

Nyutexaminerade klasslärares upplevelser av sin relation till elevernas vårdnadshavare

Jennifer Ahtola och Erica Kaskinen

Avhandling för pedagogie magisterexamen
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2019

Abstrakt

| | |
|---|-----------------|
| Författare Jennifer Ahtola och Erica Kaskinen | Årtal 2019 |
| Arbetets titel Nytexaminerade klasslärares upplevelser av sin relation till elevernas vårdnadshavare | |
| Oppublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen | Sidantal (tot.) |
| Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier | 66 (76) |
| <p>Denna studie utgör en delstudie inom forskningsprojekt <i>Nyutbildade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen</i> vid lärarutbildningen vid Åbo Akademi. Projektet leds av Jessica Aspfors och Gunilla Eklund. Syftet är att undersöka nytexaminerade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen i relation till upplevelser av den första tiden i yrket.</p> | |
| <p>Referat</p> <p>Syftet med undersökningen är att undersöka nytexaminerade klasslärares upplevelser av relationen till elevernas vårdnadshavare. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur upplever klasslärare sin relation till elevernas vårdnadshavare?2. Vilka utmaningar upplever klasslärare i sin relation till elevernas vårdnadshavare?3. Vilka strategier använder klasslärare för att främja relationen till elevernas vårdnadshavare? <p>Denna studie vilar på en hermeneutisk forskningsansats som grund med intervju som datainsamlingsmetod. Informanterna var 16 till antalet, varav 14 informanter utgör denna studies empiriska material. Kriterierna för att de finlandssvenska informanterna skulle få delta i undersökningen var att de blivit utexaminerade klasslärare år 2016 från Åbo Akademi i Vasa och att de hade ett års erfarenhet av att arbeta i årskurs 1–6.</p> <p>Utgående från informanternas svar skrevs två narrativa berättelser för att belysa ytterligheterna av informanternas upplevelser av sin relation till elevernas vårdnadshavare. En innehållsanalys av samtliga intervjuer gjordes även för att skapa en bredare översikt av resultatet. Vid analys av den första forskningsfrågan kunde två kategorier identifieras; positiva erfarenheter och utmanande erfarenheter. Inom den andra forskningsfrågan kunde tre kategorier identifieras; personliga utmaningar, familjerelaterade utmaningar och kommunikativa utmaningar. Inom den tredje forskningsfrågan kunde två kategorier identifieras; personliga strategier och skolans strategier.</p> <p>Resultatet visar att majoriteten av de nytexaminerade lärarna i sin helhet har positiva erfarenheter av relationen till vårdnadshavarna, medan endast ett fåtal har upplevt relationen som utmanande. Några informanter har även varierande</p> | |

erfarenheter, vilket informanterna menar att kan bero på hurdana vårdnadshavare läraren möter.

Några utmaningar i relationen till vårdnadshavarna som de nytexaminerade lärarna nämner är: att känna sig ung i förhållande till vårdnadshavarna, att utstå högra krav från vårdnadshavarna, att möta olika slags vårdnadshavare och familjer samt att framföra ärenden som inte är i positiv bemärkelse.

Strategier som de nytexaminerade lärarna nämner är att framstå som trygg i sin yrkesroll samt att dra gränser mellan arbete och fritid. Skolan kan även erbjuda formellt eller informellt mentorskap för nytexaminerade lärare för att stödja dem i kontakten med vårdnadshavarna. Flera av informanterna nämner att man som lärare genom erfarenhet kompletterat med den teoretiska utbildningen lär sig hur man kan hantera kontakten med vårdnadshavarna.

Sammanfattningsvis kan konstateras att nytexaminerade lärare aldrig kan vara tillräckligt förberedda på vad de kommer att möta. Erfarenhet anses vara nyckeln till lärares relationskompetens.

Sökord/indexord

Newly qualified teachers, noviisiopettaja, nytexaminerade lärare, parent-teacher relationship, kodin ja koulun yhteistyö, samarbete mellan hem och skola

Innehåll

| | |
|---|-----------|
| 1 Inledning | 1 |
| 1.1 Bakgrund | 1 |
| 1.2 Syfte och forskningsfrågor | 4 |
| 1.3 Avhandlingens disposition | 4 |
| | |
| 2 Den första tiden i läraryrket | 6 |
| 2.1 Nyutexaminerade lärares upplevelser av första tiden i yrket | 6 |
| 2.2 Nyutexaminerade lärares relationer i skolmiljön | 11 |
| | |
| 3 Relationen till vårdnadshavare | 15 |
| 3.1 Bronfenbrenners ekologiska teori..... | 15 |
| 3.2 Tidigare forskning kring ett fungerande samarbete mellan skola och hem..... | 17 |
| 3.3 Förutsättningar för samarbetet mellan skola och hem..... | 18 |
| 3.3 Utmaningar i relationen till vårdnadshavare | 22 |
| 3.4 Strategier för ett fungerande samarbete..... | 24 |
| | |
| 4 Sammanfattning | 29 |
| | |
| 5 Metod och genomförande | 31 |
| 5.1 Syfte och forskningsfrågor | 31 |
| 5.2 Hermeneutik som forskningsansats | 31 |
| 5.3 Intervju som datainsamlingsmetod..... | 33 |
| 5.4 Val av informanter..... | 35 |
| 5.5 Undersökningens genomförande och analys av data | 36 |
| 5.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik..... | 38 |
| | |
| 6 Resultatredovisning | 41 |
| 6.1 Två klasslärares berättelser om sin relation till elevernas vårdnadshavare..... | 41 |
| 6.2 Nyutexaminerade klasslärares upplevelser av sin relation till elevernas vårdnadshavare under den första tiden i yrket..... | 44 |

| | |
|---|-----------|
| 6.3 Nyutexaminerade klasslärares upplevelser av utmaningar i sin relation till elevernas vårdnadshavare | 47 |
| 6.4 Strategier som nyutexaminerade klasslärare använder för att främja sin relation till elevernas vårdnadshavare | 52 |
| 6.5 Sammanfattning..... | 56 |
| 7 Sammanfattande diskussion..... | 57 |
| 7.1 Resultatdiskussion | 57 |
| 7.2 Metoddiskussion..... | 62 |
| 7.3 Implikationer och förslag till fortsatt forskning | 64 |
| Litteraturförteckning | 67 |
| Bilagor..... | 77 |

1 Inledning

I det inledande kapitlet beskrivs bakgrunden till avhandlingens tema. Därefter presenteras undersökningens syfte och forskningsfrågor. Slutligen följer en beskrivning av avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund

Denna studie utgör en delstudie inom Aspfors och Eklunds forskningsprojekt, vid lärarutbildningen i Åbo Akademi, som handlar om nyutexaminerade klasslärares upplevelser av den första tiden i yrket (Aspfors & Eklund, 2017). Syftet med forskningsprojektet är att undersöka nyutexaminerade klasslärares upplevelser av den forskningsbaserade lärarutbildningen i relation till den skolverklighet de möter. Med nyutexaminerade lärare avses i denna avhandling lärare som har arbetat 1–5 år i yrket. Då det handlar om lärare på det i allmänhet används begreppet lärare vilket omfattar klasslärare, ämneslärare och timplärare.

Flera lagar och styrdokument ställer krav på en fungerande relation mellan lärare och vårdnadshavare. Enligt §3 i lagen om grundläggande utbildning (1998/628) ska utbildningen genomföras i samarbete med hemmen. År 1989 antog FN:s generalförsamling konventionen om barnens rättigheter. Barnkonventionen innehåller 54 artiklar med den huvudsakliga principen att värna om barns välmående. Flera artiklar i barnkonventionen ställer krav på samarbete mellan de vuxna som barnen möter. (Alfakir, 2010, s. 24.) I artikel 3, om barnets bästa, står det att politiker, myndigheter och domstolar alltid ska utgå från vad som är bäst för barnet. Artikel 6, om barnets rätt till liv och utveckling, lyder: ”Alla vuxna i barnens liv är skyldiga att hitta alla åtgärder som gynnar barnen och ge dem trygghet.”

I styrdokumentet *Grunderna för läroplanen och den grundläggande utbildningen 2014* (hädanefter Glgu 2014) betonas att en förutsättning för elevernas trivsel, utveckling och lärande är gemensamt ansvar (Utbildningsstyrelsen, 2014). Trivsel för eleven innebär enligt Jensen och Jensen (2008, s. 53) att hen har vänner och är glad. Utveckling kan ha att göra med elevens biologiska utveckling när det gäller att lära sig

läsa eller att komma in i puberteten. Hemmets och skolans samarbete har många fördelar. Det ökar elevens, klassens och hela skolans välbefinnande och trygghet (Utbildningsstyrelsen, 2014). Relationen mellan vårdnadshavare och lärare anses vara den mest betydelsefulla faktorn för ett barns framgång i skolan. Elevens läxläsning och attityd till utbildning påverkas även. Ytterligare kan lärare lära känna sina elever bättre. Detta kan förebygga uppkomsten av problem och underlätta konfliktlösning samt gynna planering och undervisning. (Abel, 2014; Landeros, 2010; Utbildningsstyrelsen, 2007.)

Utgångspunkter för samarbetet mellan skola och hem är enligt Glgu 2014 förtroende, jämlikhet och ömsesidig respekt. Vårdnadshavaren har det huvudsakliga ansvaret för sitt barns fostran och för att läroplikten fullgörs. Skolans uppgift är att stödja hemmets fostrande roll och ansvara för elevens undervisning och fostran i skolan. Särskilt viktigt är samarbetet med vårdnadshavare till elever som är i behov av stöd. Läraren ska se till att eleverna får det stöd och den elevvård som de är i behov av. I samarbetet ska även familjens mångfald beaktas. För ett lyckat samarbete förutsätts att skolans personal är aktiv och har personlig kontakt med vårdnadshavarna. Utöver personliga möten och gruppmöten ska även informations- och kommunikationsteknik användas i samarbetet. Frågor som ska diskuteras med vårdnadshavarna tydliggörs i Glgu 2014: ”Centrala frågor som gäller undervisningen, till exempel läroplanen, målen för lärandet, lärmiljöer och arbetssätt, stöd för lärandet och elevvård, bedömning och betyg samt om val i samband med studierna och om olika evenemang under läsåret ska diskuteras med vårdnadshavarna.” Det är viktigt att läraren tar hänsyn till vårdnadshavares synpunkter. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 34–35.)

I lokala nyheter förs diskussioner om att dagens skolsystem blir allt mer krävande för lärarna. I en artikel publicerad av Svenska YLE den 25 mars 2017 (Fredriksson) framkommer att lärare och skolans ledning upplever mycket stress i sitt arbete, i själva verket mer än andra yrkeskårer. Klasslärarna för årskurserna 1–6 stressas av bland annat vårdnadshavare som kräver mycket av läraren när det gäller deras eget barn. I en annan artikel publicerad av Svenska YLE den 3 september 2017 (Slotte) framkommer att det arbete som inte hör till undervisningen har ökat. Det digitala kommunikationsverktyget Wilma är en bra länk mellan hem och skola, men systemet ökar också mängden arbete för lärarna. Lärare i artikeln talar vidare om avsaknaden

av trygga vuxna i familjerna med hänvisning till det faktum att de barn som har engagerade vårdnadshavare klarar sig betydligt bättre än de som saknar stöd hemifrån.

Flera nytexaminerade lärare har en känsla av att inte vara tillräckligt förberedda för att möta elevers vårdnadshavare. En del nytexaminerade lärare värdesätter kontakten med vårdnadshavarna, medan andra ser den som krävande och utmanande. (Aspfors, 2012, s. 80–87.) Lärarutbildningen har kritiserats för att inte erbjuda lärarstuderande tillräckligt med kunskap gällande hur de ska hantera kontakten med vårdnadshavarna. Resultaten i tidigare undersökningar visar på att lärarutbildningen borde förbereda studerandena bättre för kontakten med vårdnadshavare (Niemi, 2013, s. 131). Lärarstuderande vid Åbo Akademi i Vasa upplever att de till viss del förbereds inför sina kommande arbetsuppgifter under utbildningen, men att relationen till vårdnadshavarna kunde belysas mera (Westblom, 2017).

Enligt Hansén m.fl. (2015, s. 14–15) ska lärarstuderande under praktikperioderna få ta del av hela skolans verksamhet, vilket innebär att de ska få kompetens i att samarbeta och kommunicera med vårdnadshavare. Nytexaminerade lärare har inte så mycket erfarenhet av att ha kontakt med vårdnadshavarna, och deras förväntningar påverkas ofta av mediernas generaliseringar, som ger en bild av att vårdnadshavare är krävande eller frånvarande (Jensen & Jensen, 2008, s. 57). Detta kan ge en känsla av otillräcklighet hos lärarstuderande och nytexaminerade lärare. Feiman-Nemser (2001) poängterar att lärare aldrig kan vara fullkomligt förberedda inför den verklighet och det ansvar som de kommer att stöta på under den första tiden i yrket. Det är därmed viktigt för lärarstuderande att komma ihåg att även om klasslärare är färdigutbildade blir de aldrig fullärda (jfr Järvinen, 2017).

Syftet med denna avhandling är att bidra med kunskap om klasslärares upplevelser av sin relation till elevernas vårdnadshavare. Med vårdnadshavare i denna avhandling avses de vuxna som primärt har ansvar för barnet. Med denna avhandling vill vi bidra med kunskap som alla lärare oberoende av arbetserfarenhet kan ha nytta av i sitt arbete, med andra ord inte bara lärarstuderande och nytexaminerade lärare.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka nytexaminerade klasslärares upplevelser av relationen till elevernas vårdnadshavare. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hur upplever klasslärare sin relation till elevernas vårdnadshavare?
2. Vilka utmaningar upplever klasslärare i sin relation till elevernas vårdnadshavare?
3. Vilka strategier använder klasslärare för att främja relationen till elevernas vårdnadshavare?

1.3 Avhandlingens disposition

Denna avhandling är indelad i sju kapitel. I kapitel 1, *Inledning*, presenterades bakgrunden till avhandlingens tema, syfte och forskningsfrågor samt avhandlingens disposition. Kapitel 2, *Den första tiden i läraryrket*, handlar om nytexaminerade lärares upplevelser av den första tiden i läraryrket. Där redogörs även för lärarutbildningens betydelse, lärarsocialiseringsprocessen, nytexaminerade lärares relationer i skolmiljön samt stödåtgärder för nytexaminerade lärare. Kapitel 3, *Relationen till vårdnadshavare*, handlar om relationen mellan skola och hem. Där beskrivs teori och tidigare forskning kring relationen mellan skola och hem, vikten av ett fungerande samarbete mellan skola och hem, utmaningar i relationen samt strategier för att främja relationen. Kapitel 4, *Sammanfattning av den teoretiska bakgrunden*, är en sammanfattning av kapitel två och tre. I kapitel 5, *Metod och genomförande*, beskrivs undersökningens syfte och forskningsfrågor, forskningsansats, datainsamlingsmetod, val av informanter, analys och genomförande samt undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och etik. I kapitel 6, *Resultatredovisning*, redovisas resultaten från den empiriska undersökningen. Först presenteras två narrativa berättelser och därefter följer en analys av samtliga intervjuer. I kapitel 7, *Diskussion*, diskuteras undersökningens resultat och metod. Slutligen följer också implikationer och förslag till fortsatt forskning.

Avhandlingen bygger på ett samarbete där vi båda är delaktiga i samtliga delar. Erica Kaskinen har huvudansvaret för kapitel två och Jennifer Ahtola har huvudansvaret för kapitel tre. Inledningen, metodkapitlet, resultatkapitlet och den konkluderande diskussionen har vi skrivit tillsammans.

2 Den första tiden i läraryrket

I detta kapitel behandlas den första tiden i läraryrket. Underkapitel 2.1 handlar om nytexaminerade lärares upplevelser av första tiden i yrket. I kapitlet redogörs för lärarutbildningens betydelse, lärarsocialiseringsprocessen samt tidigare forskning om nytexaminerade lärares allmänna upplevelser. I underkapitel 2.2 beskrivs nytexaminerade lärares relationer i skolmiljön. De nytexaminerade lärarnas relation till elever, kollegor och skolledning samt till elevernas vårdnadshavare presenteras.

2.1 Nytexaminerade lärares upplevelser av första tiden i yrket

Den första tiden i yrket är en kritisk period för nytexaminerade lärare, eftersom det ofta är under de första arbetsåren i yrket som lärare bestämmer sig för att fortsätta eller byta yrke. (Aspfors, 2010, s. 104.) Den första tiden i yrket upplevs ofta som utmanande för nytexaminerade lärare. Flera lärare upplever en så kallad realitetschock (reality shock) under den första tiden i yrket. Det innebär att lärare blir överraskade av att deras förväntningar på yrket inte stämmer överens med yrket i verkligheten. (Feiman-Nemser, 2003, s. 27.) Det upplevs även påfrestande för lärare att det inte finns en övergångsperiod mellan utbildningen och arbetslivet i läraryrket, där ansvaret gradvis ökar, utan att lärare har lika stort ansvar direkt i början av sin karriär som mer erfarna lärare har. Bakgrunden till nytexaminerade lärares upplevelser är att de möts av en skolmiljö som de inte har blivit helt förberedda på under lärarutbildningen. (Aspfors & Bondas, 2013, s. 244; Melnick & Meister, 2008, s. 52–54.)

Lärarutbildningens betydelse

Lärarutbildningens mål är att ge lärarstuderande en grund så att de kan möta arbetslivet. Utbildningen är forskningsbaserad och stöder både den individuella och

den kollektiva utvecklingen hos studerandena. Lärarutbildningen främjar lärarstuderandena kritiska tänkande, analysförmåga, intellektuella och personliga utveckling. En forskningsbaserad lärarutbildningen strävar också efter att utveckla en förmåga hos lärarstuderande att fatta didaktiska beslut. Detta med syfte att lärarstuderandena ska använda didaktiskt tänkande och forskningsbaserade arbetsätt i yrket. Utbildningen ska ytterligare förbereda lärarstuderandena för samarbete både inom skolan och med aktörer utanför skolan. (Niemi, 2013, s. 125.)

Lärarutbildningen innehåller både teoretiska kurser och handledda praktikperioder. I fokus ligger pedagogisk interaktion samt planering och utveckling av den egna undervisningen i enlighet med läroplanen. (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 36.) Enligt Hansén m.fl. (2015, s. 14–15) ska lärarstuderande under praktikperioderna få ta del av hela skolans verksamhet, inte endast undervisningen i klassrummet. Det innebär att lärarstuderande ska få kompetens i fråga om att samarbeta och kommunicera även med till exempel vårdnadshavare.

Lärarsocialiseringsprocessen

Lärares socialisering in i arbetslivet och professionella utveckling kallas lärarsocialiseringsprocess. Processen påverkar deras upplevelser av första tiden i yrket och det är därmed avgörande hur den lyckas. Under lärarsocialiseringsprocessen anpassar sig läraren till den aktuella skolans kultur, värderingar och normer. Läraren skapar även relationer till elever, vårdnadshavare, kollegor och skolläda. Relationerna är betydelsefulla för hur läraren trivs i yrket. Lärarsocialiseringsprocessen varierar lärare emellan eftersom flera faktorer påverkar den. De faktorer som påverkar processen är lärarnas personlighet och egenskaper samt deras egna förväntningar på arbetslivet. Lärares livssituation och möjlighet att engagera sig i yrket påverkar också hur lyckad socialiseringen in i arbetslivet blir. En positiv attityd och ett starkt intresse för yrket främjar socialiseringen in i arbetslivet. En lyckad lärarsocialiseringsprocess bidrar till ökat välmående hos läraren. (Hansén m.fl., 2012, s. 11–12; Mastropieri, 2001, s. 72–74.)

Lärarsocialiseringsprocessen brukar delas in i tre faser: lärarens egen skoltid, tiden i lärarutbildningen och tiden som lärare i arbetslivet. Dessa faser påverkar hur socialiseringen in i arbetslivet sker. Den första fasen, lärarens egen skoltid, handlar om hur lärarens egna erfarenheter från den egna skoltiden har ett inflytande på hur läraren utvecklas professionellt i sitt yrke. Den andra fasen, tiden i lärarutbildningen, handlar om den kunskap som lärare har med sig från lärarutbildningen ut i arbetslivet. Tidigare forskning visar att nyutexaminerade lärare kan uppleva att de har de kunskaper med sig från lärarutbildningen som de behöver i arbetslivet (Aspfors, 2012). Lärarna ser inte heller en klar koppling mellan den forskningsbaserade lärarutbildningen och läraryrket i praktiken. Flera lärare känner sig därför osäkra i början av lärarsocialiseringsprocessen. Den tredje fasen, tiden som lärare i arbetslivet, handlar om övergången från lärarutbildningen till arbetslivet. I denna fas har kollegor och rektor en stor betydelse för lärarens socialisering in i arbetslivet. (Aspfors, 2012, s. 19–20, 115; Flores & Day, 2006, s. 223–230.)

Socialiseringen in i arbetslivet gynnas av att nyutexaminerade lärare får stöd av den aktuella skolans rektor och kollegor. Det innebär att läraren känner ett förtroende för rektorn och kan diskutera utmaningar som uppstår i arbetet. Kollegorna ansvarar för att ta med läraren i kollegiet och informera om verksamheten i skolan. Det är också viktigt att rektorn och kollegor ger den nyutexaminerade läraren tid att anpassa sig till skolmiljön. (Aspfors & Bondas, 2013, s. 248–256; Devos m.fl., 2011, s. 20.)

Möjligheter och utmaningar

Tidigare studier (t.ex. Eisenschmidt, Heikkinen & Klagest, 2008, s. 138–139) visar att nyutexaminerade lärare har blandade upplevelser av den första tiden i yrket. Många lärare ser på den första tiden i yrket som utmanande och upplever yrket som komplext. Det är svårt för lärare att socialiseras in i arbetslivet och utvecklas professionellt samtidigt som de planerar och genomför undervisning samt sköter övriga arbetsuppgifter.

Nyutexaminerade lärare upplever flera positiva aspekter med läraryrket och lyfter fram självständighet, kompetensbildning och möjligheten att få utveckla sin läraridentitet (Aspfors, 2012, s. 79–83). Dessa lärare upplever att läraryrket är intressant, mångsidigt, givande och inspirerande. De ser positivt på sina möjligheter att påverka sitt arbete och sin undervisning, vilket ger dem tillfredsställelse. (Aspfors, 2012, s. 79–83; Aspors & Bondas, 2013, s. 251.) Enligt Eteläpelto m.fl. (2015, s. 670) upplevelser nyutexaminerade lärare även att de har möjlighet att inverka på skolverksamheten. Tidigare forskning (Eteläpelto m.fl., 2015, s. 668–669, 672; Hobson m.fl., 2007, s. 17–18) visar att nyutexaminerade lärare uppskattar att läraryrket till stor del består av självständigt arbete. Lärarna kan själva planera undervisningen och arbetsmetoderna. De har även goda möjligheter att använda sina egna intressen, idéer och kompetenser i arbetet. Enligt Aspors m.fl. (2017, s. 335) upplever dessa lärare en möjlighet att utveckla sin lärarkompetens och strategier för problemlösning i arbetsvardagen. Aspors m.fl. (2011, s. 38–39) nämner att nyutexaminerade lärare finner det nödvändigt och viktigt att utvecklas i yrket, speciellt när det handlar om kognitiva och sociala färdigheter. Det är också viktigt för dem att utveckla en tydlig läraridentitet.

Nyutexaminerade lärare upplever också flera utmaningar i läraryrket. De största utmaningarna för nyutexaminerade lärare är att hantera elevers beteendeproblem, klara av klassrumssituationer och upprätthålla disciplin. I klassrummet är elevernas socioemotionella problem de svåraste att hantera. (Fantilli & McDougall, 2009, s. 823; O'grady, 2015, s. 170). Enligt Eteläpelto m.fl. (2015, s. 669) upplever nyutexaminerade lärare att det är utmanande att skapa en god anda och arbetsro i klassrummet samt att inge elevernas respekt. Detta upplevs svårare ju större elevgruppen är och får lärare att känna sig otillräckliga. Enligt Eteläpelto (2015, s. 672) anser lärare att det är psykiskt påfrestande att stöta på etiska utmaningar som de inte kan lösa enligt egna etiska värderingar. Det handlar ofta om elevers emotionella välmående och brist på stödresurser och lärare upplever sig inte kompetenta att hantera dessa situationer.

Nyutexaminerade lärare upplever tidsbrist i läraryrket som en stor utmaning. De anser att vardagen i arbetslivet är stressig och att arbetsbelastningen är hög. (Fantilli & McDougall, 2009, s. 823; Hobson m.fl., 2007, s. 20–21.) Lärare upplever tidsbrist i fråga om att kunna utföra lärararbetet ordentligt trots att en stor del av både arbetstiden

och fritiden går åt till att planera och tillverka material för undervisningen (Estola m.fl., 2010, s. 64–66; Gaikhorst m.fl., 2017, s. 52). Enligt tidigare forskning (t.ex. Aspfors, 2012, s. 79–81; Aspfors m.fl., 2017, s. 331) är nytexaminerade lärare förvånade över läraryrkets arbetsbelastning. De anser att de ska möta krav, ta stort ansvar och fatta stora beslut i skolan under allt större tidspress. Enligt Eteläpelto m.fl. (2015, s. 669) grundar sig tidsbristen i att lärare till stor del själva ansvarar för arbetet. Estola m.fl., 2010, s. 66) menar att lärare upplever att den hektiska arbetsvardagen resulterar i att de inte hinner socialisera med sina kollegor vilket innebär att det blir svårare att socialiseras in i arbetskollegiet. Heikkinen m.fl. (2010, s. 16) antyder dock att skolkulturen är under förändring från att lärararbetet har skett självständigt bakom stängda dörrar till en lärarsamarbetsinriktad skolverksamhet.

Stödåtgärder

I Finland finns inte någon introduktionstid för nytexaminerade lärare som underlättar övergången från utbildningen till arbetslivet utan nytexaminerade lärare förväntas ha samma ansvar som erfarna lärare direkt från första dagen. (Heikkinen m.fl., 2010, s. 16; Smith & Ingersoll, 2004.) Skolan måste således själv vara aktiv med att erbjuda olika former av stöd för nytexaminerade lärare.

Tidigare forskning (Jensen & Løw, 2011, s. 175–190; Rönnerman & Forsman, 2017, s. 362) visar att nytexaminerade lärare uppskattar att bli erbjudna mentorskap. Det finns ett behov hos lärare av att bearbeta utmanande erfarenheter till exempel i fråga om relationen till vårdnadshavarna, eftersom de behöver bli medvetna om sina egna och andras reaktioner för att få en bredare förståelse för relationen till vårdnadshavarna.

Mentorskap kan erbjudas formellt eller informellt under det första året i yrket. Det har en positiv inverkan om skolmiljön har en tillåtande atmosfär där de nytexaminerade lärarna kan få stöd av sina mera erfarna kollegor eller rektor (Epstein, 2013; Thijs & Eilbracht, 2012). Kollegorna ska lyssna, ställa förtydligande frågor och hjälpa läraren att förstå vad hen behöver lära sig (Jensen & Jensen, 2008, s. 26). Det har visat sig att lärares välmående och chansen att de stannar kvar i yrket ökar genom detta. (Aspfors

m.fl., 2017, s. 338; Devos m.fl., 2011, s. 213–215; Rönnerman & Forsman, 2017, s. 364.) För att erbjuda lika stöd åt alla nytexaminerade lärare i Finland startades ett nationellt mentorsprojekt vid namn *Osaava Verme* år 2010. Syftet med projektet är att stödja nytexaminerade lärare under den första tiden i yrket. Mentorskapet organiseras genom gruppträffar där fyra till tio nytexaminerade lärare träffas under ledning av en erfaren lärare. (Heikkinen m.fl., 2010, s. 42–44; Heikkinen, Tynjälä, Jokinen, Hansén & Aspfors, 2011.)

Formellt mentorskap organiseras genom att flera nytexaminerade lärare träffas i grupp. I mentorsgruppen har de möjlighet att behandla utmanande erfarenheter som de har stött på i sitt arbete. Genom mentorskapet får lärare konkreta råd och verktyg för att hantera dessa erfarenheter. Tidigare forskning tyder på att nytexaminerade lärare känner samhörighet med de övriga deltagarna i gruppen. (Aspfors, 2012, s. 87–89; Aspfors, Hansén & Heikkinen, 2011, s. 83–89; Heikkinen m.fl., 2010, s. 89–91.)

Informellt mentorskap är ofta organiserat inom skolan. En kollega eller rektorn kan då fungera som en utsedd informell mentor som den nytexaminerade läraren kan få stöd av. Den informella mentorn och läraren reflekterar över upplevelser i läraryrket. Den informella mentorn kan stödja den nytexaminerade läraren i att hantera elevers beteende, relationen till vårdnadshavare samt emotionellt stödja läraren. (Desimone, Hochberg, Porter, Polikoff, Schwartz & Johnson, 2014, s. 88–100; Hansén m.fl., 2012, s. 13.)

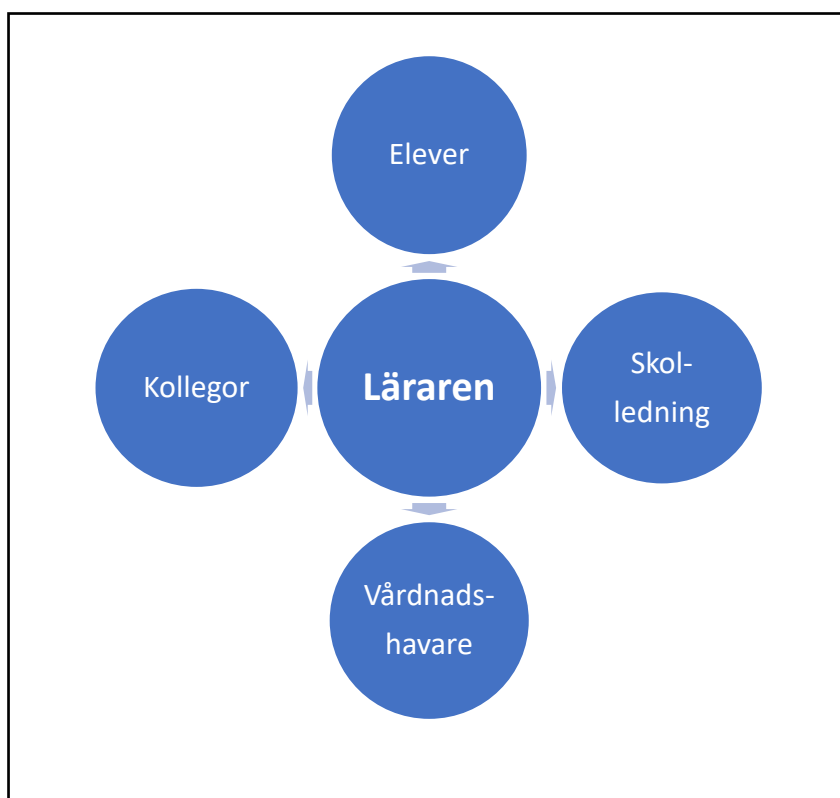
2.2 Nytexaminerade lärares relationer i skolmiljön

Relationer är en av de mest väsentliga delarna i läraryrket. I läraryrket ingår flera relationer och enligt tidigare forskning önskar nytexaminerade lärare en god relation till de personer som finns i skolmiljön. Läraren har ett professionellt ansvar för att vårda relationerna. Ansvaret kan emellertid kännas överväldigande för flera nya lärare och relationskompetens är därför nödvändig. (Aspfors, 2012, s. 79; Aspfors & Bondas, 2013, s. 243–251.)

Lärares relationskompetens är en viktig del av lärarprofessionen. Med *relationskompetens* avses en förmåga att knyta an till andra människor. Denna

kompetens förknippas med yrken där man arbetar i syftet att främja människors välfärd och hälsa, till exempel när det gäller läkare, psykologer, tandläkare, socionomer och lärare. Framgång inom sådana yrkesroller förutsätter krav på viss kompetens i relationen, till exempel i fråga om förtroende, respekt, omsorg och erkännande. Begreppet relationskompetens förknippas i Skandinavien främst med forskning om lärarprofessionen. (Aspelin, 2015.)

En del lärarstuderande menar att man som människa kan ha en naturlig förmåga att skapa goda relationer. Denna förmåga kan vara avgörande vid valet av utbildning. Vidare menar lärarstuderande att andra lärare kan behöva längre tid för att mogna och lära känna sig själva och hur de fungerar tillsammans med andra människor (Aspelin, 2015). Relationsarbete för lärare innefattar relationer till elever, kollegor, skolledning och vårdnadshavare, vilket synliggörs i figur 1.



Figur 1. Lärarens relationer i skolmiljön.

Relationen till elever

Nyutexaminerade lärare upplever relationen till eleverna som den mest givande relationen i läraryrket. Tidigare forskning visar att lärare är uppmärksamma på elevers utveckling och ser den som en möjlighet att utvärdera sitt arbete. En god relation mellan lärare och elev inverkar positivt på lärarens välmående. (Aspfors m.fl., 2017, s. 336; Linder, 2018, s. 33.) Juul och Jensen (2003, s. 107) poängterar att det är lärarens ansvar att upprätthålla en viss kvalitet i relationen till eleverna eftersom läraren är den professionella i relationen.

Nyutexaminerade lärare ser även relationen till eleverna som utmanande i vissa situationer. Lärare är bekymrade över att mer tid krävs för att fostra elever än för att undervisa dem. Utmaningarna kan handla om elevers olika förutsättningar, specialbehov och bakgrund. Enligt tidigare forskning upplever lärare det krävande att hinna se alla elever och skapa en god relation till varje enskild elev. (Aspfors, 2012, s. 24, 80; Linder, 2018, s. 49.)

Relationen till kollegor och rektor

Nyutexaminerade lärares upplevelser av relationen till kollegorna varierar. Tidigare forskning visar att en del lärare upplever det svårt att skapa en god relation till det nya kollegiet. Orsakerna till dessa upplevelser uppger nya lärare vara stor åldersskillnad mellan kollegor, negativa kommentarer och att de inte blir tagna på allvar. (Aspfors & Bondas, 2013, s. 251; Estola m.fl., 2010, s. 66–67.)

I kontrast till detta lyfter Aspfors m.fl. (2017, s. 334) fram att en del nyutexaminerade lärare upplever att de snabbt socialiseras in i kollegiet och lätt skapar en god relation till kollegorna. Tidigare forskning tyder på att lärare uppskattar kollegors stöd och hjälp under den första tiden i yrket, till exempel vid planering av undervisning och utveckling i arbetet. (Aspfors, 2010, s. 101; Eteläpelto m.fl., 2015, s. 668) Vidare menar Juul och Jensen (2003, s. 110) att lärarens relation till kollegorna avspelas i lärarens möte med elever och vårdnadshavare.

Enligt Eteläpelto, Vähäsantanen och Hökkä (2015, s. 670, 676) har rektorns ledning betydelse för att lärarna ska kunna skapa goda relationer i kollegiet. Nyutexaminerade

lärare anser att rektorns roll också är avgörande för hur de tas med i skolverksamheten och i vilken grad de har möjlighet att påverka i skolan. Undersökningen visar att lärares uppfattningar om skolans rektor varierar. En del lärare anser att rektor genom sitt engagemang, stöd, fördomsfria och professionella sätt främjar skolutvecklingen. Andra lärare upplever att rektor hämmar skolutvecklingen genom att inte ställa upp mål och visa intresse för framtiden. Enligt Kyriacou och Kunc (2007, s. 1253) anser nytexaminerade lärare att kontakten med högre instanser, som utbildningsnämnden eller skoldirektören är svår och ser då rektor som en bra länk i detta.

Relationen till vårdnadshavare

Lärares relation till vårdnadshavarna är av flera orsaker viktig i läraryrket. Relationens kvalitet påverkar lärares relation till eleven. En god relation mellan lärare och vårdnadshavare ökar också lärares trivsel i arbetet. (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 1031; Thijs & Eilbracht, 2012, s. 801.) Enligt tidigare forskning upplever vissa nytexaminerade lärare relationen till vårdnadshavarna som svår, medan andra upplever relationen som naturlig. Upplevelserna varierar beroende på huruvida läraren kan inge förtroende hos vårdnadshavarna. (Aspfors, Bentdsen & Hansén, 2011, s. 332; Aspfors & Bondas, 2013, s. 249–251.) Estola m.fl. (2010, s. 70–71) poängterar att lärare ofta känner osäkerhet inför det första mötet med vårdnadshavarna. Osäkerheten kan bero på att de upplever att de inte har blivit tillräckligt förberedda i utbildningen eller att de själva inte har barn (Aspfors & Bondas, 2013, s. 249–251; Mandarakas, 2014, s. 22).

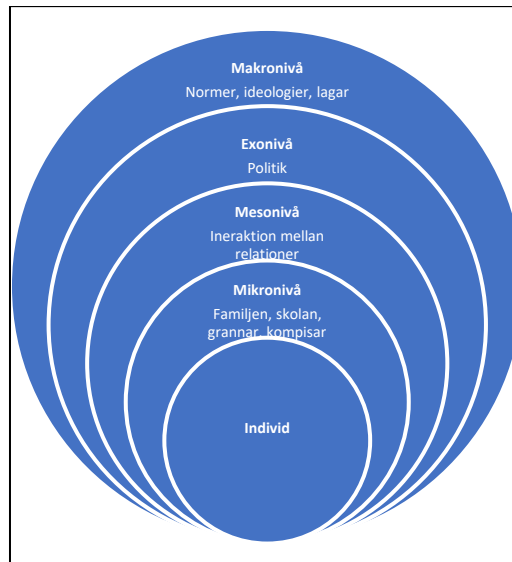
3 Relationen till vårdnadshavare

I detta kapitel beskrivs relationen mellan lärare och vårdnadshavare. Underkapitel 3.1 inleds med en redogörelse för lagar och bestämmelser som berör samarbetet mellan skolan och hemmet. I samma underkapitel beskrivs teorier och tidigare forskning kring lärares relation till vårdnadshavare. Underkapitel 3.2 fokuserar på vikten av ett gott samarbete mellan hem och skola, underkapitel 3.3 behandlar utmaningar som kan uppstå i relationen och i underkapitel 3.4 beskrivs strategier som kan användas för att främja relationen.

3.1 Bronfenbrenners ekologiska teori

Utgående från Bronfenbrenners ekologiska teori (1979) kan betydelsen av en god relation mellan skola och hem förstås även i denna studie. Teorin visar på hur skolan och hemmet kan förhålla sig till varandra för att tillsammans påverka barnets utveckling i en positiv riktning. Bronfenbrenner poängterar att ett samarbete mellan hemmet och skolan behövs för barnets bästa. Samspelet mellan skolan och hemmet, mesonivån, kan i sin tur stödja alternativt störa relationen mellan lärare och elev, det vill säga mikronivån, och påföljande utveckling och skolerfarenheter för eleven. Vid en analys av Bronfenbrenners ekologiska modell kan konstateras att elevens skola och hem står i samverkan med varandra och att eleven påverkas av omgivningen.

Modellen kan liknas vid en rysk docka som man kan ta isär och därmed komma närmare kärnan. Varje nivå ryms inuti en annan och samspelar med de andra. Bronfenbrenner menar att utveckling ständigt sker i relation till flera sociala sammanhang. Han syftar på att barnets utveckling sker i växelverkan med dess närmiljö, som vidare styrs av de institutionella miljöer som barnet rör sig i. De institutionella miljöerna påverkas dessutom av det samhällssystem som omsluter hela processen. Dessa nivåer kallar Bronfenbrenner för mikronivå, mesonivå, exonivå och makronivå. Nivåerna visualiseras i figur 2.



Figur 2. Bronfenbrenners ekologiska modell.

Mikronivån befinner sig innerst och är den miljö som en individ direkt ingår i. Det är framförallt familj, skola, grannar, vänner samt aktiviteter och dessa bildar ett socialt nätverk som barnet är delaktigt i. *Mesonivån* utgör relationerna och kontakterna mellan ovannämnda mikrosystem. *Exonivån* är strukturer som indirekt påverkar individen såsom politik på lokal, statlig och nationell nivå, exempelvis vårdnadshavares arbetssituation. Detta påverkar förhållanden i familjen och dess närmiljö såsom skolan. Den nivå som befinner sig längst ut i Bronfenbrenners modell är *makronivån*. Denna nivå omfattar de samhällsliga faktorer i barnets liv, såsom ekonomiska, sociala, pedagogiska och politiska kulturer och system. Dessa kan vara informella såsom normer och ideologier eller nedskrivna lagar, förordningar och formella handlingar. Bostads- och familjepolitik samt den ekonomiska politik som förs är exempel på vad som ingår i makronivån. Den ekonomiska politiken kan påverka hur mycket pengar skolan har att tillgå, vilket kan inverka på till exempel hur stora klasserna är.

Eleven måste med andra ord ses i ett större sammanhang. Exempelvis elevens förmåga att lära sig att läsa beror inte bara på innehåll och arbetssätt i skolan utan även på relationen mellan skolan och hemmet. Bronfenbrenner framhåller att det finns rollförväntningar i samband med varje position i samhället. Till exempel är det sannolikt att det finns förväntningar på vårdnadshavarna från läraren, men även tvärtom. (Bronfenbrenner, 1979.) Vårdnadshavare kan uppleva förväntningar som

ställs på dem som svåra att hantera. Det kan till exempel handla om att ekonomiskt bidra till aktiviteter såsom skolresor och utflykter. De kan känna sig utsatta om de säger ifrån på ett möte bland andra vårdnadshavare. Det kan även från lärares sida saknas en medvetenhet om att även mindre kostnader kan upplevas som frustrerande för vårdnadshavare. Denna brist på förståelse kan leda till exkludering och trakasserier av andra vårdnadshavare. (Harju, 2013, s. 111.)

3.2 Tidigare forskning kring ett fungerande samarbete mellan skola och hem

När det gäller att verka för barnets bästa lyfter Jonsdottir och Nyberg (2013, s. 62–65) upp fyra teman:

- Skapa en trygg och tillitsfull relation mellan personal, vårdnadshavare och elev.
- Skapa förutsättningar för vårdnadshavares insyn och inflytande i verksamheten.
- Bemöta den enskilda familjen utifrån förutsättningar och behov.
- Skapa villkor för föräldranätverk.

Det första temat utgår från principen: trygga vårdnadshavare ger trygga barn, och trygga barn lär sig. Detta kan anknytas till Bowlbys anknytningsteori som utgår från att individen är beroende av en stark emotionell anknytning till en annan person för sin överlevnad och sunda utveckling (Sommer, 2008). En trygg relation bygger på dialog, ett ömsesidigt aktivt lyssnande och berättande. Det andra temat innefattar vikten av att lärare aktivt lyssnar på vårdnadshavares åsikter för att skapa förutsättningar för dem att påverka verksamheten utan att ge ifrån sig ansvaret för pedagogiken. Det tredje temat innebär att lärare ska se vårdnadshavare som ett komplement till skolan och som experter på sina egna barn. Tillsammans behöver läraren och familjen komma fram till vad eleven behöver och hitta en lämplig samarbetsform. I det fjärde och sista temat avses att samarbetet kan leda till sociala nätverk för de vårdnadshavare som inte har en given social tillhörighet. Det är för elevens bästa att familjen ingår i ett socialt nätverk som bygger på att familjer stöttar

varandra. Det ska samtidigt fungera som ett forum för att diskutera aktuella frågor som berör vårdnadshavare. (Ljungberg, 2013.)

År 2010 genomfördes en undersökning av Centret för livslångt lärande och Förbundet Hem och Skola där 84 lärare och 459 vårdnadshavare från hela Svenskfinland deltog. Fyra olika byggstenar för ett fungerande samarbete mellan skola och hem framkom i undersökningen. För det första anser vårdnadshavare att ett ömsesidigt regelbundet lyssnande är betydelsefullt och för det andra betonas respekt i relationen. Med respekt i detta sammanhang avses att bägge parter litar på varandras specialkunnande samt att man förstår de olika rollerna och synsätten men strävar mot ett gemensamt mål, elevens bästa. För det tredje nämns förtroende som kan ta tid att bygga upp. Det kan till exempel handla om att öppna upp skolans dörrar och bjuda in vårdnadshavarna. För det fjärde lyfts dialogens betydelse fram. Här betonas att alla småsaker är värda att lyssna på och att träffarna ska ske regelbundet. I undersökningen framkommer det även att vårdnadshavare efterlyser mer samarbete kring övergången mellan årskurserna 6 och 7 och att samarbetet överlag fungerar bättre mellan hemmet och skolan i årskurserna F–6 än i årskurserna 7–9. (Bast-Gullberg, 2010, s. 11–15.)

3.3 Förutsättningar för samarbetet mellan skola och hem

Vårdnadshavarna är de närmaste människorna i barnets liv och för skolan är vårdnadshavarna de viktigaste samarbetspersonerna. Ansvaret för ett nära och förtroendefullt samarbete ligger hos lärarna. Ofta vill vårdnadshavare och lärare ogärna lägga sig i den andra partens uppgift. Det kan finnas en rädsla hos dem för att kränka eller såra varandra vilket istället kan innebära en risk för att barnen är de som blir åsidosatta. Det kan ibland hjälpa att ge varandra stöd för att orka vara tydliga vuxna i mötet med barnen. Då skapas ett öppet och tillåtande samarbetsklimat mellan de vuxna, som gör att barnen kan lita på dem. Då de vuxna utvecklar ett förtroende för varandra skapas ett positivt samarbete som gör att barnet kan lita på de vuxna och veta att de finns där för det. (Niss & Söderström, 2015, s. 17, 45–49.)

Många vårdnadshavare söker bekräftelse i sitt föräldraskap och i detta blir de professionellas uttalanden viktiga. Många vårdnadshavare vill ha bedömningar av sina

barn, särskilt om omdömena är av positiv art. De professionella ska samtidigt beakta flera perspektiv: vårdnadshavarens, elevens, professionens och verksamhetens perspektiv, som kan stå i motsättning till varandra. Det gäller att utveckla förmågan till analys utifrån olika perspektiv för att kunna se hur dessa kan stå i konflikt med varandra och för att kunna lösa konflikter, eller i alla fall inte förstärka dem. Läraren behöver vara medveten om vårdnadshavarens och elevens sårbarhet och utsatthet. (Ljungberg, 2013, s. 151.) Ett gott samarbete byggs på lärarens förmåga att skapa en jämbördig relation i kombination med förmåga att formulera sig tydligt om professionella problemställningar. Läraren är professionell först när hen kan använda både sina yrkesmässiga och personliga resurser och kompetenser i arbetet. Det innebär att våga förhålla sig till de sidor som man accepterar minst. Det är nödvändigt att vara medveten om både mänskliga relationer i allmänhet och sina egna reaktioner i mötet med vårdnadshavarna. (Jensen & Jensen, 2008, s. 13.)

Särskilt vid sorg och kriser inom familjen blir samarbetet med vårdnadshavarna extra viktigt eftersom barnet behöver känna omsorg från nära vuxna utanför familjen. Vid sådana situationer måste lärare vara kortfattade och tydliga samt beredda på ilska och gråt från vårdnadshavare. Läraren behöver också ge uttryck för sitt deltagande i sorgen. Många skolor gör upp handlingsplaner som kan användas när barn eller personal förlorar någon närstående och dessa behöver tas upp med jämna mellanrum, exempelvis när nya kollegor tillkommer. (Jensen & Jensen, 2008, s. 134–135.)

Betydelsen av ett fungerande samarbete

Ett fungerande samarbete mellan vårdnadshavare och lärare har många fördelar. Relationen mellan vårdnadshavare och lärare anses vara den mest betydelsefulla faktorn för ett barns framgång i skolan. Tidigare forskning visar att stöd och engagemang från vårdnadshavare påverkar elevprestationer i högre grad än andra faktorer. I allmänhet har vårdnadshavarens stöd i elevens skolgång visats vara lägre i familjer med utländsk bakgrund, låg socioekonomisk status och bland ensamstående vårdnadshavare. Detta kan bero på att det i dessa sammanhang ofta förekommer språksvårigheter, låg utbildning eller tidsbrist, och därmed mindre möjlighet att stödja barnet i dess skolgång. Dock gäller detta inte alla familjer. (Bast-Gullberg, 2010, s.

11–15; Hill, 2004.) Undervisningen verkar bli mer effektiv om läraren upplever att relationen till vårdnadshavarna är positiv. (Abel, 2014; Landeros, 2010.) De vårdnadshavare som aktivt engagerar sig i sina barns skolgång, signalerar till barnen att skolan värderas högt. Ibland är lärare och vårdnadshavare omedvetna om varandras förväntningar och meningsskiljaktigheter gällande fostran av barn. Detta kan skapa en negativ relation mellan lärare och vårdnadshavare som i sin tur kan ha inflytande på barnets lärande, motivation, beteende samt sociala anpassning. (Bernhard, Lefebvre, Kilbride, Chud, & Lange, 1998; Chung, Marvin & Churchill, 2005; Fan & Chen, 2001.) Även elevens skolgång, läsläsning och attityd till utbildning påverkas av relationen mellan lärare och vårdnadshavare. Samarbetet har också en inverkan på arbetsklimatet i klassen och ett gott samarbete kan förebygga uppkomsten av problem och underlätta konfliktlösning för läraren. Ytterligare kan lärare lära känna sina elever bättre, vilket gynnar både planering och undervisning. Samarbetet ger vårdnadshavare betydelsefull information om hur de kan vara till stöd för barnets lärande. (Utbildningsstyrelsen, 2007.)

Studier visar att positiva kontakter mellan lärare och vårdnadshavare går hand i hand med positiva elevrelationer. En negativ relation mellan vårdnadshavare och lärare kan leda till att lärare känner sig mindre kompetenta i lärararbetet och mindre positiva gällande enskilda elever. Lärares självförtroende kan påverka deras förmåga att etablera goda relationer till vårdnadshavare. Positiv respons från vårdnadshavare kan då ses som en möjlig faktor i höjandet av lärares självförtroende. (Chung, Marvin & Churchill, 2005; Mandarakas, 2014.) Positiva relationer karaktäriseras av ömsesidighet, uppmuntran, respekt och värme. (Fan & Chen, 2001) Enligt tidigare studier är även rektorns attityd gentemot vårdnadshavare en viktig faktor för att avgöra om de känner sig välkomna till skolan för att delta i vardagliga aktiviteter. (Barr & Saltmarsh, 2014.)

De olika rollerna i samarbetet

Det dagliga samarbetet lärare och vårdnadshavare emellan handlar om att bygga upp meningsfulla relationer som gynnar alla parter. Lärares relationskompetens utvecklas kontinuerligt genom ett långt arbetsliv. Samtal med vårdnadshavare utgör den bästa

lärprocessen för relationskompetensen, kompletterad med kollegial reflektion, handledning och fortbildning. Vårdnadshavare har en unik kännedom om sitt barn som de professionella gör klokt i att dra nytta av, men vårdnadshavare har också en tendens att blunda för utmaningar gällande sitt eget barn. I samtal där lärare och vårdnadshavare endast har gott att säga om barnet och varandra är det sällan problem i samarbetet. (Juul & Jensen, 2003, s. 173–189.) Skolans personal bör få veta om sådana familjeangelägenheter som kan påverka barnets lärande och skolgång, till exempel att vårdnadshavarna ska skiljas eller att barnet lider av någon sjukdom. Vårdnadshavare bör få information om läroplanen, årsplanen, de viktigaste principerna i skolans rutiner och om stödtjänsterna. (Utbildningsstyrelsen, 2007, s. 22.)

Lärarens roll i samspelet med vårdnadshavare kan beskrivas som en värdroll där denne primärt är ansvarig för tonen, stämningen och atmosfären i samtalet. (Juul & Jensen, 2003, s. 114.) En stor variation i uppfattningar om ledarskap kan påverka lärares förmåga att samarbeta. Om hemmets och skolans syn på ledarskap varierar kan kommunikationssvårigheter uppstå. Barn ska aldrig behöva vara vuxnas budbärare. Vuxna måste kommunicera direkt med varandra och om de inte är nöjda måste de själva ta ansvar för att föra fram sina åsikter. (Niss & Söderström, 2015, s. 67.) Risken för sådana kommunikationssvårigheter är märkbar ifall det finns elever i klassen från kulturer med olika uppfattningar om lärarens ledarskap (Sandén & Wikman, 2011, s. 274). Skolan ska ta initiativ till samarbetet och informera om vårdnadshavares möjlighet till medverkan. (Rönnqvist, 2008, s. 4.)

Det är viktigt att fråga sig vilken syn man som lärare har på vårdnadshavare. Genom att förändra sin egen syn på människan man möter kan den andra personen nås så att hen väljer att se saker och på ting på ett nytt sätt. Med förståelse och kunskap, och genom att sätta eleven i centrum kan man som lärare påverka vårdnadshavare. Vänlig nyfikenhet är det första steget mot en förändring, både hos en själv och hos den andra personen. (Alfakir, 2010, s. 31, 32.)

Alla lärare behöver vara utrustade med minst tre egenskaper: empati, acceptans och äkthet. Blir det problem i tilliten i relationen behöver arbetet med den prioriteras. Båda parterna i en relation har ansvar för att den ska bli så god som möjligt men huvudansvaret i upprätthållandet av en bärande relation har läraren (Birnik, 2010, s. 66). Enligt Jensen och Jensen (2008) följer ett ansvar för relationens kvalitet då makt

innehas i en relation. Vårdnadshavare har ändå ett eget ansvar för hur samarbetet genomförs och enligt lagen om grundläggande utbildning (628/1998) ska vårdnadshavare se till att den läropliktiga fullgör läroplikten.

Det är givet att lärare och vårdnadshavare har olika roller och uppgifter och att samarbetet ofta kan vara känslomässigt laddat (Alfakir, Lahdenperä & Strandberg, 2010). Enligt Lahdenperä (2008) ska skolan ses som ett samhälleligt komplement till vårdnadshavares uppfostran. Läraren har ansvar för barnet i skolan och vårdnadshavare har ansvar för barnet i hemmet. Lärare har dock en skyldighet att diskutera med vårdnadshavare om de känner oro inför hur barnet har det i hemmet och vice versa (Niss & Söderström, 2015, s. 68). Samarbetsmetoder bör planeras så att också eleven själv kan delta i den utsträckning som är lämplig för elevens ålder (Utbildningsstyrelsen, 2007, s. 16). För yngre barn kan hemmet och skolan vara två helt olika världar. För att kunna förstå barnet, är det därmed viktigt att vårdnadshavare och lärare berättar för varandra hur barnet har det i de två olika miljöerna. (Niss & Söderström, 2015, s. 64.)

3.3 Utmaningar i relationen till vårdnadshavare

Nyutexaminerade lärares möte med skolan skildras ofta som omvälvande och för en del rentav som en chock. I detta ingår bland annat att hantera kontakten med vårdnadshavare. (Aspfors, Bendtsen & Hansén, 2011, s. 332.) Enligt lärare, anses utmanande relationer till kollegor samt till elevernas vårdnadshavare vara en av de negativa upplevelserna under den första tiden i yrket (Aspfors, 2012, s. 24; Fransson & Gustafsson, 2008, s. 12).

Kontakten med vårdnadshavare kan beskrivas som krävande och ibland till och med som svårhanterlig. Bristande samarbete och förtroende, och ibland även motstånd kan bidra till distanserade och splittrade relationer. En del lärare rapporterar även sig ha blivit attackerade, förolämpade eller trakasserade av vårdnadshavare. (Aspfors, 2012, s. 80.) Valet att byta yrke eller avsluta sin karriär beror ofta i skolsammanhang på faktorer som stress eller missnöje och frustration, vilket i sin tur kan leda till att motivationen avtar (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Enligt tidigare studier anser lärare att

arbetet med vårdnadshavarna är den svåraste delen av lärararbetet. (Landeros, 2011.) En fientlig inställning hos vårdnadshavare och brist på stöd och engagemang från dem kan göra läraryrket svårt och otillfredsställande. (Tye & O'Brien, 2002). Lärarens behov av att få bekräftelse och känna sig värdefull är ofta avgörande för hur hen reagerar i mötet med vårdnadshavare (Jensen & Jensen, 2008, s. 14). Vårdnadshavares tidigare negativa erfarenheter av skolan kan begränsa möjligheter till engagemang. Det kan handla om låg socio-ekonomisk status, begränsade språkliga och kulturella tillgångar, dåligt självförtroende samt en komplicerad livssituation (Pérez Carreón, Drake & Calabrese Barton, 2005). Vidare kan engagemanget påverkas av trångboddhet, arbetslöshet, oregelbundna arbetstider samt förändrade familjestrukturer, vilket leder till avsaknad av energi (Boukaz, 2007).

Vårdnadshavare är emellertid ingen homogen grupp. Idag jobbar lärare med elever från många olika slags familjer som kan variera när det kommer till socioekonomisk status, ras, språk, kultur och akademisk bakgrund. Barnet kan ha två hem eller vårdnadshavare på två ställen, vårdnadshavarna kan vara av samma kön eller så kan barnet ha extra fäder och mödrar. I fråga om mångkulturella familjer bör även deras olika behov beaktas. Vårdnadshavarnas förväntningar på barnets skolgång kan vara präglade av hemlandets skolkultur, vilken kan avvika från den finländska skolkulturen. All personal på skolan och framförallt lärare, måste veta på vilket sätt de ska kommunicera med dessa olika familjer på ett positivt sätt som bygger på ömsesidig respekt och förtroende. Enligt tidigare forskning är det oftare mödrarna än fäderna som tar kontakt med skolan och deltar i samarbetet. (Epstein, 2013; Landeros, 2010.) Beträktandet av modern som barnets primära fostrare och den som är bäst insatt i barnets utveckling, bidrar till att den traditionella synen på moderskapet bibehålls och faderns roll är sekundär. Inom skolan kunde det därmed diskuteras på vilket sätt fäderna kunde aktiveras mer i samarbetet. (Utbildningsstyrelsen, 2007, s. 25.)

Vidare behöver skolan omfatta alla olika slags vårdnadshavare, allt från vårdnadshavare som knappt klarar av sina mest grundläggande plikter till dem som har mycket goda sociala, intellektuella och känslomässiga förmågor och som kan inta en kritisk och välgrundad inställning till vad skolan och lärarna bestämmer. Det är viktigt att skolan når ut till alla hem och inte bara till dem som är enklast att nå. (Epstein, 2013.) Unga lärare kan se ålderskillnaden som ett dilemma i samarbetet med äldre kollegor och vårdnadshavare. Ytterligare kan lärare känna sig osäkra på den eventuella

avsaknaden av egna barn. Läraren kan uppleva att det är besvärligt att prata om ämnen med vårdnadshavare som är mer utbildade än dem själva. (Jensen & Løw, 2011, s. 175–190.)

Lärare behöver bygga och upprätthålla relationer till vårdnadshavare som hela tiden blir allt mer involverade och ställer högre krav på skolan. Flera av samarbetsproblemen mellan lärare och vårdnadshavare handlar om att läraren har ansvar för elevens lärande och kunskapsutveckling, samtidigt som vårdnadshavarna förväntar sig att läraren ska visa omsorg om eleven. (Lahdenperä & Sandström, 2011.) Starka känslor kan uppstå när lärares expertis och kompetens blir ifrågasatt av vårdnadshavare. De kanske klagar när de anser att läraren inte är tillräckligt professionell eller när de anser att deras barn behandlas på ett felaktigt sätt. (Aspfors, 2012, s. 21–25.) Ju mer vårdnadshavare känner sig tillrättavisade och kritiserade, desto mer kritiserar de sannolikt skolan och lärarna. (Jensen & Løw, 2011, s. 175–190.) Ibland kan det vara bra att komma ihåg att vårdnadshavares stress och frustration inte behöver ha någonting med skolan att göra utan kan handla om livet i allmänhet (Niss & Söderström, 2015, s. 76). Vårdnadshavares negativa attityd kan ha stor inverkan, inte bara på läraren, utan också på eleven. Kontakten med hemmen där olika slags svårigheter, som till exempel alkoholism, är inblandade anses vara särskilt krävande. De mest komplexa situationerna uppstår då sociala myndigheter är inblandade. Ett annat problem är en tendens hos vårdnadshavare att väcka åtal mot lärare. (Aspfors, 2012, s. 21–25.)

En svårighet med kontakten med vårdnadshavare är att kommunikationen bara går åt det ena hållet eller att den endast omfattar negativa frågor. Samarbetet blir särskilt svårt när vårdnadshavare inte är involverade i barnets skolarbete. (Aspfors, 2012, s. 86.) Ifall kontakten inte är bra mellan vårdnadshavare och lärare kan det leda till en maktposition hos eleven där hen kan utnyttja och manipulera information så att negativa uppfattningar sprids mellan parterna (Lahdenperä & Sandström, 2011). Dock är konflikter en del av livet och en bra skola är inte konfliktfri. Kontakten mellan skola och hem handlar om att kunna lösa konflikter genom samarbete och det viktigaste är att lärare från början tillsammans med varje familj går in för att bygga upp en positiv relation (Utbildningsstyrelsen, 2007, s. 26.)

3.4 Strategier för ett fungerande samarbete

Lärare kan använda olika strategier i samarbetet med elevernas vårdnadshavare för att skapa en så god relation som möjligt för elevens bästa. Inledningsfasen är av central betydelse för hela samarbetsprocessen. Här bör lärare och vårdnadshavare satsa och reservera tid för att lära känna varandra. Under detta skede byggs också det ömsesidiga förtroendet upp. I inledningsfasen kan olika aktiviteter med fri samvaro anordnas för att berörda parter ska lära känna varandra. För att samarbetet skall upprätthållas behövs regelbundna träffar. (Utbildningsstyrelsen, 2007, s. 18–19.) För att förbereda sig på konflikter i samarbetet kan det vara bra att på förhand tala om vad som ska göras när det blir jobbigt. Detta ska gärna genomföras i mindre grupper med efterföljande diskussion. (Jensen & Jensen, 2008, s. 160.)

Genom att göra saker tillsammans under en längre tid främjas relationen mellan lärare och vårdnadshavare och gemensamma värderingar skapas. Studier visar att lärare känner sig mer bekväma med vårdnadshavare som uppfyller vissa förväntningar och som delar samma värderingar. Om lärare och vårdnadshavare inte delar samma värderingar kan de känna sig frustrerade och hindrade. Detta kan leda till förvirring, maktlöshet och missförstånd hos båda parterna. (Hujala m.fl., 2009.) Ifall man på skolan exempelvis jobbar med att förbättra elevernas läsförmåga och läslust kan familjerna engageras genom att lärarna skapar aktiviteter som involverar vårdnadshavarna med eleverna i läsning. Det hjälper eleverna att se läsningen som glädjande och att förstå de positiva effekterna av läsning. (Senechal & Young, 2008.)

Läraren ska lyssna till vårdnadshavarnas syn på skolans arbete och fostrande roll på ett neutralt sätt. Viktigt är dock att läraren även tydliggör skolans centrala värden, läroplaner och pedagogiska arbetsformer samt förväntningar på vårdnadshavarnas deltagande i skolarbetet. (Lahdenperä & Sandström, 2011.) Lärare måste vara noga med att klargöra och förmedla vad de vill och vad de förväntar sig samt vara intresserade av och nyfikna på vad vårdnadshavarna önskar och vill (Jensen & Løw, 2011). Risken för orimliga krav och förväntningar från vårdnadshavare minskar när de är medvetna om vad skolan kan erbjuda dem. Målet är inte att tycka lika, utan att upprätthålla ett fungerande samarbete (Niss & Söderström, 2015, s. 63). Vårdnadshavare kan på olika sätt be om råd och ta ut sina egna frustrationer på läraren även om problemen inte har att göra med skolan (Kettunen 2007, 15). Läraren behöver se vårdnadshavarnas handlingar som ett intresse för deras barns skolgång (Jensen & Løw, 2011).

Enligt Rönqvist (2008, s. 7) kan samtal i olika former vara ett av de viktigaste redskapen i samarbetet mellan hemmet och skolan, till exempel telefonsamtal eller samtal under möten i grupp eller individuellt. Det är viktigt att läraren som en professionell samtalsledare kan vara personlig utan att vara privat. Med detta avses att läraren inte använder tiden för privata behov eller för att tala om sig själv. Att vara professionell innebär inte detsamma som att vara kylig, distanserad eller sakinriktad.

Enligt Alfakir (2010, s. 44, 69–76) kan föräldramöten benämnas som dialogträffar för att understryka att det handlar om flervägskommunikation. Det som diskuteras på mötet ska i första hand handla om det gemensamma uppdraget kring fostran. Vårdnadshavarna kan bidra med tankar kring olika ärenden, men det är läraren som har ansvar för beslutsfattande. När diskussionsunderlaget för mötet är klart är det dags att formulera en inbjudan till vårdnadshavarna. Läraren ska lägga märke till ordvalet och observera att en inbjudan är något annat än en kallelse. Inbjudan kan till exempel inledas med en beskrivning av hur viktig vårdnadshavaren är för sitt barn. Alfakir lyfter även fram några goda råd för en lyckad dialog: sträva mot ett gemensamt mål, lyssna, tänk på kroppsspråket, var tydlig och ha god planering, var beredd på att utveckla och kanske till och med ändra åsikt samt söka efter motivering i andras argument. Ett förtydligande av vad som är målet med mötet är enligt Alfakir nyckeln till en värdefull dialog som slutligen hjälper eleven att lyckas i skolan. Till exempel i samband med ett föräldramöte gällande en klassresa kan läraren öppna upp till dialog genom att be vårdnadshavarna berätta om sina erfarenheter av klassresor och således möjliggöra en emotionell koppling. Resultatet av dialogen kan vara att lärarna får inspiration för den fortsatta planeringen i och med att de lär sig något nytt om vårdnadshavarna och eleverna. Mötet avslutas med att tacka vårdnadshavarna och utlova alla en skriftlig rapport över det som sagts. Vårdnadshavarna ska även ges möjligheten att utvärdera mötet.

Skolan behöver tidigt få vårdnadshavarnas kunskaper om sina barns förmågor, intressen och behov. Skolans verksamhet kan även gynnas av att de fostrande samtalen hålls i början av terminen. (Niss & Söderström, 2015, s. 74.) Vid ett samtal med vårdnadshavaren kan det vara en god idé för båda parter att läraren på förhand skickar ut ett brev med några punkter kring vad samtalet kommer att handla om (Juul & Jensen, 2003, s. 177.) Under samtalet är det viktigt att prioritera elevernas deltagande och ta deras synpunkter på allvar. Det är ett möte där de viktigaste vuxna i elevens liv

samtalar om elevens trivsel, utveckling och skolgång. Avgörande för samtalets kvalitet är att orden och tonen representerar den talande på ett så nyanserat och ärligt sätt som möjligt. Med andra ord ska det som sägs verka trovärdigt och stämma överens med intrycket som den talande ger. (Juul & Jensen, 2003, s. 177–183.)

I alla typer av samtal är det lyssnandet och inte frågandet som är det svåra. Lyssnande och intresse för den andra individen hör ihop. (Birnik, 2010, s. 49) Till lyssnandets förmåga hör även att våga vara tyst. Att lyssna förstående till vårdnadshavarnas känslor och behov är betydelsefullt, men det betyder inte att alla vårdnadshavares behov ständigt behöver tillfredsställas. Det är en stor skillnad mellan att tillfredsställa allas behov och att respektera att alla har olika behov. Det finns inget facit för hur ett samtal blir bra, men det finns en hel del metoder som kan vara till hjälp för att strukturera samtalet i olika professionella situationer. Samtalsmetodiken kan inte läras ut enbart genom studier, utan den behöver tränas i praktiken. Konsten att vara närvarande i samtalet är nyckeln snarare än själva samtalstekniken (Rönnqvist, 2008, s. 5, 15.)

Skolan behöver ha ett interkulturellt förhållningssätt för att en positiv bild ska skapas hos vårdnadshavarna som i sin tur underlättar samarbetet. Om läraren själv har vuxit upp i ett annat land är den interkulturella förståelsen och sensibiliteten sannolikt hög i samarbetet med vårdnadshavare som har utländsk bakgrund. (Lahdenperä & Sandström, 2011.) Fördomar hänger nära samman med ens egna kulturella och sociala bakgrund. Hur läraren förhåller sig till sina fördomar är det som är av störst betydelse, inte det i sig att hen har dem. Det mest effektiva sättet att bearbeta sina fördomar är att vara öppen om dem tillsammans med dem man har framför sig. Ofta är det tillräckligt med några få ord för att bana väg för det professionella samtalet. (Juul & Jensen, 2003, s. 165.) Eventuella språkproblem behöver tidigt lösas med hjälp av en tolk (Utbildningsstyrelsen, 2007, s. 26).

En annan strategi i relationen till vårdnadshavarna och eleverna kan vara att man som lärare väljer att behålla ett professionellt och personligt avstånd för att inte bli alltför involverad och påverkad av deras liv (Hujala m.fl, 2009). Det kan löna sig att tänka igenom hur mycket tid lärare verkligen kan ägna åt varje enskild familj. Lärare behöver tänka på att sätta sina egna gränser för sitt arbete. Lärare behöver inte alltid vara redo att svara i telefon och använda sin egen fritid för att sköta arbetsrelaterade ärenden.

Genom att lova för mycket, skapas stress över det man inte hinner med. Lärare ska inte tveka med att informera vårdnadshavarna om hur de vill ha det. En telefontid på arbetstid kan hjälpa lärare att åtskilja arbete och fritid. Lärare har ingen skyldighet att förklara för vårdnadshavarna varför samtal inte kan tas emot under övriga tider. (Poutala, 2000, s. 155; Rönnqvist, 2008, s. 16.) Kontakthäfte eller elektronisk kontakt lämpar sig för korta meddelanden av neutral natur. Känsliga och komplicerade frågor kräver alltid personlig kontakt eller telefonsamtal. Man måste särskilt se till att kontakten fungerar i sådana fall då elevens vårdnadshavare bor på olika håll eller om vårdnadshavarna och skolan saknar ett gemensamt språk. (Rönnqvist, 2008.) Lärare och vårdnadshavare kan tillsammans pröva på olika aktiviteter eller familjekvällar där också eleverna får vara med (Utbildningsstyrelsen, 2007, s. 22). Vårdnadshavarna kan ingå som resurser i undervisningen i ett ämne exempelvis genom att anordna verksamhetsbesök via sitt eget arbete eller att undervisa i vissa delar som gästlärare (Jensen & Jensen, s. 53). Slutligen är det bra att i tid förbereda sig på avslutningen av samarbetet och övergången till följande stadium (Utbildningsstyrelsen, 2007, s.18–19).

4 Sammanfattning

Den första tiden i läraryrket upplever många nytexaminerade lärare som utmanande eftersom deras förväntningar på yrket inte stämmer överens med hur arbetsbilden tenderar vara i verkligheten. Den forskningsbaserade lärarutbildningen ska förbereda lärarstuderande att möta arbetslivet. Lärarutbildningen innehåller både teoretiska kurser och handledda praktiker, där lärarstuderande även ska ta del av lärarens arbete utanför klassrummet. Under den första tiden i yrket sker en lärarsocialiseringsprocess hos läraren. Under denna process anpassar sig läraren till skolans kultur, värderingar och normer. Läraren skapar även relationer till elever, kollegor och rektor samt vårdnadshavare. Den första tiden i yrket är en kritisk period för om de nya lärarna fortsätter eller byter bransch. För att stödja den nytexaminerade läraren i arbetet kan skolan erbjuda mentorskap under det första året i yrket. Mentorskapet kan ordnas formellt eller informellt. Formellt mentorskap är ofta organiserat i form av gruppträffar. Informellt mentorskap organiseras ofta inom skolan, så att en kollega eller rektor fungera som en utsedd informell mentor för den nya läraren. Under mentorskapet har lärare möjlighet att diskutera utmanande erfarenheter i läraryrket. Relationer är en stor del av läraryrket. Nytexaminerade lärares relationer i skolmiljön innefattar lärares relation till elever, kollegor och rektor samt till vårdnadshavare. Lärare har ett professionellt ansvar att vårda relationerna. Ansvar kan kännas utmanande för flera nytexaminerade lärare och relationskompetens är därmed nödvändig.

Enligt Bronfenbrenners ekologiska teori behövs ett gott samarbete mellan hem och skola för elevens bästa. Relationen mellan vårdnadshavare och lärare anses även vara den mest betydelsefulla faktorn för en elevs framgång i skolan. Detta kan förklaras med att ett gott samarbete mellan hem och skola har en positiv inverkan på arbetsklimatet i klassen och på elevens läxläsning samt attityd till utbildning. Tidigare forskning visar vidare att positiva kontakter till vårdnadshavare står i interaktion med positiva elevrelationer och undervisningen blir även mer effektiv om läraren upplever att relationen till vårdnadshavarna är positiv. Positiv feedback från vårdnadshavarna kan ses som en faktor till höjandet av lärares självförtroende. Huvudansvaret i upprätthållandet av en bärande relation har läraren och lärarens relationskompetens

utvecklas kontinuerligt genom ett långt arbetsliv. För den nyutexaminerade läraren kan en hel del utmaningar uppstå under det första arbetsåret. Hit hör bland annat att hantera kontakten med vårdnadshavarna. En utmaning i samarbetet med vårdnadshavarna kan vara att familjerna ser olika ut gällande språk, kultur, utbildningsnivå och ekonomi. Andra utmaningar som läraren kan uppleva är att vårdnadshavare inte engagerar sig i sina barns skolgång, att diskutera negativa frågor med vårdnadshavarna, att man som nyutexaminerad lärare känner sig väldigt ung eller ifall sociala myndigheter är inblandade. Strategier som då kan användas för att främja relationen till vårdnadshavarna, kan vara att lära känna vårdnadshavare och elever genom olika fria aktiviteter och familjekvällar. Ytterligare är det viktigt att läraren lyssnar till vårdnadshavarna och visar intresse men samtidigt tydliggör och förmedlar sina förväntningar. Den kanske viktigaste faktorn är att läraren sätter gränser för sitt arbete exempelvis genom att ge ut telefontider åt vårdnadshavarna. Samarbete med rektor och kollegor kan vidare minska arbetsbördan och stöda den nyutexaminerade läraren i arbetet.

5 Metod och genomförande

I detta kapitel beskrivs syftet med undersökningen, forskningsfrågorna samt forskningsansatsen. Val av datainsamlingsmetod, informanter och analys av data samt hur undersökningen har genomförts redovisas även. Slutligen redogörs för frågor om trovärdighet, tillförlitlighet och etik.

5.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka nyutexaminerade klasslärares upplevelser av relationen till elevernas vårdnadshavare. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hur upplever klasslärare sin relation till elevernas vårdnadshavare?
2. Vilka utmaningar upplever klasslärare i sin relation till elevernas vårdnadshavare?
3. Vilka strategier använder klasslärare för att främja relationen till elevernas vårdnadshavare?

5.2 Hermeneutik som forskningsansats

Det finns två grundläggande utgångspunkter för en undersökning, deduktiv ansats och induktiv ansats. Med en deduktiv ansats utgår forskaren från tidigare teorier och försöker placera in sina resultat i teorierna. Med en induktiv ansats lägger forskaren tidigare teorier åt sidan och drar slutsatser utifrån den aktuella studien. Forskaren analyserar resultatet fritt och försöker komma fram till egna kategorier som bygger på de erfarenheter man har av sin studie. (Patel & Davidsson, 2011, s. 23.) Denna studie har en induktiv ansats, eftersom utgångspunkten är klasslärares upplevelser och erfarenheter. Syftet är att undersöka klasslärares upplevelser av relationen till elevernas vårdnadshavare efter ett år i yrket och därmed är en hermeneutisk ansats

lämplig (Sohlberg & Sohlberg, 2013, s. 266). Enligt Westlund (2015, s. 71) är en hermeneutisk forskningsansats relevant att använda när forskaren vill undersöka människors upplevelser. Inom hermeneutiken försöker forskaren förstå, tolka och förmedla människors upplevelser.

Det finns olika riktningar inom hermeneutiken: existentiellt inriktad hermeneutik, misstankens hermeneutik och allmän tolkningslära (Westlund, 2015, s. 71–72). I denna undersökning ligger klasslärares upplevelser i fokus och riktningen allmän tolkningslära har följaktligen tillämpats. Enligt Westlund (2015, s. 74) är allmän tolkningslära dominerande inom hermeneutiken och kan användas oberoende av empiriskt material när förståelsen av ett budskap ligger i fokus.

Inom hermeneutiken utgör ofta texter det empiriska materialet, som sedan analyseras och tolkas. I denna undersökning används transkriberade intervjuer som empiriskt material. Varje intervju är ett enhetligt datamaterial och möjligt att tolka för sig. Inom hermeneutiken tolkas dock alltid det empiriska materialet i relation till ett sammanhang. Miljön under insamlingen av det empiriska materialet spelar stor roll och informanterna i denna undersökning kommer således att beskriva miljön de vistas i samtidigt som de berättar om sina erfarenheter under det första året i yrket. (Sohlberg & Sohlberg, 2013, s. 266; Westlund, 2015, s. 74–75.)

Analys- och tolkningsprocessen följer ingen angiven struktur inom hermeneutiken utan den styrs av forskaren själv. Det är forskarens uppgift att förstå innehållet i det empiriska materialet och i hurdan stämning materialet har samlats in. Resultatet av tolkningen är beroende av forskarens förmåga att se delarna i förhållande till helheten i materialet. (Westlund, 2015, s. 76–77; Ödman, 2007, s. 100.) I denna undersökning har vi inte varit delaktiga i datainsamlingsprocessen, men vi har ändå möjlighet att förstå helheten och kunna tolka materialet genom att ta del av de fullständiga intervjuerna. I tolkningsprocessen har vi även haft möjlighet att se delarna i förhållande till helheten genom att granska både de fullständiga intervjuerna och delar av intervjuerna. Inom hermeneutiken accepteras det faktum att forskaren inte kan ta avstånd från sig själv och sin livshistoria under tolkningsprocessen. Det innebär att forskaren inte kan undvika att påverkas av sina egna övertygelser och att

tolkningsprocessen därmed sker i förhållande till forskarens egna uppfattningar och värderingar. (Ödman, 2007, s. 14–15.)

5.3 Intervju som datainsamlingsmetod

Eftersom denna undersökning avser att undersöka nyutexaminerade klasslärares upplevelser av relationen till vårdnadshavare, är intervjuer en lämplig undersökningsmetod. Den kvalitativa forskningsintervjun strävar till att förstå världen ur informantens perspektiv och utveckla mening ur deras erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjun kan ses som ett forum där informanten får uttrycka hur denne uppfattar och upplever världen de lever i, samt hur fenomen betraktas ur egen synvinkel (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 349). En intervju är ett samtal med struktur och syfte mellan två deltagare.

Intervjuerna för denna studie var personliga och gjordes både via det digitala kommunikationsverktyget Skype och genom verkliga träffar. Intervjuer via Skype gör det möjligt för informanten att delta trots annan geografisk plats än forskaren. (Denscombe, 2018, s. 287; Lankshear & Knobel, 2004, s. 198.) Detta anses vara en fördel i denna undersökning eftersom det möjliggjorde intervjuer med flera informanter på annan ort. I den kvalitativa forskningsintervjun utgår ämnet från informantens vardag. Intervjun försöker beskriva både fakta och mening hos teman som är centrala i informantens liv, i detta fall nyutexaminerade lärares upplevelser av den första tiden i yrket. I den kvalitativa forskningsintervjun strävar forskaren till noggranna beskrivningar av upplevelser, känslor och handlingar hos informanten genom bestämda teman och öppna frågor. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 17, 19, 45–46, 129; Trost, 2010, s. 53.) Intervjuaren försöker få svar på frågan *hur* snarare än *varför* och informanten skall vara i centrum.

Inför intervjuerna utformades en intervjuguide. En intervjuguide är ett manus som hjälper intervjuaren att strukturera intervjun. Den kan innehålla enbart teman som ska tas upp eller grundligt formulerade frågor. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 146.) Intervjuguiden för denna studie innehåller fyra huvudteman: bakgrundsinformation,

kompetens, professionsidentitet och professionsutveckling samt avslutning. Forskaren behöver ha en uppfattning om vilka problemområden som är intressanta, därefter formuleras specifika frågor som sammanförs i olika ämneskategorier som slutligen ordnas i en logisk ordning. (Gillham, 2008, s. 40.) Frågorna ställs i samma ordning med syftet att öka forskningens trovärdighet medan långa, ledande och dubbla frågor bör undvikas (Patel & Davidson, 2011, s. 65). Enligt Dalen (2008, s. 31) bör man använda sig av områdesprincipen. Denna innebär att de inledande frågorna bör vara sådana att de får informanten att må bra och känna sig avslappnad. Efterhand kommer frågorna att handla om de mest centrala temana. Mot slutet tas igen mer generella saker upp.

Informanten kan omedvetet påverkas av intervjuaren, vilket kallas intervjuareffekten. (Denscombe, 2018, s. 277). Med detta avses att den intervjuade kan påverkas av forskarens identitet, såsom ålder, kön och etnicitet. Intervjupersonen svarar kanske därför olika beroende på vem som ställer frågorna. Detta kan leda till att data kan bli felaktig. Det är svårt att nå objektivitet på grund av att intervjuaren och frågorna kan styra svaren som informanten ger. (Denscombe, 2009, s. 268–269.) Det är en subjektiv teknik vilket medför att intervjuaren inte är objektiv till ämnet, vilket sedan kan leda till att den som intervjuar styr informanten (Bell, 2016, s.158).

En intervju kan vara strukturerad, semistrukturerad eller ostrukturerad. Den semistrukturerade intervjun karaktäriseras av både struktur och flexibilitet som ger god kvalitet för data. Samma frågor ställs till samtliga informanter men även följdfrågor ställs för att leda informanterna vidare i intervjun (Boeije, 2010, s. 62). Varje intervjutid är ungefär lika lång. De mindre strukturerade delarna kännetecknas av öppna frågor där svarets riktning är öppen. De här kallas även för sonderande frågor och används för få informanten att berätta mer om ett visst ämne. (Gillham, 2008, s. 103.) I vår undersökning användes semistrukturerade intervjuer, eftersom intervjuarna inom forskningsprojektet hade använt sig av en färdig intervjuguide med öppna svarsalternativ (se bilaga 3).

Vid den inledande kontakten presenterade intervjuaren sig själv och välkomnade informanten. När intervjun påbörjades preciserade intervjuaren vem hen är och syftet

med intervjun, vad som kommer att ske med materialet, vad som inte kan utlovas och hur publiceringen kommer att ske. Detta gjordes med hänsyn till forskningsetiken. (Dalen, 2008, s. 42.) Informanterna som deltog i denna forskning blev tydligt informerade om projektet och hur deras intervju svar skulle användas. Intervjuaren visade nyfikenhet, förståelse och öppenhet och skapade god kontakt genom att lyssna uppmärksamt. Forskarens egna åsikter och synpunkter hölls utanför. (Jfr Dalen, 2008, s. 39.) Vid avslutningsfasen frågade intervjuaren av informanten ifall hen hade några ytterligare kommentarer. Det här anses vara artigt och kan bidra till viktigt material (Gillham, 2008, s. 114).

Intervjuerna inspelades med hjälp av diktafon och transkriberades sedan ordagrant. Inspelning av en intervju kan påverka informantens utsagor, eftersom denne kanske lämnar bort värdefullt data i och med att svaret då finns sparat som en ljudinspelning. (Denscombe, 2018, s. 293–294.) En transkribering är en slags översättning av berättande – från muntligt till skriftligt språk. Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s.194) innebär transkribera att transformera. Tidsförlopp, tonfall och kroppsuttryck finns tillgängliga i det levande intervjusamtalet, men saknas i intervjuutskriften. Även den mänskliga rösten som kan förändra ordens betydelse, går förlorad i transkriptionen. En av nackdelarna med intervju som datainsamlingsmetod är att det tar lång tid att bearbeta data. (Bell, 2016, s.158)

5.4 Val av informanter

Samtliga informanter inom denna forskning blev intervjuade år 2017, efter att de hade arbetat ungefär ett år i yrket efter att de hade avslutat sina studier inom klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi i Vasa. Ahrne och Svensson (2011, s. 42) menar att informanter till en kvalitativ intervju väljs utifrån vilka forskaren anser vara lämpliga för studien och antalet informanter styrs av syftet med undersökningen. Ett litet antal innebär svårigheter i att generalisera och analysera skillnader mellan grupper, medan ett för stort antal förhindrar ingående tolkningar av intervjuerna. (Kvale & Brinkmann, 2009.) Enligt Trost (2010, s. 138) ska urvalet av informanter vara heterogent inom en given ram.

Inom projektet *Nyutbildade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen*, som leds av Aspfors och Eklund, deltog 16 informanter i datainsamlingen. Strategiskt urval är en metod där sådana intervjupersoner väljs som har de variabler man önskar få tag på. Vid valet av informanter i en kvalitativ undersökning bör forskaren eftersträva att få en så stor variation som möjligt. (Trost, 2010, s. 137–138.) Kriterierna för att de finlandssvenska informanterna skulle få delta i undersökningen var således att de blivit utexaminerade klasslärare år 2016 från Åbo Akademi i Vasa och att de hade ett års erfarenhet av att arbeta i årskurs 1–6. Samtliga informanter hade därmed avslutat sina studier under våren 2016 och därefter hade de arbetat ungefär ett år i årskurs 1–6. Intervjuerna utfördes år 2017. En forskningsledare utförde elva intervjuer och två forskningsassistenter utförde fem intervjuer. Av 16 intervjuer togs sedan 14 intervjuer med i projektet. Två informanter gallrades bort på grund av att informanterna arbetade på andra stadier än F–6. Två av informanterna är män och resten är kvinnor. Boplats och ålder samt storlek på skola som de arbetar i varierar mellan informanterna. I denna undersökning har vi använt oss av samtliga 14 intervjuer. Informanternas namn har fingerats för att inte avslöja deras identitet. Följande fingerade namn används i resultatredovisningen: Alice, Birk, Cecilia, Daniela, Ellen, Fanny, Gina, Henrietta, Ines, Jenny, Karin, Laura, Mathias och Nadja.

5.5 Undersökningens genomförande och analys av data

Informanterna söktes upp på nätet med hjälp av en sökmotor och kontaktades sedan via Facebook eller e-post. Vid den första kontakten berättade forskarna om undersökningens syfte och hur intervjun skulle gå till. Informanterna fick även veta att deras deltagande var frivilligt, men att om de ställde upp skulle deras personuppgifter förbli anonyma. Varje intervju tog cirka en timme och samma intervjufrågor ställdes till samtliga personer. Varje intervju inleddes med att intervjuaren berättade om undersökningens syfte och att intervjun var konfidentiell. Det betyder att endast forskaren vet vem hen har fått svar från men att ingen annan har tillgång till de uppgifterna (Patel & Davidson, 2011, s. 63). Under intervjuerna visade intervjuaren intresse för det som informanten berättade och vid behov ombads informanten

förtydliga vissa påståenden. Varje intervju avslutades med att forskaren tackade informanten för att ha tagit sig tid att ställa upp på intervjun samt frågade om hen hade några frågor om undersökningen.

Eftersom syftet med projektet är att undersöka hur nyutexaminerade klasslärare upplever sitt första år i yrket, består intervjuguiden av tre övergripande temahelheter: kompetens, samband mellan kompetens och kontext samt professionsidentitet och professionsutveckling. I denna studie har vi enbart valt att fokusera på utsagor kring relationen till vårdnadshavarna eftersom syftet med undersökningen är att ta reda på vilka upplevelser nyutexaminerade klasslärare har av relationen till vårdnadshavare. Analysen av datamaterialet har genomförts med hjälp av narrativ analys och innehållsanalys.

För att skapa en djupare förståelse för resultatet skrev vi två berättelser. Dessa berättelser är varandras ytterligheter så att den ena berättelsen fokuserar på positiva upplevelser av relationen till vårdnadshavarna och den andra fokuserar på negativa upplevelser. Enligt Trost (2010, s. 48) är en narrativ en berättelse om en människas liv. Intervjutranskription kortades ner i sin helhet genom att lyfta fram väsentliga delar och ta bort utfyllnad. En viss omorganisering av intervjun gjorde för att få fram den kronologiska ordningen i berättelsen. Slutresultatet blev en tydlig och relativt snabbt berättelse med intervjupersonernas egna ord som grund. (Jfr Gillham, 2008, s. 176.)

Syftet med innehållsanalys är att beskriva data som en abstrakt tolkning. Kvalitativ innehållsanalys användes som metod för att tolka data genom att identifiera kategorier och gemensamma teman för att sedan påvisa en underliggande betydelse. Innehållsanalys kan definieras som en systematisk teknik där många ord, i skrifter eller annat material, sammanfattas i en text till färre innehållskategorier. Forskaren försöker dra slutsatser genom att objektivt och systematiskt urskilja särskilda drag i ett budskap. I innehållsanalys granskas frekvens av ord- eller begreppsanvändning med målet att identifiera vilken betydelse det har. (Bell, 2016, s. 145) I denna studie innebär det exempelvis att vi har tagit reda på hur många informanter som har positiva erfarenheter av relationen till vårdnadshavarna. Hsieh och Shannon (2018) beskriver två typer av

innehållsanalys: riktad innehållsanalys (directed content analysis) och klassisk innehållsanalys (conventional content analysis). Den första innebär att forskaren utvecklar ett inledande kodningsschema från redan befintlig teori eller kunskap, med hjälp av data för att modifiera eller utöka dessa koder. Den andra typen av innehållsanalys, som användes i denna undersökning, innebär att kodningssystemet skapas ur data. Oavsett tillvägagångssätt är det i allmänhet lämpligt att först fördjupa sig i data för att få en känsla av helheten.

Vid analys av datamaterialet lästes hela materialet igenom flera gånger. Därefter markerades utsagor i intervjuerna som berörde relationen till vårdnadshavarna. Anteckningar fördes även i marginalerna vilket anses vara praktiskt eftersom målet med arbetet är att hitta mönster, teman och kategorier. Vi arbetade med en forskningsfråga åt gången och plockade ut citat som vi ansåg höra ihop med de olika forskningsfrågorna. Därefter formulerades kategorier inom varje forskningsfråga. (Jfr Patel & Davidson, 2011, s. 99, 101.)

5.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik

I en undersökning är det väsentligt att granska tillförlitligheten, trovärdigheten och etiken. Tillförlitligheten och trovärdigheten bör vara hög för att kvaliteten i undersökningen ska vara god. Tillförlitlighet kallas reliabilitet och trovärdighet kallas validitet. Begreppen reliabilitet och validitet är starkt kopplade till kvantitativ forskning och har ifrågasatts inom kvalitativ forskning. (Trost, 2010, s. 133) Inom kvalitativ forskning rekommenderar Fejes och Thornberg (2015) att begreppen tillförlitlighet och trovärdighet används då en bedömning av reliabiliteten och validiteten görs. Eftersom denna undersökning är kvalitativ användes begreppen tillförlitlighet och trovärdighet för att bedöma kvaliteten i undersökningens resultat.

Tillförlitligheten i en undersökning betyder att undersökningen vid olika tidpunkter ska ge samma resultat (Denscombe, 2016, s. 411–412; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 295). I en kvalitativ intervjustudie innebär det att intervjusituationen ska vara lika för alla informanter. Forskaren ska också ställa frågorna på samma sätt till alla informanter i undersökningen. Slumpinflytelser ska inte påverka analysen av undersökningen

medan en slumpinflytelse i en kvalitativ undersökning kan vara en missuppfattning eller felsägning. (Trost, 2010, s. 131–132) I denna undersökning har flera olika personer utfört intervjuerna med informanterna. För att höja tillförlitligheten i undersökningen har alla intervjuare använt samma intervjuguide med forskningsfrågor för att öka förutsättningarna för att intervjusituationen ska vara så lika varandra som möjligt.

Trovärdigheten i en studie innebär att forskaren undersöker det som är avsett att undersöka (Denscombe, 2016, s. 411–412; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 296). I en kvalitativ intervjustudie innebär det att det empiriska materialet svarar på forskningsfrågorna. Trovärdigheten kan visas genom att det empiriska materialet samlas in på ett lämpligt sätt för undersökningens syfte. Genom att forskaren visar hur frågorna är ställda i intervjun höjs undersökningens trovärdighet. (Trost, 2010, s. 133–134). I denna undersökning finns intervjufrågorna bifogade för att höja trovärdigheten (Se bilaga 3). Tillförlitligheten och trovärdigheten i en undersökning höjs genom att belysa resultatet med informanternas citat. Genom det kan läsaren få en bättre förståelse för forskarens tolkning. (Denscombe, 2016, s. 408; Hsieh & Shannon, 2018). I denna undersökning innehåller resultatredovisningen citat från informanterna för att höja tillförlitligheten och trovärdigheten.

Kvalitativ forskning kritiseras ofta för att inte vara generaliserbar. En forskning är generaliserbar om forskningsresultatet går att överföras på liknande situationer som inte ingått i den aktuella undersökningen. Intervjuforskning anses ofta ha för få informanter för att resultatet ska vara generaliserbart. Inom hermeneutiken utgår forskaren även från sin egen förståelse, vilket gör att tolkningen av det empiriska materialet är beroende av forskarens syn. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 270; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 310.) Resultatet av denna undersökning går därmed inte direkt att överföra på andra nytexaminerade lärare. Denna undersökning bidrar dock till en djupare förståelse för läsaren om nytexaminerade lärares upplevelser av sin relation till elevernas vårdnadshavare och på detta sätt kan resultaten anses vara generaliserbara (jfr. Fejes & Thornberg, 2015).

Enligt Trost (2010, s. 123) är etiken viktig inom vetenskaplig forskning. Kvale och

Brinkmann (2014, s. 107–111) lyfter fram fyra etiska riktlinjer som forskaren bör uppmärksamma: informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll. Informerat samtycke innebär att informanterna blir informerade om undersökningens syfte och upplägg. Informanterna ska även medvetandegöras om att de har rätt att avbryta undersökningen när som helst. Med konfidentialitet avses att informanten förblir okänd för andra utom forskaren. Informanten har även rätt att få veta vem som kommer att ta del av materialet och hur det kommer att användas. Med konsekvenser menas att forskaren bör tänka på vilka följder den kvalitativa undersökningen har för informanterna och den grupp som informanterna representerar. Forskarens roll handlar om forskarens inverkan på kvaliteten och den vetenskapliga hållbarheten i undersökningens etiska beslut. Forskaren bör sträva till att uppnå god vetenskaplig kvalitet i sin undersökning. I denna undersökning har alla informanter fått ett informationsbrev där de blivit informerade om undersökningens syfte och att deras deltagande behandlas konfidentiellt. Brevet finns bifogat i slutet av avhandlingen (Se bilaga 1). Eftersom informanterna är okända för oss som inte har utfört intervjuerna, innebär det att konfidentialiteten har följts. Konsekvenserna för informanternas deltagande är svåra att bedöma eftersom vi själva inte har utfört intervjuerna. Dock anser vi att informanterna inte har tagit skada av undersökningen eftersom informanterna själva har valt vad de berättar i intervjuerna och det empiriska materialet har behandlats konfidentiellt. I denna avhandling har vi som forskaren tänkt på forskarens roll genom att redovisa forskningsresultaten så rättvist som möjligt för att upprätthålla en god vetenskaplig kvalitet.

6 Resultatredovisning

I detta kapitel presenteras undersökningens resultat. Kapitlet inleds med två berättelser om nyutexaminerade klasslärares relation till elevernas vårdnadshavare. Berättelserna är varandras ytterligheter och syftar till att ge en djupare förståelse för temat. Därefter presenteras resultatet i relation till de tre forskningsfrågorna utgående från samtliga 14 informanter.

Resultatet för varje forskningsfråga beskrivs med olika kategorier och exemplifieras med citat från intervjuerna med lärarna. För att underlätta läsningen har små justeringar gjorts i citaten utan att innebörden har förändrats. Fingerade namn används för att inte avslöja informanternas identitet.

Den första forskningsfrågan handlar om hur nyutexaminerade klasslärare har upplevt relationen till vårdnadshavarna under den första tiden i yrket. Utgående från den första forskningsfrågan har tre kategorier utformats: positiva erfarenheter, utmanande erfarenheter och varierande erfarenheter. Den andra forskningsfrågan handlar om vilka utmaningar klasslärare upplever i sin relation till vårdnadshavare. I anslutning till den andra forskningsfrågan har tre kategorier identifierats: personliga utmaningar, familjerelaterade utmaningar samt kommunikativa utmaningar. Den tredje och sista forskningsfrågan undersöker vilka strategier som klasslärare använder för att främja relationen till vårdnadshavare. Här lyftes två kategorier fram: personliga strategier och skolans strategier.

Narrativerna och kategorierna kompletterar varandra. Henriettas berättelse faller inom kategorin positiva erfarenheter och Jennys berättelse faller inom kategorin utmanande erfarenheter av sin relation till elevernas vårdnadshavare. Förutom en skildring av deras upplevelser av relationen till vårdnadshavarna i allmänhet framträder även exempel på utmaningar och strategier.

6.1 Två klasslärares berättelser om sin relation till elevernas vårdnadshavare

Nedan presenteras två berättelser kring hur nyutexaminerade lärare har upplevt relationen till elevernas vårdnadshavare. Den första berättelsen präglas av positiva erfarenheter och den andra av mer utmanande erfarenheter i relationen till vårdnadshavarna.

Henriettas berättelse

Henrietta jobbar i en byskola och undervisar årskurserna 4, 5 och 6. På skolan är de sammanlagt två lärare och 33 elever. Henrietta har positiva erfarenheter av relationen till vårdnadshavarna och hon kände sig välkommen i skolan av både kollegorna och vårdnadshavarna då hon började arbeta där. *Jag kommer jättebra överens med barn och föräldrar så rektorn visste att han ville ha mig och då det är en liten skola så måste det fungera.* Lärarutbildningen har varit betydelsefull för henne. *Också det där då jag jobbade utan denna utbildning så kände man nog hela tiden att man måste kämpa lite för att folk inte skulle ifrågasätta en. Den där utbildningen har nog gett en mycket på flera olika sätt.* Kontakten med vårdnadshavarna sker via det digitala kommunikationsverktyget Wilma och per telefon. *Vi har Wilma och sedan om det är någonting brukar jag ringa och lägga textmeddelande och om någonting har hänt då ringer jag alltid. Jag tycker också de kan ta kontakt om det är någonting.* Trots att Henrietta har gett ut sitt privata telefonnummer, har kontakten fungerat som den ska. *Fast jag har gett mitt telefonnummer åt dem så är det inte någon som ringer hela tiden, men de vet ändå att de kan ringa om de vill.* Samarbetet med elevernas vårdnadshavare har fungerat bra. *Det går gått jättebra, jag har inte haft problem med någon. Jag tycker nog att jag har föräldrarnas förtroende och hjälp och det är uppmuntrande på alla sätt.* Henrietta har inte upplevt något utmanande i mötet med vårdnadshavarna. *Nej, och jag har nog väldigt ödmjuk inställning till barn och föräldrar [i fråga om] hur jag för fram saker.* En strategi som hon använder är att försöka se saker ur vårdnadshavarnas perspektiv. *Jag ser de här barnen ur en förälders synvinkel och försöker fundera hur jag skulle vilja bli bemött själv.* Henrietta känner sig kompetent i mötet med vårdnadshavarna. *Det jag känner att jag är bra på i mitt jobb är elev- och föräldrakontakt.* Enligt henne ger utbildningen en grund, samtidigt som hon anser att hur relationer ska hanteras är något som finns i personligheten. *Många saker kan man lära sig som lärare, till exempel matte och så vidare och du klarar dig med det. Men*

om man som klasslärare inte har den här emotionella intelligensen, då kan du vara ganska svår som lärare. Som nyutexaminerad lärare har hon blivit erbjuden en formell mentor men tackat nej. Jag för inte med eftersom jag tyckte att jag ändå hade jobbat före jag för och studerade så jag kände mig inte i behov av det. Henrietta kommer att fortsätta arbeta i skolan.

Jennys berättelse

Jenny arbetar som klasslärare i en skola med förberedande undervisning för asylsökande barn där hon undervisar elever i åldern 6–12 år. Hon undervisar främst de yngre eleverna men har också lektioner med de äldre eleverna. Undervisningen sker främst i svenska, matematik, omgivningslära och gymnastik men fokus ligger mest på svenska. I skolan arbetar två klasslärare och en assistent. Samarbetet med vårdnadshavarna har inte varit som Jenny hade förväntat sig. *Skulle jag göra om det nu skulle jag ha mer samarbete med dem, det var en sak som lite ramlade bort. Eftersom den ena läraren hade jobbat med dem från tidigare så litade jag lite för mycket på hennes sätt att ta kontakt och hur ofta. Jenny nämner att det skulle ha varit bra att skapa en bättre kontakt med vårdnadshavarna. Jag skulle ha kunnat vara mer aktiv där, vi hade nog kontakt men inte så mycket och jag märkte att det skulle ha lönat sig att ha byggt upp ett större förtroende där. En orsak till att kontakten med vårdnadshavarna inte blev som önskat tros ha varit avsaknaden av ett gemensamt språk. En orsak till detta var att de inte pratade svenska och vissa inte engelska heller. Så jag tror det var därför läraren [kollegan] inte hade så mycket kontakt med dem heller tidigare. Mötena med vårdnadshavarna skedde med en tolk. Vi hade några enskilda möten tillsammans med dem med en tolk. Utöver det sköttes kommunikationen mellan skolan och vårdnadshavarna skriftligt. Jenny skickade hem brev åt vårdnadshavarna via eleverna och berättar att den skriftliga kommunikationen var svår. Just då det gick via brev visste man inte om budskapen gick fram. Föräldramöten tyckte jag att gick bra men skriftliga kommunikationen var svår att bedöma hur lyckad den var. Hon försökte även kommunicera med vårdnadshavarna på andra sätt än via brev. Jag försökte en tid med ett läxhäfte men det bara försvann. Jenny tog modell av den andra klassen som bestod av äldre elever. Med hjälp av ett häfte kommunicerade hon med vårdnadshavarna via bilder kring hur varje dag hade*

framskridit. Läraren [kollegan] skickade då hem glada och arga gubbar i häftet för att kommunicera med föräldrarna. Men det fungerade sedan inte riktigt i min klass. ... Jag började då med de minsta och jag kände att jag inte riktigt ville skicka hem arga gubbar åt föräldrarna. Kommunikationen med vårdnadshavarna blev också mera utmanande då spänningar mellan folkgrupper förekom. Familjer med olika status och språkgrupper, mellan kön... Skulle det bara handla om elever skulle det vara enklare, men då man märker att det är hela familjer som tänker på samma sätt. Just då det kommer in konflikter mellan länder är det svårt för en utomstående att uttala sig. Jenny upplevde att kontakten med vårdnadshavarna var svår att hantera. Det var svårt att veta hur mycket och hur ofta man skulle ha kontakt.

6.2 Nyutexaminerade klasslärares upplevelser av sin relation till elevernas vårdnadshavare under den första tiden i yrket

I relation till den första forskningsfrågan, hur klasslärare har upplevt relationen till vårdnadshavarna under den första tiden i yrket, har tre kategorier identifierats: positiva erfarenheter, utmanande erfarenheter och varierande erfarenheter. Inledningsvis följer en beskrivning av hur kontakten mellan lärare och elevernas vårdnadshavare har skötts.

Positiva erfarenheter

Inom den första kategorin presenteras nyutexaminerade lärares positiva erfarenheter av relationen till elevernas vårdnadshavare. Åtta av fjorton informanter har upplevt relationen till elevernas vårdnadshavare som god. Tre lärare berättar att relationen till vårdnadshavarna fungerar fint men att det i början var nervöst. Ellen antyder att det råder brister i lärarutbildningen gällande detta, vilket framgår nedan: *Kanske jag skulle ha behövt någonting att falla tillbaka på eller haft någon grund. Nog känner jag att det fungerar smidigt nu och jag har inte haft några utmanande föräldrar. Men nu*

tycker jag att det känns helt tryggt. Birk förklarar följande: *Det har nog faktiskt varit lättare än jag tänkt. Jag var nog nervös till en början, men att nu är det ganska roligt och enkelt.* Ines beskriver upplevelsen på liknande sätt: *Det var i början väldigt nervöst att ringa och veta hur man skulle gå tillväga men det har gått bra. Vi har ju det där gemensamma målet, det bästa för eleven.* Gina anser att kontakten har fungerat fint och även hon menar att eleverna ska ses som lärarens och vårdnadshavarnas gemensamma intresse: *Kontakten har fungerat bra. Vi har ju samma intresse, eleverna, och jag vill visa att vi är på samma lag. Jag känner mig nog kompetent.*

Tre lärare anser att de inte har stött på några problem i relationen till elevernas vårdnadshavare och Henrietta förklarar att: *Det har gått jättebra, jag har inte haft några problem med någon.* Nadja berättar vidare: *Det har gått jättebra, jag har hittills inte haft något problem med föräldrarna.* Laura tycker också att samarbetet med vårdnadshavarna har fungerat bra trots elevers olika svårigheter: *Jag har faktiskt jättetrevliga vårdnadshavare till mina elever. Kontakten har nog varit positiv med dem. Också föräldrar till elever som har diverse svårigheter, är medvetna om barnets svårigheter och de är lätta och jobba med.*

Utmanande erfarenheter

I den andra kategorin skildras nyutexaminerade lärares utmanande erfarenheter av relationen till elevernas vårdnadshavare. Tre av fjorton informanter beskriver sina erfarenheter av relationen till elevernas vårdnadshavare som utmanande. Mathias beskriver sig själv som osäker under den första tiden i läraryrket och han berättar att vårdnadshavarnas respons främst var negativ. Han konstaterar följande: *Man visste aldrig riktigt vad de tyckte, de sa inte så mycket. Man fick aldrig någon positiv feedback, endast negativ om det hade varit något strul. Just det där att hur man kommunicerar med dem var speciellt utmanande.* På frågan om han kände sig kompetent då han inledde sitt lärararbete, svarar han: *Nej, inte tycker jag det. Inte i alla fall i början.*

Jenny beskriver relationen till vårdnadshavarna som bristfällig. Särskilt avsaknaden av ett gemensamt språk ansågs vara utmanande i och med att Jenny arbetar med

asylsökande barn. Hon beskriver det så här: *Skulle jag göra om det nu skulle jag ha mer samarbete med föräldrarna. Jag skulle ha kunnat vara mer aktiv där, vi hade nog kontakt men inte så mycket och jag märkte att det skulle ha lönats att ha byggt upp ett större förtroende där. En orsak till detta var att de inte pratade svenska och vissa inte engelska heller. Då det gick via brev visste man inte om budskapen gick fram.*

En tredje lärare, Karin, beskriver relationen till vårdnadshavarna som knepig och hon berättar bland annat att hon kände sig ung i förhållande till vårdnadshavarna under det första året. Hon förklarar följande: *Förra hösten kände jag mig lite orolig att vad ska de tycka och tänka med åldern. Föräldrakontakten tycker jag att har varit en sådan där svår bit, att få kontakt till hemmen, att alla vill kanske inte. Så där blev det nog med en del familjer att vi fick bråka att vad behöver det här barnet och det hämmar utvecklingarna där och då var det jobbigt och kämpigt.*

Varierande erfarenheter

I den tredje kategorin redogörs för lärarnas varierande erfarenheter av mötet med elevernas vårdnadshavare. Två lärare nämner att relationen är beroende av hurdana vårdnadshavare de möter. Alice förtydligar detta på följande sätt: *Både och. Det är så individuellt vem man har att göra med. Jag har ganska snälla föräldrar i min klass. Visst har det någon gång varit någon som kommit in med stormsteg och skällt på mig, istället för att kanske se till sig själv, sådant händer. Daniela beskriver vidare att relationen är beroende av hurdana vårdnadshavare läraren möter: *Alltså jätteintressant och roligt, men också jobbigt och känsligt. Man har ju mött nog allting känns det som, de som är jätteengagerade, de som inte alls är engagerade, sådana som mår bra, sådana som inte mår bra. Daniela uppger även att osäkerhet hos läraren kan inverka på relationen: *Du sitter där som nytexaminerad och funderar, försöker välja dina ord rätt och inte säga för mycket, inte säga för lite, det har varit jobbigt. Man känner sig ändå ganska ung och då är de flesta föräldrar ändå tio år äldre än mig. Det har varit knepigt.***

Cecilia upplever att kontakten med elevernas vårdnadshavare har varit mer intensiv än hon hade förväntat sig men att det ändå har gått bra: *Det har gått riktigt bra, faktiskt.*

Det har nog varit mycket mer kommunikation än man har tänkt liksom, ganska intensivt på det sättet. Just det också när man inte har någon erfarenhet så tar det länge, men det har gått bra. Jag känner mig riktigt okej kompetent.

6.3 Nyutexaminerade klasslärares upplevelser av utmaningar i sin relation till elevernas vårdnadshavare

I relation till den andra forskningsfrågan, som handlar om vilka utmaningar klasslärare upplever i relation till vårdnadshavarna, kunde tre kategorier identifieras: personliga utmaningar, familjerelaterade utmaningar och kommunikativa utmaningar.

Personliga utmaningar

I den första kategorin beskrivs de personliga utmaningar i relationen till vårdnadshavarna som kan identifieras hos den enskilda läraren. Med personliga utmaningar avses sådant som kan upplevas individuellt hos den enskilda läraren, exempelvis beroende på lärarens livssituation, personlighet, erfarenheter eller egenskaper.

Fyra lärare nämner kontakten med vårdnadshavarna som en arbetsbörda som tar mycket tid, speciellt i början som ny lärare och i vissa fall mer än de förväntat sig. Alice konstaterar följande: *Nio timmars jobb om dagen räcker inte. Jag skulle behöva jobba tolv om jag skulle kunna förverkliga allt de önskar.* Cecilia anser på liknande sätt att kontakten är intensiv och tidskrävande: *Det är nog dagligen man sitter nästan en timme där på Wilma och skriver meddelanden och allt världens [...] det har nog varit ganska intensivt på det sättet. Också när man inte har någon erfarenhet så tar det länge att skriva.* På samma sätt refererar Daniela också till den stora arbetsbördan: *Den där tidsbegränsningen och sen den där arbetsbördan, alltså det är helt otroligt hur mycket lärarna jobbar utöver sin arbetstid.* Betydelsen av att kunna dra gränser i arbetet kan även vara en personlig utmaning, vilket framkommer i intervjuerna med lärarna. Daniela säger: *Och sen den där gränsdragningen, att hur mycket jobb gör du för att bibehålla någon sorts psykisk balans och ork och så där.*

Fem lärare nämner att de skulle ha önskat lära sig mer i utbildningen gällande kontakten med vårdnadshavarna och att de hade velat känna sig mer förberedda då de började arbeta som klasslärare. Ellen upplever att hon inte fått något alls från utbildningen gällande detta: *Jag hade aldrig ens sett ett föräldramöte före jag skulle ha mitt eget första så det kändes ju lite som att var är min utbildning till det här då?* Nadja refererar till en kurs under utbildningen som gett henne lite men inte tillräckligt med kunskap: *Där upplever jag att jag skulle ha kunnat få mer kunskap under utbildningen. Jag hade en kurs och den var bra men man fick nog för lite utbildning.* Sex lärare anser dock att de har lärt sig efterhand av sina misstag hur kontakten ska skötas till vårdnadshavarna och att det inte är något man kan lära sig endast teoretiskt i utbildningen. Alice konstaterar även att en dålig relation till vårdnadshavare knappast är utbildningens fel: *När du sitter i den här situationen så får du bara ta det då, för jag tror att man kanske inte ens kan förbereda sig på att någon kommer in och kritiserar din matteundervisning upprepade gånger. Inte kan ju heller Peffan [Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier] lära en att ge svar på tal på ett bra sätt.*

En annan personlig utmaning, som nämns av Ines, kan vara att man som lärare känner sig osäker på hur olika situationer ska skötas: *Jag har lärt mig i teorin men sedan då man egentligen ska göra det [i praktiken] så känner jag ibland att det är jättesvårt att göra det rätt, att är det så här jag ska göra det?* Några informanter känner också att de som nyutexaminerade lärare är unga i förhållande till vårdnadshavarna. Daniela konstaterar följande: *Jag är ändå ganska ung och de flesta föräldrar är tio år äldre än mig.* På samma sätt refererar också Karin till sin ålder: *Så var jag förra hösten lite orolig, att vad ska de tycka och tänka med åldern.*

Familjerelaterade utmaningar

Den andra kategorin handlar om utmaningar som specifikt berör vårdnadshavarna eller familjen. De kan handla om rådande meningsskiljaktigheter, hurdana vårdnadshavare är eller elevens hemförhållanden. Birk nämner att tvister kan uppstå mellan lärare och vårdnadshavare på grund av känslor som är involverade: *Det är så mycket känslor inblandade från bådas sidor.* Flera lärare nämner att de blir ifrågasatta och att det finns

höga krav på dem och deras arbete. Cecilia berättar så här: *Man har varit av olika åsikter av vissa saker... de har ifrågasatt några grejer som sittordningar eller något sådant. Många var ganska skeptiska när man var helt ny lärare, att vad har jag för erfarenhet.* Enligt Karin finns det ibland olika åsikter hos lärare och vårdnadshavare om det aktuella barnet och dess behov, vilket påverkar relationen negativt: *Det blev nog med en del familjer att vi fick bråka att vad behöver det här barnet och det hämmar utvecklingarna där då, och då var det jobbigt och kämpigt.*

Alice noterar att vårdnadshavare ställer höga krav och berättar bland annat att vårdnadshavarna en gång önskade att hon skulle uppmuntra eleverna att leka mera över könsgränser: *Ibland känns det som att föräldrarna har så höga förhoppningar om att vi ska kunna påverka allting.* Då läraren och vårdnadshavaren är av olika åsikt kan det vara en utmaning vid till exempel mobbningsfall. Laura nämner följande: *Det var ett mobbningsfall där föräldrarna hade en åsikt om en sak och vi på skolan hade en annan, så det var en utmaning.* Alice har varit med om att vårdnadshavarna ibland jämför henne med andra lärare: *Då har de jämfört min undervisning med parallellklassens undervisning och antal läxor och där glömmar de också lite bort att man har lite olika syn på undervisning och så.* Alice upplever att det är krävande då vårdnadshavarna gör egna tolkningar och kommer med kritik fastän de inte är medvetna om verkligheten: *Det är ju så individuellt vem man har att göra med, hur de tolkar saker. De kritiserar en lite fastän de inte vet verkligheten.*

I arbetet möter lärare olika vårdnadshavare och elevernas hemförhållanden kan vara mycket varierande. Daniela anser att mötet med olika vårdnadshavare kan vara en utmaning: *Det har ju faktiskt varit en utmaning att möta olika sorters föräldrar.* Olika vårdnadshavare engagerar sig på olika sätt och även olika mycket i barnens skolgång, vilket Daniela tillägger: *Man har ju nog mött allting känns det som, de som är jätteengagerade, de som inte alls är engagerade.* Några lärare noterar också att vissa vårdnadshavare inte mår bra och upplever uppgiften att ta kontakt med socialtjänsten som en svår del av yrket. Fanny ger följande exempel: *Sedan har det varit gånger då man har behövt ta kontakt med socialen och då har det känts lite sådär, inte så trevligt.*

Gina förklarar att det kan vara knepigt med vårdnadshavare som blundar för verkligheten och inte vill medge att det inte fungerar som det borde med deras barn.

Hon nämner om problemet då vårdnadshavare försöker vända eleven mot skolan: *De flesta föräldrarna känner jag bra men det finns en elev som kan fokusera i max fem minuter och enligt vårdnadshavarna finns där hemma inga problem alls med eleven. Mamman har börjat säga åt eleven att han ska vägra och gå någonstans. Så där har jag någonting att fundera på.* Nadja konstaterar även att det kan vara svårt för vårdnadshavarna att förstå klasslärarens synpunkter gällande eleven ifall barnet uppträder som en person i skolan och som en annan person i hemmet: *Det har varit utmanande om elever framstår som en annan person hemma och en annan person i skolan. När man möter en sådan förälder kan hen ha svårt att tro en, eftersom barnet betar sig på detta sätt och de [föräldrarna] aldrig ser det här själva. Där är det jättesvårt.*

Enligt Nadja, som arbetar i Sverige, får lärare inte heller automatiskt respekt av vårdnadshavarna, vilket kan upplevas som problematiskt: *Respekten för lärare är större i Finland än i Sverige. Man får automatiskt inte respekt av föräldrarna [i Sverige].* Hon ser vårdnadshavarnas rättigheter som en etisk utmaning: *Så just det här att vem har rätt till vad, och alltså sådana här etiska dilemman när det kommer till barnens rättigheter och föräldrarnas rättigheter. Och det är en massa sådana där saker som spelar in som man måste ta ställning till och fundera på.*

Jenny ser mötet mellan olika folkgrupper från olika länder som en utmaning och klargör följande: *Det fanns ju andra typer av spänningar som man kanske inte var beredd på. Till exempel mellan folkgrupper och hur man ska bemöta sådant. Familjer med olika status och språkgrupper, mellan kön... Skulle det bara handla om elever skulle det vara enklare men då man märker att det är hela familjer som tänker på samma sätt. Just då det kommer in konflikter mellan länder är det svårt för en utomstående att uttala sig.*

Kommunikativa utmaningar

Den tredje kategorin visar på en utmanande kommunikation med vårdnadshavarna. Flera av lärarna berättar om utmaningen med att kommunicera med vårdnadshavarna om ärenden som inte är så positiva. Lärarna upplever att det kan vara nervöst att berätta

allmänt om sådant som inte är speciellt positivt och att ringa hem till vårdnadshavarna och berätta om någonting tråkigt som hänt under dagen. Birk berättar: *Nog är det ju alltid utmanande när man ska ringa hem och berätta någonting som har hänt under dagen med deras barn och så här.* Lärare nämner också utmaningen med att reda upp tvister som sker utanför skoltid och Fanny ger följande exempel: *Det har varit utmanande främst om det har varit något bråk som skett utanför skoltid och så har de [vårdnadshavarna] velat att vi [i skolan] reder ut det.*

Som redan framgått hade några lärare önskat mera kunskap från utbildningen gällande kontakten med vårdnadshavarna. På liknande sätt säger även flera lärare att det i början var svårt att veta hur de skulle kommunicera med vårdnadshavarna. Jenny funderar kring problemet med hur hon skall kommunicera med vårdnadshavarna i skriftlig form och tänker specifikt på hur ofta kontakten med vårdnadshavarna ska hållas: *Det var svårt att veta hur mycket och hur ofta man skulle ha kontakt [...] Just då det gick via brev visste man inte om budskapen gick fram. Föräldramöten tyckte jag att gick bra men skriftliga kommunikationen var svår att bedöma hur lyckad den var.* Ellen tycker även att det är svårt att veta hur man som lärare ska hålla ett samtal: *Men det funderade man själv över att hur professionell ska man vara eller hur avslappnad ska man vara och vad ska man säga och vad får man inte säga så man inte trampar någon på tårna och inte är för snäll [...] [Det gäller] att hitta den gyllene medelvägen i samtalet.* Mathias överväger i vilken form det bäst lämpar sig att hålla kontakt med vårdnadshavarna: *Just det där att hur man kommunicerar med dem ... Men det lär man sig efter ett tag.*

Ifall ett gemensamt språk saknas mellan lärare och vårdnadshavare kan det vara en utmaning. Detta berättar Jenny om: *Vi hade nog kontakt men inte så mycket och jag märkte att det skulle ha lönats att ha byggt upp ett större förtroende där. En orsak till detta var att de inte pratade svenska och vissa inte engelska heller, så jag tror det var därför det inte hade varit så mycket kontakt med dem heller tidigare.* Ines nämner även att det är en utmaning ifall hon inte kan svara på vårdnadshavarnas frågor: *Men det knepigaste är nog när de frågar någonting och jag inte kan svara för att jag inte vet hur man brukar göra i skolan.*

6.4 Strategier som nytexaminerade klasslärare använder för att främja sin relation till elevernas vårdnadshavare

I relation till den tredje forskningsfrågan, vilka strategier klasslärare använder för att främja relationen till vårdnadshavarna, kunde två kategorier identifieras: personliga strategier och skolans strategier.

Personliga strategier

I den första kategorin skildras lärarens personliga strategier kring hur kontakten med vårdnadshavarna kan hanteras. Med personliga strategier avses metoder som läraren själv använder för att främja relationen till vårdnadshavarna. Enligt flera informanter finns det brister i lärarutbildningen i fråga om hur lärare kan hantera och främja kontakten med elevernas vårdnadshavare. Fyra informanter nämner att de som lärare lär sig strategier för att hantera kontakten med vårdnadshavarna i arbetet. Birk beskriver det på följande sätt: *Inte är det något som kommit från utbildningen, utan det är sådant som man får lära sig efter hand. Inte tror jag att det går att lära ut heller inte. Det är så mycket känslor inblandade från bådas sidor att det inte går att simulera [i utbildningen] heller tror jag.* Nadja förklarar: *Det här yrket är mycket learning by doing. För det första hur man handskas med föräldrar, till exempel hur man ska ringa upp dem och hur man ska hantera kontakten med dem.* Vidare berättar Daniela att hon har en del strategier för att främja kontakten med elevernas vårdnadshavare med sig från utbildningen men att hon som lärare tar till sig flera strategier genom erfarenhet: *Nog har jag en aning vad jag sysslar med, men nog känner jag ju ändå att erfarenhet är nyckeln i allt det här, för att det är nog bara så att du lär dig genom att göra. Jag menar att det känns ju bättre för varje möte du haft.* Alice berättar att hon lär sig av sina egna misstag: *Jag tror man lär sig efterhand av sina misstag också. På något sätt när man en gång har haft en konversation med någon man känner att var lite jobbig så nästa gång har du redan en grund för vad du borde ha sagt som du kom på efteråt.*

Tre lärare lyfter fram att läraren ska vara trygg i sin yrkesroll. Daniela konstaterar: *Jag tror mycket handlar om det att man är trygg i sig själv. För då är man ju också*

tryggare i sociala situationer och så där. Nadja menar att elevernas vårdnadshavare märker om läraren är osäker i sin yrkesroll: Om du som lärare i mötet med föräldrarna verkar osäker eller inte riktigt vet vad du håller på med, kommer de ställa sig runt halsen om dig för att de inte vill ha en osäker lärare. Ellen förklarar att en strategi för att framstå som säker i sin yrkesroll är att visa att man kan motivera sina val för elevernas vårdnadshavare: Man har det i bakhuvudet att varför gör man vissa saker och [att man] kan motivera det med teori är mycket mer trovärdigt än att bara [säga:] "nämen vi gör nu så här bara".

Två lärare betonar att det är viktigt att dra en gräns mellan arbetstid och fritid. Daniela förklarar följande: *Jag vet inte om det är typiskt så där första året att man kämpar med det där att dra gränser och det har jag också fått lära mig, att man måste faktiskt dra jättetydliga gränser för sig själv. Enligt Fanny kan det innebära att läraren inte ger ut sitt privata telefonnummer åt elevernas vårdnadshavare: Skolan har haft en sådan policy att vi inte ger ut våra telefonnummer just för att undvika att föräldrar ringer opassliga tider.*

Flera lärare nämner att det är bra att visa uppskattning mot vårdnadshavarna och att ta dem på allvar. Henrietta menar att lärare kan försöka tänka sig in i vårdnadshavarnas situation: *Jag har nog väldigt ödmjuk inställning till barn och föräldrar [i fråga om] hur jag för fram saker. Jag tycker man har ganska mycket [stark känsla] som lärare det här hur man ska bemöta folk. Jag vet ju detta själv då jag ser de här barnen ur en förälders synvinkel, hur jag skulle vilja bli bemött själv. Gina synliggör för vårdnadshavarna att elevens bästa är bådas gemensamma intresse: Vi har ju samma intresse, eleverna. Jag är ju bara här för att hjälpa och jag säger att vårdnadshavarna är de som känner barnen bäst och vill visa att vi är på samma lag. Alice är inne på samma tema. Hon understryker att det är viktigt att lyssna på elevernas vårdnadshavare: Man måste vara förstående, man måste lyssna. Ines nämner att en strategi kan vara att läraren vågar visa att hen inte vet allt men är intresserad av att ta reda på: Det knepigaste är nog när de frågar någonting och jag inte kan svara för att jag inte vet hur man brukar göra i skolan. Då säger jag också att jag återkommer. Det har varit kanske en utmaning att acceptera att det är okej att ringa tillbaka då man vet. En annan lärare konstaterar att det lönar sig att upprätthålla en god kontakt med elevernas vårdnadshavare. Jenny förklarar: Jag skulle ha kunnat vara mer aktiv där.*

Vi hade nog kontakt men inte så mycket och jag märkte att det skulle ha lönats att ha byggt upp ett större förtroende där.

Jenny lyfter fram att en strategi för att hålla kontakt med vårdnadshavarna kan vara att använda ett läxhäfte där elevernas läxor antecknas. Vidare uppger hon att hon också försöker följa upp elevernas vardag genom bilder i ett kontakthäfte. Kommunikation via bilder kan vara särskilt gynnsamt då läraren och vårdnadshavaren saknar ett gemensamt språk. Jenny förklarar: *En del elever hade också det där häftet så att föräldrarna skrev [sin namnteckning] under [noteringarna i häftet] varje dag, speciellt om det hade varit en sämre dag. Läraren skickade då hem glada och arga gubbar i häftet för att kommunicera med föräldrarna.*

Skolans strategier

I den andra kategorin beskrivs vilka av skolans strategier som klassläraren kan tillämpa för att främja relationen till elevernas vårdnadshavare. Med skolans strategier avses de strategier som skolan har uttalat som en gemensam linje för alla i personalen med syfte att främja relationen till vårdnadshavarna.

Laura nämner att skolan använder en blogg för att öppna upp relationen till elevernas vårdnadshavare: *Och sedan skriver vi i skolan blogg. På det sättet får föräldrarna och de andra intresserade en inblick i vad vi håller på med.* Nadja lyfter fram att skolan bjuder in elevernas vårdnadshavare för att ta del av undervisningen. Hon ger följande exempel: *Jag har tillåtit att föräldrar kommer och berättar om sitt yrke till klassen på samhällslära och det är jättekul.*

Tre lärare lyfter fram att de kan ta stöd av kollegor eller rektorn för att hantera kontakten med elevernas vårdnadshavare. Alice klargör: *På vår skola har vi också den principen att om det sedan är någon som bara klagar och klagar och klagar och inte tycker att något är bra så får man hänvisa dem vidare till rektorn.* Vidare konstaterar Laura följande: *Jag har iallafall fått så bra stöd från kollegorna alltid. När man behöver hjälp med att man ska svara till en förälder eller något sådant har jag alltid fått hjälp av dem.* Slutligen menar Karin att stödet från kollegor ger henne styrka i arbetet som berör relationen till elevernas vårdnadshavare: *Sedan så har kollegornas*

stöd varit jättestort och viktigt också. ... Skulle jag behöva göra det där jobbet ensam vet jag inte om man skulle vara lika stark.

Relationen lärare och vårdnadshavare emellan kan främjas av att ordna evenemang där läraren, eleverna och vårdnadshavarna tillsammans deltar. Laura ger följande exempel: *Vi har haft öppet hus där föräldrarna har varit välkomna att komma till skolan. Sedan har den här Hem och Skola föreningen ordnat en hel del Svenska Dagen-fester, vappenfester [valborgsmässoafton] och sådant. De gemensamma aktiviteterna kan även ske utanför skolmiljön, vilket Gina lyfter fram: Vi har också samvarat, till exempel i våras var vi till en holme och spelade fotboll och hade en skogsrunda med frågor.*

Mentorskap för nyutexaminerade lärare framkommer också som en strategi som skolan kan använda för att stödja lärarna i mötet med vårdnadshavarna. Fyra av fjorton lärare nämner att de har blivit erbjudna formellt mentorskap. Ellen beskriver det formella mentorskapet på följande sätt: *Det är jättesköna möten när man får släppa allt och när man får diskutera och fundera tillsammans och bolla idéer eller bara kasta ur sig allt vad man funderar på. Så det har nog varit en av dom där bästa sakerna tycker jag det här året från skolans sida att man fick den här mentorsgruppen.* Fyra av fjorton lärare uppger att de hade en utsedd informell mentor under det första året i yrket som de kunde vända sig till. Laura konstaterar följande: *När jag började förra året så var det princip att alla hade en mentor [...] men resten av kollegorna kunde man också fundera och diskutera och få hjälp av.* Hon beskriver det informella mentorskapet som betydelsefullt. Sex av fjorton lärare nämner att de inte blev erbjudna någon form av mentorskap då de började arbeta. Alice menar att ett mentorskap hade varit behövt i början av karriären: *Det kanske jag hade önskat i och med att jag inte hade någon parallellklasslärare att ty mig till i början. I början var jag ganska borttappad, men nu känner jag inte det längre så.* Karin anser att första året i yrket gick bra trots avsaknaden av mentorskap: *Jag frågade efter en mentor men jag fick inte någon sådan här direkt egen mentor. Alla kollegor har nog frågat, tagit emot, visat runt och berättat om hur man brukar göra. Det har nog fungerat jättebra utan mentorskap.*

6.5 Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar resultatet att nyutexaminerade lärare har främst positiva upplevelser av relationen till elevernas vårdnadshavare. Majoriteten av informanterna har bra erfarenheter av relationen till vårdnadshavarna, medan endast ett fåtal informanter har upplevt relationen som utmanande. Några informanter har även varierande erfarenheter av relationen till vårdnadshavarna. I resultatet framkommer personliga utmaningar, familjerelaterade utmaningar och kommunikativa utmaningar i relationen till vårdnadshavarna. För att kunna handskas med relationerna, hänvisar lärarna både till egna strategier och skolans strategier. Henriettas berättelse ger en inblick i hur positiva erfarenheter av nyutexaminerade klasslärares relation till elevernas vårdnadshavare kan se ut. Jennys berättelse ger en bild av hur utmanande relationer kan se ut. Berättelserna stöder förståelsen för kategorierna.

7 Sammanfattande diskussion

Den sammanfattande diskussionen består av en resultatdiskussion och metoddiskussion. I resultatdiskussionen kopplas den empiriska undersökningens resultat till tidigare forskning. I metoddiskussionen behandlas valet av metod för undersökningen. Slutligen presenteras förslag till fortsatt forskning inom området.

7.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka nyutexaminerade klasslärares upplevelser av sin relation till elevernas vårdnadshavare. Undersökningens empiriska material består av 14 intervjuer. I relation till den första forskningsfrågan kunde två kategorier identifieras: positiva erfarenheter och utmanande erfarenheter. I relation till den andra forskningsfrågan kunde tre kategorier identifieras: personliga utmaningar, familjerelaterade utmaningar och kommunikativa utmaningar. I relation till den tredje forskningsfrågan framkom två kategorier: personliga strategier och skolans strategier. I det följande diskuteras undersökningens resultat i relation till tidigare forskning utgående från forskningsfrågorna.

Klasslärares upplevelser av relationen till elevernas vårdnadshavare

Resultatet visar att majoriteten av de 14 nyutexaminerade lärarna har upplevt att de är kompetenta i mötet med elevernas vårdnadshavare och de anser att relationen till elevernas vårdnadshavare har fungerat bra. Detta är intressant eftersom tidigare forskning (t.ex. Aspfors, Bentdsen & Hansén, 2011; Aspfors & Bondas, 2013) ger en bild av att nyutexaminerade lärare ofta upplever sin relation till elevernas vårdnadshavare som svår, framförallt under den första tiden i yrket.

Lärarna i denna undersökning anser vidare att relationen till vårdnadshavarna är god men att de kände sig nervösa under den första tiden i yrket, vilket stämmer överens med Estola m.fl. (2010) som poängterar att nyutexaminerade lärare ofta känner osäkerhet inför det första mötet med vårdnadshavarna. En av lärarna beskriver sig själv som osäker under det första året i yrket och nämner att vårdnadshavarnas respons främst var negativ i början. Tidigare studier (t.ex. Aspfors, Bentdsen & Hansén, 2011; Aspfors & Bondas, 2013) visar även att lärares osäkerhet kan bero på hur läraren kan inge vårdnadshavarnas förtroende. Om lärare får positiv respons av vårdnadshavarna kan det ses som en möjlig faktor i höjandet av lärares självförtroende, menar Chung, Marvin och Churchill (2005) och Mandarakas (2014). I denna undersökning framkommer även att lärarnas sätt att kommunicera påverkas av deras osäkerhet kring den egna lärarprofessionen. Hälften av lärarna anser att de har lärt sig efterhand av sina misstag hur kontakten med vårdnadshavarna ska skötas och att det inte är något de endast kan lära sig teoretiskt i utbildningen. Juul och Jensen (2003) samt Rönnqvist (2008) poängterar även att lärare inte bara i utbildningen lär sig hur de ska kommunicera med vårdnadshavarna utan också genom arbetserfarenhet. Några av lärarna lyfter även fram att kände sig unga i förhållande till vårdnadshavarna under det första året (Jfr Jensen & Løw, 2011).

I denna undersökning framkommer vidare att några av lärarna har utmanande erfarenheter av relationen till elevernas vårdnadshavare. Exempel på detta är kulturella skillnader och avsaknaden av ett gemensamt språk. Detta visar även tidigare forskning (Lahdenperä & Sandström, 2011) enligt vilken skolan behöver ha ett interkulturellt förhållningssätt för att underlätta samarbetet. Enligt Utbildningsstyrelsen (2007) behöver eventuella språkproblem lösas med hjälp av en tolk. Ett annat exempel på detta är att kontakten med vårdnadshavarna inte sköttes så aktivt som läraren hade önskat. Bast-Gullberg (2010) betonar att träffarna mellan skola och hem ska ske regelbundet. Några lärare anser att en utmaning under det första året var att få kontakt med alla hem. Detta kan bero på att engagemanget inom familjer med utländsk bakgrund, låg socioekonomisk status och bland ensamstående vårdnadshavare kan vara lägre (Hill, 2004).

Några lärare i denna undersökning har varierande erfarenheter av sin relation till elevernas vårdnadshavare. De anser att relationen påverkas av hurdana vårdnadshavare de möter. Det framgår även i tidigare studier (t.ex. Aspfors, Bentdsen

& Hansén, 2011) och bland annat Epstein (2013) poängterar att skolan behöver kunna möta alla olika slag av vårdnadshavare.

Utmaningar i klasslärares relation till elevernas vårdnadshavare

I resultatet framkommer att ungefär en tredjedel av lärarna hade önskat lära sig mer under utbildningen gällande kontakten med vårdnadshavarna och de hade velat känna sig mer förberedda inom detta område då de började arbeta som klasslärare. Tidigare undersökningar visar att lärarutbildningen bättre borde förbereda studerande inför samarbetet med vårdnadshavare och andra berörda aktörer (Aspfors, 2012; Niemi, 2013). Några av lärarna i denna undersökning anser att kontakten med vårdnadshavarna är intensiv och tidskrävande. Enligt bland annat Fantilli och McDougall (2009) samt Hobson m.fl. (2007) upplever nyutexaminerade lärare tidsbrist i läraryrket som en stor utmaning. De menar att vardagen i arbetslivet är stressig och att arbetsbelastningen är hög. Betydelsen av att kunna dra gränser i arbetet kan vara en personlig utmaning. Några av lärarna lyfter fram gränsdragningen i arbetet som en utmaning. Enligt tidigare forskning (t.ex. Estola m.fl., 2010; Gaikhorst m.fl., 2017) upplever lärare att tiden inte räcker till för att utföra lärararbetet ordentligt, trots att en stor del av både arbetstiden och fritiden går åt till att planera undervisning. Poutala (2000) och Rönnqvist (2008) poängterar vidare att lärare behöver tänka på att sätta gränser i arbetet för det egna välmåendes skull.

Enligt Tallberg, Broman och Holmberg (2008) upplever lärare ökade krav när det gäller att hantera vårdnadshavares inflytande. Lahdenperä och Sandström (2011) menar att kraven på lärare kan handla om att läraren har ansvar för elevens lärande och kunskapsutveckling, samtidigt som läraren ska visa omsorg om eleven. I denna undersökning framgår det att tvister kan uppstå mellan lärare och vårdnadshavare på grund av starka känslor från bådas sidor. Aspfors (2012) hävdar att starka känslor kan uppstå när lärares expertis och kompetens blir ifrågasatt av vårdnadshavare. Flera av lärarna nämner att de blir ifrågasatta av vårdnadshavarna och att det finns höga krav på dem som lärare och på deras arbete. Tidigare studier (t.ex. Aspfors, Bentdsen & Hansén, 2011; Aspors & Bondas, 2013) visar även att nyutexaminerade lärare kan uppleva relationen till vårdnadshavarna som svår på grund av vårdnadshavarnas brist

på förtroende för de nytexaminerade lärarnas kompetens. Jensen och Løw (2011) påpekar vidare att lärare måste vara noga med att klargöra och förmedla vad de vill, eftersom risken för orimliga krav och förväntningar från vårdnadshavare då minskar.

Några av lärarna i denna undersökning lyfter fram att en utmaning har varit att möta olika slags vårdnadshavare. Epstein (2013) samt Landeros (2010) menar även att lärare jobbar med elever från många olika slags familjer som kan variera när det kommer till socioekonomisk status, ras, språk, kultur och akademisk bakgrund. Vidare reflekterar lärarna i denna undersökning över vårdnadshavares låga engagemang i elevens skolgång, vilket kan ses som en utmaning i läraryrket. Vårdnadshavares låga engagemang i barnets skolgång kan bero på tidigare negativa erfarenheter, låg socioekonomisk status, svag kunskap om språket och kulturen i det aktuella landet, dåligt självförtroende samt problematiska boendeförhållanden (Boukaz, 2007; Pérez Carreón, Drake & Calabrese Barton, 2005). Några av lärarna nämner även kontakten med socialtjänsten som en utmaning. Aspfors (2012) konstaterar även att de mest komplexa situationerna uppstår då sociala myndigheter är inblandade.

Det kan vara en kommunikativ utmaning då läraren och vårdnadshavaren är av olika åsikt. Niss och Söderström (2015) poängterar att målet i relationen mellan lärare och vårdnadshavare inte är att tycka lika, utan att upprätthålla ett fungerande samarbete. Flera av lärarna berättar att det är utmanande att kommunicera med vårdnadshavarna om ärenden som inte är så positiva. Aspfors (2012) instämmer i detta och menar att en svårighet med kontakten med vårdnadshavare är att kommunikationen bara går åt det ena hållet eller att den endast omfattar negativa frågor. I denna undersökning framkommer att avsaknaden av ett gemensamt språk mellan lärare och vårdnadshavare kan vara en kommunikativ utmaning. Detta stämmer även överens med tidigare forskning (t.ex Epstein, 2013; Landeros, 2010). Bland annat Rönnqvist (2008) menar att man särskilt måste se till att kontakten fungerar ifall vårdnadshavarna och skolan saknar ett gemensamt språk.

Strategier för att främja klasslärares relation till elevernas vårdnadshavare

Resultatet av denna undersökning visar att flera nytexaminerade lärare anser att de har lärt sig strategier för att hantera kontakten med elevernas vårdnadshavare under tiden i arbetslivet. På samma sätt menar Juul och Jensen (2003) att lärares relationskompetens utvecklas kontinuerligt genom ett långt arbetsliv.

Några av lärarna i denna undersökning menar att läraren ska framstå som trygg i sin yrkesroll. Enligt Chung, Marvin och Churchill (2005) samt Mandarakas (2014) påverkar lärares självförtroende deras förmåga att etablera goda relationer till elevers vårdnadshavare. En av lärarna i denna undersökning nämner att en strategi för att framstå som säker i sin yrkesroll är att visa att man kan motivera sina val för elevernas vårdnadshavare. Det överensstämmer med Jensen och Løw (2011) som menar att lärare måste vara noggranna med att klargöra och förmedla vad de förväntar sig samt vara intresserade av vårdnadshavarnas åsikter.

I denna undersökning konstaterar en av lärarna att det lönar sig att upprätthålla en god kontakt med elevernas vårdnadshavare. Abel (2014) och Landeros (2010) understöder detta och lyfter fram att relationen mellan lärare och vårdnadshavare anses vara den mest betydelsefulla faktorn för ett barns framgång i skolan. Några av lärarna i denna undersökning betonar även att det är viktigt att dra en gräns mellan arbetstid och fritid. I tidigare forskning (t.ex. Poutala, 2000; Rönnqvist, 2008) poängteras även att lärare behöver tänka på att sätta egna gränser för sitt arbete och fundera över hur mycket tid de kan ägna åt varje enskild familj.

Flera av lärarna i denna undersökning betonar vikten av att visa uppskattning mot vårdnadshavarna och att ta dem på allvar. De tillägger att lärare måste lyssna och vara förstående. Tidigare forskning (t.ex. Bast-Gullberg, 2010; Ljungberg, 2013) överensstämmer med detta och visar att ett ömsesidigt regelbundet lyssnande och uppvisande av respekt i relationen är betydelsefullt. Birnik (2010) menar att intresse för den andra parten framkommer genom att man lyssnar på hen. Några av lärarna nämner också att de synliggör för vårdnadshavarna att elevens bästa är bådas gemensamma intresse. Bast-Gullberg (2010) lyfter fram respekt som en av fyra byggstenar för ett fungerande samarbete mellan skola och hem. Med respekt avses i detta sammanhang att bägge parter litar på varandras specialkunskande och att båda förstår de olika rollerna och synsätten men strävar mot ett gemensamt mål, elevens bästa.

En av lärarna i denna undersökning lyfter fram att en strategi för att hålla kontakt med vårdnadshavarna kan vara att använda ett läxhäfte där elevernas läxor antecknas. Enligt Rönnqvist (2008) lämpar sig kontakthäfte eller elektronisk kontakt för korta meddelanden av neutral natur. Känsliga och komplicerade frågor kräver däremot alltid personlig kontakt eller telefonsamtal. En annan lärare konstaterar att relationen lärare och vårdnadshavare emellan kan främjas av att ordna evenemang där läraren, eleverna och vårdnadshavarna tillsammans deltar. De gemensamma aktiviteterna kan ske både i skolan och utanför skolmiljön. Det stämmer överens med Utbildningsstyrelsens strategier för att utveckla samarbetet mellan hem och skola. (2007). Senechal och Young (2008) exemplifierar med att om man på skolan jobbar med att förbättra elevernas läsförmåga och läslust kan vårdnadshavarna involveras i gemensamma aktiviteter som berör läsning.

En av lärarna i denna undersökning nämner att skolan bjuder in elevernas vårdnadshavare för att ta del av undervisningen (jfr Jensen & Jensen, 2008). Flera av lärarna i vår undersökning lyfter fram att de kan ta stöd av kollegor eller rektorn för att hantera kontakten med elevernas vårdnadshavare. I tidigare studier (t.ex. Eilbracht & Thijs, 2012; Epstein, 2013) har det konstaterats att det är till lärares fördel om skolmiljön har en tillåtande atmosfär, eftersom de då kan få stöd av rektorn eller av sina mer erfarna kollegor.

Mentorskap för nyutexaminerade lärare framkommer också som en strategi som skolan kan använda för att stödja lärare i mötet med vårdnadshavarna. Lärarna i denna undersökning beskriver mentorskapet som betydelsefullt och de flesta som inte har blivit erbjudna mentorskap skulle ha önskat det. Tidigare studier (t.ex. Aspfors m.fl, 2011; Jensen & Løw, 2011; Rönnerman & Forsman, 2017) visar även på samma sätt att nyutexaminerade lärare uppskattar att bli erbjudna mentorskap. Det finns ett behov hos lärare av att bearbeta utmanande erfarenheter med vårdnadshavare, eftersom läraren behöver bli medveten om sina egna och andras reaktioner för att få en bredare förståelse för relationen.

7.2 Metoddiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka nytexaminerade klasslärares upplevelser av sin relation till elevernas vårdnadshavare. En hermeneutisk forskningsansats valdes som utgångspunkt för den kvalitativa undersökningen. Forskningsansatsen visade sig vara lämplig för undersökningen, eftersom man inom hermeneutiken vill förstå, tolka och förmedla människors upplevelser. (Westlund, 2015, s. 71.)

Utgående från undersökningens syfte och forskningsfrågor valdes semistrukturerad intervju som datainsamlingsmetod. En semistrukturerad intervju karaktäriseras av både struktur och flexibilitet, vilket enligt Gillham (2008, s.103) ger god kvalitet för data. Valet av semistrukturerad intervju var passande, eftersom informanterna därmed hade möjlighet att påverka intervjufrågornas riktning. Samma frågor har ställts till samtliga informanter utgående från en intervjuguide och även följdfrågor har ställts för att leda informanterna vidare i intervjun. (Boeije, 2010, s. 62; Trost, 2010, s. 131–132.) Som forskare har vi endast tagit del av färdigt transkriberade intervjuer och vi har således inte själva intervjuat informanterna. Det är därmed svårt att bedöma hur genomförandet av intervjuerna har skötts, eftersom eventuella oklarheter och missförstånd under intervjutillfället inte specifikt tangerat oss. Vi har inte heller kunnat ta del av informanternas tonfall, miner och gester vilket kan ses som en nackdel (jfr Denscombe, 2016, s. 287–290).

Inom projektet, *Nyutbildade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen*, togs 14 intervjuer med i datainsamlingen. Kriterierna för att de finlandssvenska informanterna skulle få delta i undersökningen var att de blivit utexaminerade klasslärare år 2016 från Åbo Akademi i Vasa och att de hade ett års erfarenhet av att arbeta i årskurs 1–6. Vi har använt oss av samtliga intervjuer. Informanterna varierade i fråga om kön, boplats och vilken typ av skola de jobbade i. Detta är att betrakta som positivt och bland annat Trost (2010, s. 138) lyfter fram att forskaren i valet av informanter ska eftersträva en så stor variation som möjligt inom en given ram. Deltagandet var frivilligt för informanterna, de blev informerade om undersökningens syfte och hade möjlighet att avbryta under undersökningens gång. De etiska aspekterna har således tagits i beaktande (jfr Kvale & Brinkmann, 2014, s. 107).

Vid analys av datamaterialet är det enligt Patel och Davidsson (2011, s. 101) viktigt att läsa igenom hela materialet, gärna flera gånger. Detta har vi gjort och det har

bidragit till att öka trovärdigheten eftersom risken för att gå miste om värdefull information då minskar. Intervjuerna var konfidentiella vilket betyder att endast forskaren vet vem hen har fått svar från men att ingen annan har tillgång till de uppgifterna (Patel & Davidson, 2011, s. 63). I och med att vi inte själva har genomfört intervjuerna vet vi inte vem informanterna är, vilket innebär att vi som forskare kan vara objektiva i analysen. Detta höjer även tillförlitligheten och trovärdigheten för undersökningen (jfr Kvale & Brinkmann, 2014, s. 105).

För att få ett mer omfattande resultat kunde intervjuguiden ha utformats utgående från denna undersöknings syfte och forskningsfrågor. De intervjuer som har använts handlade om nyutexaminerade klasslärares första tid i yrket och endast delar av intervjuerna berörde relationen till vårdnadshavare. Vårt resultat har också påverkats av vad samtliga informanter har valt att lyfta fram i intervjuerna. Resultatet av denna undersökning går därmed inte att direkt överföra på andra nyutexaminerade lärare. Enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 310) samt Fejes och Thornberg (2015, s. 270) kritiserar kvalitativa undersökningar för att inte vara generaliserbara eftersom antalet intervjupersoner är litet och forskaren gör sin egen tolkning av det empiriska materialet.

I analysen har två narrativa berättelser utformats. Att skriva om en intervju till en sammanfattning kan enligt Gillham (2008, s. 172) leda till att en del av den livfulla kvaliteten i intervjun går förlorad, vilket kan vara en nackdel med denna analysmetod. Således valde vi att också göra en innehållsanalys. Vi anser att de två analysmetoderna kompletterade varandra och gav en djupare förståelse för nyutexaminerade lärares relation till elevernas vårdnadshavare. Resultatredovisningen har även belysts med citat från informanterna, vilket höjer tillförlitligheten och trovärdigheten i undersökningen då läsaren får en bättre förståelse för forskarens tolkning (Denscombe, 2016, s. 408). Intervjuguiden har bifogats i denna avhandling för att läsaren själv ska kunna ta ställning till relevansen av intervjufrågorna och analysen av dem. På basen av analysen och diskussionen ovan kan vi således konstatera att avhandlingen och undersökningen uppfyller metodologisk kvalitet.

7.3 Implikationer och förslag till fortsatt forskning

Resultatet visar att merparten av de nytexaminerade lärarna i undersökningen har positiva erfarenheter av sin relation till elevernas vårdnadshavare. Flera av lärarna nämnde att lärarutbildningen bättre borde förbereda lärarstuderande att möta vårdnadshavare eftersom många kände sig osäkra under den första tiden i yrket. Lärarutbildningen kunde till viss mån bättre förbereda lärarstuderande inför mötet med vårdnadshavarna. Enligt Hansén m.fl. (2015, s. 14–15) ska lärarstuderande under praktikperioderna få ta del av hela skolans verksamhet, inte endast undervisningen i klassrummet. Det innebär att lärarstuderande ska få kompetens i att samarbeta och kommunicera även med till exempel vårdnadshavare. Några informanter uppger att de aldrig har tagit del av ett föräldramöte innan de själva skulle hålla sitt första möte. Det kunde således vara obligatoriskt för lärarstuderande att få ta del av föräldramöten samt individuella samtal med vårdnadshavare för att nytexaminerade lärare ska känna sig bättre förberedda inför den första tiden i yrket. Dock visar resultatet att informanterna anser att utbildningen inte kan förbereda lärarstuderande inför allt som berör relationen till vårdnadshavarna medan de menar att erfarenhet är nyckeln till relationskompetensen.

I resultatet beskriver informanterna mentorskapet som betydelsefullt och de flesta som inte har blivit erbjudna mentorskap skulle ha önskat det. I Finland finns inte något nationellt introduktionsprogram för nytexaminerade lärare som underlättar övergången från utbildningen till arbetslivet (Smith & Ingersoll, 2004.) Skolorna bestämmer själva om de erbjuder mentorskap eller ej vilket kan anses vara ojämnt för de nytexaminerade lärarna. Det kunde därmed vara värdefullt att alla nytexaminerade lärare skulle bli erbjudna mentorskap.

I denna undersökning var syftet att ta reda på nytexaminerade klasslärares upplevelser av sin relation till elevernas vårdnadshavare efter ett år i yrket. Det vore intressant att intervjua samma personer då de har arbetat en längre tid i yrket, till exempel efter fem eller tio år. På detta sätt kunde man se hur lärarnas relationskompetens har utvecklats. Ett annat förslag till fortsatt forskning kunde vara att undersöka relationen mellan lärare och vårdnadshavare ur vårdnadshavarnas synvinkel. Genom detta kunde man få reda på vilka förväntningar vårdnadshavarna har på läraren samt hur de vill att kontakten ska ske mellan skola och hem. Detta kunde vara lämpligt att göra som en kvantitativ studie för att få en bredare översikt av vårdnadshavares upplevelser av sin relation till läraren.

Sammanfattningsvis kan konstateras att klasslärares relation till elevers vårdnadshavare inte endast behöver vara utmanande under den första tiden i yrket. Majoriteten av informanterna uppgav sig ha positiva upplevelser av sin relation till elevernas vårdnadshavare. Relationen till elevernas vårdnadshavare formas utgående från klasslärares egen relationskompetens. Klasslärares upplevelser beror också på hurdana vårdnadshavare klassläraren möter. Resultatet i denna avhandling ger en positivare bild av nytexaminerade klasslärares upplevelser av relationen till vårdnadshavare i jämförelse med tidigare forskning inom området. Vi kan konstatera att nytexaminerade lärare aldrig kan vara tillräckligt förberedda på vad de kommer att möta. Erfarenhet anses vara nyckeln till lärarens relationskompetens.

Litteraturförteckning

- Abel, Y. (2014). Process Into Products: Supporting Teachers to Engage Parents. *Education and Urban Society*. 46 (2). Hämtad 15 november 2018, från <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.838.560&rep=rep1&type=pdf>
- Ahrne, G. & Svensson, P. (Red.), (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Alfakir, N. (2010). *Föräldrasamverkan i förändring*. Stockholm: Liber.
- Alfakir, N., Lahdenperä, P., & Strandberg, M. (2010.) Interkulturella föräldramöten. I P. Lahdenperä & H. Lorentz (Red.), *Möten i mångfaldens skola*. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar (s. 61–81). Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2015). *Inga prestationer utan relationer*. Malmö: Gleerups.
- Aspfors, J. (2010). "Happy and inspired pupils brighten up the days". Newly qualified teachers' satisfying experiences during their first years of teaching. I G. Eklund & J. Sjöberg (Red.), *Att växa till lärare* (s. 95–106). Vasa: Pedagogiska fakulteten (4), Åbo Akademi.
- Aspfors, J. (2012). *Induction practices: Experiences of newly qualified teachers*. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Aspfors, J., Bendtsen, M., & Hansén, S–E. (2011). Nya lärare möter skola och klassrum. I Hansén, S–E. & Forsman, L. (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. (s. 331–354). Lund: Studentlitteratur.
- Aspfors, J., Bendtsen, M. & Hansén, S–E. (2017). Nya lärare möter skola och klassrum. I S–E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 319–340). Lund: Studentlitteratur.

Aspfors, J. & Bondas, T. (2013). Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching*, 19(3), 243–259.

Aspfors, J. & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 43 (4). Hämtad 15 november 2018, från <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/02607476.2017.1297042?scroll=top&needAccess=true>

Aspfors, J., Hansén, S-E. & Heikkinen, H.L.T. (2011). Nya lärares erfarenheter av gruppmentorskap i ljuset av praktikens arkitektur. I S-E. Hansén & J. Aspfors (Red.), *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling* (s. 80–93).
Helsinki: Söderströms

Barr, J & Saltmarsh, S. (2014). “It all comes down to the leadership’’: The role of the school principal in fostering parent–school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*. 42 (4) 491–505. Hämtad 21 november 2018, från <https://doi.org/10.1177/1741143213502189>

Bast-Gullberg, M. (2010). *Byggstenar för samverkan mellan hemmet och skolan*. Finlandssvenska föräldrars och lärares uppfattning om grunden för det goda samarbetet. Vasa: Centret för livslångt lärande, Åbo Akademi.

Bell, J. i samarbete med Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bernhard, J., Lefebvre, M., Kilbride, K., Chud, G., & Lange, R. (1998). Troubled relationships in early childhood education: Parent–teacher interactions in ethno-culturally diverse child care settings. *Early Education and Development*, 9(1), 5–28.

Birnik, H. (2010). *Handledande samtal*. Lund: Studentlitteratur.

Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Los Angeles: SAGE.

Boukaz, L. (2007). *Parental involvement in school: What promotes and what hinders parental involvement in an urban school*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Hämtad 19 november 2018, från https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Hämtad 1 februari 2019 från <https://islmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>

Chung, L-C., Marvin, C., Churchill, S. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 25(2), 131-142. Hämtad 19 november 2018, från <http://digitalcommons.unl.edu/specedfacpub/89>

Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.

Desimone, L.M., Hochberg, E.D., Porter, A.C., Polikoff, M.S., Schwartz, R. & Johnson, L.J. (2014). Formal and informal mentoring: complementary, compensatory, or consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88-110.

Devos, C., Dupriez, V. & Paquay, L. (2011). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206-217.

Eisenschmidt, E., Heikkinen, H.L.T. & Klagest, W. (2008). Strong, Competent, and vulnerable – experiences of the first year as a teacher. I G. Fransson & C. Gustafsson

(Red.), *Newly qualified teachers in Northern Europe: Comparative perspectives on promoting professional development* (s. 125–147). Gävle universitet, Lärarutbildning.

Epstein, J. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115–118. Hämtad 20 november 2018, från <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10476210.2013.786887>

Estola, E., Syrjälä, L. & Maunu, T. (2010). Opettajien ensimmäiset työvuodet. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. I H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (Red.), *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 61–72). Helsinki: Tammi.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21(6), 660–680.

Fantilli, R. & McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825.

Fan X, Chen M. (2001) Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 13(1). Hämtad 19 november 2018, från http://pages.erau.edu/~andrewsa/Project_2/Christian_John/DuneProject/Child%20Successes.pdf

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25–29.

Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.

Fransson, G. & Gustafsson, C. (2008). Becoming a teacher – An introduction to the book. I G. Fransson & C. Gustafsson (Red.), *Newly qualified teachers in Northern*

Europe – Comparative perspectives on promoting professional development (s. 11–26). *Teacher Education: Research Publications*. (4). Gävle: Gävle University Press.

Fredriksson, A. (25 mars 2017). *Lärarna stressar över digitaliseringen - föräldrarna och integreringen stressmoment*. Svenska YLE. Hämtad 5 mars 2019, från <https://svenska.yle.fi/artikel/2017/03/25/lararna-stressar-over-digitaliseringen-foraldrarna-och-integreringen-andra>

Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B. & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46–61.

Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun. Tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.

Hansén, S-E., Eklund, G. & Sjöberg, J. (2015). General didactics in Finnish teacher education – the case of class teacher education at Åbo Akademi University. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 1(1), 7–20.

Hansén, S-E., Forsman, L., Aspfors, J. & Bendtsen, M. (2012). Visions for teacher education – experiences from Finland. *Acta Didactica Norway*, 1(6), 1–17.

Harju, A. Skola och föräldrar med knapp ekonomi. I Harju, A. & Tallberg Broman, I. (red.) (2013). *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010). Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. I H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (Red.), *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 7–60). Helsinki: Tammi.

Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P., Jokinen, H., Hansén, S-E. & Aspfors, J. (2011). Gruppmentorskap – livslångt och livsvitt lärande. I S-E. Hansén & J. Aspfors (Red.), *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling*. (s. 11–41). Helsingfors: Söderströms.

Hill, N., Castellino D., Lansford J., Nowlin P., Dodge K., Bates J., Pettit G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and

aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*. 75. 1491–1509. Hämtad 19 november 2018, från <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15369527>

Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M., Mitchell, N., Biddulph, M., Giannakaki, M.S., Rose, A., Pell, R.G., Roper, T., Chambers, G.N. & Tomlinson, P.D. (2007). *Newly qualified teachers' experiences of their first year of teaching*. Findings from the phase III of the becoming a teacher project. Nottingham, Department for Children, Schools and Families.

Hsieh, H-F. & Shannon, S. (2018). Content analysis. In Frey, B. (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation*. Hämtad 15 februari 2019 från DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781506326139>

Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M-F, Veisson, M., Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent–teacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (1), 57–76, Hämtad 20 november 2018, från <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13502930802689046?journalCode=recr20>

Jensen, E., Løw, O. (2011). *Pedagogiskt ledarskap. Om att skapa goda relationer i klassrummet*. Malmö: Gleerups.

Jensen, H. & Jensen, E. (2008). *Professionellt föräldrasamarbete*. Stockholm: Liber

Jonsdottir, F & Nyberg, E. (2013). Erkännande, empowerment och demokratiska samtal. I Harju, A. & Tallberg Broman, I. (red.) (2013). *Föräldrar, förskola och skola*. Om mångfald, makt och möjligheter. Lund: Studentlitteratur.

Juul, J., Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.

Järvinen, J. (2017). *Färdig utbildad klasslärare – men inte fullärd*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.

- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2014.) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kettunen, T. 2007. *Uuteen kouluun*. Opettajan ja rehtorin työkirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kyriacou, C. & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1246–1257.
- Lag om grundläggande utbildning 628/1999. Hämtad 5 mars 2019, från <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap: förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. & Sandström, M. (2011). Klassrummets mångfald som didaktisk utmaning. I Hansén, S-E. & Forsman, L. (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. (s. 91–110). Lund: Studentlitteratur.
- Landeros, M. (2010.) Defining the 'good mother' and the 'professional teacher': parent–teacher relationships in an affluent school district. *Gender and Education*. 23 (3). 247–262. Hämtad 21 november 2018, från <https://doi.org/10.1080/09540253.2010.491789>
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2004). *A handbook for Teacher Research: from design to implementation*. Maidenhead: Open University Press.
- Linder, A. (2018). *Professionell relationskompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, C. (2013). Om utvecklingssamtal och maktrelationer. I Harju, A. & Tallberg Broman, I. (red.) (2013). *Föräldrar, förskola och skola*. Om mångfald, makt och möjligheter. Lund: Studentlitteratur.
- Mandarakas, M. (2014). Teachers and Parent–School Engagement: international perspectives on teachers' preparation for and views about working with parents.

- Global Studies of Childhood*. 4 (1). Hämtad 15 november 2018 från, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/gsch.2014.4.1.21>
- Mastropieri, M.A. (2001). Is the glass half full or half empty? Challenges encountered by first-year special education teachers. *The Journal of Special Education*, 35(2), 66–74.
- Melnick, S.A. & Meister, D.G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39–56.
- Niemi, H. (2013). The Finnish teacher education. Teachers for equity and professional autonomy. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 117–138
- Niemi, H. & Jakku–Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. I Zuljan, M.V & Vogrinc, J. (Red.), *European dimensions of teacher education – similarities and differences* (s. 33–52). Ljubljana universitet: Fakulteten för pedagogik.
- Niss, G. & Söderström, A–K. (2015). *Samarbete i förskolan – för barnens skull*. Lund: Studentlitteratur.
- O'Grady, E. (2015). Establishing respectful educative relationships: a study of newly qualified teachers in Ireland. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 167–185
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pérez Carreón, G. Drake, C., Calabrese Barton, A. (2005). The Importance of Presence: Immigrant Parents' School Engagement Experiences. *American Educational Research Journal*. 42 (3), s. 465–498. Hämtad 31 januari 2019 från <http://www.appstate.edu/~jacksonay/rcoe/carreonetal.pdf>
- Poutala, M. 2000. Opettaja virkamiehenä. Teoksessa: Ekebom, U., Helin, M. & Tulusto, R. (toim.) *Satayksi kouluongelmaa: opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita. s. 151– 159.
- Rönnerman, K. & Forsman, L. (2017). Professionell och didaktisk utveckling genom aktionsforskning. I S-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – Vetenskap för lärare* (s. 361–378). Lund: Studentlitteratur

- Rönnqvist, L. (2008). Att mötas i samtal. Samtalet som redskap i kommunikationen mellan hemmet och skolan. Förbundet Hem och Skola i Finland. Hämtad 28 september 2018, från https://skrif.hi.is/foreldrasamstarf/files/2011/03/Finland_Att_motas_i_samtal_webb.pdf
- Sandén, T., & Wikman, T. (2011). Att leda lärande. I Hansén, S–E. & Forsman, L. (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 259–277). Lund: Studentlitteratur.
- Senechal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78, 880–907. Hämtad 20 november 2018, från <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654308320319>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029–1038. Hämtad 22 November 2018, från <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B-M. (2013). *Kunskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Stockholm: Liber.
- Sommer, D. (2008). *Barndomspsykologi: Utveckling i en förändrad värld*. Malmö: Liber.
- Slotte, M. (3 september 2017). *Utbrända lärare ryter till*. Svenska YLE. Hämtad 5 mars 2019 från: https://svenska.yle.fi/artikel/2017/09/03/utbranda-larare-ryter-till?fbclid=IwAR0g6ROqQQybkNGBhC1ntGm5MsT4L_xM4uqGq117L17zzQeZ9HmCwoMTLko
- Smith, T.M. & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Tallberg, I. Broman & Holmberg L., (2008). Läraryrke i förändring. Läraryrke i förskola och grundskola om inflytande, jämställdhet och mångfald. Malmö högskola: MUEP.

Thijs, J. & Eilbracht, L. (2012). Teachers' perceptions of parent–teacher alliance and student–teacher relational conflict: Examining the role of ethnic differences and “disruptive” behavior. *Psychology in the Schools*, 49 (8). Utrecht University.

Tidström, A. & Nyberg, R. (2012). Beskriv material och metoder. I R. Nyberg & A. Tidström (Red.), *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar* (s. 115–138). Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Tye, B. B., & O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, 84, 24–32. Hämtad 27 november 18, från doi: 10.1177/003172170208400108

Utbildningsstyrelsen. (2007). *Kvalitet i samarbetet mellan hem och skola*. Helsingfors. Hämtad 28 september 2018, från https://www.oph.fi/download/46940_kvalmellan.pdf

Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtad 27 november, från https://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf

Westblom, F. (21 mars 2017). *Varannan lärare har för mycket jobb*. Vasabladet, s. 8

Westlund, I. (2015). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 71–89). Stockholm: Liber

Ödman, P.-J. (2007). Tolkning, förståelse, vetande. *Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Bilagor

Bilaga 1: Brev till informanter

Bilaga 2: Temahelheter inför intervju

Bilaga 3: Intervjuguide för forskningsprojekt

Bilaga 1

Brev till informanter

Hej!

Hoppas allt är väl med dig och att du haft en bra inledning på hösten! Våren/hösten 2016 blev du intervjuad av ... om den lärarutbildning du blivit utexaminerad från vid Peffan. Nu kontaktar jag dig på nytt för att fråga om jag får intervjua dig igen. Intervjun tar högst 1 timme och den görs via Skype eller Facetime. Frågorna handlar om ditt nuvarande jobb och hur du nu ser på din lärarutbildning då du hunnit jobba en tid. Vi kan bestämma tid för intervjun då det passar dig bäst, en vardag, en kväll eller på en helg. Intervjun är så klart helt konfidentiell och inga personliga frågor ställs i intervjun. Jag hoppas verkligen att du vill ställa upp på denna intervju och berätta om dina värdefulla erfarenheter. Kan du vänligen meddela mig hur jag bäst når dig så att vi sedan kan komma överens om en tid för intervju. Intervjuerna ska utföras i höst, men det är ingen brådska. Jag ser fram emot att få intervjua dig och tror att det också kommer att ge dig värdefulla tankar.

Med vänlig hälsning

Gunilla Eklund och Jessica Aspfors

Bilaga 2

Temahelheter inför intervju

1. Bakgrundinformation

Din livssituation

Ditt jobb

Skolan

2. Kompetens

Din forskningsbaserade kompetens

Samband mellan kompetens och relationer

o Hur upplever du mötet med eleverna?

o Hur upplever du mötet med dina kolleger?

o Hur upplever du att samarbeta och kommunicera med elevernas vårdnadshavare?

o Hur upplever du kommunikationen med skolans ledning?

3. Professionsidentitet och professionsutveckling

4. Avslutning

Bilaga 3

Intervjuguide för forskningsprojekt

1. Bakgrundsinformation

Din livssituation

Hur gammal är du?

När blev du utexaminerad som klasslärare?

Hur ser din familjesituation ut?

Vilka fritidsintressen har du?

Har du tid att göra saker som du upplever som viktiga utanför din arbetstid?

Ditt jobb

Vad är ditt nuvarande jobb?

Hur länge har du jobbat här?

Hur många gånger har du bytt jobb under dina första år som lärare?

Hurudant är ditt anställningsförhållande? (klasslärare, timlärare, rektor)

Vilka ämnen undervisar du i?

Vilken klass/vilka klasser?

Skolan

Hur vill du beskriva din skola? (antal lärare/antal elever/byggnad/infrastruktur)

Hurudan är sammansättningen i kollegiet? (kön, ålder, ämnessammansättning)

Finns det nyutbildade på din skola?

Hur är skolans ledning organiserad?

Hurudant utvecklingsarbete bedrivs på skolan?

Är du en del av det? (om ja, ge exempel, om nej, varför inte?)

2. Kompetens

Hur har du blivit mottagen på skolan? (ge exempel)

Hur vill du beskriva betydelsen av din utbildningsbakgrund från lärarutbildningen

Har du haft användning av ditt tema från magisteravhandlingen? (om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)

Är det någon på din arbetsplats som läst din gradu?

Har du fått någon respons på den?

Hur har du upplevt att arbeta som lärare?

Vad upplever du som speciellt utmanande i ditt arbete i förhållande till undervisningen? (exempel på teman: klassrumsledarskap, didaktik, ämnesdidaktik, motivation/kompetens, läroplansarbete, mångfald/flerkulturellt förhållningssätt)

Din forskningsbaserade kompetens

Vad förstår du med forskningsbaserad utbildning när du jobbar som lärare?

Hur ser du på relevansen av din forskningsbaserade kompetens från utbildningen i dag?

Får du använda din forskningsbaserade kompetens?

I förhållande till undervisning, skolutveckling, ämnesutveckling? (Om ja, i vilken mån? Ge exempel. Om nej, vad hindrar dig?)

Hur värderar du möjligheterna till att ta initiativ till forskningsbaserade projekt?

Samband mellan kompetens och relationer

Hur upplever du mötet med eleverna?

Som förväntat/bättre eller sämre? Fördjupa.

Är det något som du upplever som speciellt utmanande? (Om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)

Känner du dig kompetent för att möta dessa utmaningar?

Hur upplever du mötet med dina kolleger?

Som förväntat/bättre eller sämre? Fördjupa.

Har du funnit din plats i kollegiet? Socialt sett.

Är det någonting som du upplever som speciellt utmanande i mötet med dina kolleger? (Om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)

Hur upplever du att samarbeta och kommunicera med elevernas vårdnadshavare?

Som förväntat, bättre eller dåligare? Fördjupa.

Är det något som du upplever som speciellt utmanande i mötet med elevernas vårdnadshavare? (Om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)

Känner du dig kompetent i mötet med elevernas vårdnadshavare? (Om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)

Vad tänker du om skolans organisering av samarbetet med vårdnadshavarna?

Hur upplever du kommunikationen med skolans ledning? Som förväntat, bättre eller dåligare? Fördjupa.

Hur upplever du att ledningen har tagit tillvara din kompetens?

Upplever du några utmaningar i mötet med ledningen?

3. Professionsidentitet och professionsutveckling

Hur vill du beskriva dig som lärare idag?

Upplever du dig motiverad för lärararbetet?

Hur hög grad av självständighet upplever du att du har i ditt arbete?

Hur upplever du att du behärskar arbetet?

Hur upplever du att du klarar av att anpassa undervisningen för olika elever?

Har du upplevt etiska utmaningar i arbetet? Ge exempel.

Vad bidrar till din utveckling på arbetsplatsen?

Har du möjlighet att reflektera kring ditt eget arbete? (Om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)

Hur jobbar man på skolan med lärarnas kompetensutveckling?

Har du fått erbjudande om formellt mentorskap?

Hur har mentorskapet varit organiserat?

Vad har detta betytt för dig?

Om du inte har haft någon mentor, har du saknat det?

Har du haft någon som fungerat som en mer informell mentor?

4. Avslutning

Vad har du lärt dig med att jobba som lärare så här långt?

Kommer du att fortsätta jobba på den här skolan? (Vad tänker du om att ev. söka nytt jobb?)

Har du tankar om hur du vill vidareutveckla dig som lärare?

Känner du att du har behov av mer kompetens eller utbildning? Fördjupa.

Tack!