande funktion inom den aktuella kommunen tillfrågades om engagerade lärare som just nu arbetar med årskurs ett. Fyra namn kom upp och dessa tillfrågades. Tre av dem sade sig vara villiga att delta i studien. Den fjärde tackade nej på att det var hennes första år som lärare och hon ansåg sig inte ha tillräckligt med erfarenhet. Elevgrupperna var av sekundär betydelse i studien och därför var deras sammansättning ovidkommande vid urvalet.

4.4 Genomförande och att påbörja analysarbetet

Innan genomförandet av studien påbörjades diskuterades vilken roll observation och intervju skulle ges. Det är lätt att som observatör överväldigas av allt som händer i ett klassrum under en skoldag. Därför måste man som forskare välja ut vad man vill ta med och hitta rätt i den komplexa situation som undervisning innebär (Lilja, 2011). I mitt fall var observationerna tänkta som bakgrund till intervjuerna. Genom att observera läraren tillsammans med eleverna i klassen, under en skoldag med vanlig undervisning och vanliga lektioner, gavs sedan möjlighet att utifrån en enda intervjufrågeställning låta lärarna beskriva sin livsvärld och berätta spontant om sina tankar och upplevelser. Jag som intervjuare hade underlaget från den nyss genomförda observationen med mig i intervjun. Den hjälpte mig att påbörja analysen redan där och då, som det beskrivs i Kvale (1997), nämligen att den intervjuade kan upptäcka nya förhållanden och innebörder i den hon uttrycker och jag som intervjuare kan beskriva och sända tillbaka och be läraren förtydliga och utveckla.

Genom att observera först och ha det som utgångspunkt i intervjuerna visar jag min förståelse för situationen i syfte att underlätta när läraren skulle ge sin bild (Claesson, 2009). Jag ville på få syn på det för-givet-tagna och i någon mån kunna använda det och låta det avspegla sig i intervjuerna. Under observationerna skrev jag ner så mycket som möjligt av det jag hörde och upplevde i klassrummet i löpande text. Jag skrev med jämna mellanrum ner egna reflektioner. Reflektionerna fungerade som sammanfattningar av det jag observerade och utgjorde ett urval av det jag såg och upplevde för att underlätta tolkningen av observationerna.

När jag kom in i klassrummet på morgonen presenterade jag mig för eleverna och berättade att jag höll på med en undersökning om hur det är att vara lärare i årskurs ett och att jag skulle sitta och skriva en del. Jag sa också att jag kunde hjälpa till om de ville. Detta gjorde jag medvetet för att få ytterligare en känsla av hur eleverna och läraren interagerade och vad eleverna var vana vid. Det innebar att jag då och då rörde mig fritt i klassrummet och hjälpte de elever som ville ha min hjälp, framförallt med arbetsuppgifter. Min roll som observatör blev därför varken fullständigt deltagande, där jag i så fall deltagit fullt ut som medlem i praktiken jag observerade eller fullständigt observerande, där jag i så fall inte alls hade interagerat med elever och lärare. Det var istället ett mellanting där min roll kan beskrivas som deltagande observatör. Som deltagande observatör använder forskaren sig själv som instrument och måste förlita sig på sin sensitivitet och förmåga att fånga motiv, åsikter, beteende osv (Lilja, 2011; Merriam, 1994). En människa kan inse komplexitet i mänskligt samspel på ett sätt som inget annat datainsamlingsinstrument klarar av. Men det finns ändå problem förknippat med att använda sig själv i detta sammanhang. Forskaren har med sig sin

subjektivitet eller skevhet in i undersökningen som påverkar uppfattning, registrering och tolkning av information. En observatör kan inte undgå att påverka och bli påverkad av miljön. Men Merriam framhåller ändå att en noggrann observatör är ett sofistikerat instrument för att titta, lyssna, fråga och i kombination med intervjuer med efterföljande analys möjliggörs en helhetstolkning av situationen.

Jag gjorde inte observationer eller intervjuade enskilda elever men kunde genom att gå runt och hjälpa till få en känsla som fungerade som bakgrund till intervjuerna jag senare gjorde med lärarna. När jag observerade och antecknade satt jag långt fram i klassrummen för att kunna se läraren, eleverna, whiteboardtavlan och annan möblering och utrustning i rummet.

Observationer och intervjuer ägde rum i början av april månad 2016. Då hade lärarna haft sina elever i årskurs ett i en och en halv termin. I intervjuerna ombads lärarna att tänka tillbaka på det som hände i början av höstterminen. Att en tid förflutit sedan lärarna träffade sina elever vid skolstarten visades sig vara en tillgång. Lärarna hade en viss distans till det som hände då och kunde berätta om det på ett reflekterande sätt. Deras relationer med eleverna hade fått tid att utvecklas och fördjupas. Det som framkom under observationerna gav mig en konkret bild av hur lärarnas arbete i början av årskurs ett visar sig i förlängningen i det fortsatta arbetet med eleverna.

De tre observationerna/intervjuerna föregicks av en provintervju. Jag intervjuade en kollega som numera undervisar som speciallärare, men som nyligen, för några år sedan, hade haft en årskurs ett. Hon kom ihåg och kunde beskriva hur det var och hur hennes tankar hade gått då. Syftet med provintervjun var att kontrollera teknisk utrustning och få en första känsla för hur väl intervjufrågan och intervjutekniken fungerade. Det visade sig att redan med denna första korta intervju kunde planeringen kring den fortsatta analysen påbörjas. Provintervjun tas inte med i resultatet men var ändå viktig för studien genom att den gav mig tankar inför den fortsatta utformningen av intervjuerna. Jag blev tryggare i att bara använda en fråga som utgångspunkt för hela intervjun. Några följdfrågor fanns med att ha till hands men behövdes egentligen inte. Vid utskriften av provintervjun såg jag också att materialet skulle komma att räcka för fortsatt analys.

4.5 Att tolka och utarbeta kategorier

Utarbetandet av kategorier började redan vid provintervjun och de första observations- och intervjutillfällena. Det ligger i linje med ett hermeneutiskt förhållningssätt, där man framhåller att vi inte kan undgå att tolka, det sker ständigt. Kategorierna har efterhand omarbetats.

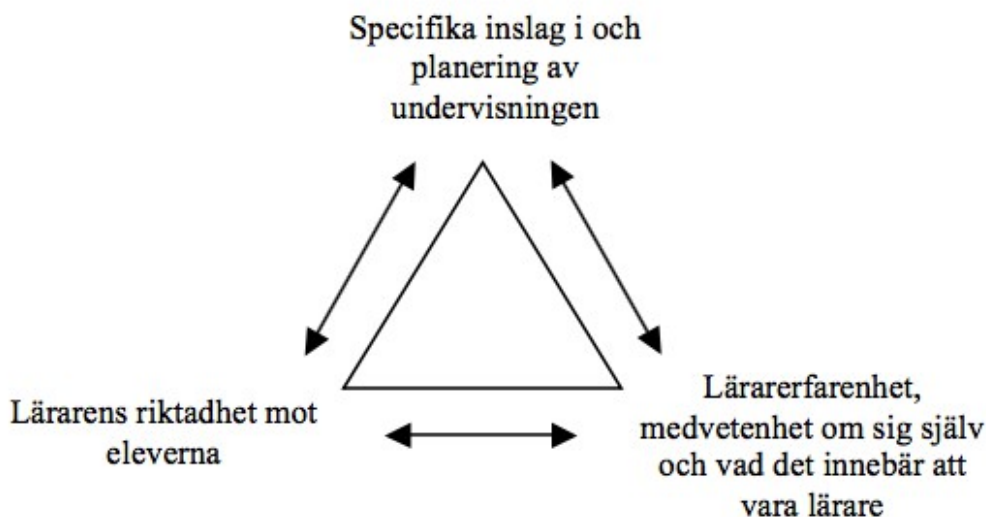
Ur materialet framkom lärarnas uppfattning om relationer de skapar både med de enskilda eleverna i klassen och med hela gruppen. Detta kan benämnas som lärarens riktadhet mot eleverna. Lärarna kunde också beskriva och visa hur de på olika sätt reflekterade över sig själva, både i sin yrkesroll och som personer. Hur de använde sig själva som en viktig del i arbetet som lärare. I intervjuerna beskrev och återkom de ofta till erfarenheter och egen utveckling inom läraryrket och vilka faktorer de upplevde som betydelsefulla. Detta kan benämnas både som lärarefarenhet och som lärarens uppfattning om sig själv som person och hur det påverkar yrkesrollen. Här framstår också den förförståelse som lärarna visar kring sin yrkesroll och arbetet på en skola. Lärarna beskrev och visade konkreta inslag i undervisningen och beskrev hur de gjorde specifikt i början av höstterminen och hur undervisningen utvecklades efterhand i årskurs ett. Detta kan beskrivas som den planering lärarna gör kring undervisningen och de konkreta inslag som det tar sig uttryck i.

Under utarbetandet av kategorier letade jag först efter spänningsfält mellan det som framkom kring lärares erfarenhet, deras planering av undervisning, hur de riktade sig mot eleverna och hur de agerade som personer i sitt yrkesutövande. Anledningen till att jag letade efter just detta var att jag genom att identifiera sådana

spänningsfält skulle kunna synliggöra det motsägelsefulla och komplexa som fanns i lärarnas levda erfarenheter. Två spänningsfält framträdde, det ena med ett relationellt perspektiv *Riktadhet mot eleverna* — *Lärarens medvetenhet om sig själv som person*. Det andra med mer konkret och praktisk karaktär *Specifik planering och inslag i undervisningen* — *Lärarerfarenhet och yrkesroll*. Fälten gick in i varandra och på grund av allt för stor sammansmältning blev det svårt att använda dem i det fortsatta analysarbetet. Istället framstod ett nytt sätt att förhålla sig till min empiri, en triangel där hörnen står i ömsesidigt beroende av varandra och kan benämnas som:

- *planering av och inslag i undervisningen och vad det konkret innebär att undervisa*
- *läraren som riktar sig mot eleverna (riktadhet)*
- *lärarerfarenhet, läraren som person och förståelsen kring vad det innebär att vara lärare*

Det kan visualiseras genom en triangel som låtit sig inspirerats av den didaktiska triangeln (Hopmann, 1997; Claesson, 2009)



I de tre spannen mellan hörnen kan intervjuerna och observationerna beskrivas, tolkas och analyseras. Under varje spann utkristalliserades sig efterhand ett antal underrubriker som används i resultatdelen. Att fördjupa förståelsen kring det man undersöker innebär att man försöker förena ståndpunkter som kan upplevas som poler som ligger långt ifrån varandra. Men den ena ståndpunkten utesluter inte den andra utan de förenas istället i ett spänningsfält. (Ricoeur i Claesson, 2009)

Det som tidigare beskrivits som *intersubjektivitet* (Berndtsson, 2001; Claesson, 2009, 2011; Lilja, 2011) visade sig dels i spannet mellan lärarens riktadhet mot eleverna och lärarerfarenhet/läraren som person men också i spannet mellan lärarens riktadhet mot eleverna och specifika inslag i undervisningen. Här blev just lärarens förmåga att rikta sig mot andra människor tydligt, i detta fall *riktadheten* mot eleverna (Berndtsson 2001; Claesson 2009). I studien har också *lärarens yrkeskunnande* och *synen på den egna yrkesrollen* (Bredmar, 2014; Claesson, 2009, 2011; Dysthe, 1996; Lilja, 2013; Hargreaves, 1998; Hattie, 2009, 2012;) framstått både i spannet mellan lärarerfarenhet/läraren som person och lärarens riktadhet mot eleverna och i spannet mellan lärarerfarenhet/läraren som person och specifika inslag i undervisningen. Här fanns det också stora möjligheter att leta efter det som tidigare beskrivits som *för-givet-taget* (Claesson 2009, 2011).

4.6 Etik

Etiska övervägande behöver göras inom all forskning och tankar kring etik bör komma med redan i planeringsfasen. När det gäller kvalitativ forskning och fallstudier kan det vara svårt att avgöra eventuella risker för deltagarnas del. När intervju och/eller deltagande observation används för att samla in information medför det speciella etiska problem (Merriam, 1994). Det kan vara svårt för intervjuaren att i förväg ge komplett information om undersökningen. Intervjuer med öppna och ostrukturerade frågor innebär minskad kontroll både när det gäller respondentens uppträdande och intervjuarens förmåga att hålla sig till ämnet. Detta var etiska övervägande som jag hade med mig när jag gjorde intervjuerna.

Vid observationer väcks en rad etiska frågor. De etiska frågeställningarna kan enligt Merriam läggas längs en skala vars grund är hur pass ”offentligt” det observerade beteendet är. I ena änden är risken minst och där återfinns offentliga personers offentliga beteende. Vi dess mittpunkt finns offentliga situationer som kan betraktas som ”tillfälligt privata” och i den andra slutpunkten handlar det om att ”spionera” på privata handlingar. Studien kan sägas befinna sig i på skalan någonstans mellan offentliga personers offentliga beteende och situationer som kan upplevas som till viss del privata, då jag kom att se lärarnas personliga stil och förhållningssätt till eleverna. Detta gjorde att risken att utsättas för etiska dilemma i samband med observationerna var relativt låg. En deltagande observation kan innebära problem både för forskaren och dem som studeras. Observatören kan accepteras som en del av miljön och de som studeras kan då, utan att tänka sig för, agera på ett sätt som gör att de avslöjar information som de helst skulle vilja hålla för sig själva. Observatören/forskaren måste vara medveten om hur dennes närvaro kan påverka och förändra det som ska observeras – och det gäller även det som händer med forskaren själv. Observatören kan också få bevittna handlingar som innebär moraliska dilemma. Där finns inga entydiga råd om att alltid ingripa eller alltid förhålla sig neutral. Detta är val som forskaren själv måste vara medveten om och göra (Merriam, 1994). När det gäller min studie så var risken relativt liten för att situationer som innebar moraliskt dilemma för mig som forskare skulle uppstå. Det visade sig också att jag inte behövde ställas inför dilemma kring om jag skulle ingripa eller inte. Urvalet gjorde att jag kom att observera och intervju tre lärare som var uttalat engagerade i sin yrkesroll. Jag utgick inte heller från något kritiskt perspektiv när jag bad lärarna visa och berätta om sina erfarenheter och upplevelser. Hade jag från början antagit ett kritiskt perspektiv hade mina etiska ställningstagande varit mer centrala under studiens genomförande.

I alla delar av en studie, planering, genomförande, analys och rapportering, måste etiska övervägande finnas med. Kvale (1997) beskriver hur forskaren kan ta med etiska aspekter i hela forskningsprocessen då man genomför en intervjuundersökning. Redan från början bör syftet med studien övervägas så att inte enbart vetenskaplig kunskap eftersträvas utan också att syftet är att försöka förbättra den undersökta mänskliga situationen. Undersökningens personernas samtycke är viktigt och information bör ges om hur konfidentialitet säkras. Forskaren behöver tänka igenom hur djupt och kritiskt intervjuerna kan komma att analyseras och om intervjupersonerna ska ha inflytande över hur deras uttalande tolkas. Forskaren bör också vara medveten om att den egna rollen kan komma att påverka undersökningen. Senare i forskningsprocessen, vid rapportering, uppstår återigen frågan om konfidentialitet och vilka konsekvenser publiceringen av rapporten kan få för de intervjuade och för den grupp eller organisation som de representerar. Lärarna som intervjuades i denna studie informerades om syftet med den och om frivilligheten för dem att delta. De medverkande garanterades anonymitet. Innan undersökningen publicerades gavs lärarna möjlighet att läsa igenom det som skrivits under resultatdelen i studien och det visade sig då att de inte hade några invändningar. Eftersom jag inte observerade eller intervjuade enskilda elever tillfrågades inte de eller deras föräldrar om samtycke. Samtliga lärare som deltog i studien hade dock innan jag kom till klasserna informerat elever, muntligt, och föräldrar via skriftligt veckobrev om att jag skulle komma (se bilaga 1 och 2).

5 Resultat

Här beskrivs först kortfattat de tre klassrum och de lärare som deltar i studien. Lärarna är verksamma på tre olika skolor i en medelstor västsvensk kommun. I studien görs ingen jämförelse mellan skolorna. Inramningen ges för att tydliggöra att trots olikheter hos de tre lärarna finns det möjlighet att göra en samlad tolkning av samtliga intervjuer och observationer.

Resultatet presenteras sedan genom beskrivningar av det som uppkommer i intervjuerna och observationerna. De placeras in i något av de spann som framkommer mellan hörnen på en triangel där varje hörn står i ömsesidigt beroende till varandra. Syftet är att undersöka, tolka och beskriva lärares tankegångar och upplevelser när de möter elever i början av årskurs ett. I tolkningen har aspekterna *intersubjektivitet, det för-givet-tagna och riktadhet* använts.

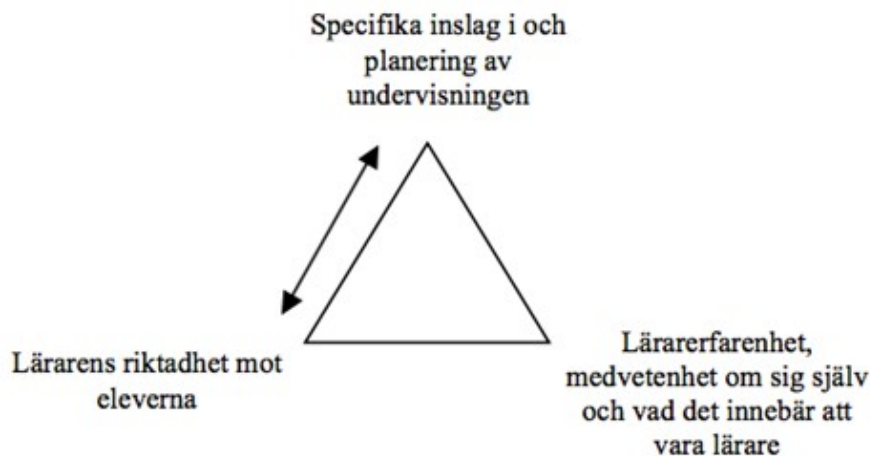
5.1 Tre lärare på tre olika skolor

Jill har varit lågstadielärare på sin nuvarande skola sedan några år tillbaka och har tidigare arbetat på förskolan i samma område. Hon började för åtta år sedan och det är andra gången i sin yrkeskarriär som hon tar emot en årskurs ett. I hennes klass går 20 elever. När jag kommer in i Jills klassrum ser jag, som jag vill beskriva det, ett traditionellt klassrum. Tjugo elevbänkar står placerade en och en, riktade framåt mot whiteboard-tavlan längst fram. Jill har sitt lilla arbetsbord och hyllor i hörnet bakom entrédörren. Elevbänkarna är av typen ”låda med lock” där eleverna har allt sitt arbetsmaterial. Eleverna behöver alltså inte resa sig för att hämta eget material under lektionerna. Längst klassrummets väggar finns hyllor och skåp med gemensamt material som böcker, färgpennor, matematikmaterial med mera. Det kan eleverna hämta vid behov. Utanför entrédörren till klassrummet finns en stor hall som klassen delar med parallellklassen. I klassrummet finns också en annan dörr ut mot studiehall och korridor.

Siv har arbetat på skolan i knappt ett år. Hon har tidigare arbetat i förskoleklass och på lågstadiet i andra kommuner i snart 20 år och har haft årskurs ett flera gånger. I hennes klass går 20 elever. Elevernas arbetsbord är placerade som en hästsko där 18 elever har sina platser. Ytterligare två elever sitter längst fram på ett fristående bord. Mitt i hästskon ligger en stor, rund, röd matta som används när eleverna och läraren vill samla ihop sig bland annat för högläsningstunder eller korta genomgångar. Längst fram finns whiteboardtavlan. Längst väggarna finns hyllor och skåp med gemensamt material och lådhurtsar dit eleverna går och hämtar sitt eget arbetsmaterial. I ett hörn står en soffa och i ett annat hörn har Siv sitt lilla arbetsbord. Utanför klassrummet finns en liten hall. Det finns också ett angränsande grupprum.

Unn har arbetat som lärare i snart 18 år. På den nuvarande skolan i några år och innan dess på en annan skola i kommunen och även på en friskola. Hon har arbetat i flera årskurser från förskoleklass upp till årskurs 7. En gång tidigare har hon haft en årskurs ett. I Unns klass går 23 elever. I klassrummet står elevbänkarna placerade så att eleverna sitter två och två eller tre och tre, vända framåt mot whiteboardtavlan. Det har bänkar av typen ”låda med lock” där eleverna har eget arbetsmaterial i bänken. Framme vid whiteboardtavlan finns en ganska stor yta där eleverna kan samlas t ex när de har korta rörelsepåuser eller när Unn ber några elever göra korta dramatiseringar. Längst väggarna finns hyllor och skåp med gemensamt material. I ett hörn står Unns lilla arbetsbord. Utanför klassrummet finns en korridor med kapprum.

5.2 Spannet mellan undervisningens innehåll och planering och lärarens riktadhet mot eleverna



Under observationerna hos Siv, Unn och Jill kan jag flera gånger uppleva att de genom att rikta sig mot eleverna vill dela erfarenhet och skapa relation. De har sitt fokus riktat sig mot enskilda individer eller hela gruppen, genom kroppsspråk, gester, dialog och många gånger har eleven/eleverna sitt fokus riktad mot läraren. Genom detta får läraren en slags kunskap som påverkar planeringen av och tar sig olika uttryck i undervisningen, ibland direkt under samma lektion eller någon gång samma dag. De anpassar innehåll och tillvägagångssätt. Detta kommer också fram i intervjuerna när jag ber lärarna berätta om vad som påverkar dem när de planerar och lägger upp undervisningen. Alla tre beskriver hur de anpassar planering och undervisning efter vad de får fram på lektioner, då de själva riktar sig mot eleverna och när det uppstår en ömsesidig riktadhet. Både när de berättar för mig i intervjuerna och det jag ser vid observationerna, genom lärarnas kroppsspråk och agerande i klassrummen, visar att relationerna med eleverna är en viktig faktor när de lägger upp sin undervisningen.

Att skapa sig en egen uppfattning och få en relation med varje elev

Jill svarar på min allra första fråga, om hur hennes tankar gick när hon planerade och la upp undervisningen i början av höstterminen i årskurs ett.

– Mina första tankar gick kring att jag ville veta vad var och en av eleverna kunde. Jag hade fått information och överlämningen från min kollega, men jag ville ändå veta själv. Jag ville lyssna på dem. Jag ville prata med dem. Jag ville få dem att göra massor av saker. Men så fick jag nästan lugna ner mig lite grann och börja känna efter. Hur ska jag jobba med den här gruppen? Lära känna dem som barn och personer först. Jag ville skapa en relation med var och en av dem.

Jill berättar hur ivrig hon är att rikta sig direkt till eleverna när hon träffade dem i början av höstterminen. Hon vill på så många olika sätt som möjligt lära känna dem för att kunna använda det i planeringen av sin undervisning. Det är viktigt för henne att själv lära känna var och en av eleverna och hon vill inte enbart förlita sig på det hon fått vid överlämning från den kollega som tidigare varit lärare för gruppen. Hon vill använda hela sin kropp för att lära känna dem, lyssna, prata, göra saker tillsammans. Samtidigt framgår det att hon tar hänsyn till gruppen/klassen i sin planering. Men hon inser också att relationen med eleverna inte kan tvingas eller forceras fram. Hon inser att det bygger på ömsesidighet mellan henne och eleverna.

Siv berättar på liknade sätt hur hon gick till väga redan innan hon började jobba med klassen. Hennes första tankar var kring hur hon skulle lära känna och få en relation med varje elev och kunna använda sig av det när hon planerade undervisningen.

– Jag var här och hälsade på i maj, när jag fick veta att jag skulle få den här klassen. Då hade jag med en lite anteckningsbok till var och en som jag skrivit lite i. De fick ett uppdrag att skriva något om sommaren, eller klistra in eller rita. Alla kom tillbaka med boken och hade gjort något efter sin förmåga. Det var ett sätt för mig att ha något att koppla tillbaka till. Att vi hade setts förut och vi hade något att prata om i början. Sen fick de ett vykort på sommaren, som jag skrev till var och en.

Sivs berättar här att hon inte hade så många möjligheter att träffa eleverna innan skolstarten i augusti. Hon vill ändå kommunicera med eleverna redan innan hon dagligen träffade dem i skolan. Hon visar att hon var intresserad av var och en och tar hjälp av den skrivna dialogen och barnens teckningar och annat som de uttryckte i den lilla anteckningsbok hon gett till varje elev. På så sätt har hon något att koppla tillbaka till och prata om när de sedan skulle lära känna varandra och börja jobba tillsammans i skolan.

När jag sedan frågar Siv om vad hon mer upplever som viktigt för att skapa relationer med eleverna så funderar hon ett tag och svarar

- Ja...hur gör man när man skapar en relation? Man försöker ju prata med alla och vara intresserad av allt dom har att säga... och sedan lyssna in vad de är intresserade av och vad de kan. Och vad de vill lära sig.

Och så ger Siv ett exempel från dagen

– Ja, man kan ju utgå från vad de berättar. Jag tänker på dagens ”Grej of the day”. Det var ju för att en elev hade börjat skriva en berättelse och var så uppe i den där fascinerande platsen. Då tänkte jag att jag tar upp just det. För det är något som får honom att känna sig stor och att han kan något. Man försöker lyfta fram det...allas olika goda sidor.

Siv visar att när hon riktar sig mot eleverna så handlar det inte om att skapa en vardaglig, privat relation utan hon gör det utifrån sin roll som deras lärare. Hon är intresserad av hela eleven, vad hon eller han kan och är intresserad av. Hon vill också veta vad eleven vill lära sig. Siv använder sedan det som framkommer till inslag i undervisningen. Hon vet att det ökar självförtroendet hos eleverna. Hon är medveten om att relation och lärande går hand i hand.

Ytterligare ett konkret exempel kommer från Unns klassrum. Under en matematikgenomgång låter Unn några elever göra korta dramatiseringar av begreppen dubbelt och hälften. Efter det ska eleverna resonera två och två och beskriva det de såg med egna ord. En elev visar då med hela sin kropp att han blir otålig och rastlös. Han vrider på sig och suckar. Unn uppfattar detta, vänder sig till honom och säger lugnt:

- Nu har vi mattegenomgång, Markus. Om du tycker det är svårt att lyssna på hela så kan du börja jobba i din mattebok på den sidan du var tidigare.

Markus tar upp sin mattebok och, efter en stund, ett par hörselkåpor som han har liggande i sin bänk. Han sitter sedan, till synes nöjd kvar på sin plats och jobbar i matteboken med hörselkåporna som skärmar av honom från klasskamraternas fortsatta prat om begreppen dubbelt och hälften.

Den korta observationen visar att Unn är van att rikta sitt fokus mot eleverna, upptäcka och tyda deras kroppsspråk och omsätta det hon upplever. I detta fallet gjorde hon direkt en anpassning för en elev som just då inte kunde följa hennes på förhand tänkta planering.

Det framstår som en helt naturlig inställning när jag pratar med lärarna och ser dem i undervisningssituationer, att de vill skapa relation med eleverna och ha det som utgångspunkt i undervisningen. De berättar hur de lägger ner mycket möda på att lära känna varje elev. Någon tar sig tid att förbereda detta innan hon ens börjat arbeta på skolan och använder sig av sommarlovet för att fortsätta

arbetet med att lära känna alla och kunna använda det i undervisningen i skolstarten. Lärarna uttrycker ”Jag ville veta vad de kunde, jag ville veta vad de var intresserade av och vad de ville lära sig”. I detta framstår intersubjektivitet som kanske inte framkommer direkt i citaten ovan men som blir tydligt vid observationerna. Lärarnas ser eleverna som aktörer och uppfattar små gester och initiativ från enskilda elever. Detta utgör en helhet för lärarna som de tar direkt hänsyn till det när de lägger upp undervisningen.

Ibland är det svårt med relationer och då måste man ta det först

Det finns inslag i intervjuerna där de tre lärarna ger uttryck för att det ibland kan vara svårt att lära känna en elev i början. De uttrycker då att de måste börja med att lära känna för att sedan kunna lägga upp undervisningen och få det att fungera.

Siv berättar om en elev som i början tyckte det var svårt att skriva och hon beskriver det så här

- Där är det jättemycket relationen som spelat roll. För i början fick man liksom inte ta i honom. Utan istället så fick man bara passera förbi och visa att man fanns där, men att man inte trängde sig på och försökte hjälpa för mycket. För då var det jobbigt. Nu går det bra.

AS: Hur lång tid tog det?

- Det tog inte så lång tid. En och en halv månad kanske. Jag trodde det skulle ta längre tid. Det känns jättebra att vi byggt upp den relationen. Nu får man komma och hjälpa honom.

Siv uttrycker här att när det uppstod svårigheter för en elev att komma igång med sitt skrivande så var det av vikt att hon såg hela honom. Hon är medveten om att sitt eget kroppsspråk, gester, rörelse och blickar, är av betydelse för att skapa en förtroendefull och ömsesidig relation. Hon anpassar sig efter elevens uttryck. Hon vet av erfarenhet att det kan ta tid att finna en fungerande relation med en elev. Hon vet också att det är nödvändigt att hitta en möjlighet till ömsesidigt interagerande, d v s att hon får hjälpa eleven i hans skrivutveckling och att eleven tar emot hennes hjälp.

När jag i intervjun med Jill tar upp en sak som jag upplevt i hennes klassrum under min observation så har hon en liknande berättelse om en elev som det tog tid att få en relation till och att det påverkade hans arbetssätt.

AS. Jag upplevde idag att du förklarar för eleverna det som man som vuxen kan tycka är självklart i skolan. Men det är ju inte självklart för 7-åringarna här, utan du berättade och förklarade för dem.

- Ja, en elev älskar matte. Han skulle kunna jobba med matte varje dag. Men han avskydde att måla och rita. Hans mamma mailade tidigt att han grät när det var sådana uppgifter, för han hatade det. Så jag sa till honom att göra det enkelt. Måla bara ett rött streck när du ska färglägga i en arbetsuppgift så vet jag att du förstått. Så slipper du måla. Så skulle vi rita ett träd en gång. Och jag visade på tavlan hur man kan göra grenar. Han ville inte göra det. Då sa jag - Nej, du behöver inte. Gör bara streck så vet jag att det är ett träd. Men igår skulle han rita ett träd i en annan uppgift och jag såg här ifrån att han ritade trädet. Han hade tagit till sig det. Och jag kände bara ååå... När jag sedan gick runt och tittade – Bra, sa jag då, för han gillar inte att man säger för mycket. - Jag vet, säger han då. Då blir man så glad. Gud va skönt. Han är typiskt en sån kille.

Jills berättelse visar att hon ser eleven som en aktör. Hon tar ansvar för att möte med honom ska uppstå. Han upplever det som svårt att rita och det blir svårt när han ska göra uppgifter där han behöver rita och färglägga för att visa vad han kan. Jill ser att förnuftet inte är det enda som spelar in för att eleven ska lära nya saker. Flera delar av honom måste involveras. Det gäller också henne själv. Hon låter det ta tid och hon prövar olika sätt. När hon beskriver så framstår kommunikationen mellan henne och eleven som närmast ordlös ibland. Med små blickar, gester och korta ord visar de varandra att de har uppfattat vad den andre menar.

Både Siv och Jill visar här att elever kan behöva något extra för att ta till sig undervisning och känna sig trygga. De beskriver hur de uppfattar elevens signaler närmast på en kroppslig nivå och hur de anpassar sig och svarar eleverna på liknande sätt, genom att anpassa röst och tilltal och röra sig på ett visst sätt och att detta tar sig uttryck i undervisningen.

Enkelt i början för att kunna se alla eleverna

När en lärare möter en ny klass ska hon på kort tid lära känna upp till 20-25 elever och mestadels umgås med dem i grupp. Hur tänker lärare kring det, att lära känna på individnivå trots att man i stort sett hela tiden umgås i en stor grupp. Unn berättar om den första veckan i augusti och hur hon gjorde då för att lära känna eleverna.

- Vi hade mycket lekar ute och inne. Där jag kunde förklara leken och sen stå och iaktta. Är det någon som har vuxit i sommar i det här med samarbete? Eller vuxit rent känslomässigt? Eller är det någon som tycker att det här med skola, att sitta still och så, det blir för svårt. Så gjorde jag första veckan för att lära känna eleverna.

Unn berättar hur hon gör för att få möjlighet att iaktta och lära känna eleverna när de leker tillsammans i grupp. Hon såg till att arrangera aktiviteter som är så enkla att eleverna kan vara självständiga och inte behöver hennes omedelbara hjälp, utan hon kan istället observera dem. Hon fortsätter och beskriver hur hennes iakttagelser i början av årskurs ett påverkar hennes planering av undervisningen

- I och med att jag vet hur många elever har det på sommarlovet. Barn påverkas ju av olika saker som händer, både positiva och negativa. Så det måste man känna av och ta med /.../ En del växer och sticker iväg både känslomässigt och intelligensmässigt. Man måste känna in för det du planerade på våren det kanske inte alls gäller längre.

Jag frågar Jill om hur hon gjorde i augusti/september i början av årskurs ett och då berättar hon:

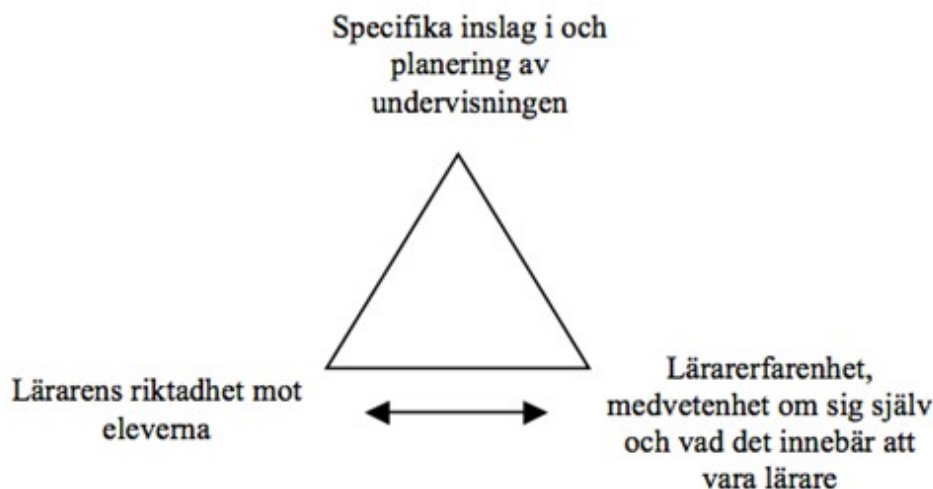
- De första veckorna målade vi mycket. Och gjorde ett pussel tillsammans med våra namn. Jag började försiktigt. När jag delade ut material och presenterade det som vi skulle jobba med för eleverna så vet jag att jag var väldigt försiktig när jag närmade mig dem. Och lite grann sådär mest på skoj var det i början. Vi sjöng mycket, alfabetssånger sjöng vi tillsammans. När jag kände att de kände sig trygga med mig och öppnade sig så började jag med andra saker, som att kolla av vad var och en kunde om bokstäver och om de kunde läsa och sådant.

Även Jill ser till att planera in aktiviteter i början av höstterminen som är enkla och hon ville gå försiktigt fram.

Sammanfattningsvis beskriver detta hur både Unn och Jill öppnar sig för att kunna iaktta eleverna, se dem i rörelse och aktivitet, inte bara prata med dem. Unn ägnar början av höstterminen åt att iaktta eleverna och hon väljer då att arrangera lekar där eleverna kan "visa" henne på andra sätt än att bara berätta. Hon ser deras samspel och utveckling när de leker tillsammans med sina kamrater. Det har hon sedan med sig när hon fortsätter planera undervisningen i början av årskurs ett. Jill planerar också för enkla aktiviteter i början av höstterminen. Hon vill få eleverna att känna sig avslappnade och ger dem möjlighet att öppna sig och visa vem de är. Sedan går hon vidare och planerar för undervisning i de olika ämnena, t ex läs- och skrivinläring. Lärarna uttrycker att de själva intar en något försiktig roll när de närmar sig eleverna. Att skapa förutsättningar för trygghet och öppenhet framstår som en naturlig inställning.

När lärarna berättar om detta kan jag önska jag att jag var med under dessa stunder i början av höstterminen för att få uppleva hur relationen mellan lärare och elev visar sig och utvecklas där både medvetandet och den fysiska kroppen deltar.

5.3 Spannet mellan lärarens erfarenhet/medvetenhet om sig själv och lärarens riktadhet mot eleverna



Läraren använder sin yrkeserfarenhet och/eller medvetenheten om sig själv som person när hon riktar sig mot eleverna. Yrkeserfarenheten beskrivs dels som det utbyte man har kollegor emellan på skolan, dels som den erfarenhet man fått från tidigare yrkesutövning. Medvetenheten om sig själv kan beskrivas som självkännet och/eller personlig utveckling.

Då behöver jag mina kollegor – organisation och samarbete med kollegor för att lära känna eleverna

Under den dag jag är på besök i Sivs klassrum befinner hon sig hela tiden som ensam vuxen med de 20 eleverna. Hon går med dem till matsalen när de äter lunch och är ute med dem på en av deras två lektraster. Under lektionerna som jag är med på är eleverna hennes enda "arbetskamrater". Jag får veta att andra dagar arbetar Siv tillsammans med en fritidspedagog som då är med i klassrummet vissa lektioner, men inte idag. Siv verkar inte tänka så mycket på detta. Hon har fullt fokus på sina elever hela lektionerna och är riktad mot dem på olika sätt. I intervjun kommer vi in på om det finns andra personer, förutom eleverna själva, som var viktiga för henne när hon tog emot klassen i början av höstterminen. Då berättar hon om hur några kollegor var betydelsefulla för henne när hon lärde känna eleverna.

AS: Ja... eleverna var ju verkligen nya för dig eftersom du började jobba på denna skolan i höstas.

- Självklart pratade jag med dom som haft dem innan, till viss del. Inte så att man går igenom varje liten grej med varje barn, men till exempel att det finns elever som tar illa vid sig om man går för hårt på dom. Eller om man är för sträng. Man tycker själv man är sådär tydlig men de tycker kanske att man är sträng. För ens egen skull är det ju ingen fara, men för barnens skull så kan det ju göra att det tar längre tid att få en bra relation.

AS: Så du pratar med dina kollegor?

- Ja, med förskolläraren och fritidspedagogen som har arbetat med dom. Att man går igenom vad man ska tänka på. Vad dom har gjort tidigare. Och vad eleverna kanske är sugna på att fortsätta med. Var dom står någonstans i utvecklingen och så där.

Här pratar Siv om hur hon tar hjälp av kollegorna för att göra det lättare att skapa relation till eleverna. Det är viktigt för henne att vara förberedd och kunna ta hänsyn till elevernas känslomässiga behov och där kan

kollegorna som hade klassen förra året ge henne information. Hon beskriver också hur hon vid överlämningssamtal får reda på vad eleverna arbetat med i förskoleklassen och vad de tycker om att göra.

Jill ger uttryck för detsamma, att hon behöver sina kollegor för att lära känna eleverna trots att de sällan arbetar sida vid sida med kollegorna i klassrummet. Den dag jag är på besök befinner hon sig också som enda vuxen i klassrummet med sina elever. Hennes fokus är riktat mot eleverna hela tiden. Men hon beskriver kollegor som är viktiga för henne när hon lär känna sina elever och berättar om Britt som hade hennes klass i förskoleklassen. Britt framstår som en viktig kollega trots att de inte arbetat tillsammans sida vid sida mer än vid ett enda tillfälle och haft överlämningssamtal två gånger. Britt hjälpte vid dessa tillfällen Jill att lära känna sina blivande elever.

- Först så fick jag mycket hjälp av Britt som hade hand om dem i förskoleklassen. Överlämningen där var väldigt viktig för mig. Den var väldigt konkret, hon var noga med varje barn, var de låg i sin utveckling. Så där hade jag ett jättestorprat när jag började /.../ Britt hade gjort en pärm med bild på varje barn och skrivit om dem. Men vi träffades bara en eller två gånger under våren...Det var inte fler gånger. Jag önskar att det hade funnits mer tid för överlämning, med kollegorna. Jag önskar att jag hade träffat barnen lite mer innan. Ett tillfälle fick jag och det räcker inte tycker jag.

Både Jill och Sivs berättelser visar på situationer som egentligen sträcker sig åt två håll i triangeln. Dels i spannet där utbytet med kollegorna användes för att lära känna eleverna, men också när utbytet med kollegorna ger dem underlag för att planerar sin undervisning. Det senare återkommer jag till längre fram.

På Sivs och Jills skolor finns ett för-givet-tagande att överlämningen mellan förskoleklass och årskurs ett förutsätts fungera utan särskilt mycket organisatoriskt stöd. Några få timmar per år får de tillsammans med kollegorna för överlämning. Det upplever både Siv och Jill som en brist. Däremot ser jag vid observationerna att när Siv och Jill arbetar ensamma med eleverna i klassrummet så är de totalt riktade mot sina elever. Inga kollegor finns med just dessa lektioner och min upplevelse är att det ökar lärarnas riktade fokus mot eleverna.

Unn beskriver att det på hennes skola fanns en organisation förra läsåret där hon arbetade 1,5 timmar i veckan i sin blivande klass hela läsåret då de gick i förskoleklass.

- Så jag kände ju till barnen. Jag var med och barnen lärde känna mig. Jag hann också testa av dem lite, det där med bokstavskänedom och så. Jag hade ganska god kunskap om var de låg. Och hur de fungerade i en grupp. Så jag var väl förberedd.

Unns berättar här att samarbetet med kollegan i förskoleklassen kunde ske under längre tid och att det möjliggjordes genom att man på skolnivå hade organiserat och schemalagt det.

Sammanfattningsvis beskriver alla tre hur de behöver sina kollegor för att få större möjlighet att lära känna eleverna och klasserna. Framförallt nämner de läraren som haft klassen i förskoleklass och fritidspersonalen som ibland även följt med klassen upp i årskurs ett. Men det finns inte så mycket tidsutrymme för detta. Lärarna får klara sig med några få tillfällen, några få timmar per år, av samtal och överlämning. I Unns fall fanns det organisatoriskt stöd och hon beskriver att hon arbetat sida vid sida med sin kollega i förskoleklassen, en och en halv timme i veckan, under förra läsåret, med syfte att lära känna eleverna. Hon var mycket nöjd med det och uttryckte nu en oro för att den möjligheten skulle tas bort på skolan av ekonomiska skäl.

Lärarna tar för givet att de arbetar ensamma med sina elevgrupper. I observationerna visar det sig att de riktar sig mot sina elever hela tiden i klassrummen. De går in i varandras världar, bekräftar och korrigerar varandra, något som kan beskrivas som intersubjektivitet då det är något som uppstår mellan lärarna och eleverna. Lärarna berättar om de få gånger i veckan då de är två pedagoger i klassrummet. Då använder de ofta tiden för att lära känna eleverna på individnivå, till exempel genom att läsa läsläxa med var och en eller testa var

de befinner sig i sin läs- skriv- och matematiska utveckling. Periodvis finns det också tid att arbeta med gemensamma teman i klassen med en kollega, oftast fritidspersonal. Men alla tre beskriver att den tiden ofta försvinner om t ex någon är sjuk eller andra organisatoriska förändringar inträffar på skolan.

Borde det finnas större förutsättningar för intersubjektivitet i klassrummet även med kollegor? Eller finns det en vinst i att läraren befinner sig ensam med sina elever under större delen av skolveckan?

Mitt eget sätt att vara, kroppsspråk, min egen stil

I observationerna är det tydligt att alla tre lärarna använder sitt kroppsspråk i kontakten med eleverna.

Kroppsspråk kan många gånger vara ett omedvetet sätt att kommunicera men i intervjuerna visar det sig att detta är något som lärarna tänker på och ofta vet hur de kan använda på olika sätt.

Ett exempel framkommer i intervjun med Unn då jag nämner att jag såg att hon använde sitt kroppsspråk mycket under lektionerna. Hon svarar:

- Ja, det måste man göra. Det är något som har kommit fram genom åren som lärare. Att man använder sig av kroppen väldigt mycket för att få barnen att slappna av. Speciellt yngre barn. Hade jag gjort så här med mina stora...dom som gick i 6:an, så hade dom dött av pinsamhet (skratt). Så det får man ju anpassa efter åldersgruppen. Men just för att jag har eleverna i den här gruppen där några efter sommarlovet glömt mycket av sin svenska. Det är också därför jag använder teckens som stöd. Jättemycket. Och så min kropp. Jag säger det på svenska, och de kan se tecknet och de kan se min kroppshållning så att dom får ett sammanhang... Då kan dom snappa upp det jag säger på flera sätt. Och så tror jag dom märker att fröken kan vara lite knasig. Då blir det inte så farligt heller. Då vågar dom fråga. Ja, dom vågar mer tror jag.

Unn berättar att hon under åren som lärare fått erfarenhet av att hennes sätt att använda sitt kroppsspråk hjälper henne både i undervisningen och relationen med eleverna. På ett medveten sätt förstärker hon sitt talade språk med gester och även genom att använda tecken som stöd (ett kommunikationsstöd där hon visar vissa ord med teckenspråkstecken samtidigt som hon säger orden). Det hon främst pekar på är elever som inte kan svenska så bra. De har större möjligheter att förstå sammanhang och innehåll i undervisningen. Hon är också medveten om att hon behöver ändra sitt kroppsliga uttrycksätt beroende på elevernas ålder. I årskurs ett vågar hon ta ut svängarna på ett speciellt sätt. Men kroppsspråket är inte alltid helt medvetet och uttänkt från Unns sida. Hon säger också att det får lov att vara lite ”knasigt”. Att eleverna kan slappna av när hon är knasig. Så det är inte enbart inövade gester utan visar hennes spontana kroppsspråk.

Jill tar upp en annan aspekt när det gäller hennes eget sätt att vara när hon riktar sig mot eleverna i skolan. När hon berättar att hon på olika sätt använder sig själv som person så frågar jag om hon förberedde sig på något särskilt sätt inför mötet med eleverna i årskurs ett

- Ja, jag tror jag gjorde det, men jag tror inte jag gjorde det medvetet (skratt). Det var hemma, jag pratade med min son och min man. Min son sa alltid – Var dej själv, för det är så du fungerar bäst. Ska du försöka vara någon annan så kommer det inte att bli bra. Han sa till mej - Det är ditt sätt att vara öppen och glad och positiv. Det gjorde att jag förberedde mej för den här klassen. Men det var nog inte medvetet. Det tror jag inte att det var. /.../ Han (sonen) kan vara kritisk. Han sa också till mej – Var inte så sträng. Vadå tycker du att jag är sträng? - Jo, sa han, du kan vara sträng men du måste skratta ibland. Jag förstod inte riktigt och då sa han – Man ser det på dina ögon. Och då förstod jag på något sätt, jamen visst, dom är små. Man ska inte vara arg. Man ska inte vara sträng, men jag är ju det ändå, fast på ett annat sätt. Jag kan säga att jag är sträng och rättvis men positiv (skratt).

Jill berättar om hur två av hennes livsvärldar möts. Det sker när hon samtalar med sin son. Hennes son är i yngre tonåren och han har relativt nyss gått i årskurs ett. Han känner till hur det är. De kan på ett förtroligt sätt prata om hur Jill använder blickar, gester, röst, känslouttryck hemma men också i sitt arbete som lärare.

Jill uttrycker här att hon genom samtalet med sonen blir medveten om hur detta kan påverka interaktionen med eleverna.

Dessa två exempel belyser hur det är naturligt för lärare att använda hela sin kropp och sitt kroppsspråk i sin yrkesutövning. Det är både ett medvetet och stundvis omedvetet agerande. Det grundar sig på personliga reflektioner och privata upplevelser. När lärarna berättade detta för mig tänker jag på det som Lilja (2011) uttrycker, att läraryrket inte är något man bara har, utan något man är och att hela kroppen behöver lära sig vara lärare.

Extra kontakt med föräldrar

Lärarna ger uttryck för hur de ibland behöver ha extra hjälp av föräldrar för att etablera god kontakt med vissa elever. Siv berättar så här om en elev och de svårigheter som uppstod i början av höstterminen i årskurs ett

- Det var en elev där vi fick ha möte efter några veckor. Hon var sig inte riktigt lik. Det var en jättestor omställning för henne att börja skolan, trots att jag försökte göra det så likt förskoleklassen som möjligt. Jag försökte sätta dem någorlunda på samma sätt som de suttit då, för att det skulle börja likt. Och så smög jag in mina grejer. Men hon tyckte det var jättejobbigt. Och det är det nästan varje gång någon som tycker.

AS – Vad var det som gjorde sen att det lossnade för henne?

- Jag tror det största var att vi tog mamman och pappan på allvar när de kände oro. Vi sa inte ”Nämen det märker inte vi”. För jag hade inte märkt det. Det har man oftast inte. Men vi tog deras oro på allvar och vi pratade med dem. De fick komma hit och vi, jag och Marie, som jobbar i klassen, vi beskrev vad vi kunde se och de beskrev vad de pratade om hemma. Och vi öppnade upp för dem att de var välkomna hit och vara med om de ville titta. Ofta är det så att om man möter föräldrarnas oro så hjälper man barnet bäst. För som förälder kan man ju bli orolig för något i skolan och så pratar man om det hemma och vrider och vänder på saker och kanske gör det större än det egentligen är. Men det ordnade upp sig ganska så enkelt faktiskt i det här fallet.

Siv berättar att det inte alltid är så lätt att upprätta en god relation direkt med eleven, om hon eller han inte känner sig trygg. Här visar Siv på sin yrkeserfarenhet och hon får även stöd av en kollega. I hennes uppfattning av sin yrkesroll är det naturligt att samarbeta med föräldrarna för att lära känna eleverna. Föräldrarna är en viktig del i elevens hela existens. Med hjälp av föräldrarna kan hon rikta sig mot eleven och finna en god relation.

Unn berättar att hon har föräldrar som är extra oroliga kring sitt barns skolgång och/eller inte kan svenska så bra och då kan det finnas risk för missförstånd. Eller föräldrar som känner misstro mot skolan från egna tråkiga upplevelser. Då räcker det inte att kommunicera på det vanliga sättet med veckobrev och via mail. Hon säger:

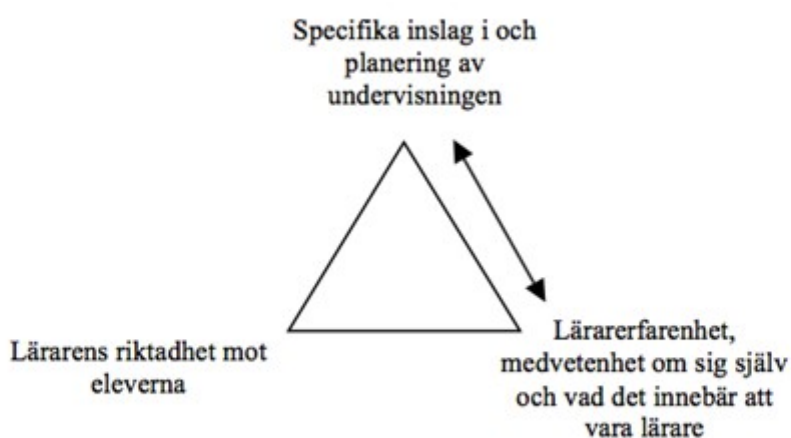
- Vi har ju utvecklingssamtal i början av höstterminen i ettan. Och med vissa föräldrar har jag även kontinuerlig avstämning. Vissa har jag haft veckosamtal med via telefon då jag ringt på en bestämd tid till föräldrarna. Dagtid. Jag är jättenoga att det ska ske på arbetstid. Jag gör det inte på kvällen. Men det kan vara när det är föräldrar med stor oro, så de kan missförstå. De sitter och tolkar varenda ord man skriver och då har jag valt att prata med dem istället. Så att det inte blir några missförstånd, eller så att jag kan rätta till det med en gång.

Unn vet av erfarenhet att föräldrar kan känna oro eller ha egen tråkig skolbakgrund och att det kan påverka elevernas syn på skolan och i förlängningen hennes relation med dem. Det barnen upplever hemma med sina föräldrar påverkar deras förhoppningar och förväntningar på vad som kommer att ske i skolan och detta påverkar i sin tur Unns förutsättningar när hon undervisar. Unn vet därför att det är väl investerad tid att ta

ansvar för att kommunikationen med föräldrarna blir bra. Då räcker det inte alltid med envägskommunikation och information utan hon öppnar möjligheter för en ömsesidig dialog med föräldrarna.

Dessa exempel visar hur lärarna är medvetna om att eleverna ingår i olika livsvärldar hemma och i skolan. När eleverna kommer till skolan påverkas de både av sin egen och sina föräldrars syn på den regionala värld som skolan kan sägas vara. Det kan vara svårt för eleverna att på egen hand känna till de förväntningar som finns i skolan. Lärarna visar här att de tar ansvar för att skapa en brygga tillsammans med föräldrarna, mellan de olika livsvärldarna.

5.4 Spannet mellan undervisningens innehåll och lärarens erfarenhet/medvetenhet om sig själv



De tre lärarna i studien berättar att de vet hur de ska börja undervisa i årskurs ett. De använder sin yrkeserfarenhet och/eller medvetenheten om sig själv som person när de planerar undervisningen. Det är en tydlig del i deras yrkeskunnande och något som de tar som självklart. I intervjuerna beskriver lärarna hur de reflekterar över sina tidigare erfarenheter och sig själva som personer och hur det påverkar deras planering och innehållet i undervisningen. Ofta går detta hand i hand med deras vilja att lära känna eleverna. De uttrycker också att de vill skola in eleverna i ett arbetssätt. Relationen till eleverna går först men lärarna vill också att de ska bli "skolbarn", det vill säga att eleverna ska lära sig att vara just elever i skolan och förstå vad som förväntas av dem. Eleverna ska gå många år i skolan och därför upplever lärarna att det är viktigt att det blir bra i början och hållbart i längden. De nämner också läroplan, kursplaner och den egna skolans arbetsplaner som viktiga inslag i planeringen av undervisningen och det kollegiala samarbetet på skolan.

Här blir många gånger *hur*-frågan central. *Hur* lärarna går till väga i olika undervisningssituationer. Här finns det också stora möjligheter att leta efter det som är för-givet-taget i skolans värld. Dels när det gäller lärarens autonomi, att själv kunna välja arbetssätt och innehåll för undervisningen, men också den styrning som finns. Styrningen kan bestå av det som omedvetet "sitter i väggarna". Det kan också vara den styrning det innebär att arbeta tillsammans med kollegor och följa skolans planering och organisation.

Vi följer rutiner

I undervisningen finns alltid någon form av ämnesinnehåll men undervisningen innebär också det arbetssätt och de rutiner läraren skapar för att få skolarbetet att fungera. Siv berättar att hon är noga med dagliga rutiner i början:

- Det viktigaste i början är ju så klart att skapa relation med de här barnen. Samtidigt som man visar hur man som lärare vill att en skoldag ska vara. Det är viktigt att ha med det från början. Att man lägger upp det så det är tydligt hur dagen ser ut... Det kan ju vara elevernas föreställning av skolan att man ska ha en bok och sitta på en plats och att allt ska vara strukturerat /.../ men det är ju inte allas grej, det här med att sitta still och så där. Därför gillar jag att kunna sitta på golvet, emellan varven. I början sitter vi mer på golvet än vi gör nu och kommer att göra i tvåan. Nästan varje lektion började vi med att vi satt tillsammans på mattan. Då kan man ju faktiskt rulla runt om man inte tycker det är så lätt att sitta still. Utan att störa så himla mycket. Många barn lär ju sig utan att de sitter still. Det är ju inte det som är förutsättningen för att lära sej. Men det är ju klart att vi vill ju gärna det. Vi vill ju ha kontroll och så. Så det gäller att balansera det lite. Så att alla barn kan få passa in.

Siv talar här om det som ofta är för-givet-taget när barnen börjar årskurs ett, att både eleverna själva och omgivningen har förväntningar på att man då ska kunna sitta still på sin plats och att det är så som undervisning går till. Hon vet av erfarenhet att barn inte alltid kan det. Men stegvis vill hon skola in barnen i det för-givet-tagna att man i klassrummet sitter still på sin plats.

Siv arbetar med flera rutiner i klassrummet med syfte att skapa struktur och arbetsro. Eleverna kan varje dag se dagens schema på tavlan, hon håller sig till en veckoplanering och veckorna liknar ofta varandra så eleverna vet vad som kommer att hända. Det finns också rutiner för hur man samtalar med varandra i klassrummet. På tavlan finns tre stora prickar, en gul, en grön och en röd. De använder Siv och eleverna för att komma överens om vilken samtalsstön och ljudnivå man kan ha i klassrummet. Jag ber Siv berätta:

- Ja, det började vi med nästan med en gång. Vi (jag och eleverna) har pratat igenom vad de olika prickarna betyder. Grön prick är ju om vi gör ett grupparbete t ex, för då måste man ju få prata. Då går det inte att säga att man inte får prata, för då kan man inte samarbeta. Men hur ska man prata då? Hur ska nivån vara? Det måste ju ändå gå att vara här inne. Så med grön prick får man prata, men inte om vad som helst utan om arbetet man fått. Och så gul prick, då får man visk-prata, fråga den som sitter bredvid eller den runt omkring. Jag uppmuntrar dem att vända sej till varandra/.../ Man får fråga en kamrat om man vill och det tror jag många gör. Och så får man ju självklart räcka upp handen och fråga en vuxen om man behöver hjälp. Och sedan röd prick. Den sätter vi upp när det är en uppgift som barnen och jag tycker att man ska klara utan att fråga. T ex skriva av, det ska man klara av själv. Just den uppgiften kräver inte att man ska behöva fråga någon.

AS: - Du resonerade med eleverna om vad de tyckte om vilket prick ni skulle sätta upp. Dom tyckte lite olika och då bestämde du till slut.

- Ja, det gjorde jag. Och ibland har jag satt upp en röd prick fast jag egentligen inte själv tänkt röd prick, men nästan alla barnen tyckte det och då får det bli det. Så det får bli som det blir och jag tycker det fungerar väldigt bra.

Siv berättar om en rutin hon använder tillsammans med eleverna för att få en bra samtalsnivå i klassrummet. Systemet med grön, gul och röd prick gör att hon kan resonera med eleverna om hur och om vad man pratar med varandra i klassrummet och de definierar tillsammans vad de olika alternativen innebär. Detta är ett arbetssätt som genomsyrar all hennes undervisning. Siv upplever det som självklart att hon som lärare tar ansvar och visar eleverna vad som förväntas av dem när de pratar med varandra under lektionerna. Hon förtydligar detta ytterligare när jag frågar henne vad som gjorde att hon valde ett visst arbetssätt i början:

- Ja...jag är ju den jag är. Så det är klart att jag väljer arbetssätt som passar mig i början när jag inte känner en grupp. Sen får jag ju anpassa mig. Men i mångt och mycket så tror jag helt krasst att barnen anpassar sig efter oss /.../ jag menar att jag väljer ett visst arbetssätt i början för att visa dem hur jag önskar och vill att det ska vara. Och jag tycker det är viktigt att den vuxne är den som sätter tonen i klassrummet...det ger ju trygghet till barnen. Och att man sen släpper friare tyglar vartefter. Jag gillar att man jobbar och sitter på sin plats. Men jag tycker också det är bra att man sitter på golvet och jag tycker det är bra med grupparbeten. Men grupparbeten är ju inget man sätter igång med direkt. Det kan ju bli... slagsmål (skratt). Det får man jobba in försiktigt.

Sivs visar att hon har en självklar inställning till att vara den som väljer arbetssätt i klassrummet. Hon säger att hon väljer det sätt som passar henne bäst och att hon sedan också anpassar sig efter eleverna. Men hennes erfarenhet är att eleverna ofta anpassar sig efter de vuxna och att det inget trygghet hos barnen när läraren på olika sätt tar ansvar för rutiner och arbetssätt. I detta sammanhang tar hon inte alls upp ämnesinnehållet utan rutiner och arbetssätt är generella och går att använda i flera ämnen och under hela skoldagen.

När jag i intervjun med Unn kommer in på liknande frågeställningar så tar hon upp om några exempel på rutiner som hon arbetar med redan från starten i årskurs ett:

AS: - Hur gör du för att eleverna ska kunna vara självständiga i arbetsmoment under lektionen? Till exempel idag när några spelade spel tillsammans och andra arbetade enskilt?

- Jag har alltid schema på tavlan med 1, 2, 3... I början satte jag upp bilder. Och sedan har jag övergått till ord. Då skrev jag alltid orden bredvid bilden så de förstod. Det kan vara: Jobba med de här sidorna, Ta det spelet, Fråga Unn där... o s v. Och det är ju en tanke att dom ska tänka själva. Dom ska inte hålla på att fråga utan de kan titta på whiteboarden/.../ Det är jätteviktigt, för jag hinner inte stå och förklara 23 gånger (skratt). Och eftersom jag ofta är ensam (lärare) med hela klassen.

Unn berättar här hur hon arbetar med en rutin för att göra eleverna så självständiga som möjligt under lektionerna. De ska inte vara beroende av hennes hjälp hela tiden och det behöver finnas olika arbetsuppgifter för dem att välja på. Hon använder detta på lektioner i olika ämnen. Hon uttrycker att hon använder arbetssätt och rutiner för att kunna räcka till som lärare för alla eleverna i klassen, men också att det är en del av att skola in eleverna i rutiner som kan hålla över lång tid.

AS: - Tänker du mycket på att eleverna har många år framför sig? Du har kanske tre år tillsammans med dem och sedan har de många år i skolan. Hur tänker du kring det?

- Jo, speciellt nu när jag har de yngre barnen så tänker jag på det. Jag vill skapa så goda relationer till skolan som möjligt. Både för elever och föräldrar. För det håller ju i sig sedan. Det märkte jag mycket av när jag tidigare jobbade på mellanstadiet, att det de fått med sig från början det håller i sig hela vägen upp... Olika rutiner och tankar om frågor som Vad är skolan? Vad är skolans roll? Vad är elevernas och lärarens roll? Det är jätteviktigt att klargöra det för alla inblandade från början. Men såklart på ett trevligt sätt.

Unn har erfarenhet av att arbeta med äldre elever på mellanstadiet. När hon startar med elever i årskurs ett reflekterar hon över det och är noga med att skapa rutiner och förhållningssätt som hon upplever kan hjälpa eleverna att förstå sin roll i skolan och i skolarbetet. Av dessa två citat från Unn får jag uppfattningen att när hon skapar rutiner för elevernas arbete i klassrummet så tänker hon också i ett längre perspektiv kring elevers och lärares roller i skolan.

Samtliga dessa exempel visar på att lärarna lägger vikt vid rutiner i skolarbetet. De tar sin utgångspunkt i egna tidigare erfarenheter och sådant de vet passar dem personligen. Det förefaller självklart för dem att ta på sig ansvaret att genom rutiner försöka skapa trygghet för eleverna och möjligheter för dem själva att verka

som lärare med ansvar för de många eleverna i klassrummet. De uttrycker en vilja att rutinerna ska bidra till att elevernas skolgång blir bra i början och hållbar i längden.

Så gjorde jag förra gången, nu gör jag såhär

De tre lärarna i studien har alla flera års erfarenhet av läraryrket och alla har någon gång tidigare arbetat i årskurs ett. Det framkommer i intervjuerna att de tänker tillbaka, reflekterar över hur de gjort tidigare och gör förändringar utifrån det när de planerar för undervisningen i sin nuvarande klass.

Jill säger att det är en stor skillnad denna gången jämfört med när hon tog emot sin första etta. Hon berättar att hon vågar mer nu och att det tar sig uttryck i hur hon undervisar:

- Jag använder tavlan mer, jag skriver mer, jag visar exempel. Ibland visar jag fel exempel för att eleverna ska reflektera över det. /.../ Jag är mer mej själv, mer naturlig (skratt). I min första klass var det så stelt alltihop. Allt skulle vara rätt. Jag ville inte göra några fel. Nu tillåter jag mej att göra fel ibland. Inte så att barnen ska lära sig fel men jag kan erkänna att det här blev inte alls som jag hade tänkt mej. Jag kan åka hem och säga – Gud va tråkigt det var idag, det var ingen bra dag. Med min första klass var det så mycket med att det skulle vara perfekt. Så den där perfekta Jill finns inte längre, utan nu finns den Jill som kan göra fel ibland.

AS: - Ja, men hur har det gått till det här att du vågar släppa...?

- Jag vet inte, men jag tror man lär sej. Man ser andra, hur de jobbar, man får tips och idéer. Jag tror att mina kollegor Britt och Åsa varit stora förebilder för mej.

Jill berättar alltså här hur hon förändrat sitt arbetssätt och delar av sin undervisning sedan hon hade sin förra klass. Hon är mer avslappnad nu och är inte längre så noga med att allt ska vara perfekt. Hon har blivit mer medveten om sig själv i sin roll som lärare. Det ger henne större möjlighet att reflektera över hur undervisningen fungerar. Det fanns tidigare ett för-givet-taget antagande hos Jill att man som lärare skulle vara perfekt. I detta sammanhang beskriver hon några kollegor har varit betydelsefulla som förebilder. Men inte på det sättet att de är hos henne i klassrummet särskilt ofta och när de är där uppmärksammar jag en sak som jag sedan frågar Jill om:

AS: - Idag i klassrummet la jag märke till att du var med eleverna hela tiden. Vid några tillfällen kom det in någon kollega, men du vände dig inte så mycket mot dem. Du hade fullt fokus mot eleverna. Är det något du gör medvetet eller...?

- Jag tänker inte ens på det. Om de (kollegorna) inte vill mig något förstås. Men jag vet ju att Åsa kommer och hämtar en elev. Jag är mycket med eleverna. Och det är annorlunda nu, känner jag. Förra gången förlitade jag mig på att om eleverna jobbar på i en bok, så fixar dom det. Och då var jag inte lika mycket med dem. /.../ Under de tre åren jag hade min förra klass fick jag lära mig att se varje barn för sig, som individ. Och det är väl det jag har gjort direkt nu i början med denna klassen. Det har jag lagt mycket tid på.

AS: - Ja, och du sa flera gånger – Be mig om hjälp om ni inte vet... Det upprepade du många gånger.

- Ja, det gör jag. Särskilt när jag är ensam.

Det jag ser i klassrummet hos Jill och som hon bekräftar i intervjun är att hon är väldigt närvarande med eleverna i klassrummet. Hon låter sig inte ”störas” av kollegor som kommer in för att t ex hämta en elev för enskild undervisning. Jill säger att närvaro med eleverna är större de lektioner när hon är ensam med gruppen. Hon säger att hon lärde sig detta under de tre åren med sin förra klass. Då trodde hon, i början, att hon inte var så viktig utan att eleverna kunde lära sig genom att jobba självständigt i sina böcker.

När jag frågar Unn hur hon förbereder sig inför starten i årskurs ett berättar även hon att hon arbetar annorlunda nu och att hon lärt sig av erfarenhet:

- Jag har lärt mej med åren, Jag tror det är en sån där erfarenhetsgrej. Förr var jag mycket mer hysterisk (skratt) och orolig. Nu har jag lärt mej att.. jamen det ordnar sej. Det blir folk av de här eleverna också. Jag brukar inte förstöra elever (skratt) utan det brukar gå rätt bra faktiskt. /.../ Jag har lärt mej att man måste kunna ta en sak i taget och ha is i magen. Jag har lärt mej att bromsa mej själv. Lita på vad jag kan och inte kan... Och ta till mej kollegors stöd och tips och idéer.

AS: - Så det här med att ta en sak i taget påverkar din planering?

- Ja, det påverkar hela tiden. Att nu gör vi inte för mycket. Jag har vissa grundsaker som vi alltid gör, men tar ett tema i taget. Jag börjar inte två olika teman samtidigt i de olika ämnena, utan en sak i taget.

Unn uttrycker att det finns ett för-givet-taget att en lärare ska klara väldigt mycket och vara perfekt. Hon säger till och med att hon i början av sitt yrkesliv var orolig för att hon skulle förstöra elever om hon inte gjorde ”rätt”. Den oron riskerade att driva på hennes arbetstempo och göra att hon startade upp flera teman och arbetsområden samtidigt, vilket inte gynnade eleverna. Nu tar hon en sak i taget när hon lägger upp undervisningen. Hon känner större lugn och att det därigenom fungerar bättre. Även Unn upplever att hon till viss del lärt sig detta genom att ta till sig kollegors tips, men går egentligen inte in på hur det gått till.

Dessa två exempel från Jill och Unn beskriver hur de reflekterat över tidigare möten med elever och klasser och att det har påverkat dem på ett personligt plan i yrkesutövningen. Oron över att inte vara ”perfekt” har ersatts av en mer lugn inställning. Detta bidrar i sin tur till att man, som Jill beskriver det, klarar att vara mer närvarande med eleverna på lektionerna och, som Unn säger, det lugnar ner arbetstempot på lektionerna. Både Jill och Unn uppger att kollegorna är viktiga när de reflekterar över sin yrkesroll och planering av undervisningen, bland annat för att de ska våga pröva nytt. Men kollegorna verkar inte vara viktiga på det sättet att de behöver arbeta sida vid sida i klassrummet i någon större utsträckning.

”Vi har en plan på vår skola” och hur jag planerar med kollegor

När jag i intervjuerna frågar om lärarnas tankar kring planering av undervisning i början av årskurs ett så kommer de in på hur de väljer ut ämnesinnehåll. I dessa sammanhang blir det kollegiala arbetet på skolorna tydligast och styrningen från läroplan och arbetsplaner lyfts fram. När jag frågar Unn hur hon valde ut vilket innehåll hon skulle ta upp så berättar hon

- Vi har en plan här på vår skola, att inom de här årskurserna ett, två och tre så jobbar man med vissa områden. Den innefattar alla ämnen. Jag samarbetade jättemycket med min kollega i den andra ettan och vi la upp temaarbeten, vi diskuterade för och nackdelar utifrån den här planen som vår skola har.

AS: - Upplever du att det är en begränsning eller är det en tillgång att ha en sådan övergripande plan?

- Jag är inte rädd att gå utanför, om det är något som är aktuellt eller viktigt, så för mig är den ingen begränsning. I och med att vi inte har det slaviskt i oss att ”Det här måste ni göra”. Utan det finns som ett stöd. Det är ju andra gången jag har en etta i hela mitt liv, så för mig har det ändå varit ett stöd. /.../ Nu jobbar tyvärr inte min kollega kvar, men med hjälp av planen hade vi en väldigt bra start här, med ämnen och Story-line-temaarbetet. Vi fick in mycket. Det var väldigt roligt./.../ Jag skulle vilja få ännu mer tid med mina kollegor i arbetslaget den där första veckan efter sommarlovet, innan eleverna kommer. Så man känner sig förberedd. Det går aldrig att förbereda sig helt, men lite mer tid där.

Unn berättar här att planen som lärarna på henne skola tidigare tagit fram tillsammans och som innefattar alla ämnen i årskurs 1-3 fungerar som ett stöd och en ram för henne och hennes närmaste kollega när det planerar undervisningen. Hon känner sig inte styrd av den utan upplever att det finns frihet att gå utanför ramarna om hon själv tycker att det behövs. Den förenklar planerings- och samarbetet med kollegorna. Hon ser tillbaka på planeringsarbetet i läsårsstarten med glädje. Det var roligt att planera tillsammans och genomföra i sina respektive klasser. Men tiden var för kort. Unn tycker att det borde finnas mer tid för det arbetet.

Siv berättar på samma sätt men beskriver en ännu större autonomi i sitt planeringsarbete.

AS: - När du planerar teman, hur går det till? Till exempel som just nu när du jobbar med ett tema i klassen om sagor. Bestämmer du det själv?

- Ja, det har jag bestämt själv. I NO- och SO-ämnena har vi ett upplägg på skolan, vilka områden man ska ha i de olika årskurserna. Men i svenska och matematik blir det mer flytande över årskurs 1-3. Och jag tänker att sagor, dikter, faktatexter och sånt det kommer man att jobba igenom flera gånger.

AS: - Känner du dig fri mot kunskapsmålen i årskurs tre, egentligen?

- Ja, det gör jag. /.../ Men det är klart, när man kommer till en ny skola eller vilken skola man än är på så kollar man ju av om det är något speciellt som förväntas i vissa årskurser eller så. /.../ Men egentligen arbetar vi ju för att utveckla elevens förmågor i de olika ämnena och då kan man återkomma till liknande innehåll flera gånger under de här tre åren /.../ Vi jobbar en del med förmågorna. Jag och Iris och Julia som jobbar i mitt arbetslag har tagit fram bilder kring förmågorna så det ska bli lättare för eleverna att förstå vad det handlar om. Det har pågått mycket diskussioner om detta på skolan. De som har mellanstadieklasserna tycker att det är alldeles för svårt. De vill hellre prata om kunskapsmålen. Men jag vill hellre använda förmågorna när jag presenterar läroplanen för eleverna.

Siv ger alltså uttryck för att hon känner en stor frihet när det gäller vilket ämnesinnehåll hon ska ta upp. Det som styr henne är kursplanernas kunskapsmål i årskurs tre och framförallt i svenska och matematik utnyttjar hon den friheten att ta upp saker i den takt hon själv finner lämpligt. I NO- och SO-ämnena finns gemensam plan på skolan för vilka ämnesområden som ska tas upp och när. I mer övergripande diskussioner kring hur läroplanen och kursplanerna ska tolkas på skolan finns det egentligen inte krav på att alla lärare ska tycka lika. Siv samarbetar med några lärare som har samma utgångspunkt som hon och det fungerar. Jag frågar henne ändå om någon kollega inverkar mer konkret på hennes planering och då svarar hon:

- Ja, Marie, som är fritidspedagog här, hon påverkade min planering genom att hon kom in och var den hon var. Hon tog del av verksamheten och då kom ju hennes idéer in och sånt man kunde göra tillsammans. /.../ Det kändes väldigt skönt att hon fanns här. Det kändes väldigt tryggt för mig... och för barnen också, säkert.

AS: - Hur påverkade hon? Kan du beskriva det?

- Hon påverkade genom att hon kanske kunde hänga på vissa idéer som jag hade. Eller komma med nya idéer. Hon sa – Kan vi göra så här istället? Och eftersom hon har tagit hand om bildämnet, det sa hon direkt att hon ville göra, så har vi samverkat genom att hon har gjort saker i bilden som är kopplat till det jag gjort i andra ämnen t ex till bokstavsarbetet i läs- och skrivinläringen... eller vad det kan vara som passar.

Siv berättar om den positiva känsla som det ger att planera tillsammans med en kollega. Det känns tryggt och skönt att den fritidspedagog hon samverkar med tar egna initiativ och att de kan växelverka och få in olika delar i undervisningen. Siv berättar senare i intervjun att de inte pratar så mycket med varandra under skoldagarna. De har en timmes planering i veckan och däremellan kollar de av ibland i början eller slutet av skoldagen.

Med Jill kom jag också in på frågan om vad som påverkar hennes planering och då svarar hon

- Jag själv så klart (skratt) och så läroplanen. Jag är jättenoga med att titta i och följa den/.../ den präglar hela min planering.

AS: - Tycker du att läroplanen begränsar dig eller ger dig utrymme?

- Den ger mig utrymme tycker jag. Jag följer den inte till punkt och pricka men den är grunden. När jag har den vet jag vad jag kan göra för att utveckla elevernas förmågor/.../ Den styr innehållet, kanske inte

alltid, men för det mesta /.../ Men samtidigt hjälper vi varandra i arbetslaget också. Det är lärarna i årskurs F-3 på skolan. Vi väljer tillsammans hur och vad vi ska göra. Vi har en gemensam plan för vad vi gör i de olika NO- och SO-ämnena i årskurs 1, 2 och 3. Och nästa arbetslagsträff ska vi prata om skönlitteratur. Där har jag en kollega som är superduktig och vi ska använda hela träffen till att bara prata om bra böcker för lågstadiet, för högläsning och elevernas egen läsning. Det är viktigt. Att man får nya idéer.

AS: - Så det gemensamma arbetet som ni gör, kan du säga att det hjälper dig?

- Ja, absolut. Jag önskar det skulle vara mer av det. Mer kollektivt arbete.

Även Jill nämner det gemensamma planeringsarbetet hon gör regelbundet med sina lärarkollegor. Läroplanen är hennes utgångspunkt när hon planerar sin undervisning, men kollegorna är viktiga när hon ska tolka det som står i den, välja ämnesområden i NO och SO och få tips om innehåll i olika ämnen.

Samtliga dessa exempel visar hur lärarna upplever att det finns en viss styrning i deras arbete som utgår från läroplanen och gemensamma arbetsplaner som tagits fram på skolorna. Lärarna uttrycker ändå ett stort mått av autonomi i planeringen av undervisningen. De tar inte alls upp någon strikt tidsaspekt utan ger uttryck för att de kan arbeta under tre år för utveckla elevernas förmågor inom olika ämnen. Det kollegiala arbetet, med planeringsträffar och gemensam planering av temaarbeten mm framstår som ett givande och tagande mellan lärarna och deras kollegor på skolan. Alla tre lärarna visar en positiv inställning till detta samarbete med kollegorna. De uttrycker att det ger en känsla av trygghet och glädje och önskar att det fanns mer tid för det.

6 Diskussion

Denna studie har som syfte att undersöka lärares erfarenheter och upplevelser när de möter elever i början av årskurs ett, vad som kännetecknar just den tiden i elevernas skolgång ur lärarens perspektiv och hur det tar sig uttryck i undervisningen. Här nedan diskuteras det resultat som framkommit i förhållande till den litteratur som tidigare beskrivits. Resultatdiskussionen förs utifrån de frågeställningar som finns i syftet. Jag försöker framförallt lyfta det som särskilt tydligt stigit upp och framkommit i resultatet. Efter det följer metoddiskussion. Slutligen följer en diskussion kring vad detta kan ha för betydelse för skolans praktik och nya frågeställningar som uppkommit och förslag på fortsatta studier inom detta område.

6.1 Resultatdiskussion

I studien har tre lärare berättat om sina erfarenheter och upplevelser kring vad som är av betydelse när de tar emot elever i början av årskurs ett, just vid övergången från förskoleklass. Jag har fått komma in i deras klassrum när de undervisar sina elever för att själv få uppleva vad som kännetecknar denna tid i elevernas skolgång. Jag har därmed fått ta del av deras livsvärld, den vardagsvärld de befinner sig i och mitt syfte har bland annat varit att förstå deras naturliga inställning och försöka få syn på det för-givet-tagna i just detta skede. De tre lärarna som deltar i studien är erfarna med många år i yrket och alla tre har tidigare varit med om att ta emot elever i årskurs ett. Under observationer och intervjuer märks självklart vissa skillnader i lärarnas upplevelser och i deras planering av undervisningen. Det blir dock påtagligt att det finns gemensamma drag. Det resultat som framkommer går inte att generalisera men det går att känna igen och förstå till exempel för lärare eller forskare som läser texten. Det kan alltså ge en narrativ förståelse för läsaren vilket ligger inom hermeneutisk och fenomenologisk förståelse (Bengtsson, 1999; Berntsson, 2001; Kvale, 1997). Några saker har varit särskilt tydliga och de kommer jag att redovisa och diskutera här.

Under tolkningsarbetet har kategorier vuxit fram och omarbetats. De kategorier som till slut kommit att användas kan beskrivas som hörn i en triangel. De tre hörnen/polerna står i ömsesidigt beroende av varandra. De ska alltså inte ses som ståndpunkter som står i motsats till varandra utan istället förenas de i spänningsfältet emellan polerna (Claesson, 2009). De tre hörnen i triangeln kan beskrivas som *1. Lärares riktadhet mot eleverna*, *2. Lärarerfarenhet, medvetenhet om sig själv och vad det innebär att vara lärare*, *3. Specifika inslag i och planering av undervisningen*. Inom dessa fält beskrivs och tolkas resultatet. Dessutom har tre begrepp framträtt som har fått betydelse för tolkningen och de är hämtade ur fenomenologin och utgörs av *intersubjektivitet*, *det för-givet-tagna* och *riktadhet*.

Läraren som relationsbyggare – att lära känna eleverna, undersöka vad de kan och vad de vill lära sig.

Det som är allra tydligast i resultatet är lärarens vilja bygga upp relationer med sina elever. På min fråga om hur deras tankar gick när de träffade klassen i årskurs ett och började planera för undervisningen svarade alla lärarna att de först och främst ville lära känna eleverna. Det framkommer tydligt att det för lärarna inte enbart innebär att lära känna eleven i största allmänhet, utan relationen byggs också upp genom att läraren vill undersöka och få förståelse för vad eleven kan och befinner sig i sin utveckling till exempel när det gäller läsning, matematik, samarbetsförmåga m m och vad eleven vill lära sig. Läraren använder sedan detta i sin planering och för att anpassa undervisningen till eleverna, något som är intimt förknippat med yrkesrollen. Det är av vikt att framhålla att när läraren här söker ta reda på vad eleven kan så står inte i motsats till att lära känna, det ena kommer inte före det andra utan sker samtidigt. Att läraren har en uppfattning om att samspelet mellan människor, i detta fallet mellan lärare och elev, får konsekvenser för undervisningen och det som sker i klassrummet är av största vikt. För att läraren ska kunna befinna sig i

interaktion med sina elever måste han eller hon ta reda på vad eleven kan och bygga på elevens starka sidor och den förståelse som redan finns hos eleven (Dysthe, 1996). Lärarna i studien kan berätta och ge exempel på hur de har sitt fokus riktat mot enskilda elever och samtidigt inte släpper hela gruppen. I början av höstterminen i årskurs ett berättar de om lära-känna-varandra aktiviteter som de planerar och genomför. Då öppnar de sig för att iaktta eleverna, se dem i rörelse och aktivitet och inte bara genom att samtala med dem något som sker genom kroppsspråk, ögonkontakt, gester och dialog. Dessa aktiviteter kan synas enkla och vardagliga, t ex lekar, sånger och pyssel, men lärarna i studien berättar hur de använder det de iakttar så att det sedan får betydelse för hur de lägger upp undervisningen, både när det gäller arbetsformer och ämnesinnehåll. De ser elevers samarbetsförmåga, utveckling och inställning till skolarbete. För lärarna är det angeläget att eleverna kan känna sig trygga och avslappnade den första tiden i skolan och lärarna uttrycker att det är anledningen till att de själva försöker inta en något försiktig roll när de närmar sig eleverna. Att skapa förutsättningar för trygghet, öppenhet och relation framstår därmed i denna studie som en naturlig inställning för lärarna och en utgångspunkt för fortsatt undervisning. Lärarna kan också beskriva hur de gör för att själva förbereda sig på att vara öppna gentemot eleverna. Lärarna visar här på sin medvetenhet om att undervisning är en intersubjektiv handling och att intersubjektivitet är en nödvändig del av undervisning (jämför med Claesson, 2009).

Relationsbyggandet framstår i resultatet som en komplex process där lärarens medvetenhet om sig själv är en bidragande faktor. Lärarens känslighet och hur de använder sig själva för att lära känna eleverna kan sägas vara en del av yrkeskunnandet. De har tankar kring hur de använder sitt kroppsspråk, hur de riktar sig mot eleverna och visar vad och hur eleverna ska göra, genom att använda röst, blickar och gester. Det framstår som naturligt för lärarna att använda sin kropp och sitt kroppsspråk i sin yrkesutövning, både på ett medvetet och ett omedvetet, spontant sätt. Lärarna grundar sitt sätt att använda blickar, gester och sin röst på personliga reflektioner och även på privata upplevelser. I detta sammanhang är det lätt att anknyta till det som Lilja (2011) uttrycker, att läraryrket inte är något man har, utan något man är och att hela kroppen behöver lära sig vara lärare. Det blir också tydligt i resultatet att lärarna ser eleverna som aktörer och uppfattar små gester och initiativ från enskilda elever. Lärarna kan beskriva och visa hur de uppfattar elevers signaler närmast på en kroppslig nivå, en ordlös kommunikation där de med små blickar, gester och korta ord visar varandra att de uppfattat vad den andre menar. Detta framkommer tydligast i mötet med elever som av någon anledning har svårt att direkt etablera en relation med sin lärare men troligtvis uppstår detta mellan läraren och alla elever i klassen, det blir bara lite tydligare de gånger det tar tid och bjuder motstånd. I resultatet framkommer att lärarna tar ansvar för relationsbyggandet genom att försöka skapa förutsättningar för att uppfatta elevernas intentioner. De beskriver bland annat hur de gör för att skapa rutiner och sätta igång olika aktiviteter i klassrummet som kan ge dem möjlighet att tolka elevernas kroppsspråk och gester och att använda sitt eget kroppsspråk. Den intersubjektivitet som då uppstår kan sägas vara en relation mellan lärare och elev där både medvetandet och den fysiska kroppen deltar (Lilja 2011).

Det kan tyckas motsägelsefullt att läraren tar ansvar för och har stort inflytande över rutiner och arbetssätt, driver en egen linje och vet vad de vill och samtidigt är öppen och känslig för elevernas initiativ. I detta sammanhang kan man tala om det för-givet-tagna i att läraren intar en viss roll i klassrummet. Mitt sätt att tolka detta är att lärarna vill förklara och tydliggöra den livsvärld som skolan utgör och göra den tydlig för eleverna. Lärarna i studien uttrycker det bland annat när de säger att de vill ge eleverna en god och hållbar bild av skolan och att det därför är viktigt att skolstarten i årskurs ett blir bra. Skolan kan sägas vara en regional värld där verksamheten kretsar kring just undervisning och lärande. Det finns för-givet-tagna normer om hur lärare och elever förväntas agera och interagera med varandra (Bengtsson och Berntsson, 2015). Det framstår som naturligt för lärarna i studien, vilket även tas upp av Hundeide (2001), att det är lärarens ansvar att intersubjektivitet växer fram, genom ömsesidighet, respekt för och bekräftelse av barnet som en person och genom att uppfatta elevens initiativ, intresse och aktiviteter.

I resultatet framkommer även att lärarna visar medvetenhet om och hänsynstagande kring elevernas olika livsvärldar, t ex skolan/hemmet eller årskurs ett/förskoleklassen och att det kan uppstå svårigheter när de ska mötas. I relationsbyggandet finns därför även lärarnas samarbete med föräldrar med, dels för att lära känna eleven men också för att elevens olika livsvärldar lättare ska få möjlighet att mötas. Lärarnas för-givet-tagna uppfattning, att de har och tar ansvar för att relation mellan elev och lärare uppstår och att de har en ambition att tydliggöra normer om hur lärare och elever förväntas agera och interagera i skolans regionala värld, kan tyckas självklara. En fråga som uppkommer i detta sammanhang är vad som händer i de fall där lärare inte uppfattar det som en del av yrkesrollen eller tycker att det har någon betydelse när de träffar nya elever och klasser?

I studien framkommer vidare att lärarnas upplevelser och erfarenheter kan anknytas både till det som Lilja (2013) beskriver som förtroendefulla relationer som byggs upp mellan lärare och elev och det som Bredmar (2014) benämner som lärarens emotionella lyhördhet. Lilja poängterar att det är relationen *mellan* lärare och elev som byggs upp och bekräftas av båda parter, bland annat genom äkthet, omsorg, tro på eleven och genom att läraren är en tydlig ledare. Hon menar att lärarens förhållningssätt inte kan bestå av ett antal strategier som läraren plockar fram och använder sig av för att skapa och upprätthålla relationer. Istället behöver läraren ha en dubbel förankring, dels i det egna jaget men också i eleven. Den förtroendefulla relationen utmärks av att den är mellanmänsklig, intersubjektiv, och att den visar sig när läraren lyssnar på och bryr sig om sina elever, när de sätter gränser och möter elevernas motstånd. Bredmar tar upp att det emotionella också rymmer det rationella och att lärarens omdömesförmåga och agerande bygger både på förnuft och känsla. Lärarens emotionella lyhördhet innebär att vara känslig både för det som är välkänt och det som är unikt i olika situationer. Denna del av lärarens yrkeskunnande innebär fingertoppskänsla, förmåga att aktivt träda i relation med elever och improvisera strategier. I yrkeskunnandet finns också lärarens förmåga att hantera det oplanerade och kunna se undervisningen som en helhet och där lärarens befinner sig både i relation med eleverna och med lektionsinnehållet (Hargreaves, 1998, 2012; Bredmar, 2014). Om man tar denna del för givet eller menar att det är något som vissa lärare har ”medfött” så riskerar man att förenkla denna komplexa del av lärarens yrkeskunnande. Det kan innebära en risk att man inte talar om det eller identifierar det bland verksamma lärare och det kan i sin tur försvåra för lärare att utveckla just den delen av sitt yrkeskunnande.

Ovan nämner jag det för-givet-tagna att läraren tar ansvar för att relation mellan elev och lärare uppstår. Man kan i det sammanhanget ställa sig frågan hur mycket utrymme läraren som relationsbyggare får inom den organisation som det svenska skolsystemet innebär? I de tre skolor som ingick i studien bytte samtliga elever i klasserna lärare från förskoleklassen till årskurs ett och dessförinnan hade samtliga bytt lärare i övergången mellan förskola och förskoleklass. Det innebär att läraren i årskurs ett träffar elever som på bara lite mer än ett år varit med om flera byten av personal och ibland även kamratgrupp. Att det är på liknande sätt i många av Sveriges skolor bekräftas av Ackesjö (2014). En övergång ska enligt Sandberg (2012) ses som en process. För barn/elever som går från förskola till förskoleklass och vidare till årskurs ett innebär det vid varje övergång att barnet får en ny roll i ett nytt sammanhang med nya utmaningar och krav. Den processen kan enligt Sandberg inte sägas vara avslutad förrän man har etablerat sig och är hemtam i den nya kulturen. I detta sammanhang bör det, enligt min mening, komma fram hur lärare faktiskt tar på sig uppdraget som relationsbyggare och visar att de förstår att den intersubjektivitet som uppstår mellan lärare och elev i ett klassrum är en förutsättning för undervisning och lärande. Detta är ofta så för-givet-taget av skolorganisation och lärare och risken finns att det bara uppmärksammas de gånger det eventuellt inte fungerar. Detta borde sannolikt uppmärksammas mycket mer i skolan övergripande organisation. Ger nationella riktlinjer och organisationen på den enskilda skolan lärarna förutsättningar för denna viktiga del av sitt yrkesutövande? Statsmakterna gjorde en revidering och tillägg i läroplanen i juli 2016 (Skolverket, 2016) och påpekar där att lärarna i de olika skolformerna ska samverka på ett förtroendefullt sätt med varandra. Räcker det med denna

typ av påpekande från statsmakten för att öka lärares förutsättningar att utöva sitt yrke? De organisatoriska resurserna och det relationella perspektivet förefaller intressant i den fortsatta diskussionen kring detta. För det krävs att det finns kunskap kring att lärarens relationsbyggande arbete med eleverna är en förutsättning för undervisning och lärande och att det får konsekvenser i organisationen när man planerar för övergång mellan de olika skolformerna förskola, förskoleklass och grundskolans årskurs ett.

Lärares upplevelse av sin egen yrkesroll – vad betyder det när de möter eleverna i början av årskurs ett?

Som nämnts ovan upplevs det som naturligt i yrkesrollen hos lärarna i studien att skapa rutiner, skola in eleverna i arbetssätt och ta på sig ansvaret för hur elevernas kan komma att se på skolan. Eleverna i årskurs ett kommer att gå många år i skolan och därför vill lärarna verka för att det ska bli bra i början och hållbart i längden. Det förefaller självklart för lärarna att ta ansvar för detta bland annat genom att försöka skapa hållbara rutiner i klassrummet. Relationen med eleverna går först men lärarna uttrycker också att de ska bli ”skolbarn”, det vill säga att eleverna ska lära sig att vara just elever och förstå vad som förväntas av dem. Lärarna tar på sig att förtydliga skolans livsvärld, och de visar en medvetenhet om att den inte är för-givet-tagen av alla elever och inte heller av alla föräldrar.

I yrkesrollen ingår det att både förhålla sig till styrning från nationella styrdokument och den gemensamma planeringen med kollegor. Men detta bör också sättas i relation till lärarens egen känslighet och valmöjligheter i undervisningssituationer. I frågor som gäller just lärares autonomi i förhållande till styrande faktorer har det visat sig väsentligt för lärare, i deras professionella yrkesutövande, att ha rätt att göra självständiga bedömningar, ta initiativ och visa kreativitet (Hargreaves, 1998). Lärarna i denna studie nämner läroplanen, kursplaner och den egna skolans arbetsplaner som viktiga inslag i planeringen av undervisningen. Lärarna uttrycker en självklar inställning till mycket av detta. Den styrning som finns kring ämnesinnehåll från gemensamma planeringar med kollegor, planer på skolan och nationella riktlinjer upplever lärarna i studien främst som en ram och ett stöd. De uttrycker också att de känner frihet att utforma sin egen undervisning, skapa rutiner och välja innehåll och arbetssätt i undervisningen. Och, kanske viktigaste av allt, i den friheten ryms enligt lärarna även elevernas intresseområden och hänsyn till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper. Min upplevelse är att lärarna i studien känner att de har ett stort mått av självbestämmande, de anger inga strikta tidsgränser utan upplever att de kan lägga upp arbetet långsiktigt. Det kollegiala arbetet, t ex gemensam planering, framstår som ett givande och tagande mellan läraren och kollegorna på skolan, något som de har en positiv inställning till det och som de uttrycker ger en känsla av trygghet och arbetsglädje (Bredmar, 2014).

Det är både glädjande och till viss del förvånande att höra lärarna berätta om upplevelser av självbestämmande i planeringen av undervisningen med sina klasser och den positiva inställning de samtidigt visar till det kollegiala arbetet med de närmaste kollegorna på skolan. I debatten kring skolan hörs mycket av det som Hargreaves (1998) beskriver som risker med en intensifiering av läraryrket. Han talar om en förändrad lärarroll i ett allt snabbare förändringstempo i samhället och menar att lärarens förmåga att samhandla, lära av varandra och ständigt utveckla sin expertis kan, om det inte finns fungerande strukturer för detta, få lärare att känna skuld känslor, osäkerhet och överbelastning. Två av lärarna i studien uttrycker sig mer specifikt kring detta och ger något av en förklaring till sina positiva upplevelser. De beskriver hur de reflekterat över möten med tidigare elever och klasser och att det har påverkat dem på ett personligt plan i yrkesutövningen. Tidigare fanns hos de båda lärarna ett för-givet-tagat antagande om att man som lärare måste vara ”perfekt”. Det fanns inget utrymme för att göra ”fel”. Efterhand har de blivit mer medveten om sig själv i sin roll som lärare och gett sig själv utrymme att reflektera över hur undervisningen och mötet med eleverna fungerar. I detta sammanhang uppger båda två att nära kollegor varit viktiga när de reflekterat över sin yrkesroll, planerat undervisning och för att de ska våga pröva nytt. Oron över att inte vara ”perfekt” har ersatts av en mer lugn inställning, vilket i sin tur har lugnat ner arbetstempot och gett en större närvaro med

eleverna på lektionerna. Det är påtagligt att denna medvetenhet hos lärarna kommer ur egna erfarenheter och reflektioner kring yrkesrollen, på egen hand och tillsammans med viktiga kollegor. Det är också slående att lärarna i studien har självförtroende nog att ta sin utgångspunkt i egna erfarenheter och sådant de vet passar dem personligen. En av lärarna berättar t ex varför hon valt ett visst arbetssätt i början med sin klass:

Ja... jag är ju den jag är. Så det är klart att jag väljer arbetssätt som passar mig i början när jag inte känner en grupp. Sen får jag anpassa mig. Men i mångt och mycket tror jag helt krasst att barnen anpassar sig efter oss/.../ jag menar jag väljer ett visst arbetssätt i början för att visa dem hur jag önskar och vill att det ska vara. Och jag tycker det är viktigt att den vuxne sätter tonen i klassrummet, det ger ju trygghet till barnen. Och att man sedan släpper friare tyglar vartefter.

Trots att läraren här beskriver att hon är den som bestämmer i klassrummet finns också ett inslag av det som Hattie (2012) kallar lärarens utvärderande förhållningssätt. Detta förhållningssätt visar sig också när samma lärare beskriver hur hon introducerar rutiner i klassrummet med syfte att komma till gemensamma resonemang och beslut med eleverna. En av de andra lärarna berättar på liknande sätt hur hon skapar rutiner i syfte att öka elevernas självständighet i skolarbetet. Bredmar (2015) för ett resonemang om just detta där hon tar upp att lärarens förmåga att skapa vanor och rutiner i arbetet är ett sätt att skapa trygghet och utveckla yrkesskicklighet. Men det finns också en risk att vanor och rutiner kan innebära hinder för läraren att se nya och annorlunda tillvägagångssätt. En vana kan bli ett naturligt sätt att handla och så småningom tas för given och uppfattas som det enda sättet att handla, det "sitter i väggarna". Det är därför viktigt att vanor och rutiner utmanas vilket t ex kan ske genom reflektion eller när lärare ställs inför oväntade situationer.

Ytterligare en sak framstår tydligt när lärarna berättar för mig om vad de upplever som betydelsefullt när de möter eleverna i början av årskurs ett; det är en sak som de *inte* nämner alls. Ingen av lärarna nämner överhuvudtaget någonting om förskolan och det faktum att när de tog emot sin klass i årskurs ett var det bara drygt år sedan eleverna varit förskolebarn. Tanken med förskoleklassens införande i mitten av 1990-talet var att bygga en bro mellan förskola och skola. Ackesjö (2014) tar upp att lärarna i årskurs ett oftast inte varit med i övergången från förskolans verksamhet och att lärare därför har en svag förståelse för vad barnen gör i förskolan, vilka kunskaper de bär med sig in i skolan och vilka områden förskolan har arbetat med. Förskolans lärare har på samma sätt en svag förståelse för vad som kommer att hända i skolan och hur den verksamheten är utformad. Lärare i årskurs ett får i de flesta fall endast en kort överlämning från förskoleklassens lärare. Lärarna i studien upplevde detta som alltför lågprioriterat och att väldigt lite tid och små resurser lades på denna överlämning i skolans organisation. Hur kan förskoleklassen fungera som en bro mellan de två verksamheterna förskola och grundskola, när den som befinner sig på ena sidan av bron inte alls får möjlighet att se hur det ser ut på den andra sidan?

Det framkommer ändå att det är av betydelse för lärarna att få överlämning från den kollega som haft eleverna i förskoleklassen och att det är en viktig del i deras förberedelse när de ska ta emot sin nya klass. Två av lärarna berättar, som beskrivs ovan, att de endast vid något enstaka överlämningssamtal, innan skolstarten, får ta del av vad eleverna arbetat med i förskoleklass, vad de tycker om att göra och vad de befinner sig i sin utveckling. En lärare berättar att det funnits ett mer långsiktigt organisatoriskt stöd för överlämning, där hon fått samarbeta med läraren i förskoleklassen under hela läsåret, i syfte att lära känna eleverna och ta del av förskoleklassens arbetssätt, men tillägger att denna organisation kring övergången mellan förskoleklass och årskurs ett kan komma att upphöra på skolan av ekonomiska skäl. För lärarna förväntas det alltså från skolans sida att överlämningen kan klaras av vid något enstaka överlämningssammanträde. Det framstår som något som tas helt för givet i skolans organisation, trots att statliga rekommendationer och riktlinjer säger något annat. Vad det får för konsekvenser för lärarnas möjligheter att ta emot eleverna på ett professionellt sätt? Uppmärksammas det överhuvudtaget?

Att befinna sig ensam med sina elever och att samverka med kollegor.

I det första relationsbyggandet med eleverna i början av årskurs ett framkommer det att lärarna vill skapa sig en egen uppfattning och skapa relation med varje elev och de pratar om att bygga upp sin egen relation med varje elev. Vid tiden för mina observationer, i mitten av vårterminen i årskurs ett, slås jag av att lärarna, under de tre dagar jag är med i klasserna, hela tiden befinner sig som ensam vuxen med sina elever. Lärarna riktar under hela lektionerna sin uppmärksamhet mot eleverna, lär känna dem och får kunskap som påverkar planering och innehåll i undervisningen, ibland direkt, ibland någon gång samma dag eller nästa vecka. Lärarna anpassar alltså planering och undervisning efter vad som kommer fram på lektionerna. Lärare och eleverna går in i varandras världar, bekräftar och korrigerar varandra och något särskilt uppstår. Läraren riktar sig mot eleverna och eleverna riktar sig mot dem, det uppstår en ömsesidig riktadhet (Berndtsson, 2001).

Trots att lärarna i studien på detta sätt arbetar ensamma med sina elever till stor del så nämner alla tre att de har betydelsefulla kollegor. Men kollegorna verkar inte vara viktiga på det sättet att de behöver arbeta sida vid sida inne i klassrummet i någon större utsträckning. Lärarna berättar som tidigare nämnts om överlämningen och den viktiga funktion som läraren i förskoleklass har då. De berättar också om någon kollega som känner eleverna och som de någon gång per vecka arbetar tillsammans med i klassen, till exempel fritidspedagogen som arbetar på elevernas fritids på eftermiddagstid. Den tiden används ofta som en möjlighet för lärarna att lära känna sina elever på tu man hand t ex genom att läsa läsläxan enskilt med var och en eller testa var eleverna befinner sig i sin läs- skriv eller matematiska utveckling. Periodvis finns det också tid att arbeta med gemensamma teman i klassen med den kollegan. Det som lärarna beskriver upplever jag som svårtolkat. Dels kan man uppleva det som en brist att lärarna så sällan får möjlighet att arbeta sida vid sida med en kollega i klassrummet. Men samtidigt får jag en känsla av att den typen av samarbete egentligen inte efterfrågas så mycket av lärarna och de verkar inte fundera så mycket på att de är ensamma med sin elevgrupp större delen av dagen. Istället har de alltså fullt fokus på eleverna hela lektionerna och är riktade mot dem på olika sätt. Kan det vara så att när lärarna inriktar sig på sitt eget relationsskapande är det ingen nackdel att vara ensam med eleverna? Kan det istället vara så att om en kollega samtidigt är i klassrummet måste de rikta sig också mot den och därmed vara splittrade?

Däremot är det som nämnts tydligt att kollegorna är mycket viktiga i andra sammanhang. Det gäller både förskoleklassens lärare, fritidspedagogen som känner barnen och arbetar med dem på eftermiddagstid och lärarna i de andra klasserna på skolan. Lärarna visar en positiv inställning till samarbete och planering med kollegor när det gäller frågor kring innehåll i undervisningen, bedömning, gemensamma teman och även när de behöver ta sig an situationer kring elever och föräldrakontakter som upplevs som problematiska. De uttrycker på olika sätt att detta samarbete ger dem både trygghet och glädje i arbetet, vilket påminner om Bredmar (2014) som i sin forskning intresserat sig för lärares arbetsglädje. Hon kopplar arbetsglädje både till emotionell lyhörddhet och till lärares yrkeskunnande och att det omfattar både relationen med eleverna men också med kollegorna, arbetsuppgifterna och till viss del föräldrarna.

6.2 Metoddiskussion

Inom livsvärldsforskning handlar det om att förstå människors levda relationer till sin värld. För att fånga fenomen måste man vända sig till den människa för vilken världen visar sig på ett speciellt sätt och därigenom få grepp om människans erfarenheter (Bengtsson, 1999; Berntsson, 2001; Claesson, 2009). Inom livsvärldsforskning måste alltså livsvärlden göras till undersökningsobjekt. Denna studie är inspirerad av fenomenologi och hermeneutik och det innebär att dessa filosofiska utgångspunkter utgör en bakgrund. Fenomenologiskt/hermeneutiskt förhållningssätt innebär egentligen inte att man följer några fasta metodregler. I stället är det fenomenet själv som bestämmer hur man går till väga för att söka kunskap. Det framstod tidigt i studien att intervju skulle användas för att samla in data. Intervjuerna utformades som halvstrukturerade livsvärldsintervjuer där syftet var erhålla kvalitativa beskrivningar från de intervjuade lärarnas livsvärld och för att sedan kunna tolka deras mening. Intervjuerna inleddes med *en* förutbestämd fråga. Efter den använde jag uppföljningsfrågor som inte var bestämda på förhand. Att bara ha en fråga inledningsvis bidrog till min ambition att vara öppen och följsam under intervjuerna. I studien användes en kombination av två datainsamlingsmetoder då jag som bakgrund till intervjuerna gjorde observationer i de intervjuade lärarnas klassrum, samma dag, strax före intervjuerna. Denna kombination av observation och intervju visade sig underlätta både genomförandet av själva intervjuerna och tolkningsarbetet. Det blev naturligt att ställa följdfrågor utifrån det jag nyss upplevt i klassrummet och därigenom upplevde jag att intervjun blev djupare och mer innehållsrik. Jag kunde också använda det jag upplevde vid observationerna i tolkningsarbetet istället för att enbart förlita mig på lärarnas svar (Claesson, 2009; Kvale, 1997; Merriam, 1994). Min studie, som kan betecknas som en kvalitativ fallstudie, har som syfte att undersöka vad lärares upplevelser är av betydelse när de möter sina elever i början av årskurs ett, vad som kännetecknar den tiden ur lärares perspektiv och hur det tar sig uttryck i undervisningen. Att försöka få förståelsen kring lärarens kunskap om detta ur deras eget perspektiv var viktig. Jag upplever att metodvalet där observation och intervju kombinerades gjorde att lärarna kunde berätta, exemplifiera och även visa konkret kring sin praktiska och tysta kunskap.

Tre begrepp, som är hämtade ur fenomenologin, framträdde tidigt i studien och har fått betydelse för tolkningen av resultatet. De kan beskrivas som *intersubjektivitet*, *det för-givet-tagna och riktadhet*. Dessa tre begrepp har hjälpt mig att tolka det jag upplevt i observationerna och fått del av i intervjuerna. Begreppet intersubjektivitet har använts för att beskriva mänskligt samspel där både medvetandet och den fysiska kroppen deltar. Begreppet *det för-givet-tagna* har hjälpt till att sätta fokus på just det som "sitter i väggarna" och annars riskerar att inte uppmärksammas. Begreppet *riktadhet*, när en människa riktar sig mot en annan människa, med kropp och själ, där uppmärksamhet, kroppsspråk, gester mm involveras, har hjälpt mig att få syn på och benämna just detta som lärare och elever gör när de visar att de är medvetna om varandras existens och delar varandras erfarenheter i klassrummet (Berntsson, 2001; Claesson, 2009, 2011; Lilja, 2011). Tolkningsarbetet kan sägas ha pågått genom hela studien. Utarbetandet av kategorier började redan vid den provintervju som gjordes innan de tre egentliga observations- och intervjutillfällena. Detta ligger i linje med ett hermeneutiskt förhållningssätt, där man säger att vi inte kan undgå att tolka det vi upplever, tolkning sker ständigt. Kategorier omarbetades efter hand, både under tiden när observationerna/intervjuerna gjordes och senare vid genomlysning/utskrift av intervjuerna och därefter vid genomläsning av intervjuutskriften och anteckningarna från observationerna. Kategorierna kunde till slut sättas in som hörn i en triangel, hörn som är förbundna med varandra och på så sätt kan förenas i spänningsfält som uppstår mellan dem. Inom dessa spänningsfält kunde tolkning och analys sedan göras. Som tidigare har nämnts kom kategorierna att benämnas som *lärarens riktadhet mot eleverna – specifika inslag i och planering av undervisningen – lärarerfarenhet, medvetenhet om sig själv och vad det innebär att vara lärare*. Denna triangel har låtit sig inspireras av den didaktiska triangeln (Hopmann, 1997; Claesson, 2009). Att finna ett sätt att förhålla sig till empirin är nödvändigt. Inom hermeneutik/fenomenologi växer förhållningssättet fram

som det beskrivs här. Denna process har jag upplevt som lärorik och nära förknippad med det resultat som sedan framkom och som kom att synliggöra den komplexitet som återfanns i lärarnas levda erfarenheter.

Att observera i undervisningssammanhang och intervju/föra samtal med lärare är ingen ny situation för mig men jag behöver ändå tänka över om min egen vana att befinna mig i skolan innebär en tillgång eller belastning och fundera på hur min egen förståelse kan påverka resultatet. När jag i undersökningen samlar in data genom att observera i klasserna som deltagande observatör och efter det använda mig av en halvstrukturerad intervjumetod där jag bad lärarna berätta om sin livsvärld behöver jag som forskare vara medveten om den subjektivitet och skevhet jag kan ha med mig in i undersökningen. Merriam (1994) beskriver hur man i denna forskarroll inte kan undgå att påverka och bli påverkad av miljön. Han säger att när man som forskare på detta sätt använder sig själv som instrument måste man förlita sig på sin sensibilitet och förmåga att uppfatta, registrera och tolka information som man får. En människa kan inse komplexitet i mänskligt samspel på ett sätt som ingen annat datainsamlingsinstrument klarar av och kan vara just det sofistikerade instrument som kan titta, lyssna och fråga och efter det analysera och tolka situationen. Min upplevelse är att det kräver visst mod att ge sig in i denna typ av forskning. Det krävs öppenhet och följsamhet. Pedagogisk forskning, i ett livsvärldsperspektiv, innebär som Bengtsson (1999) uttrycker det att både de personer som studeras och forskarna själva är oskiljaktigt förbundna med sina livsvärldar. Livsvärldsfenomenologin beskriver skolan värld som den komplexa verksamhet den är. Resultaten av studien går inte att generalisera men min upplevelse är att det kan ge kunskap om vad det innebär att vara lärare just i det skedet när man tar emot elever i början av årskurs ett.

Om jag fått möjlighet att göra om studien, hade jag då gjort på något annat sätt? När det gäller val av forskningsinriktning skulle jag med all säkerhet valt den samma. För att undersöka människors upplevelser och erfarenheter kring ett visst fenomen behöver man vända sig till den människa för vilken världen visar sig på ett speciellt sätt, och genom kommunikation och interaktiva möten få tillgång till den människans livsvärld. I denna studien har det hjälpt mig att få syn på lärares tysta kunskap. Hur de tänker och gör, saker de tar för självklart men som inte alltid syns utanför klassrummet. Framförallt har lärarens arbete som relationsbyggare blivit tydligt och hur det ligger till grund för deras fortsatta undervisning och ger förutsättningar för elevernas lärande. Det väcker tankar kring hur skolan möjliggör och stärker just denna del av lärarens yrkesutövare.

Jag skulle dock kunna tänka mig att utforma studien på annat sätt. Det skulle vara intressant att se vad som framkom om jag gjort mina observationer och intervjuer vid två tillfällen, förslagsvis en gång i början av höstterminen i årskurs ett och sedan vid samma tidpunkt som denna studie dvs efter ca en och en halv termin i årskurs ett. Skulle det kunna ge en fördjupad förståelse för hur det tidiga relationsbyggandet går till?

6.3 Studiens betydelse för skolans praktik

I studien framkommer det att lärarna i början av årskurs ett tar på sig stort ansvar för att relation mellan elev och lärare uppstår. Jag frågar mig i det sammanhanget hur mycket utrymme och organisatoriskt stöd läraren som relationsbyggare får inom den svenska skolan? I de tre skolor som ingick i studien bytte samtliga elever lärare från förskoleklassen till årskurs ett. Det innebär att läraren i årskurs ett träffar elever som på bara lite mer än ett år varit med om flera byten av personal och ibland även kamratgrupp. Att det är på liknande sätt i många av Sveriges skolor bekräftas av Ackesjö (2014). Varje övergång ska ses som en process där barnet/eleven får en ny roll i ett nytt sammanhang med nya utmaningar och krav och denna process tar tid (Sandberg 2012). I detta sammanhang bör det, enligt min mening, komma fram hur lärare faktiskt tar på sig uppdraget som relationsbyggare och hur medvetna de är om att relationen mellan lärare och elev i klassrummet är en förutsättning för undervisning och lärande. Detta är ofta så för-givet-taget av

skolorganisation och lärare och risken finns därför att det bara uppmärksammas de gånger det eventuellt inte fungerar. Som nämnts ovan bör denna viktiga del av lärarnas yrkesutövande uppmärksammas och ges mer organisatoriskt stöd i arbetet kring övergångar.

I studien framkom hur lärarnas själva reflekterat både kring hur de tidigare varit rädda för att göra ”fel” och att de hade ett för-givet-taget antagande om att man som lärare måste vara ”perfekt”. De beskriver hur de efterhand blivit mer medveten om sig själv i sin roll som lärare och gett sig själv utrymme att reflektera över hur undervisningen och mötet med eleverna fungerar. I detta sammanhang uppger de att nära kollegor varit viktiga när de reflekterat över sin yrkesroll och för att de ska våga pröva nya saker i undervisningen. Lärarna i studien visar en positiv inställning till samarbete och planering med kollegor när det gäller frågor kring innehåll i undervisningen, bedömning, gemensamma teman och även när de behöver ta sig an situationer kring elever och föräldrakontakter som upplevs som problematiska. De uttrycker på olika sätt att detta samarbete ger dem både trygghet och glädje i arbetet, vilket påminner om Bredmar (2014) som i sin forskning intresserat sig för lärares arbetsglädje. I debatten kring skolan hörs idag mycket av det som Hargreaves redan 1998 beskrev som risker med en intensifiering av läraryrket. Han talade då om en förändrad lärarroll i ett allt snabbare förändringstempo i samhället och menar att det behöver finnas fungerande strukturer på skolorna för att lärare ska kunna utveckla sina förmågor att samhandla, lära av varandra och ständigt utveckla sin expertis. Om det inte fungerar så finns risk att lärare känner skuld känslor, osäkerhet och överbelastning. Att utveckla sådana strukturer för att stärka lärares trygghet i yrkesrollen och arbetsglädje upplever jag som mycket betydelsefullt för en hållbar skola med lärare som vill och får möjlighet att utvecklas och stanna kvar i yrket.

6.4 Nya frågor och förslag på fortsatt forskning

I studien framkom lärarnas syn på det utbytet de hade med kollegor, dels med kollegor som de någon gång per vecka arbetade tillsammans med i klassrummet, del de kollegor de fick överlämning från i övergången mellan förskoleklass och årskurs ett och slutligen de kollegor de samplanerade med på olika sätt till exempel teamarbeten, annat utbyte inom olika ämnesområden och skolans gemensamma arbetsplan. Det skulle vara intressant att undersöka lärares erfarenheter och upplevelser kring det kollegiala arbetet till exempel när de samplanerar eller har överlämningssamtal och då använda en liknande forskningsinriktning som i denna studie. Någon av aspekterna ovan skulle då kunna väljas ut.

I denna studie gjordes ett målinriktat urval av intervjupersoner vilket kom att innebära att de intervjuade lärarna var erfarna, med många år i yrket. Efter detta förefaller det vara intressant att göra en liknande studie men med ett annat urval och då välja nyutexaminerade lärare eller lärarstudenter som gör sin VFU-praktik. När Hargreaves (2012) hävdar att det tar lång tid, upp till åtta år, för en lärare att utveckla förmågan till fingertoppskänsla, att kunna improvisera strategier och uppfatta elevers behov fullt ut så skapar det nyfikenhet hos mig. Jag skulle vilja undersöka mer om nyblivna lärares syn på dessa delar av läraryrket och vilken betydelse de upplever att relationsbyggandet med eleverna har. Frågor som jag skulle vilja utforska och söka svar på är: Är lärare medvetna om utvecklingen de går igenom, i detta avseende, under dessa första år av sitt yrkesliv? Talas det om det på skolor, mellan kollegor och mellan rektor och lärare? Hur ser nyutexaminerade lärare på detta och skiljer deras synpunkter sig något i förhållande till erfarna lärare? Andra aspekter av detta som är intressanta att undersöka är om man kan göra denna viktiga utveckling inom yrket hos lärare snabbare eller mer effektiv.

Referenslista

- Ackesjö, H. (2010). *Läraridentitet i förskoleklass. Berättelser från ett gränsland*. Lic.avh. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass – gränser, identitet och (dis-) kontinuiteter*. Diss. Kalmar: Linneaus University Press.
- Athola, A., Silinskas, G., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011) Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302.
- Bengtsson, J. (Red.) (1999). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2001, 3^e upplagan). *Sammanflätningar*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. & Berntsson I.C. (Red.) (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Malmö: Gleerups.
- Bengtsson, J. & Berntsson I.C. (2015). Elevers och lärares lärande i skolan – livsvärldsliga grunder. I Bengtsson, J & Berntsson I.C.(Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 15-34). Malmö: Gleerups.
- Berntsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. Diss. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Bredmar, A-C. (2014). *Lärares arbetsglädje – betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Diss. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Bredmar, A-C. (2015). Emotionell lyhördhet i lärares arbete. I Bengtsson, J & Berntsson, (Red). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 55-76). Malmö: Gleerups
- Broström, S & Wagner J. (Red.) (2003). *Early childhood education in five Nordic countries: Perspektiv on the transition from preschool to school*. Århus: Systime.
- Cleasson, S. (Red.) (2011). *Undervisning och existens*. Göteborg: Daidalos.
- Cleasson, S. (2009). *Lärares hållning*. Lund: Studentlitteratur.
- Comenius, J.A. (1632/1999). *Didactia Magna. Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Diss. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Europaparlamentet. (2011). *Betänkande om inläring i tidig ålder i Europeiska Unionen (2010/2159(INI))*. Europaparlamentet: Utskottet för kultur och utbildning.
- Garpelin, A. & Kallberg, P (2008). Övergångar i förskola som kollektiva passageriter eller smidiga transitioner: En intervjustudie. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 1 (15), 63-84.
- Herrlin, K., Frank, E. & Ackesjö, H. (2012). *Förskoleklassens didaktik – möjligheter och utmaningar*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

- Hargreaves, A. (*The Brainwaves Video Anthology*). (2014, 29 april). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Hämtad från <https://www.youtube.com/watch?v=w7LQhLX2Wek>
- Hargreaves, A. (Lärarnas tidning). (2012, 11 april) Hämtad från <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2012/04/11/sjalvstandiga-larare-battre-fler-prov>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm; Natur&Kultur.
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I Uljens, M (Red), *Didaktik* (s. 198-214). Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, K. (2002). *Vägledande samspel*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Johnson, R. & Christensen, L. (2014). *Educational research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*.
- Karlsson, M., Melander, H., Peréz Prieto, H. & Sahlström, F. (2006). *Förskoleklassen – ett tionde skolår?* Stockholm: Liber.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lago, L. (2014). *Mellanklass kan man kalla det – om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Lilja, A. (2011). Arbetsallianser i klassrummet. I Claesson, S (Red.), *Undervisning och existens* (s.115-141). Göteborg: Daidalos.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Diss. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Lilja, A. (2015). Hur lärande kan möjliggöras och hindras i skolan. I Bengtsson, J & Berntsson, (Red). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 35-53). Malmö: Gleerups
- Läroplan för grundskolan 1969, Lgr69*. Stockholm: Skolöverstyrelsen
- Läroplan för grundskolan 1980, Lgr80*. Stockholm: Skolöverstyrelsen
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994, Lpo94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, S. (2010). Lärandets var och när i den institutionaliserade barndomens kontext. I Skolverket (Red.), *Perspektiv på barndom och barns lärande i förskolan och grundskolans tidigare år* (s.83-120). Stockholm: Skolverket
- Rinne, I. (2011). Betygssamtal. I Claesson, S (Red.). *Undervisning och existens* (s.55-85). Göteborg: Daidalos.
- Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråklärande*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SOU 1948:27 *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014a). *Stödmaterial. Förskoleklassen – uppdrag, innehåll och kvalitet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014b). *Stödmaterial. Övergångar inom och mellan skolor och skolformer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, 3.e upplagan Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Uljens, M (1997). Grunddrag till reflektiv skoldidaktisk teori. I Uljens, M. (Red) *Didaktik*. (s. 166-197). Lund: Studentlitteratur.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching*.
- Ödman, P-J. (2004). Hermeneutik och forskningspraktik. I Gustavsson, B. (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskap* (s.71-93). Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1

Första mailet till tillfrågade lärare

Hej. Jag heter Anna Sjödin och arbetar som specialpedagog. Samtidigt studerar jag på Göteborgs universitet och håller just på med en uppsats i didaktik som kommer att handla om övergången från förskoleklass till årskurs ett.

Jag fick ditt namn från VFU-samordnaren i XXXX kommun, när jag frågade henne om någon engagerad lärare som just nu har en årskurs ett.

Min fråga till dig är om du har möjlighet att ta emot mig en dag i början av april. Jag skulle vilja vara med en dag i din klass och observera och sedan göra en cirka en-timmas intervju med dig om vad du har för tankar när du tar emot en etta. Min studie/uppsats vill lyfta fram och försöka beskriva lärares arbetssätt och tankar kring just övergången mellan förskoleklass och årskurs ett.

Hoppas du kan tänka dig att släppa in mig i din arbetsverklighet en stund. Kanske är det lättare att prata vid i telefon innan du bestämmer dig. Då kan vi också prata om praktiska detaljer. Du kan nå mig på tel xxx-xxxxxx eller maila ditt telefonnummer så ringer jag upp.

Hälsningar Anna Sjödin

Bilaga 2

Andra mailet till tillfrågade lärare

Hej. Inför att jag kommer till dig på xxx-dag och är med i din klass under dagen + intervju med dig därefter, vill jag bara höra av mig kort med lite information.

Om du vill informera elever och föräldrar innan så kan du säga att jag är en lärare/specialpedagog som vidareutbildar mig inom pedagogik/didaktik och som är intresserad av hur lärare arbetar just i årskurs ett. Därför är jag med i klassen en dag. Jag kommer inte att intervjua eller observera enskilda elever.

Intervjun med dig kommer att handla om hur du ser på och upplever skolstarten i årskurs ett, med fokus på hur dina tankar går när du lägger upp din undervisning i början av årskurs ett. Jag har inte så många färdiga frågor utan intervju kommer att bygga på det du tar upp och jag ställer följdfrågor.

Jag kommer att spela in intervjun (enbart ljudupptagning) för att kunna gå tillbaka och lyssna och bearbeta. Ditt namn och vilken skola och kommun du arbetar i kommer inte att avslöjas i min studie. Du kommer att få möjlighet att se min analys av dina intervjusvar, om du vill, när den är klar om någon månad. Intervjun tar ca 45-60 minuter.

Jag kommer till din skola ca 8.00 på xxx-dag. Var kan jag hitta dig och din klass?

Vi ses.

Hälsningar Anna Sjödin