

Ämneslärare i lågstadiet – framtidens modell?

Av: Stellan Karlsson

Handledare: Susanne Waldén (HT15)
Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Kandidatuppsats 15 hp
Utbildningsvetenskap | vårterminen 2017



Abstract

Title: Subject teachers in primary school – the model of tomorrow?

Author: Stellan Karlsson

Supervisor: Susanne Waldén (Autumn 2015)

Term: Spring 2017

This study deals with different teacher models in primary schools. The aim of the study is to explore and evaluate teachers' experiences of a transition from a traditional class teacher model to subject teachers. The emphasis is on the relations between teachers and pupils, differences in the teachers' workload, the guardians' attitudes and teacher contact, as well as the significant pros and cons of the subject teacher model from the teachers' perspective. The method used is qualitative interviews with five subject teachers from two different schools, one small and one large, working with grade 1–3 pupils. Follow-up interviews were conducted one year later.

The results show that the increase in the number of teacher–pupil relations was regarded as beneficial for both groups. Guardians' initial concerns regarding teachers' lack of comprehensive views of the pupils' performances faded away as the pupils showed positive attitudes in general towards a multiple-teacher model. Teachers experienced a reduced workload due to fewer subjects to teach which could give room for more individualized teaching. The responsibility for the contacts between the school and the guardians was shared among the teachers in form of mentorships.

The identified disadvantages included stressful situations and disturbances when changing classrooms, and less fixed routines in general which may cause stress for pupils with special educational needs. Teachers' overall experiences of the subject teacher model were positive in general. According to their experiences the conditions for a successful implementation of a subject teacher model at primary schools are better at a small scale school. Further, such a model may not be optimal for every pupil at primary level. In particular children with special needs may require a more rigid teaching situation with a single class teacher to attach to. The study has identified a number of pros and cons of a subject teacher model compared to a traditional class teacher model. No conclusive arguments have, however, been found for placing one model above the other.

Keywords: class teacher, subject teacher, primary school,

Nyckelord: klasslärare, ämneslärare, lågstadiet

Innehållsförteckning

Abstract.....	2
1. Inledning.....	5
1.1 Bakgrund.....	5
1.2 Syfte.....	6
1.3 Frågeställningar.....	7
2. Tidigare forskning och utredningar.....	8
2.1 Relationer lärare – elev.....	8
2.2 Lärarnas personlighet och lärarrollen.....	9
2.3 Ämneskunskaper.....	9
2.4 Individanpassning.....	10
3. Teori.....	11
3.1 Vygotskijs sociokulturella teori.....	11
3.1.1 Sociala aktiviteter.....	11
3.1.2 Medierade aktiviteter.....	12
3.1.3 Situerade aktiviteter.....	12
3.1.4 Kreativa aktiviteter.....	12
3.1.5 Proximala utvecklingszonen.....	12
3.2 Anknytning.....	13
3.3 Ekologisk systemteori.....	14
4. Metod.....	16
4.1 Intervju.....	16
4.1.1 Alternativ till intervjuer.....	16
4.2 Forskningsetik.....	17
4.3 Urval.....	17
4.4 Informanter.....	17

4.5 Tidslinje.....	18
5. Resultat och analys	19
5.1 Förloppet vid omställning till ämneslärarsystem	19
5.2 Analys av intervjuer	20
5.2.1 Relationen mellan lärare och elever.....	20
5.2.2 Lärarens arbete – ny roll som ämneslärare och mentor	23
5.2.3 Föräldrarnas inställning och kontakterna med skolan	25
5.2.4a Upplevda fördelar med en ämneslärarmodell	28
5.2.4b Upplevda nackdelar med en ämneslärarmodell	30
5.3 Uppföljningsintervjuer	33
6. Diskussion och sammanfattning.....	36
7. Vidare forskning	43
8. Litteratur- och källförteckning.....	44
9. Bilagor	48
9.1 Intervjumall	48
9.2 Uppföljningsintervju	50

1. Inledning

I den svenska skolan undervisas eleverna av tradition av en klasslärare i de lägre årskurserna och av flera ämneslärare i de högre. Denna skillnad i lärarsystem för elever i olika åldrar kan vara på väg att minska. Sedan några år har flera skolor infört ett ämneslärarsystem i årskurserna 1–3.

Anledningarna till detta är flera men en utlösande faktor har varit den förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare som införts relativt nyligen (SFS 2011:326).

Omställning till ett ämneslärarsystem i lågstadiet¹ innebär stora förändringar för både elever, lärare och föräldrar². Det finns ett uppenbart behov av att studera vad dessa förändringar betyder pedagogiskt och resultatmässigt och vad det får för konsekvenser för relationerna lärare – elev och kontakterna med föräldrarna. Denna studie fokuserar på lärarnas upplevelser av hur en övergång till ämneslärarmodellen påverkar elevrelationerna, lärarnas arbete och föräldrakontakten. En undersökning av detta slag är av intresse för att kunna bedöma effekterna av en omställning från klasslärare till ämneslärare, och om resultaten och erfarenheterna så här långt kan motivera andra skolor att följa efter. I och med det gällande behörighetskravet och den nuvarande lärarbristen (Arbetsförmedlingen 2016; Utbildningsdepartementet 2016b) kan många skolledningar i landet ha behov av att överväga en sådan förändring av lärarsystemet.

1.1 Bakgrund

Ämneslärare är den gängse normen för pedagoger i grundskolans äldre åldrar samt på gymnasiet. I de tidigare åldrarna är däremot en klasslärare, som ansvarar för sin klass i alla ämnen, det absolut vanligaste i Sverige. Dock görs ofta undantag för ämnen som idrott och hälsa och estetiska ämnen, där särskilda ämneslärare undervisar. Anledningen till denna uppdelning mellan två kategorier av lärare går tillbaka ända till systemet med folkskola, läroverk och gymnasium, som avskaffades först på 1960-talet. Klasslärare undervisade i folkskolan med småskollärare i årskurs 1–3 och folkskollärare i årskurs 4–8. På läroverk och gymnasium undervisade ämneslärare (Richardson 1992).

¹ I denna text används begreppet *lågstadiet* som benämning för årskurserna 1–3. Indelningen av grundskolan i stadier togs bort 1994 men föreslås återinföras 2017 (Utbildningsdepartementet 2016a).

² Begreppet *förälder* används synonymt med *vårdnadshavare*.

Ämneslärarsystem på lågstadiet är än så länge ovanligt, men någon samlad statistik finns inte att tillgå. En nationell översikt saknas enligt Skolverket.³ Det är endast på kommunnivå som den informationen finns tillgänglig. I flera tillfrågade kommuner fanns det ingen skola med ämneslärarsystem på lågstadiet. Två kommuner hade endast en skola vardera med ett sådant lärarsystem. Det är värt att notera att även på mellanstadiet är ett regelrätt ämneslärarsystem ovanligt. En vanlig modell är att två klasslärare som har kompletterande behörigheter (t ex Sv/SO och Ma/NO) tillsammans undervisar två klasser.

För de skolor som infört ämneslärarsystem i lågstadiet verkar motiven till omläggningen främst vara kopplade till det formella kravet på ämnesbehöriga lärare enligt behörighetsförordningen (SFS 2011:326). Det pedagogiska motivet hänger samman med att eleverna får en uppsättning lärare med fördjupade kunskaper i sina ämnen, vilket kan ge bättre förutsättningar för eleverna att utvecklas så långt som möjligt inom de olika ämnena (Larsson 2015). Klasslärarens undervisande roll blir i ett ämneslärarsystem ersatt med typiskt fem ämneslärare. Klasslärarens roll som samlande gestalt i lågstadieklasser ersätts med en mentor för en grupp elever av normal klasstorlek. Förutom ett huvudansvar för eleverna i den gruppen innefattar mentorskapet även ansvaret för kontakterna mellan skolan och föräldrarna.

En övergång till ämneslärarsystem för lågstadiet väcker frågor om elevers relationer till sina lärare, lärarens möjligheter till att få en övergripande bild av elevernas förmågor och situation i skolan, samt hur undervisningen kan anpassas till barnens individuella nivå och mognad. I detta arbete undersöks lärarnas upplevelser av en sådan omställning.

1.2 Syfte

Syftet med detta arbete är att kartlägga lärares erfarenheter av en övergång från ett traditionellt system med klasslärare på lågstadiet till ämneslärare. Där ingår att studera påverkan på relationerna mellan lärare och elever, förändringar i lärarnas arbete, föräldrars syn på omställningen och hur kontakten med dem påverkades, samt vilka utmärkande fördelar och nackdelar lärarna upplevde.

³ Statistikavdelningen, Skolverket, telefonsamtal 3 november 2016.

1.3 Frågeställningar

Studien utgår från följande frågeställningar:

- 1) Hur påverkades relationerna mellan lärare och elever?
- 2) Hur förändrades förutsättningarna för lärarnas arbete?
- 3) Hur upplevde lärarna föräldrarnas syn på omställningen och hur påverkades kontakten med dem?
- 4) Vilka utmärkande fördelar och nackdelar upplevde lärarna med ämnesläramodellen?

2. Tidigare forskning och utredningar

Tidigare forskning har inte specifikt studerat skillnaden mellan klasslärare och ämneslärare som undervisar i samma årskurser. I det följande sammanfattas några resultat från relaterade studier som har relevans för detta arbete. Studierna undersöker inflytandet av relationerna mellan lärare och elev, lärarnas inställning till sin yrkesroll, lärarnas ämneskunskaper och betydelsen av att anpassa undervisningen till eleverna.

2.1 Relationer lärare – elev

Relationer mellan lärare och elever har tilldragit sig ett alltmer ökat intresse inom beteendevetenskaperna under de senaste decennierna, och internationellt har området vuxit fram som ett eget forskningsfält inom psykologin – *Relationships between teachers and children* (Pianta, Hamre & Stuhlman 2003). Det finns en rikhaltig uppsättning studier om relationen mellan lärare och elever och hur den påverkar studieresultat och socialt samspel med kamrater och lärare. Generellt visar de på vikten av välfungerande relationer mellan elever och lärare för elevens prestationer och utveckling.

De amerikanska psykologiforskarna Sondra Birch och Gary Ladd undersökte hur barns relationer till sina lärare avspeglades i barnets anpassning till skolan. Studien byggde på svar från drygt 200 barn i förskoleklassåldern (5–6 år) och deras lärare (Birch & Ladd 1997). De relationsbestämmande parametrarna *beroende* respektive *närhet* användes för att beskriva relationen lärare – elev.

Parametern 'beroende' beskriver ett överdrivet behov av läraren som stöd, medan 'närhet' beskriver hur nära och varm relationen är. Resultaten visade att barn med starkt beroende av läraren hade svårare att anpassa sig till skolan och presterade sämre. De hade även en negativ attityd till skolan och visade mindre engagemang. En möjlig orsak till detta kan vara att dessa barn var mindre mogna än sina klasskamrater och att de behövde mer stöd med sina skoluppgifter. Barn som hade en hög grad av närhet i sin lärarrelation hade lättare att anpassa sig till skolan, presterade bättre och tyckte bättre om skolmiljön. Det kan bero på att barn som får en nära relation till sin lärare lättare förmår dra nytta av lärarens stöd och kan prestera bättre.

En studie av de amerikanska utbildningsforskarna Robert Pianta, Michael Steinberg och Kristin Rollins med över 400 elever visade på betydelsen av varma, nära kontakter med läraren i förskoleklass för att utveckla positiva relationer till läraren när barnen kommer upp i årskurs 1 och 2. De drar slutsatsen att elevens relation till lärarna är viktig för anpassningen till skolan och att den kan påverka barnens utveckling (Pianta, Steinberg & Rollins 1995).

En senare studie av Pianta och den amerikanska utbildningsforskaren Megan Stuhlman följde utvecklingen av 490 barn från förskola via förskoleklass till årskurs 1. Deras resultat visade att relationen till läraren var en viktig faktor för framgång i skolan. Vidare framhåller författarna att varje ny relation lärare – elev ger en möjlighet att få variation i utvecklandet av sociala kompetenser och färdigheter i skolämnena (Pianta & Stuhlman 2004).

Dessa och liknande studier visar på vikten att tidigt ge goda förutsättningar för elever att utveckla nära relationer till sina lärare, och att relationerna har stor betydelse för elevernas resultat i skolan och deras sociala utveckling.

2.2 Lärarnas personlighet och lärarrollen

Studier av lärare och hur deras personlighet och inställning till lärarrollen påverkar relationen till eleverna är sällsynta. Läraryrket är ett exempel på ett arbete som involverar många och långvariga sociala kontakter. De forskningsresultat som finns tyder på att lärares förmåga och vilja att bli personligt engagerad i arbetet varierar. I en studie av psykologiforskarna James Calderhead och Maurice Robson undersöktes lärarstudenters attityder till sin framtida yrkesroll. Där framhöll en grupp studenter att struktur och effektivitet i undervisningen var grundläggande för deras lärarroll, medan andra såg sig själva främst som emotionellt stöd för eleverna (Calderhead & Robson 1991). Författarna drar slutsatsen att dessa olika synsätt på lärarrollen troligen påverkar hur relationerna till eleverna kommer att formas. Den amerikanske utbildningspsykologen Jere Brophy (1985) rapporterar liknande slutsatser i en annan studie. Lärare ser sig själva främst som antingen förmedlare av kunskap (*instructors*) eller relationsbyggare (*socializers*). Deras relationer till eleverna tenderar att bli helt olika. "Instructors" reagerar mer negativt mot elever som inte presterar bra, är omotiverade eller stör undervisningen. "Socializers" reagerar i sin tur mer negativt mot elever som upplevs hotfulla, aggressiva eller avvisande till läraren (Brophy 1985).

2.3 Ämneskunskaper

En utredning gjord av Skolinspektionen (2014) granskade skolors förmåga att ge elever både tillräckligt stöd och nödvändig stimulans i undervisningen. Slutsatserna bygger på resultaten från tre kvalitetsgranskningar som gjordes 2012/2013 och innefattade observationer och intervjuer med elever, lärare och rektorer från 46 skolor. Resultaten visar att lärarens ämneskunskaper är en av komponenterna som påverkar inläringen och gör den mer effektiv (Skolinspektionen 2014, s.13). Utredningen tyder på att ämneslärare med gedigna kunskaper i ämnet är en betydelsefull faktor för att undervisningen ska kunna lyftas kvalitativt.

Betydelsen av lärarnas specifika ämneskunskaper för att engagera och stimulera eleverna till att uppnå läromålen har uppmärksammats av Skolverket (2016). Den vetenskapliga grunden går tillbaka till amerikanen Lee Shulman, en förgrundsgestalt inom pedagogisk psykologi (Shulman 1986). Han etablerade begreppet *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), vilket innebär att läraren både har kunskaper inom det specifika ämnet och kunskap om hur detta undervisas på ett bra sätt. Kärnpunkten är lärarens förmåga att använda sina ämneskunskaper i undervisningen så att eleverna både engageras och förstår. Ämneskunskaperna är alltså inte tillräckliga i sig utan måste kombineras med en förmåga att omvandla kunskaperna på ett kreativt sätt som underlättar för eleverna att förstå ämnet.

2.4 Individanpassning

Variationerna mellan elevernas förutsättningar, färdigheter och tidigare kunskaper är stor i en grundskoleklass (Stensmo 1997). I en studie från Skolverket (2012) undersöktes bland annat högpresterande elevers resultatutveckling i internationella kunskapsmätningar (bl.a. PISA⁴), och hur den svenska skolan förmår främja ett lärande som innebär att elever når höga kunskapsnivåer. Skolverket framhåller att elevernas kunskapsutveckling främjas genom att läraren anpassar undervisningen till den enskilda elevens förutsättningar. Det innebär bland annat att innehållet läggs på en lagom nivå för varje elev. Individualisering av undervisningen är därför en viktig komponent för att eleverna ska kunna nå längre i sitt lärande (Skolverket 2012, s. 54–55). Individualisering innebär i sak "... anpassning till elevernas läggning, mognad, förmågor, förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov." (Vinterek 2006, s. 9) Enligt en kvalitativ studie med lärare i årskurs 1–6 är det största hindret för en ökad individualisering den tid som läraren har till förfogande (Andersson & Sundkvist 2013).

Tidigare forskning visar således på en rad samverkande faktorer som leder till god undervisning och goda resultat. Där ingår en nära relation mellan läraren och eleven, lärarens inställning till yrkesrollen, goda ämneskunskaper och anpassning av undervisningen till varje elevs förutsättningar och förmågor.

⁴ Programme for International Student Assessment

3. Teori

Den relevanta teoretiska bakgrunden för denna studie berör tre områden: *Vygotskijs sociokulturella teori* som bland annat behandlar lärandeprocesser och aktiviteter, det utvecklingspsykologiska begreppet *anknytning* som beskriver hur barn utvecklar sociala relationer, samt den *ekologiska systemteorin* som bland annat kan användas för beskriva utvecklingsförlopp och relationer mellan människor i lärandemiljöer.

Dessa teorier appliceras på olika aspekter på frågeställningarna i detta arbete. Vygotskijs sociokulturella teori tillämpas på hur lärandet påverkas av samspelet med lärare och klasskamrater. Den psykologiska teorin om anknytning appliceras på hur relationer till lärarna påverkar elevens utveckling, resultat och prestationer i skolan. Den ekologiska systemteorin används för att åskådliggöra hur beslutsstrukturer på olika avstånd från eleven påverkar elevens lärandemiljö.

3.1 Vygotskijs sociokulturella teori

Den svenska skolan tillämpar ett klassläraresystem och ett ämnesläraresystem parallellt där ämneslärare traditionellt används först i de äldre åldrarna (se avsnitt 1.1). Både pedagogiken, organisationen av skoldagen och aktiviteterna i klassrummen skiljer sig åt på många sätt mellan de två systemen. De har dock det gemensamt att de genomsyras av Vygotskijs tankar och idéer om att lärande sker i samspel med andra.

Lev Semjonovitj Vygotskij (1896–1943) var en banbrytande rysk psykolog, filosof och författare som formulerade en teori om barns lärande, vilken efter 1960-talet fått ett stort inflytande inom utvecklingspsykologin (Bråten 1998). Vygotskijs sociokulturella teori betraktar kunskap och lärande som något som inte bara finns inom individen, utan också existerar mellan individer. Lärande sker i mötet och interaktionen mellan olika individer (Strandberg 2006). Enligt Vygotskij är lärande en socio-kulturell-historisk process som baseras på aktiviteter. Han definierar fyra karaktäristiska kategorier av aktiviteter: sociala, medierade, situerade och kreativa.

3.1.1 Sociala aktiviteter

Alla kompetenser vi besitter har sitt ursprung i mellanmänniskliga interaktioner. Genom samspel och övningar med andra kan vi lära oss att utföra saker själva. Vygotskij menar att alla förmågor en människa har – intellektuella, emotionella, sociala, existensiella – härstammar från sociala relationer. Interaktioner mellan människor är inte bara grunden för den sociala kompetensen, utan i lika hög grad grunden för den intellektuella utvecklingen (Strandberg 2006, s. 47).

3.1.2 Medierade aktiviteter

Aktiviter som människor utför sker alltid med hjälp av verktyg, eller medierade artefakter som Vygotskij kallar dem. Dessa kan vara fysiska verktyg, leksaker, symboler och tecken som vi använder och som hjälper oss när vi minns saker, löser problem och utför uppgifter. Även tankearbete kräver således verktyg, tänkande uppstår inte i ett vakuum (Strandberg 2006). Innan en tankeaktivitet tar form har något slags verktyg använts som medierad artefakt (Vygotskij i Säljö 2005, s. 81).

3.1.3 Situerade aktiviteter

Alla aktiviteter utförs på en specifik plats och i ett specifikt sammanhang. Vygotskij skriver att barnet på ett aktivt sätt tar del av sin miljö och ger den en inneboende mening, vilket påverkar aktiviteterna (Vygotskij 1978, s. 30). Ett rum fullt med böcker sänder helt andra signaler till barnet än ett rum för experiment med provrör och flaskor. Rummen talar till eleverna och förmedlar erfarenheter och förväntningar. Rummet och kontexten som aktiviteten sker i kommer således alltid att spela in och färga lärandeprocessen på mer eller mindre tydliga sätt (Strandberg 2006, s. 22).

3.1.4 Kreativa aktiviteter

Fantasi och kreativitet är något som inte bara hör barndomen till utan genomsyrar hela det mänskliga livet. Med kreativiteten blir människors aktiviteter och handlingar något som förändrar, rör om och förnyar omvärlden (Vygotskij 2005, s. 11). Fundamentalt i begreppet kreativitet är kombinationsförmågan, det vill säga att kunna utnyttja relationer, verktyg och erfarenheter på nya sätt. Eleven lär sig genom att reproducera och återskapa verkligheten, men framförallt genom att omforma den och skapa nytt. Oavsett om aktiviteter är sociala, medierade eller situerade förändras de ständigt och utförs på nya sätt. Genom att på så sätt utveckla och omforma sina existerande relationer, kända verktyg och uppnådda erfarenheter tar barnet viktiga steg i utvecklingen (Strandberg 2006). Utveckling och lärande är således inte knutna till specifika stadier eller fasta nivåer. "Vi överskrider dessa med hjälp av utvecklingszoner där vi prövar och övar det vi ännu inte kan" (Strandberg 2006, s. 12).

3.1.5 Proximala utvecklingszonen

Den *proximala utvecklingszonen* ('närmaste zonen för utveckling') är ett centralt begrepp som Vygotskij använder för att förklara barns läroprocesser. Denna zon beskriver han som avståndet mellan barnets aktuella utvecklingsnivå där barnet klarar av en viss uppgift på egen hand, och den

potentiella utvecklingsnivån där barnet klarar av uppgiften med hjälp av en vuxen eller en mer kompetent kamrat (Vygotskij 1978, s. 86). Nivån på undervisningen bör därför befinna sig i elevens proximala utvecklingszon. En förutsättning för lärandeprocesser enligt Vygotskij är således att det finns möjligheter till samspel mellan eleven och en lärare eller kamrat som kan hjälpa till. Då kan instruktion och imitation i samverkan bidra till att eleven tar kvalitativa språng i utvecklingen (Strandberg 2006, s. 152). “Vad barnet kan göra med hjälp av assistans idag, kommer han/hon att vara kapabel att göra imorgon.” (Vygotskij 1978, s. 87)

3.2 Anknytning

Små barn är helt beroende av skydd och omvårdnad för att överleva och utvecklar därför psykologiska band med sina närmaste vårdare för att få säkerhet och trygghet. Begreppet *anknytning* inom utvecklingspsykologin avser “en varaktig inre representation av relationen till föräldern...” (Broberg, Granqvist, Ivarsson, Risholm Mothander 2006, s. 55). Anknytning kan grovt kategoriseras i trygga – otrygga anknytningsmönster (Broberg et al 2006). Anknytningsteorin utvecklades av den brittiske psykiatern John Bowlby och den amerikanska psykologen Mary Ainsworth under början av 1950-talet. Den spelar en central roll inom utvecklingspsykologin i studier av relationer mellan barn och föräldrar och andra vuxna, och hur relationerna förändras allteftersom barnet växer upp.

Anknytningsförmågan passerar olika stadier under uppväxten. I ett tidigt skede är en nära anknytning till en person nödvändig för att få en trygg bas att utforska världen ifrån. I förskoleåldern har barnet passerat flera stadier och uppnått en hög nivå i anknytningsmönstret benämnd “målkorrigerat partnerskap”. Det innebär bland annat förmåga att förstå att föräldern/ läraren har egna känslor, önskningar och behov, samt att kunna anpassa sitt beteende till den vuxne personens önskningar och krav för att undvika konflikter eller rent av påverka den vuxne. I förskoleåldern inser också barnet på allvar att bandet till föräldern utgörs av en varaktig relation, som inte är beroende av att de befinner sig nära varandra rent fysiskt. Därmed får barnet större mentalt utrymme att ägna tid åt relationer till andra individer som kamrater och lärare (Broberg et al 2006).

Studier om anknytning gällande barn i låg- och mellanstadiet saknas nästan helt (Pianta, Hamre & Stuhlman 2003). Klart är dock att under den tidiga skolåldern är begreppet *tillgänglighet* (att en vuxen finns till hands fysiskt och mentalt) en fundamental del av anknytningen som successivt ersätter behovet av den trygga basen. I betydelsen av mental tillgänglighet ingår en visshet om att

vara förstådd och oförbehållet accepterad av den vuxna personen: “Det handlar om att vara accepterad som den person man är, utan att för den skull allt man gör är acceptabelt.” (Broberg et al 2006, s. 236)

Forskningen inom utvecklingspsykologi har etablerat en modell för hur barn utvecklar ett flexibelt sätt att knyta an till personer från att de träder in i skolåldern (Zionts 2005; Waters & Cummings 2000). En central del i modellen är begreppet *trygg-person-till-hands* (“Secure-base figure of convenience”) som beteckning på barnets lärare, klasskamrater och andra som barnet lär sig använda som anknytningspersoner. I den modellen kan lärare och andra vuxna bli alternativ till den närmaste vårdnadshavaren som trygg bas.

Flera studier har argumenterat för att nära relationer mellan lärare och elev kan ge känslomässig trygghet, vägledning och stöd under de första skolåren som underlättar elevens anpassning till skolmiljön. Inte minst gäller det barn som har haft en otrygg anknytning under tidig barndom. I termer av anknytningsteori kan läraren klassas som trygg bas (Zionts 2005; Birch & Ladd 1996). Resultaten pekar speciellt på vikten av ett starkt anknytningsmönster mellan lärare och elev för barn som inte haft en stark anknytning till sina föräldrar (Ladd & Burgess 2001).

Betydelsen av nära relationer mellan lärare och elev för goda resultat i skolämnen har tydligt framgått i tidigare forskning (Birch & Ladd 1997; Pianta, Steinberg & Rollins 1995; Pianta & Stuhlman 2004), se avsnitt 2.1. Elevens relationen till läraren eller lärarna är således inte bara en fråga om känslomässig trygghet och välbefinnande utan påverkar direkt elevens prestationer.

3.3 Ekologisk systemteori

Systemteorin är en generell teori med ursprung i naturvetenskapen som kan användas för att beskriva hur olika enheter påverkar och interagerar med varandra (Öquist 2008). Enheterna ingår i system på olika nivåer vilket ger en hierarkisk uppbyggnad. Teorins struktur illustreras ibland som ryska dockor som innesluter varandra (Lundsbye et. al. 2000).

En särskild gren av systemteorin utvecklades av den rysk-amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner under andra halvan av 1900-talet. Den är benämnd *ekologisk systemteori* och lämpar sig för att beskriva sociala interaktioner och relationer mellan individer i lärandemiljöer. Denna teori betonar samverkan mellan individen och den omgivande miljön och utvecklingen av detta samspel.

Den ekologiska systemteorin inriktar sig på samspelet mellan barnet och dess närmiljö och den utveckling som sker dem emellan. Barnet och dess närmaste omgivning bildar ett system som i sin tur samverkar med andra system på skolnivå och samhällsnivå som omsluter det minsta systemet närmast barnet. Barnet och dess närmiljöer bildar flera *mikrosystem*. Inom mikrosystem sker all samverkan direkt från person till person. Det kan vara barnets föräldrar, kamrater, lärare och andra som barnet har nära personlig kontakt med. Mikrosystemen är fysiskt och socialt avgränsade från varandra och från systemen på högre nivå (Klefbeck & Ogden, 2003).

På närmast högre nivå återfinns *mesosystem*, vilka innefattar interaktioner mellan barnets olika mikrosystem. Där ingår bland annat familjens kontakter med lärarna och mentorn på skolan och den egna familjens samspel med andra familjer. Barnet ingår i ett mesosystem men utan en direkt en-till-en-relation till en interagerande person.

Nästa nivå benämns *exosystem* och inbegriper faktorer och förhållanden som ligger utanför den enskilda individens närmiljö men som påverkar individens situation. Här ingår bland annat skolans rektor och kommunledning. Barnet självt ingår inte i exosystemet men blir ändå påverkat. På den överordnade nivån finns *makrosystemet* som omfattar samhällets värderingar samt ekonomiska och politiska beslut. Det ger de ramar och förutsättningar som de underliggande systemen måste verka inom. I skolans värld är de främsta exemplen skollagen, läro- och timplan och kraven på lärarbehörighet. I detta arbete studerades verkningarna av en övergång från ett klassläraresystem till ett ämnesläraresystem med utgångspunkt från mesonivån.

4. Metod

4.1 Intervju

Denna studie studerar människors upplevda erfarenheter av arbetslivet och hur organisatoriska förändringar påverkat deras sätt att arbeta. Det är genomfört som en kvalitativ studie baserat på intervjuer. Inom kvalitativ forskning är intervjuer ett beprövat verktyg som ger möjlighet att få fram beskrivande information om personers erfarenheter och upplevelser (Dalen 2008, s. 9). Intervjuer som metod gör det möjligt att få insyn i informanternas personliga reflektioner och erfarenheter av sitt arbete som lärare, vilket var nödvändigt för att kunna svara på forskningsfrågorna. Intervju som metod rymmer dock fallgropar. Bland annat krävs att forskaren agerar professionellt för att intervjun ska ge en rättvisande bild av informanternas tankar och erfarenheter. Det innebär också att forskaren uppträder neutralt och inte låter intervjun färgas av egna värderingar eller förförståelser. Det uppstår dock alltid en viss form av interaktion mellan forskare och intervjuobjekt som kan påverka svaren (Dalen 2008).

Intervjuerna i denna studie var semistrukturerade. Alla intervjuade personer fick samma frågor och möjlighet att fritt formulera sina svar vilket gav möjlighet att ställa relevanta följdfrågor (se bilaga 9.1). Intervjuerna kom därför att ta lite olika vägar och samtalen kunde riktas in på aspekter som informanterna fann mest intressanta (Lantz 1993, s. 17 ff). På så sätt kunde intervjuerna genomföras med ett dynamiskt förhållningssätt till forskningsfrågorna, dvs. mötet med fältet fick möjlighet att påverka hur intervjuerna utvecklades. Intervjupersonerna fick bestämma de yttre förutsättningarna för mötena genom att själva välja tid och plats för intervjun. Intervjuerna tog mellan 25 och 45 minuter och informanterna gav sitt samtycke till att intervjuerna spelades in.

En uppföljning av intervjuerna gjordes 12 månader efter det första intervjutillfället. Samma informanter som tidigare fick besvara uppföljningsfrågor via e-post (se bilaga 9.2 Uppföljningsintervju). Frågorna behandlade dels samma ämnen som vid det tidigare tillfället, dels eventuella förändringar som de upplevt under det gångna året.

4.1.1 Alternativ till intervjuer

Som alternativ till intervjuer övervägdes andra metoder, främst observationer och enkäter. Eftersom forskningsfrågorna riktar sig mot informanternas upplevelser och tankar om en förändrad arbetsform skulle observationer endast kunna ge mycket begränsade bidrag till svaren på dessa

forskningsfrågor. En långtidsstudie med många observationer hade möjligtvis kunna bidra med relevant material. Enkäter som metod lämpar sig bäst vid kvantitativa undersökningar där frågor och svar är av mer objektiv natur och informanterna är många (Dalen 2008). Eftersom detta arbete är en kvalitativ studie med ett relativt litet antal informanter lämpar sig inte enkätformen.

Alternativet att intervjua andra personer än lärare var inte kompatibelt med forskningsfrågorna, men skulle i och för sig kunna ge intressant material till vidare forskning.

4.2 Forskningsetik

I detta arbete har Vetenskapsrådets etiska riktlinjer för god forskningssed följts (Vetenskapsrådet 2011). Dessa riktlinjer inbegriper fyra huvudkrav på forskningens uppläggning och genomförande vad gäller *information*, *samtycke*, *konfidentialitet* samt *nyttjande*. Innan intervjuerna genomfördes upplystes intervjupersonerna om vad intervjun och studien som helhet syftade till. På det sättet har informationskravet tillgodosetts. Intervjupersonerna har alla fått ge sitt samtycke till sin medverkan och på det sättet har samtyckeskravet tillgodosetts. För att tillgodose konfidentialitetskravet har fingerade namn på personer och skolor använts i studien. Informationen som samlats in kommer endast att användas i denna studie och kommer inte att föras vidare till tredje part. I och med det har även nyttjandekravet tillgodosetts. I samband med intervjuerna presenterades syftet och de etiska principerna klagjordes. Sammantaget uppfyller därmed studien kraven på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande.

4.3 Urval

Intervjuerna genomfördes med behöriga lärare på lågstadiet. Huvudkriteriet på informanterna var att de för närvarande arbetade som lärare i årskurserna 1–3 på skolor som hade en ämnesläramodell för lågstadiet. Ett sekundärt kriterium var flerårig erfarenhet av att arbeta som klasslärare i grundskolans tidigare år (årskurs 1–6). Skolor med fullt genomförd ämnesläramodell i lågstadiet är än så länge ovanliga, och endast ett fåtal skolor kunde hittas trots omfattande sökarbete. Lärarnas möjligheter att ställa upp på intervju var dessutom begränsade, så det andra kriteriet var inte alltid möjligt att uppfylla.

4.4 Informanter

Sammanlagt fem informanter från två skolor intervjuades (se Tabell 1). En av skolorna (Skola A) var en liten skola med ca 120 elever i årskurserna F–3 med en klass i varje årskurs. Den andra

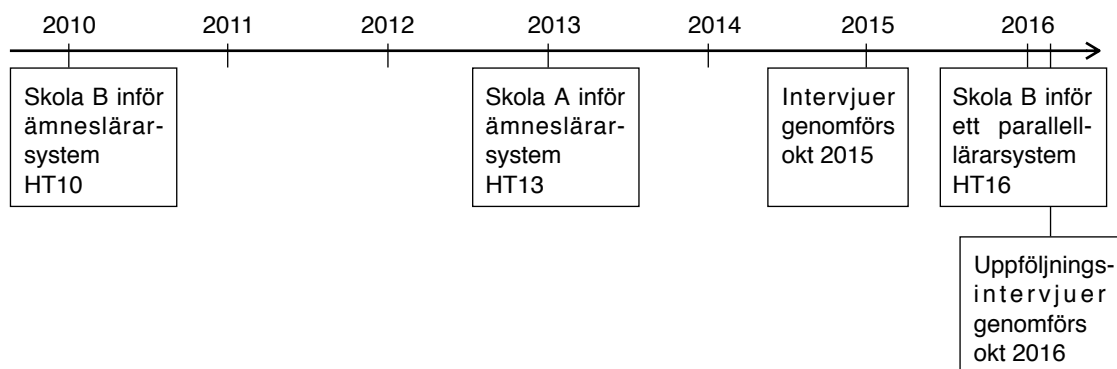
skolan (Skola B) var en stor skola med ca 350 elever i årskurserna F–9 med två klasser i årskurserna 1–3. Skola A hade använt ämneslärarmodell i årskurs 1–3 under cirka tre år vid intervjutillfället och Skola B under cirka fem år. Skolorna hade inte genomfört några egna utvärderingar av effekterna av omläggningen till ett ämneslärarsystem och var positivt inställda till att delta i studien.

<u>Fiktiva namn:</u>	Anna	Bea	Carina	Darla	Edith
<u>Nuvarande skola:</u>	Skola A	Skola A	Skola A	Skola B	Skola B
<u>Utbildning:</u>	Svenska och SO, årskurs 1–7 + förskollärare-utbildning	Fritidspedagog-utbildning + lärarlyftet	Grundskolelärare, F–6	Idrottslärar-utbildning	Natur, språk, kultur för de yngre åldrarna, F–6
<u>Tid som lärare:</u>	22 år	8 år	3,5 år	13 år	6 år
<u>Arbetar nu:</u>	SO, samt resurs i matematik och svenska, 1–3	Bild- och musiklektör, 1–3, idrottslärare, F–3	Svensklärare, 1–3	Idrottslärare, 1–6	Matematik- och NO-lärare, 1–3
<u>Arbetat tidigare:</u>	Klasslärare på annan skola i mellanstadiet, lågstadiet och förskoleklass	Bild- och idrottslärare samt fritidspedagog på annan skola	Klasslärare i åk 1 på samma skola innan bytet till ämneslärarmodell	Idrottslärare, annan skola	Språkklass för barn med svår språkstörning, samma skola

Tabell 1: Beskrivning av informanterna; nuvarande skola, utbildning, antal år som lärare, nuvarande lärartjänst, tidigare skola och lärartjänst. Informanterna har givits fiktiva namn.

4.5 Tidslinje

För att tydliggöra förloppet med skolornas införande av ämneslärarmodellen och tidpunkterna för intervjuer och uppföljningsintervjuer har dessa händelser illustrerats på en tidslinje (se Figur 1). Strax innan uppföljningsintervjuerna hade Skola B frångått en renodlad ämneslärarmodell efter en period på sex år. Istället infördes en parallelllärarmodell HT16 där två klasslärare med kompletterande behörighet har gemensamt ansvar för två klasser.



Figur 1: Tidslinje över skolornas beslut om ämneslärarsystemet och intervjutillfällena.

5. Resultat och analys

5.1 Förloppet vid omställning till ämneslärarsystem

Inledningsvis kan det vara klagörande att analysera förloppet vid omställningen från klasslärarsystem till ämneslärarsystem ur en systemteoretisk synvinkel. Fördelen med detta är att den belyser hur beslutsstrukturer på olika nivåer ovanför eleven påverkar förändringen av elevens lärandemiljö. Som beskrivits i teoridelen är fyra nivåer involverade (se avsnitt 3.3). På mikronivån befinner sig de minsta grupprelationerna, t.ex. eleven – föräldrar och eleven – mentorn, där all samverkan sker mellan person och person. På mesonivån befinner sig interaktionen mellan de olika närmiljöerna som återfinns på mikronivå. På nästa nivå, exonivån, befinner sig rektor och kommunledning och på högsta nivån, makronivån, återfinns riksdag och departement som sätter ramarna för skolans verksamhet genom skollagen och läro- och timplaner.

Övergången till ett ämneslärarsystem hade indirekt initierats på makronivån genom riksdagsbeslutet om behörighetskravet för lärarna (SFS 2011:326). Detta krav uppfylldes på exonivå genom att rektorerna på Skola A och B beslutade om att införa ämneslärarsystem. Alla tidigare klasslärare var inte behöriga i alla ämnen men genom en omfördelning av lärarresurserna till ämnen inom vilka de var behöriga kunde de nya kraven i skollagen uppfyllas. Vidare bestämdes att alla elever skulle ha en mentor. På mesonivån genomfördes det nya arbetssättet med i princip en ämneslärare per ämne och en mentor med övergripande ansvar för en grupp elever. Det är denna mesonivå som är utgångspunkten i detta arbete. Erfarenheterna på mesonivån ledde till att efter sex år omprövade Skola B beslutet på exonivå om ämneslärare och genom beslut av rektor infördes ett modifierat klasslärarsystem, vilket i viktiga delar var en återgång till tidigare arbetsformer.

Förloppet visar hur nivåerna interagerar. I det första skedet löper processen från högre nivåer till lägre. Beslutet på makronivå (riksdagsbeslut) förs ner via den verkställande exonivån (rektor) till det praktiska genomförandet på mesonivån (lärare). Beslutet påverkar eleven på mikronivå (elev – föräldrar) som kommunicerar betänkligheter på grund av förändringen till mesonivån (lärare). I de olika närmiljöerna på mesonivån (mentorsgrupp – lärargrupp) görs erfarenheter av både fördelar och nackdelar som framförs upp till exonivån (rektor). Det ledde till att Skola B omprövade sitt beslut och övergav sitt ämneslärarsystem medan Skola A behöll sin modell. Styrkan med systemteorin är att den kan tydliggöra hur händelseförlopp som direkt påverkar den enskilde individen kan förklaras genom interaktioner mellan olika beslutsnivåer utanför individens egen kontroll. I detta fall handlar det om ett beslut på riksdagsnivå som passerar ner genom hierarkin och påverkar elevens vardag.

5.2 Analys av intervjuer

Resultaten redovisas tematiskt enligt uppdelningen i forskningsfrågor. Varje tema illustreras med några citat ur intervjuerna och avslutas med en kort sammanfattning. Uppföljningsintervjuerna redovisas i följande avsnitt (se 5.3).

5.2.1 Relationen mellan lärare och elever

Övergången till ett ämneslärarsystem innebär en radikal förändring av hur många lärare som eleverna möter, hur ofta eleverna träffar dem och hur väl läraren lär känna eleverna. Alla intervjuade lärare menar att generellt är det en fördel att barnen har fler lärare som de träffar dagligen. En huvudanledning som lyfts fram är att eleverna möter och lär känna fler vuxna lärare i ämneslärarsystemet. Det innebär att de *sociala aktiviteterna* mellan lärare och elev blir både fler och mer varierade genom en ämneslärarmodell. Detta kan kopplas till Vygotskijs teori som framhåller de sociala aktiviteterna som en fundamental förutsättning för lärande (Vygotskij 1995). Enligt Vygotskij har alla mänskliga färdigheter sitt ursprung i sociala situationer (Strandberg 2006, s. 47). Det är således i interaktionerna med andra människor som elevens eget lärande skapas. "Genom andra lär man känna sig själv" uttrycker sig Vygotskij (1999, s. 11). En tolkning av lärarnas positiva inställning till ämneslärarmodellen mot bakgrund av Vygotskijs teori är att de utökade sociala interaktionerna mellan elever och lärare upplevs gynna förutsättningarna för lärande.

I intervjuerna framkommer även att eleverna uppskattar att ha flera lärare under samma dag. Lärarna tolkar det som att eleverna tycker om den omväxling som uppstår genom bytet av lärare med olika personligheter och olika lektionsupplägg.

Citat 1: Barnen gillar det också. Det blir roligt, det blir som ett break. [...] Precis som vi blir uttråkade så blir väl barnen också uttråkade. (Carina)

En relaterad aspekt som fördes fram i intervjuerna var att för de elever som inte trivs med eller fungerar dåligt med sin klasslärare blir ämneslärarmodellen en möjlighet att skapa nya, fler och bättre relationer med sina lärare. Detta problem rör enligt lärarna visserligen inte många elever men för de få som drabbas är konsekvenserna stora. Deras kommentar om elever som aldrig riktigt "klickar" med sin klasslärare kan ses som att de *sociala aktiviteterna* mellan elev och lärare inte fungerat som de borde. Enligt Vygotskijs teori kommer det i förlängningen att hämma inläringen

och den intellektuella utvecklingen (Vygotskij 1995). I ämneslärarsystemet, där eleverna träffar och interagerar med olika lärare under en skoldag, kommer potentiellt ogynnsamma relationer mellan lärare och elev att avbrytas och ersättas med andra lärarrelationer under dagen. Eftersom sociala aktiviteter är en viktig grund för den intellektuella progressionen (Strandberg 2006, s. 47) bidrar ett ämneslärarsystem, där möjligheterna för en väl fungerande relation mellan eleven och lärare ökar, till en mer lärostimulerande arbetsmiljö. När eleven möter fler lärare minskar således risken att det sociala samspelet mellan lärare och elev inte utvecklas eller rentav uteblir, vilket kan leda till allvarliga konsekvenser för inläringen enligt Vygotskij.

Citat 2: Man kan tänka sig dem som inte klickade så väl med sin [klasslärare]. Det är inte så roligt för barnen att ha samma i tre år; i de få fall men de finns ju alltså, där de inte tycker det är "super". (Anna)

För lärarnas del innebär ämneslärarsystemet att de får relationer till många fler, eller till och med alla, av barnen på skolan vilket upplevs som positivt. Det sker visserligen på bekostnad av detaljkännedom om varje barn, men intervjusvaren avspeglar att det uppvägs av fördelarna. Att ha en viss kännedom om alla barn på skolan upplevs generellt bättre än att ha total kontroll och veta "allt" om varje elev i en klass. Intervjusvaren ger dock inte konkreta belägg för varför lärarna upplever förändringen på detta sätt. En tolkning är att lärarna anser att det bidrar till en inkluderande atmosfär och gemenskap på skolan, vilket indirekt skulle kunna gynna inläringssituationerna. Även detta kan ses i ljuset av Vygotskijs tankar om sociala aktiviteters betydelse för elevernas inlärningsprocess och hur dessa är kopplade till samspelet mellan lärare och elever och mellan eleverna själva (Strandberg 2006). En alternativ tolkning, som i sig inte står i motsats till den första, är att lärarna känner en personlig tillfredsställelse av att kunna överblicka ett stort antal elever och få ett större socialt samspel. Studier om lärarnas syn på den egna yrkesrollen visar på att en grupp ("socializers") värdesätter relationerna till eleverna högt (Brophy 1985).

Citat 3: Men nu vet jag verkligen vad alla heter. Jag vet vilka föräldrarna är. Och jag vet någonting om varje elev. Nu är det verkligen ALLAS barn [...] Jag tycker det är fantastiskt, att få den möjligheten att få en relation till alla. (Carina)

Några av intervjusvaren tar upp en risk som lärarna menar finns inbyggt i ett ämneslärarsystem. En klasslärare har, enligt dem, en helhetssyn på sina elever som en ämneslärare inte får på samma sätt. Detta riskerar att leda till att elever "faller mellan stolarna". En ämneslärare träffar de facto sina

elever bara en bråkdel av den tid som en klasslärare skulle ha haft tillsammans med dem. Denna tid är dessutom dedikerad till endast ett eller ett par ämnen. Sammantaget ger det argument för lärarnas synpunkt att det finns en risk för att elever kan “falla mellan stolarna”, genom att det faktiskt blir svårare för en ämneslärare att få en helhetsbild av elevens förmågor jämfört med en klasslärare.

Citat 4: Det kan vara att en elev kan falla mellan stolarna, man har inte samma helhetsbild. Det är mentorns uppgift men det kan nog vara så att en klasslärare har en lite mer helhetsbild på eleverna. (Darla)

Lärarnas synpunkter på denna förmodade nackdel med ämneslärarsystemet kan enligt Vygotskijs teori tolkas som att ämneslärarna generellt får svårare att möta eleverna på rätt nivå. Problemet relaterar direkt till det centrala begreppet “proximala utvecklingszonen” i hans teori (Vygotskij 1978). De bästa förutsättningarna för en effektiv inläring föreligger då läraren möter eleven strax över den nivå där eleven klarar av något på egen hand (Strandberg 2006). Detta kräver att läraren har god kännedom om vilken nivå eleven befinner sig på och kontinuerligt kan anpassa undervisningen därefter.

Formuleringen “mellan stolarna” återkommer i flera av intervjuerna och lärarna relaterar att även föräldrar uttrycker liknande farhågor. Lärarnas och föräldrarnas synpunkter kan tolkas utifrån systemteorins synsätt. Lärarna befinner sig på mesonivå och har professionell insikt i vad problem av typen “falla mellan stolarna” kan innebära för ett barn. Föräldrarna befinner sig på mikronivå och kan i mötet med barnet i familjemiljön endast få en indirekt uppfattning av eventuella problem för barnet i skolan.

Citat 5: ... några [föräldrar] var lite tveksamma, trodde vi skulle tappa, inte se eleverna och att de skulle hamna mellan stolar. (Bea)

Enligt ett systemteoretiskt synsätt så kan problemet inte isoleras till en enskild nivå. Lösningarna står att finna i interaktionen mellan olika nivåer, i detta fall mikronivån (familjen) och mesonivån (skolan). Vikten av samverkan mellan föräldrar och lärare för att främja elevens utveckling finns formulerad i läroplanen (Lgr 11) och en sådan samverkan står även föreskriven i skollagen (SFS 2010:800). Läraren har ansvar för att kontinuerligt informera om elevens situation i skolan och hålla sig underrättad om elevens situation hemma genom kontakt med föräldrarna (Skolverket 2011). Det är denna kommunikation som utgör grunden för en konstruktiv interaktion mellan meso- och mikronivån, och som kan ge lösningar till problem som relaterar till att “falla mellan stolarna”.

Betraktat ur ett anknytningsteoretiskt perspektiv så kan lärarnas, och även föräldrarnas, farhåga att “falla mellan stolarna” avspegla en risk för att eleverna förlorar en möjlighet att etablera en nära relation till en klasslärare som en trygg-person-till-hands i skolan. Forskningen har visat att barn i den tidiga skolåldern har utvecklat en förmåga att skapa nära relationer till flera personer som lärare, klasskamrater och vänner vilka de använder som alternativa trygga baser beroende på vilka som finns till hands (Zionts 2005). Det är dock inte undersökt om kontakter med fler än en lärare försvårar eller underlättar skapandet av sådana trygga baser.

Sammanfattning

En stor förändring med ämneslärarmodellen är att eleverna får kontakter med många fler lärare. Detta upplever lärarna som positivt, både för eleverna och för dem själva. Variationen i kontakterna uppfattas som välkomna omväxlingar under skoldagen. Detta ger möjlighet till fler sociala interaktioner vilket enligt Vygotskijs teori kan tolkas som att det främjar elevernas inläring (Strandberg 2006). Risken att elever inte trivs eller kommer överens med sin egen klasslärare elimineras genom ett ämneslärarsystem. Lärarna framhåller att de numera har en relation till alla barn och inte som tidigare bara till sin klass vilket kan tolkas som att det medför en mer inkluderande atmosfär i skolan. Vissa lärare uttryckte dock en farhåga för att elever kan riskera att “hamna mellan stolarna” utan klasslärare på grund av att de som ämneslärarna har svårare att få en rättvisande helhetsbild av eleverna.

5.2.2 Lärarens arbete – ny roll som ämneslärare och mentor

Övergången till ämneslärarmodellen har inneburit förändringar i förutsättningarna för lärarnas arbete, både vad gäller arbetssätt och arbetets innehåll. En central del i arbetet är den nya rollen som mentor för en grupp barn i olika åldrar. Som mentor träffar lärarna på båda skolorna sina mentorsbarn varje morgon för en genomgång av dagen. Skola B har dessutom mentorslektioner en gång i veckan då eleverna jobbar mot sina individuellt uppsatta mål. Med mentorskapet följer även ansvaret för föräldrakontakten och elevernas utvecklingssamtal. Mentorns roll kan sägas motsvara klasslärarens roll som samlande gestalt och länk till hemmet. Förväntningarna på vad mentorn kan åstadkomma kan vara stora men uppdraget är vanligtvis luddigt formulerat och utfallet beror till stor del på mentorens egna tolkning av uppdraget (Andersson & Svensson 2012).

Lärarna upplevde överlag att övergången till ämneslärarsystemet medfört förbättringar i deras arbetssituation. Tre av de intervjuade lärarna upplevde att deras arbetsbörda hade minskat i och med ämneslärarsystemet och att arbetet var mindre stressigt. Detta sågs som en viktig förändring. En

orsak var att antalet barn som de ansvarar för numera är jämnt fördelat mellan lärarna. Skolan hade under klasslärarmodellen klasser i mycket varierande storlek vilket ledde till en ojämn fördelning av arbetsuppgifterna mellan lärarna. Inte minst gällde det elevernas utvecklingssamtal. Indirekt framgår av intervjuvaren att den förändringen lett till en mer rättvis arbetsfördelning.

En annan viktig förändring i förutsättningarna för lärarnas arbete var att man nu kunde fokusera på färre ämnen, vilket även det var en anledning till att arbetet upplevdes som mindre betungande. Flera lärare nämnde hur tidsbesparande det är att bara behöva planera och förbereda undervisning i ett eller två ämnen. Kommentarer som "röd tråd" och "fokusera" återkommer i intervjuerna vilket ger tydliga indikationer på att det pedagogiska arbetet både underlättas och effektiviseras genom att ämneslärarna kan koncentrera sig på ett eller två ämnen. En lärare formulerar sig som att hon genom att "bara tänka svenska" kan gå djupare in i ämnet och slipa på sina lektioner och aktiviteter på ett sätt hon inte skulle ha möjlighet att göra som klasslärare i samtliga ämnen.

Citat 6: [...] så då har du inhämtning och så i två ämnen istället för 6–7–12 ämnen som det är annars. [...] Så det blir ju en helt annan arbetsbörda. Man kan lägga fokus på att få en röd tråd i sitt ämne och lägga mer fokus på det. (Bea)

Citat 7: En sak är ju att nu behöver jag bara tänka svenska hela tiden. [...] jag kan gå in och finjustera mera, finslipa mer på det jag gör. Det blir ett djupare tänk på nåt sätt. (Carina)

Forskningen inom pedagogisk psykologi har visat att utan gedigna ämneskunskaper blir lärarens ämnesdidaktiska kompetens lidande. Ämneskunskaperna måste dock kombineras med förmågan att tillämpa denna kunskap och omsätta den till förståelig undervisning på en anpassad nivå så att ämnet blir meningsfullt för eleverna (Shulman 1986). Begreppet Pedagogical Content Knowledge (PCK) har etablerats för att sammanfatta konceptet. Kommentarer i intervjuvaren om "fokusering" och "röd tråd" kan tolkas som att lärarna får bättre möjlighet att utveckla sin ämnesdidaktik i linje med PCK, på ett sätt som inte var möjligt som klasslärare. Citatet ovan om att "bara tänka svenska" avspeglar hur en lärare numer känner sig uppslukad av sitt ämne vilket gör hennes lektioner mer genomarbetade, varierade och innehållsrika.

Som framgått upplever lärarna generellt flera positiva effekter på arbetet genom bytet till ett ämneslärarsystem. Minskningen av antalet ämnen och de ökande möjligheterna till fokusering på sina ämnen upplevs som viktiga faktorer som bidragit till att minska stressen. En del lärare

framhåller dock att omläggningen till ämneslärare även inneburit vissa nackdelar. En av lärarna (Darla) är utbildad idrottslärare och har inte arbetat som klasslärare tidigare. Till skillnad från de andra lärarna upplever Darla att ämneslärarmodellen medfört ytterligare stressmoment, specifikt i rollen som mentor. I den rollen får hon ansvar för ämnen hon inte har pedagogisk utbildning inom, bland annat genom att förse eleverna med individuella arbetsuppgifter under mentorslektionerna. Hon får också rycka in som ersättare i klasser vid olika ämneslärares sjukdomsfrånvaro. Hennes erfarenheter visar att ämneslärarmodellen kan göra skolan mer sårbar när lärare är frånvarande, vilket innebär att lärare får rycka in och undervisa även i ämnen som de saknar behörighet i.

Även Edith nämner nytillkomna arbetsuppgifter kopplade till mentorskapet. För att kunna vara en stödjande mentor krävs en hel del kontakt och tät kommunikation med de andra ämneslärarna för att få en helhetsbild av sina mentorselever. Det blir särskilt viktigt inför utvecklingsamtalen för att minska risken att för mycket fokus hamnar på de egna ämnena.

Sammanfattning

Ämneslärarmodellen har inneburit väsentliga förändringar i förutsättningarna för lärarnas arbete, vilket påverkat både arbetssätt och upplevd arbetsbörda. Av intervjuerna framgår att arbetet generellt upplevs som mindre betungande. Mentorskapet har inneburit ett färre antal elever att ta ansvar för. Rollen som ämneslärare har också inneburit att fokus kunnat läggas på ett eller ett par ämnen, vilket upplevts göra arbetet lättare. Dessutom upplever lärarna en tillfredsställelse i att kunna fokusera och fördjupa sig i sina ämnen. Det kan tolkas som att de fått ökade möjligheter till att utveckla sin ämnesdidaktik. Det finns dock avigsidor. Mentorskapet kräver en ökad arbetsinsats för att kommunicera med de andra ämneslärarna. Vidare har en del lärare genom mentorskapet blivit tvungna att ge sig in i ämnen som de tidigare inte arbetat med och inte har utbildning för, vilket för dem medfört en ökad stress.

5.2.3 Föräldrarnas inställning och kontakterna med skolan

Skiftet till en modell med ämneslärare på lågstadiet är en stor omställning för eleverna som påverkar deras skoldagar radikalt. Det gäller både rutiner i undervisningen och relationerna till lärarna. Intervjuerna med lärarna visade att vissa föräldrar kände oro inför en sådan omfattande förändring. Både skola A och B informerade föräldrarna i god tid om varför man skulle gå över till en ämneslärarmodell samt hur skolarbetet skulle komma att se ut. Lärarna var också noga med att poängtera att de själva var övertygade om att förändringen skulle leda till något bättre. Den tydliga

informationen tror lärarna bidrog till att göra föräldrarna mindre oroliga och mer positiva till omläggningen. Vikten av tydlig information inför omorganisationer och förändringar på arbetsplatser har studerats av bland andra Staffan Marklund, professor i arbetshälsovetenskap vid Karolinska Institutet. En tydlig och kontinuerlig information till alla berörda parter om vad förändringen kommer att innebära är den största och viktigaste ingrediensen för ett lyckat förändringsarbete (Marklund & Härenstam 2010).

Citat 8: Vi var väldigt noga med att informera föräldrar om hur det skulle bli och hur våra tankar såg ut. Att vi framför allt också var enade om att det här kommer bli bra. (Carina)

Oron från föräldrarna artikuleras i första hand som att eleverna inte skulle klara av att möta så många olika lärare varje dag. Forskningen inom utvecklingspsykologi visar att barnen i den tidiga skolåldern utvecklar en förmåga till att skapa nära relationer till alternativa anknytningspersoner vid sidan av föräldrarna (Zionts 2005). Lärarna är en viktig sådan grupp som kan bli en alternativ trygghet för barnet. Det är dock inte klarlagt om det ur den aspekten är fördelaktigt med en istället för flera lärare under den tidiga skolåldern.

Föräldrarna framförde inte några farhågor om negativa verkningar på undervisningen. En anledning till detta kan vara att lärarnas övertygelse om att omställningen skulle leda till förbättringar kommunicerades tydligt till föräldrarna. Lärarnas övertygelse kan ses mot bakgrund av Vygotskijs teori om *sociala aktiviteter* centrala roll i barns lärande. Det ökade antal lärare som eleverna möter har enligt denna teori en positiv inverkan på inlärningsprocessen (Vygotskij 1995). Med fler lärare skapas fler möjligheter till ett socialt samspel och eleven har fler vuxna som kan ta rollen som den mer kompetente medaktören som hjälper eleven i den proximala utvecklingszonen (Vygotskij 1978).

Föräldrarnas oro var inte bara förknippad med de sociala relationerna till många fler vuxna. Det fanns även farhågor om att ansvaret för eleverna skulle bli alltför uppstyckat mellan olika lärare och att helhetssynen skulle försvinna. Lärarna uppfattade dock inte att det generellt uppstod några avgörande svårigheter att "se eleverna" och för de flesta föräldrarna försvann tveksamheten med tiden.

Citat 9: [...] några var lite tveksamma, trodde vi skulle tappa, inte se eleverna och att de skulle hamna mellan stolar. (Bea)

I intervjuerna med lärarna framkom att föräldrar till barn i behov av särskilt stöd uttryckte oro över att ämnesläramodellen inte skulle vara lämplig för deras barn. Den synpunkten kommenteras av flera utav lärarna som håller med om att ämnesläramodellen inte kan passa alla. Elever med uppmärksamhetsproblem/ överaktivitet (ADHD eller liknande svårigheter) har behov av särskilt stöd i skolan, både vad gäller pedagogik och miljö (Hellström 2010; Gillberg 2005). Generella behov är en konkret pedagogik och återkommande struktur i skoldagen med enkla och likartade rutiner varje dag. Klassrumsmiljön är viktig med en egen, bestämd sittplats, eventuellt med markerade gränser, och eleven bör helst inte byta sittplats. Ämnesläramodellen med byte av lärare mellan lektioner, och eventuellt även byte av klassrum, innebär att många rutiner bryts upp, vilket inte är i linje med dessa barns behov utan tvärtom försvårar inläring och socialt samspel. Ur den aspekten har föräldrarnas och lärarnas synpunkter således stöd i forskningen och myndigheternas rekommendationer om hur skolgången för barn med speciella behov bör utformas.

Kommunikationen med föräldrarna kanaliseras i ämnesläramodellen genom mentorsrollen. Det är en delvis ny situation för lärarna som i sina tidigare roller som klasslärare hade en daglig helhetsbild av sina elever. Intervjuerna visar att mentorn nu får agera mellanhand mellan ämneslärarna och föräldrarna, vilket innebär en nytillkommen roll. Speciellt inför utvecklingssamtal kan det innebära täta kontakter med kollegor för att pussla ihop en helhetsbild av elevernas förmågor och färdigheter, eftersom mentorn inte har förstahandsinformation om vad som händer i undervisningen i olika ämnen utom i sitt eget. En annan aspekt rör det korta tidsperspektivet med kommunikation av vardagshändelser. Mentorn har huvudansvaret för sina mentorselever men har inte möjlighet att alltid vara uppdaterad om vad som inträffat under skoldagen, till skillnad från en klasslärare som alltid befinner sig i händelsernas centrum. Information till föräldrar om incidenter och andra dagsaktuella händelser förmedlas därför ofta direkt via ämneslärarna. I intervjuerna framkommer dock inget som tyder på att föräldrarna upplever dessa dubbla kommunikationskanaler som något negativt.

Sammanfattning

Både Skola A och Skola B var noga med att informera föräldrarna om omställningen till ämneslärare i god tid. Detta tror lärarna bidrog till att de flesta föräldrarna hade en positiv inställning till förändringen. En del föräldrar uttryckte dock en oro för att eleverna inte skulle orka med att byta mellan flera lärare under skoldagen och att lärarnas helhetssyn skulle bli lidande. Den farhågan försvann dock med tiden uppger lärarna. Enligt lärarna kände föräldrar till barn i behov av

särskilt stöd sig oroliga för att deras barns behov av fasta rutiner inte skulle tillgodoses. Enligt flera lärare kan det vara en motiverad invändning mot ett ämneslärarsystem för dessa barn (se avsnitt 5.2.4b). Dessa synpunkter har stöd i forskning och skolmyndigheternas rekommendationer om hur pedagogik och skolmiljö bör anpassas för elever i behov av särskilt stöd (Hellström 2010; Gillberg 2005).

Strukturen i kommunikationen med föräldrarna förändrades genom mentorskapet. Uppgiften att sköta föräldrakontakten ligger nu på mentorn vilket har inneburit ganska mycket nytillkomna arbetsuppgifter. Mentorn saknar en helhetsbild av eleven i alla ämnen och får därför samla in information från sina kollegor och agera mellanhand gentemot föräldrarna.

5.2.4a Upplevda fördelar med en ämneslärarmodell

Alla lärarna uppger att en ämneslärarmodell ger en rad uppenbara fördelar, både för eleverna och för deras egen arbetssituation. Där ingår bättre pedagogiska förutsättningar, utökade relationer till fler elever, ökad arbetsglädje genom djupdykning i det egna ämnet samt att arbetet upplevdes mindre betungande.

Lärare som brinner för sitt ämne

En viktig positiv effekt som tas upp i intervjuerna är att eleverna får lärare med djupare kunskaper i sina ämnen. Läraren kan fokusera på det de brinner för vilket de upplever ger ett större engagemang i undervisningen.

Pedagogisk forskning har pekat på att lärarens engagemang och entusiasm för sitt ämne är av stor vikt för elevers inre motivation och att det i sin tur ökar elevernas intresse för ämnet (Patrick et.al. 2000). Den synpunkten ligger i linje med resultaten i intervjustvaren där lärarna framhåller att de nu får undervisa i ämnen de är specialiserade på och har stort personligt intresse för. Citat som “djupare tänk” och “ämne som man brinner för” illustrerar ämneslärarnas engagemang för ämnet.

En annan studie pekar på att förutom engagemanget för ämnet upplever lärare att djupa ämneskunskaper är en viktig förutsättning för att skapa strukturerade och innehållsrika lektioner som kan motivera eleverna (Eriksson 2012). Studier har även visat att lärarens ämneskunskaper är ett viktigt element för att göra inläringen mer effektiv (Skolinspektionen 2014). Individanpassning

är ett exempel på en pedagogisk åtgärd som främjar kunskapsutvecklingen och som är beroende av gedigna ämneskunskaper hos läraren (Skolverket 2012).

Citat 10: *Fördelen med det är att man får jobba med ett ämne som man brinner för [...]
Barnen får det bästa av sin lärare. (Edith)*

Fler vuxna per barn ger större chans till bra relationer

Den utökade kontakten med flera lärare kan ge eleverna fler möjligheter att utveckla en eller några väl fungerade relationer eftersom det finns fler lärare att välja mellan. I ett klasslärarsystem blir eleverna "inlåsta" med en eller ett par lärare under flera år. Om den relationen inte fungerar bra försämrar det möjligheterna både till lärande och till att bygga sociala kontakter. Det är inte mångfalden av möjliga lärarrelationer i sig som är det viktiga ur ett anknytningsteoretiskt perspektiv. Den stora fördelen med ett ämneslärarsystem är att eleverna får större chans att hitta en eller ett par lärare som de kan utveckla djupare relationer till och därigenom bli trygga-personer-till-hands (Zionts 2005).

I intervjuerna framkommer att lärarna upplever stora fördelar med att barnen omges med flera lärare med olika personligheter som de kan utveckla sociala relationer till. Vygotskij menar att människors färdigheter, det vill säga även lärandet, alltid har ett ursprung i *sociala aktiviteter* med andra personer (se avsnitt 3.1.1). Det är i mötet och i samspelet med andra som det egna lärandet skapas (Vygotskij 1999). Ur det perspektivet blir det utökade antalet sociala kontakter eleverna får i ett ämneslärarsystem en bättre förutsättning för lärandeskapande situationer.

Citat 11: *... man är FLER runt alla barn. Nu känner vi barnen lika mycket, och barnen känner oss också på ett helt annat [sätt][...] Nu får de en relation till alla. (Bea)*

Lärarnas arbetssituation

Övergången till ett ämneslärarsystem innebär en organisatorisk förändring av lärarnas arbete. Från att ha undervisat en klass i många ämnen undervisar lärarna nu många klasser i samma ämne. Förutom undervisningen är ämnesläraren även mentor för en åldersblandad grupp elever.

Lärarna upplever att arbetssituationen har förbättrats och att arbetet känns mindre betungande genom dessa förändringar. Tack vare att lärarna undervisar i bara ett eller ett par ämnen kan de lägga mer kraft på lektionsplanering och fördjupning inom ämnet. Det leder till en bättre långsiktighet i undervisningen och även förutsättningar för att nå djupare i ämnet. Genom att

lektionsupplägg kan återanvändas och modifieras mellan årskurser minskar förberedelsearbetet. Mentorskapet, med uppdelning i jämnstora elevgrupper, innebär dessutom en jämnare fördelning av ansvaret för eleverna vilket upplevs som en stor fördel. Förutom att relationerna till eleverna förbättras så leder det till en mer rättvis uppdelning av ansvaret för eleverna mellan mentorerna. Speciellt utvecklingsamtalen och det förberedelsearbete som dessa fordrar upplevs som arbetskrävande.

Övergången till ett ämneslärarsystem har indirekt medfört en ytterligare fördel. En elev i grundskolan har rätt till ett minsta antal garanterade undervisningstimmar i de olika ämnena enligt skollagen (SFS 2010:800). Ämneslärarsystemet har som konsekvens att timplanen kan säkerställas i alla ämnen. I ett klasslärarsystem har klassläraren ett ansvar för att timplanen uppfylls för respektive ämne. Då finns risken att vissa ämnen blir förfördelade och andra ges större plats i undervisningen. Speciellt de små ämnena riskerar att marginaliseras. I ett ämneslärarsystem blir timplanen uppfylld automatiskt i och med att skolledningen ansvarar för schemalagningen.

Citat 12: Och nu får vi ju ut timplanen. Det fick man ju inte riktigt i ett klasslärarsystem, för ska man tänka efter så ska det finnas 400, eller 40 timmar av det, då blir det ju svårt att få ut det i klasslärarsystem. (Bea)

5.2.4b Upplevda nackdelar med en ämneslärarmodell

I intervjuerna framkommer att en ämneslärarmodell även innebär nackdelar, både för eleverna och för lärarna.

Byte av klassrum

På Skola A (liten skola med en klass per årskurs) hade varje årskurs ett eget klassrum dit ämneslärarna kom. Eleverna bytte inte klassrum när en ny lektion började. På skola B (stor skola med två klasser per årskurs) fick barnen byta klassrum för varje ämne. Lärarna på den skolan upplevde det som en uppenbar nackdel, speciellt för de yngre barnen, och som medförde både orosmoment och konflikter. Byten mellan klassrum kan således vara en potentiell grund till störande moment i undervisningen.

Citat 13: Jag tycker det kan bli rörigt för dem, framförallt yngre barn att byta klassrum hela tiden. [...] En del hade behövt sin bänk och sin stol i sitt klassrum hela dagen. (Darla)

Olika rum för olika ämnen rymmer dock, enligt Vygotskij, pedagogiska fördelar. Vygotskijs begrepp *situerade aktiviteter* baseras på att rum med olika utformning och inredning skickar signaler till eleverna som uppmuntrar intresset och förstärker lärandet (Strandberg 2006). Med mer ämnesspecifika klassrum kommer rummen och deras inredning att förmedla förväntningar och inspiration till eleverna som befinner sig där. Olika klassrum för olika ämnen medför således både fördelar och nackdelar. Som intervjuerna visar går det att införa ämneslärarsystem där eleverna har kvar sitt eget klassrum och att lärarna byter klassrum istället. Eventuella fördelar med situerade aktiviteter i olika rum går dock förlorade.

Elever i behov av särskilt stöd

För barn i behov av särskilt stöd hade flera lärare tydliga åsikter om att ämneslärarsystemet kunde innebära nackdelar. Orsaken till detta var enligt lärarna att både skoldagarna och lektionerna blir mer varierade. Mer variation och färre fasta rutiner under skoldagen kan ge upphov till oro hos elever med uppmärksamhetsproblematik eller överaktivitet (Gillberg 2005). Att byta både klassrum och lärare mellan lektioner går emot rekommendationerna från skolmyndigheterna om en klar och återkommande struktur under skoldagen för dessa barn (Hellström 2010). Det bidrar inte bara med den oro hos eleverna som lärarna vittnar om utan försvårar också elevens inläring.

Behovet av en samlande gestalt under hela skoldagen lyfts också fram, inte bara för barn i behov av särskilt stöd:

Citat 14: Den här formen är väl inte för alla. [...] många av dem behövde verkligen det här fyrkantiga. Och de behövde att det var EN person som var tydlig och rak och "nu är det vi, vi gör det här". (Carina)

Intervjusvaret tyder på att flera elever upplevs behöva en tydligare struktur och kontinuitet under skoldagen med en och samma person som leder skolarbetet. Under den tidiga skolåldern utvecklar barnen förmågan att knyta an till fler personer som alternativ till den trygga bas som föräldrarna utgör (Zionts 2005). Lärarens upplevelse kan tolkas som att en del elever i lågstadiet fortfarande behöver ett fåtal personer som de kan knyta an till som trygg-person-till-hands. Denna erfarenhet tyder på att eleverna befinner sig i olika stadier i denna utveckling. Speciellt barn med ett otruggt anknytningsmönster är i större behov av en tydlig person att knyta an till under sina första skolår (Ladd & Burgess 2001).

Nackdelar ur lärarnas perspektiv

Lärarna framförde några mindre nackdelar som de specifikt ansåg berörde deras arbetssituation. Även om lärarna ansåg att dessa främst berör dem själva går det inte att utesluta att de upplevda nackdelarna även kan påverka eleverna.

Lärarna träffar många fler elever som ämneslärare än som klasslärare och under en mycket kortare del av skoldagen. Några lärare framförde att de saknade sin roll som sammanhållande gestalt för klassen och att de som ämneslärare inte hade en ordentlig helhetsbild av sina elever. Denna brist på överblick, menade vissa lärare, kunde leda till att elever riskerade att hamna mellan stolarna så att deras situation och behov inte uppmärksammades. En lärare var mycket mån om att understryka sitt behov av att ha verkligt god kännedom om sina elever: "Jag vill ha mina barn. Ha ännu bättre koll. Förstår du? Jag vill ha mina 23 barn!" (Edith). Hon uppgav att hon planerade att byta skola för att få arbeta som klasslärare (se avsnitt 5.5). Även en mindre konsekvens av ämneslärarsystemet som att det tar längre tid att lära känna alla eleverna tas upp av en av lärarna.

Behovet av en nära relation till en mindre grupp elever framstår således som starkt för en del lärare. Detta kan ses mot bakgrund av tidigare forskning om lärares personlighet och lärarrollen (se avsnitt 2.2). I studien av Calderhead och Robson (1991) framkom två grupper med olika attityder till yrkesrollen, en grupp som framhöll struktur och effektivitet i undervisningen och en annan som framhöll lärarens roll som emotionellt stöd för eleven. Brophy (1995) drog liknande slutsatser i en annan studie, där en kategori lärare såg sig som förmedlare av kunskap (*instructors*) och en annan som relationsbyggare (*socializers*). De intervjuade lärarna i detta arbete som betonar vikten av relationerna till barnen skulle då kunna passa in i den senare kategorin av lärare.

En klasslärare har möjlighet att vara mer flexibel och kan avvika från schemat när det är pedagogiskt motiverat, på ett sätt som inte fungerar i en modell med ämneslärare. Den möjligheten framhålls som en fördel, men som diskuterats ovan medför det en risk att undervisningen kommer att avvika från den fastställda timplanen.

Stor – liten skola

På den avslutande intervjufrågan om läraren skulle rekommendera en ämneslärarmodell till andra skolor uttalade flera lärare ett förbehåll beroende på om skolan är stor eller liten. För mindre skolor tror dessa lärare att det generellt skulle fungera bra, men att förutsättningarna är sämre på en stor

skola med fler klasser. Utvecklingen efter att intervjuerna genomförts ger möjligen ett visst stöd för dessa synpunkter då Skola B, som är en större skola, övergav den renodlade ämnesläramodellen i lågstadiet ett år efter intervjutillfället (se avsnitt 5.3).

Citat 15: Jag tror att kanske en förutsättning är att skolan är ganska liten, när barna går på lågstadiet. Det är en fördel i alla fall tror jag. (Anna)

5.3 Uppföljningsintervjuer

För att få en bild av lärarnas erfarenheter av ämneslärarysystemet efter att det gått ytterligare en tid gjordes en uppföljning av intervjuerna 12 månader efter det första intervjutillfället. Samma informanter som tidigare fick besvara uppföljningsfrågor via e-post. Fyra stycken av de fem informanterna återkom med svar. Svaren visade generellt att lärarna på Skola A fortfarande var positivt inställda och att inga större förändringar hade skett sedan första intervjun. Skola B hade dock nyligen frångått sin renodlade ämnesläramodell och övergått till en parallellläramodell där två lärare med kompletterande behörighet gemensamt ansvarar för två klasser. Skolan hade då haft en ämnesläramodell för lågstadiet under sex läsår.

Ämneslärarysystemet upplevs liksom tidigare som mer lättarbetat och att arbetsbördan minskat. Lärarna uppger att det till stor del beror på att de bara behöver planera, undervisa och bedöma i sina egna ämnen. En annan orsak är att antalet utvecklingssamtal är mindre i ämnesläramodellen i och med mentorskapet. Vidare framhålls möjligheten att fokusera och utveckla undervisningen inom de egna ämnena som stimulerande. Det anses bidra till att kunna ge eleverna goda kunskaper tidigt.

Möjligheten att möta och lära känna samtliga elever på skolan framhålls även nu som en stor fördel. "Nu är alla barn allas på ett helt annat sätt." (Carina) Det tar visserligen längre tid att lära känna alla elever men det upplevs inte gå ut över kvaliteten i kontakten. En lärare uppger att hennes relation till eleverna har blivit lika nära som om hon haft en egen klass.

En aspekt som inte kommit fram vid de tidigare intervjuerna var en ökad möjlighet till kollegialt stöd som ämneslärare. En klasslärare kan känna sig ensam i frågor som rör elevers svårigheter. I ett ämneslärarysystem finns kollegor som också känner eleven och som kan stötta och hjälpa till att bena ut problem.

Liksom tidigare verkar eleverna uppskatta att träffa flera lärare varje dag. Lärarna uppger att eleverna tycker att det är kul och att det blir en positiv variation i undervisningen. Vårdnadshavarna är positiva och uppges nu tycka det är helt normalt att ha ämneslärare från första klass. Om några vårdnadshavare känt oro i början så har den gått över när de märkte att deras barn trivs med flera lärare.

Den nackdel som tas upp är den tidigare beskrivna oro som kan uppstå vid byte av klassrum. Det kan upplevas som otryggt och rörigt för de yngsta eleverna. Klassrumsbyte är i och för sig inte en nödvändighet i ett ämneslärarsystem men på Skola B var skoldagen organiserad på detta sätt. Det är värt att notera att lärare på båda skolorna påpekar att en förutsättning för ett välfungerande ämneslärarsystem på lågstadiet är att skolan är liten. En lärare framhåller vikten av ett arbetslag som har en samsyn och ett likvärdigt förhållningssätt gentemot eleverna för att ämneslärarmodellen ska fungera bra.

Ett svar från uppföljningsintervjuerna står i skarp kontrast till de andra. Edith hade sedan första intervjutillfället slutat på Skola B och arbetar nu som klasslärare på en annan skola. Redan då uppgav hon att hon övervägde att byta anställning för att få arbeta som klasslärare. De fördelar hon tar upp är att hon nu har en helhetssyn på elevernas kunskaper och förmågor. Möjligheten att flexibelt kunna "glida över" mellan olika ämnen på ett sätt som inte fungerade i ämneslärarmodellen är för henne en fördel i det didaktiska arbetet. Dessutom märker hon en närmare kontakt med elevernas vårdnadshavare då hon möter dessa vid sitt klassrum både på morgonen och efter skoldagens slut. Arbetsbördan har dock blivit större med mer praktiska förberedelser. Edith medger att hon kunde fördjupa sig i sitt ämne på ett annat sätt som ämneslärare. Vidare nämner hon att det var en fördel att eleverna var inställda på att det var Ma/NO när de kom till hennes klassrum.

Ediths åsikt efter att ha arbetat i ämneslärarsystemet på Skola B under tre år är att eleverna mår bäst med ett klasslärarsystem tills de går i mellanstadiet: "De behöver få knyta an för att kunna fokusera på sitt lärande" (Edith). Ediths erfarenheter är att trots att ämneslärarsystemet innebär vissa fördelar så är frånvaron av en obruten nära relation till en lärare under flera år en så stor nackdel att ett klasslärarsystem är att föredra. Ediths slutsats ligger i linje med intervjusvaren i avsnitt 5.2.4b där flera lärare upplever att en del elever i en lågstadieklass har mer behov än andra av att knyta an till en och samma person under skoldagen.

Lärarnas erfarenheter stöds av forskningsresultat som framhåller den kognitiva utvecklingen hos barn som en förutsättning för hur barn utvidgar sin krets av personer som kan tjäna som alternativa trygga baser (Waters & Cummings 2000). Denna utveckling pågår från spädbarnsåldern genom barndomen ända till vuxen ålder och barn i samma ålder kan befinna sig i olika stadier i den processen. Även anknytningsmönster (trygg–otrygg) från tidig barndom påverkar förmågan att knyta an till lärare när barnet når skolåldern (Zionts 2005).

Sammanfattning

Sammantaget gav de uppföljande intervjuerna i stort samma bild som de tidigare intervjuerna. De positiva erfarenheterna överväger. De aspekter som tas upp är att eleverna får möjlighet till djupare kunskaper genom att lärarna kan fokusera på sina respektive ämnen, eleverna etablerar relationer till fler vuxna och lärarna å sin sida får möjlighet att lära känna många elever på skolan, samt att den upplevda arbetsbelastningen minskar. En nackdel som återigen togs upp vid uppföljningsintervjuerna var den oroliga stämning som kunde uppstå vid elevernas många klassrumsbyten. Flera lärare nämner även att det är en förutsättning att skolan är liten för att ämnesläramodellen ska fungera bra. För en lärare innebar övergången till ämneslärare så stora personliga nackdelar att hon bytte arbetsplats. Trots att hon trivdes på Skola B bytte hon till en annan skola för att kunna få arbeta som klasslärare. Motivet var behovet av en tätare och djupare kontakt med en mindre grupp elever.

6. Diskussion och sammanfattning

Syftet med denna studie var att belysa lärares erfarenheter av en övergång från det traditionella systemet med klasslärare i lågstadiet till ämneslärare. Resultaten visar att bytet till ett ämneslärarsystem medfört en rad omställningar för både lärare och elever varav flera upplevs som förändringar till det bättre.

Den första forskningsfrågan gällde relationen mellan lärare och elev. Som ämneslärare möter lärarna ett större antal elever. Resultaten visar att lärarna uppfattar det som en värdefull förändring, både för dem själva och eleverna. Byte av lärare mellan lektioner skapar avbrott och variation i undervisningen för eleverna. Lärarna å sin sida får en relation till ett större antal elever och inte bara till sin egen klass som tidigare, och de upplever att de känner "alla" barnen på skolan. Klassläraren möter dagligen samma 25 elever under hela skoldagen, jämfört med ca 150 elever under några timmar per vecka för en ämneslärare. Denna faktiska skillnad i kontakten med eleverna kan vara en bidragande orsak till att lärarnas intervjusvar tar upp aspekter som kan tolkas som delvis motstridiga. Å ena sidan upplever de att de numera känner "alla" elever på skolan, men å andra sidan antyder de att de inte har en så djup kännedom om varje enskild elev. De framhåller risken att gå miste om en helhetsbild av eleverna och att ämneslärarmodellen har större förutsättningar att fungera bra på en mindre skola.

Föräldrarna hyste inledningsvis liknande farhågor om lärarnas helhetsbild av deras barn. Enligt lärarna försvann dock föräldrarnas invändningar när de märkte att deras barn trivdes med det nya lärarsystemet. Föräldrarnas bild av barnens situation i skolan och hur skolarbetet ser ut är i de flesta fall begränsad. Det de kan avläsa hemma är hur deras barn verkar må och trivas med skolan. Det blir då en indirekt bekräftelse på hur skolans lärarmodell fungerar. En modell med ämneslärare har enligt lärarna dessutom en inneboende fördel gentemot klasslärarmodellen genom att problemet med en elev som inte "klickar" med sin lärare får mindre konsekvenser. En tolkning av detta är att det ses som allvarigare att inte ha en väl fungerande relation till en klasslärare som eleven är helt beroende av i flera års tid, än till en av sina många ämneslärare.

Nuvarande forskningsläge inom anknytningsteorin ger inte belägg för att barn generellt skulle utvecklas olika beroende på om de har en eller flera lärare. En trygg anknytning till föräldrarna i tidig ålder leder till att barnet tidigare utvecklar god social kompetens som sedan förstärks i skolan genom relationerna till kamrater och lärare (Broberg et al 2006). Etableringen av relationer till en

eller flera lärare i skolan sker så sent i barnets utveckling att anknytningsmönstret (trygg – otrygg) redan blivit ett etablerat drag i barnets personlighet och allt svårare att ändra. När barnet kommer i skolåldern har det redan börjat utveckla en mer flexibel förmåga att knyta an till flera personer i sin omgivning som alternativa trygga-personer-till-hands, både lärare, skolpersonal och klasskamrater (Zionts 2005; Waters & Cummings 2000).

Även om barn i tidig skolålder generellt sett har förutsättningar att knyta an till flera lärare så finns det argument både för och emot ämneslärarsystem för barn i den åldern. Vikten av nära relationer mellan lärare och elev för goda resultat i skolämnen är väl dokumenterad i tidigare forskning (Birch & Ladd 1997; Pianta, Steinberg & Rollins 1995; Pianta & Stuhlman 2004). Även elevens anpassning till skolmiljön kan underlättas med hjälp av nära relationer till sina lärare (Zionts 2005). Frågan är om dessa två förutsättningar för en framgångsrik skolgång uppfylls bäst genom ett klasslärar- eller ett ämneslärarsystem. Å ena sidan finns det argument för att med flera lärare får eleven fler möjligheter att finna vuxna personer som kan fungera som trygg-person-till-hands. Å andra sidan kan det hävdas att elever med fler lärare får mindre tid för att utveckla nära relationer till varje lärare och det uppstår längre avbrott mellan dessa kontakter. Ur den aspekten skulle en klasslärare vara att föredra. Det finns för närvarande ännu ingen forskning som visar om det är mest fördelaktigt med en eller flera lärare för barn i tidig skolålder.

Med fler lärare kommer fler möjligheter till socialt samspel mellan elev och lärare vilket är en fördel med ämneslärarmodellen enligt Vygotskijs teori. De *sociala aktiviteterna* är en viktig grund för lärandeprocessen (Strandberg 2006). Å andra sidan blir det sociala samspelet med läraren ofta avbrutet under en skoldag när en lektion tar slut och nästa ämne tar vid. Ett samförstånd som byggs upp under en lektion och som kunnat användas under nästa lektion försvinner vid lärarbytet. Det utökade antalet relationer till lärare som ämnesmodellen medför kan uppenbarligen ses utifrån flera motstridiga perspektiv och vad som är bäst för eleven beror på flera samverkande faktorer som t.ex. barnets förutsättningar och skolans storlek.

Den andra frågeställningen gällde förändringar i lärarnas arbete. Lärarna upplevde generellt att förutsättningarna för deras arbete ändrades och att arbetet blev mindre betungande när ämneslärarsystemet infördes. Det hänger ihop med två saker. Dels kunde lärarna koncentrera sig på sitt eller sina specialområden, dels innebar mentorskapet en fördelning av elevansvaret på fler lärare. Det behöver i realiteten inte innebära att ämneslärare lägger ner mindre arbetstid än klasslärare på

planering, utvärdering och dokumentation. Material och andra förberedelser kan visserligen återanvändas för flera klasser men enbart det faktum att arbeta fokuserat bidrar till upplevelsen av ett effektivare arbete. “[...] att få en röd tråd i sitt ämne och lägga mer fokus på det [...]” (Bea).

Det finns dock undantag. Lärare som tidigare varit helt specialiserade på ett ämne (t ex idrottslärare) blir nu delaktiga i mentorskapet med ansvar för sin elevgrupp och får leda mentorslektioner med individuella arbetsuppgifter i olika ämnen för eleverna. För den intervjuade idrottsläraren innebar den nya rollen som mentor en stark stress. För de tidigare klasslärarna blev det en fördel att gå från många olika ämnen till ett fåtal, men för de kategorier av lärare som redan tidigare var specialiserade kan det bli tvärt om. Effekten är svår att undvika eftersom alla lärare måste engageras i mentorskapet för att ansvaret för eleverna ska fördelas över mindre grupper. Generellt sett så kan dock sägas att mentorskapet inneburit en mer rättvis fördelning av arbetet för skolans lärarkår då alla lärare får ungefär lika många elever att ansvara för, vilket av lärarna upplevdes som en förbättring av arbetsvillkoren.

Den tredje frågeställningen gällde lärarnas uppfattning om föräldrarnas inställning till ett ämneslärarsystem och hur lärarens kontakter med dem förändrades. Steget från att barnet har en egen klasslärare till att ha flera specialiserade lärare kan upplevas som en stor förändring ur föräldrarnas synvinkel och lärarna berättar om att föräldrar framförde en viss oro inför omställningen. Oron gällde både svårigheter för barnen att möta så många olika lärare, och svårigheter för lärarna att kunna få en helhetsbild av eleven.

Det mentorskap som ingår i ämneslärarmodellen syftar till att bevara den sammanhållande rollen som klassläraren hade och vara föräldrarnas kontaktperson mot hela skolan. Mentorskapet blir därför en central del av ämneslärarsystemet som ska överbrygga svårigheterna för ämneslärarna med att se elevens alla förmågor, framsteg och utmaningar och förmedla den bilden till föräldrarna. Utmaningen för mentorn består till stor del i att samla in information om eleven från kollegorna för att själv kunna skapa sig en heltäckande bild av elevens förmågor, behov och vilka mål som är rimliga att uppnå. Det går dock inte att undvika att mentorns bild av eleven till stor del är baserad på andrahandsinformation, och inte nödvändigtvis lika ingående och detaljrik som den “närbild” en traditionell klasslärare har tillgång till. Den nackdelen med mentorskapet är inbyggd i ämneslärarmodellen och mentorn måste i de flesta fall agera mellanhand i kontakten mellan föräldrarna och de andra ämneslärarna. Om mentorskapet i praktiken verkligen har kunnat ersätta klasslärarens sammanhållande roll går inte att avgöra utan intervjuer med föräldrarna.

Skolornas strategi för att föregripa föräldrarnas oro var att informera tydligt om skälen för omläggningen till ämneslärarsystem och hur skolarbetet skulle komma att gestalta sig. Denna informationssatsning i kombination med att lärarna själva förmedlade sin övertygelse om att förändringen skulle leda till pedagogiska förbättringar var enligt lärarna en bidragande orsak till att de flesta föräldrar fick en positiv syn på omställningen från start. Detta får stöd i forskning om större organisationsförändringar som visar att tydlig information till de berörda parterna inför en systemförändring är den viktigaste komponenten för att minska den eventuella oron som kan uppstå (Marklund & Härenstam 2010).

Föräldrar till barn i behov av särskilt stöd uppgav för lärarna att de kände en oro att deras barn skulle kunna drabbas på grund av att dagliga rutiner skulle brytas upp och att barnens individuella behov inte skulle kunna tillgodoses utan en samlande gestalt under skoldagen. Enligt flera av lärarna kan invändningen ha fog för sig och ämneslärarsystemet behöver inte vara optimalt för alla elever. Enkla åtgärder i klassrummen skulle dock kunna återskapa vissa fasta rutiner för att hjälpa dessa elever, exempelvis genom att ha samma placering i varje klassrum (Hellström 2010).

Den fjärde frågeställningen handlade om vilka utmärkande fördelar och nackdelar lärarna upplevde med ett ämneslärarsystem i lågstadiet. Förändringar som primärt upplevs vara till det bättre kan ha konsekvenser som inte är odelat positiva. Även om de positiva effekterna överväger och kan motivera att genomföra en så stor förändring som denna så är det viktigt att lyfta fram och beskriva effekterna av de avigsidor som kan följa.

Lärarnas möjligheter att koncentrera sig på ett eller ett par ämnen som de har specialiserat sig på genom sin utbildning upplever de som en stor fördel. Det leder till att eleverna får lärare som har djupare kunskaper i sina ämnen. Koncentrationen på ett ämne ger en kontinuitet i det pedagogiska arbetet och leder mentalt till "ett djupare tänk" (Carina). Goda ämneskunskaper är en av förutsättningarna för en väl utvecklad ämnesdidaktik (Shulman 1986; Skolinspektionen 2014, s.13). Ingen av skolorna som ingått i undersökningen har dock genomfört några utvärderingar av hur elevernas kunskapsnivå utvecklats efter de två, respektive fem, första åren med ämneslärare på lågstadiet.

Att fokusera på ett eller ett par ämnen ger även fördelen att den upplevda arbetsbördan minskar. En orsak är att liknande lektionsupplägg kan användas flera gånger. Ur denna aspekt ger en stor skola med flera klasser i samma årskurs skalfördelar eftersom samma lektion återkommer för parallellklasserna. Det behöver dock inte innebära att läraren reduceras till en vandrande bandspelare. Tvärtom kan det ge möjligheter att finslipa moment i undervisningen som fungerat bra och utveckla det som inte visat sig framgångsrikt. Ur den synpunkten öppnar ämneslärarmodellen möjligheter till en mer genomarbetad didaktik och bättre lektioner.

Den upplevda minskningen av arbetsbelastningen som blev ett resultat av övergången till ämneslärarsystemet skulle kunna bana väg för en ökad individualisering av undervisningen. Som tidigare nämnts är lärarens tillgängliga tid det största hindret för en mer individanpassad undervisning (Andersson & Sundkvist 2013), se avsnitt 2.4. Intervjusvaren visar dock inte klart om den upplevda minskningen i arbetsbelastning i praktiken innebär att tid frigörs från exempelvis lektionsförberedelser.

Enligt Vygotskijs teori är det en stor fördel om undervisningen sker på en sådan nivå att eleven befinner sig i den proximala utvecklingszonen där han/hon inte ännu riktigt klarar av att lösa uppgiften på egen hand (Vygotskij 1978). Frågan är då om ämnesläraren har bättre förutsättningar än klassläraren att förse eleven med uppgifter som matchar denna zon. Det som talar för ämneslärarna på denna punkt är att de vet hur eleven ligger till i ämnet, både i förväntad utveckling och i förhållande till andra elever på skolan, de har rimligen mer tid att förbereda individanpassade uppgifter, och genom sina djupare ämneskunskaper har de större möjligheter att skapa uppgifter anpassade till elevens aktuella nivå i just det ämnet. Klasslärarna å sin sida kan förväntas ha en bättre uppfattning om elevens allmänna kognitiva förutsättningar att ta nästa steg på grund av att de även ser hur eleven utvecklas i andra ämnen. Det är dock tveksamt om det generellt går att säga att den ena typen av lärare har bättre förutsättningar än den andra för att kontinuerligt hålla undervisningen i den proximala utvecklingszonen.

En annan aspekt av ämneslärarmodellen som i stort får anses vara en påtaglig fördel för eleverna är att schemalaggningsgaranterar att de lagstadgade undervisningstimmarna i respektive ämne genomförs enligt timplanen. Intervjusvaren visar att en klasslärare kan agera flexibelt och låta

lektionspass bli längre eller byta plats beroende på den aktuella situationen i klassrummet. Det kan visserligen ha stora pedagogiska fördelar, men att timplanen uppfylls är ett krav enligt skollagen (SFS 2010:800) och kan ses som en rättviseaspekt gentemot eleverna.

En stor skillnad för eleverna på en skola med ämneslärare istället för klasslärare är antalet kontakter med lärare under en skoldag. Denna aspekt kan ses både som en fördel och en nackdel. Å ena sidan bygger eleverna relationer till fler vuxna individer med ett ansvar för att undervisa, stötta och hjälpa dem. Det ger både variation och dynamik i skoldagen och fler möjligheter för eleverna att knyta an till personer som kan vara en trygg-person-till-hands (Waters & Cummings 2000). Å andra sidan kan de många kontakterna upplevas som rörigt och strukturlöst, i synnerhet för de yngsta eleverna. Enligt de intervjuade lärarna visar dock inte eleverna generellt några tecken på stora problem med att möta flera lärare varje dag. Lärarna blev förknippade med sina ämnen vilket kan ge en annan form av trygghet, och framförallt uppskattade eleverna variationen mellan lektionerna. Lärarna framhåller att ämneslärarsystemet emellertid inte kan passa alla och speciellt barn i behov av särskilt stöd kan behöva fastare ramar, vilket även uttrycks i skolmyndigheternas rekommendationer (Hellström 2010).

Fler lärare innebär att en elev inte blir beroende av en enda relation till sin klasslärare. Om den relationen inte fungerar bra kan eleven hamna i en utsatt situation under flera år. I mötet med flera ämneslärare finns bättre förutsättningar att kunna etablera en eller flera givande relationer. En ämneslärare har dessutom bättre möjligheter till kollegialt stöd än en klasslärare om det uppstår svårigheter i relationen till några elever eftersom det finns kollegor som känner och undervisar samma elever.

Utifrån de intervjuade lärarnas erfarenheter framgår att det finns lite delade uppfattningar om det generellt sett är bättre eller sämre med ämneslärare i lågstadiet jämfört med klasslärare. Erfarenheterna verkar hänga ihop med storleken på skolan. Lärarna från den stora Skola B med fler klasser i samma årskurs var inte övertygade om förträffligheten med ämneslärare för de yngsta eleverna, medan lärarna från den mindre Skola A var övervägande positiva. Både lärarna från Skola A och Skola B menade på att en liten skola var en förutsättning för ett välfungerande ämneslärarsystem på lågstadiet.

Skolans storlek behöver dock inte vara den enda förklaringen. Skola B lät eleverna byta klassrum mellan lektionerna medan eleverna på Skola A stannade i sitt klassrum. Klassrumsbytena var en källa till oro och konflikter som rimligen har färgat lärarnas erfarenheter. Klassrum för olika ämnen leder visserligen till att eleverna måste förflytta sig mellan lektionerna, men pedagogiskt kan det också innebära fördelar. Enligt Vygotskijs teori spelar rummet stor roll för att skapa *situerade aktiviteter*. Ett klassrum som är inrett för ett specifikt ämne styr in elevernas koncentration till just det ämnet och tillhandahåller de verktyg som katalyserar lärandeprocessen (Strandberg 2006).

En konsekvens av att varje lärare möter många fler elever i ämneslärarsystemet är att det tar längre tid att lära känna varje individ. Det får vägas mot fördelen av att lärarna lär känna många fler elever på skolan. Även farhågor för att helhetsbilden av eleven kan gå förlorad har förts fram. Den konsekvensen har man försökt parera genom mentorskapet så att minst en lärare har en helhetsbild av eleven för att kunna kommunicera lärarna sinsemellan och med föräldrarna. Om den helhetsbilden står i paritet med en klasslärares helhetssyn som baseras på en daglig direktkontakt med eleven är svårt att bedöma. Mentorns bild av eleven är en rekonstruktion utifrån andrahandsinformation från kollegorna. Å andra sidan är den baserad på flera lärares iakttagelser vilket skulle ge argument för att den kan vara nog så heltäckande.

Endast en liten del av de svenska skolorna har infört ämneslärarsystem i lågstadiet. De båda skolorna i undersökningen införde ämneslärare på grund av behörighetskravet. En övergång till ämneslärarsystem gav möjlighet att fördela befintliga lärare inom skolan till ämnen där de hade behörighet att undervisa. Det var således en pragmatisk lösning för att uppfylla lagens nya krav på behöriga lärare i alla ämnen. Det var inte pedagogiska överväganden som var avgörande för beslutet, även om sådana spelade in.

Skola B har sedan intervjuerna gjordes övergivit det renodlade ämneslärarsystemet efter en period av sex år, och arbetar nu enligt ett vanligt förekommande parallelllärarsystem med två lärare som delar ansvaret för två lågstadieklasser. Skolans ledning anger som skäl att skolan behövde en stabilare social struktur för de yngsta eleverna, samt att ämneslärarmodellen inte passar de barn som mest behöver fasta rutiner, framförhållning och trygghet. Beslutet tyder på att svårigheterna med ämneslärare på lågstadiet var större än förväntat på denna större skola. Skolledningens motivering till att överge ämneslärarsystemet tyder på att de avgörande faktorerna var bristen på en samlande gestalt som kan fungera som en trygg bas för eleverna och sämre förutsättningar för undervisningen av barn med speciella behov.

Sammanfattningsvis är det svårt att finna entydiga belägg för att ämneslärare i lågstadiet generellt är att föredra framför klasslärare. Denna studie har visat på en rad fördelar och nackdelar med respektive lärarmodell, men inga avgörande argument för att sätta den ena modellen framför den andra har kunnat påvisas. Lite tillspetsat kan man säga att valet beror på om skolans lärarkår ser som sin främsta uppgift att förmedla så breda och djupa ämneskunskaper som möjligt till eleverna utifrån deras individuella förutsättningar, eller om man prioriterar att bygga nära relationer till eleverna för att kunna ge dem större trygghet och därmed stödja dem i deras sociala utveckling.

7. Vidare forskning

Denna undersökning har formen av en pilotstudie som ger en första bild av erfarenheterna av en ämneslärarmodell i lågstadiet. Vidare forskning är nödvändig för att ge en mer fullständig bild av effekterna av en omläggning från ett system med klasslärare till ämneslärare och de fördelar och nackdelar en sådan förändring innebär. En mer ingående studie fordrar ett större antal informanter vars sammantagna upplevelser kan bidra till en fullständigare bild av erfarenheterna. Vidare skulle intervjuer med rektorer, speciallärare eller föräldrar kunna visa på andra perspektiv och erfarenheter av vad en omläggning till ett ämneslärarsystem innebär. Inte minst borde forskningen sätta fokus på elevernas upplevelser av ett ämneslärarsystem, både vad gäller deras välbefinnande och relationer till sina lärare, såväl som deras kunskapsresultat och sociala förutsättningar för studier i de högre årskurserna.

8. Litteratur- och källförteckning

Andersson, L. & Svensson, N. (2012). *Mentorskap – en studie av en 7–9-skola* Magisteruppsats. Malmö högskola, Malmö

Andersson, T. & Sundkvist, J. (2013). *Högpresterande elever i grundskolans tidiga år - hur lärare kan utmana och skapa motivation hos dem*. Kandidatuppsats. Linnéuniversitetet, Kalmar/ Växjö
Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:703979/FULLTEXT01.pdf> [2016–11–26]

Arbetsförmedlingen (2016). *Var finns jobben? Bedömning till och med första halvåret 2017 och en långsiktig utblick*. (Arbetsförmedlingens rapportserie URA 2016:7) Tillgänglig: https://www.arbetsformedlingen.se/download/18.68f3b2e415576fa900e415be/1467183988369/Var+finns+jobben_Rapport+tom+första+halvåret+2017.pdf [2016–11–26]

Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*. Vol. 35, ss. 61–79.

Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T., Risholm Mothander, P. (2006). *Anknytningsteori: Betydelsen av nära känslomässiga relationer*. 1. utg. Stockholm: Natur och kultur.

Brophy, J. E. (1985). Teacher-student interaction. I: Dusek, J. B., Hall V. C. & Meyer, W. J. (red.). *Teacher expectancies*. ss. 303–327. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Bråten, I. (1998). Om Vygotskijs liv och lära. I: Bråten, I (red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB.

Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and teacher education*. Vol. 7(1), ss. 1–8.

DOI: 10.1016/0742-051X(91)90053-R

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

Eriksson, L. (2012). *Läraren ska brinna för sitt ämne! Lärares och elevers upplevelser av gymnasielärares egenskaper att motivera* Kandidatuppsats. Linnéuniversitetet, Kalmar/ Växjö
Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-18109> [2017–04–10]

- Gillberg, C. (2005). *Ett barn i varje klass: om DAMP/MBD och ADHD*. Stockholm: Cura.
- Hellström, A. (2010). *Att undervisa och pedagogiskt bemöta barn/elever med ADHD*. Stockholm: ADHD-center.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Barn och nätverk: ekologiskt perspektiv på barns utveckling och nätverksterapeutiska metoder i behandlingsarbete med barn*. Stockholm: Liber.
- Larsson, Å. (2015). *Ämneslärare från första klass*. Tillgänglig: <http://skolvarlden.se/artiklar/amneslarare-fran-forsta-klass> [2016-11-16]
- Lundsbye, M., Sandell, G., Ferm, R., Währborg, P., Pettitt, B., Fälth, T. & Holmberg, B. (2000). *Familjeterapins grunder: ett interaktionistiskt perspektiv, baserat på system-, process- och kommunikationsteori*. Stockholm: Natur och kultur.
- Marklund, S. & Härenstam, A. (red.) (2010). *The dynamics of organizations and healthy work*. Växjö: Linnéuniversitetet, Institutionen för samhällsvetenskaper
- Patrick, B. C., Hisley, J & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, Vol. 68(3), ss. 217–236. DOI: 10.1080/00220970009600093
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Stuhlman, M. W. (2003). Relationships between teachers and children. I: Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (red.) *Handbook of Psychology – Volume 7 Educational Psychology*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, ss. 199–234.
- Pianta, R.C., Steinberg, M.S. & Rollins, K.B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and psychopathology*, Vol. 7(2), ss. 295–312. DOI: 10.1017/S0954579400006519.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*. Vol. 33 (3), ss. 444–458.
- Richardson, G. (1992). *Ett folk börjar skolan: Folkskolan 150 år: 1842–1992* Stockholm: Allmänna förl.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

Skolinspektionen (2014). *Stöd och stimulans i klassrummet: rätten att utvecklas så långt som möjligt*. Stockholm: Skolinspektionen. Tillgänglig: <http://www.skolinspektionen.se/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Genomforda-kvalitetsgranskningar/Stod-och-stimulans-i-klassrummet/> [2016-11-16]

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012). *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2929.pdf%3Fk%3D2929 [2016-11-16]

Skolverket (2016). *Hur viktigt är det att lärarna har ämnesdidaktiska kunskaper?*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/so-amnen/tema-so/amnesdidaktiska-kunskaper-1.186639> [2017-04-12]

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2016a). *En stadiindelad timplan i grundskolan och närliggande frågor*. Promemoria U2016/03475/S Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/4a464f/contentassets/d62d166ac6894211ba649c96bac46101/en-stadieindelad-timplan-i-grundskolan-och-narliggande-fragor.pdf> [2016–11–26]

Utbildningsdepartementet (2016b). *Sverige står inför en stor lärarbrist*. Debattartikel 2016–02–09 Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/debattartiklar/2016/02/sverige-star-infor-en-stor-lararbrist/> [2016–11–26]

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets skriftserie 2011:1). Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/> [2016-11-26]

Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig: http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.58755!/msu_fif_31.pdf [2016–11–26]

Vygotskij, L. S. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. (översättning: Kajsa Öberg Lindsten) Göteborg: Daidalos AB.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.

Water, E. & Cummings, E. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71, 164–172.

Zionts, L. (2005). Examining Relationships between Students and Teachers: A Potential Extension of Attachment Theory? I Kerns, K. & Richardson, R. (red.), *Attachment in middle childhood*, New York: Guilford Press.

Öquist, O. (2008). *Systemteori i praktiken: konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Gothia.

9. Bilagor

9.1 Intervjumall

Börja med att presentera arbetet, gå igenom informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, nyttjandekravet.

Vilka ämnen undervisar du i?

Vilka/hur många klasser undervisar du?

– hur många elever totalt?

Vad har du för lärarutbildning?

Hur länge har du arbetat som lärare?

– Karriärs-historia

– Hur länge har du arbetat som ämneslärare?

– Har du arbetat som klasslärare innan?

Vilka är de största fördelarna med att arbeta som ämneslärare (jämfört med klasslärare)

– från ditt (lärarens) perspektiv)

– från elevernas perspektiv?

Finns det nackdelar?

för läraren?

för eleverna?

Har utvärderingar gjorts? Vad säger de?

Upplever du att kollegiet uppskattar ämneslärarmodellen (framför klasslärare)?

– hur är åsikterna från föräldrar?

– från eleverna?

Har arbetsbördan / stressen påverkats av att arbeta som ämneslärare?

Hur fungerar elevkontakten?

- Hur förändras den?

Vem sköter kontakten med vårdnadshavarna?

- Mentorskap?
- utvecklingssamtal?

Hur arbetar ni med ämnesintegrering?

Läromedel?

- skillnad?
- likheter?
- tankesätt?

Tror du att *synen* på en ämneslärare är annorlunda än synen på en klasslärare?

- Har en ämneslärare en annan status än en klasslärare?

Har detta påverkat lönen på något sätt?

- Borde det påverka lönen på något sätt?

Tror du att det här är en trend som fler skolor kommer att följa?

- är det något fler *borde* följa?
- tips till andra skolor?

9.2 Uppföljningsintervju

Frågor – skickade med e-mail

Beskriv din roll som mentor och vad den innebär för dig.

Har mentorsrollen förändrats på något sätt sedan för ett år sedan?

Stressen och arbetsbördan för er pedagoger, påverkas den någonting av att vara ämneslärare?

Har den förändrats någonting de senaste 12 månaderna?

Hur upplever du att din relation till eleverna är i din roll som ämneslärare?

Vilka positiva aspekter har rollen som ämneslärare jämfört med en klasslärarroll när det kommer till relationen med eleverna?

Vilka negativa aspekter har rollen som ämneslärare jämfört med en klasslärarroll när det kommer till relationen med eleverna?

Hur har vårdnadshavares attityder till ämneslärarsystemet, som kommit er tillkänna, varit? Har ni uppfattat någon förändring i attityd jämfört med för ett år sedan?

Vad finns det enligt dig för vinster med ett ämneslärarsystem i lågstadiet?

Vad finns det enligt dig för negativa saker med ett ämneslärarsystem i lågstadiet?