



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**  
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen

Lärarprogrammet, examensarbete 15 poäng

***”Stor eller liten klass?”***  
***Klasstorlek ur ett undervisningsperspektiv***

*Catharina Holmström och Malin Sandström*



LAU370

Handledare: Jakob Wenzer

Examinator: Joakim Forsemalm

Rapportnummer: VT 08- 1030-10

# ABSTRACT

## Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** ”Stor eller liten klass?” Klasstorlek ur ett undervisningsperspektiv

**Författare:** Catharina Holmström och Malin Sandström.

**Termin och år:** Vårterminen 2008

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Jakob Wenzer

**Examinator:** Joakim Forsemalm

**Rapportnummer:** VT 08- 1030-10

**Nyckelord:** sociokulturellt perspektiv, utvecklingszon, klasstorlek, lärartäthet, samlärande, samspel, interaktion, förhållningssätt, pedagogisk grundsyn, individualisering, undervisningsform.

### Syfte

Syftet med det här examensarbetet är att undersöka vilka upplevelser och erfarenheter verksamma lärare har angående klasstorlekens betydelse och mot bakgrund av klasstorlek undersöka vad den har för relevans för elevernas kunskapsutveckling.

### Huvudfråga

*Vilken betydelse har klassens storlek ur ett undervisningsperspektiv?*

### Metod och material

Vår metod består av kvalitativa intervjuer, där fem lärare har intervjuats.

Materialet består av litteratur och forskningsrapporter. Våra utgångspunkter under arbetets gång är sociokulturell inriktning och hermeneutik.

### Resultat

Resultatet från vår studie visar på att klasstorlek inte har en avgörande betydelse. Med bakgrund av de motsatta forskningsresultat som framkommit både internationellt och i Sverige så är det utifrån de och vår egen studie med lärarna svårt att generalisera och hävda en bestämd sanning och dra allmängiltiga slutsatser. Vår undersökning när vi sammantar våra intervjuers resultat, tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter pekar på att klasstorlek kan ha betydelse för de lägre åldrarna och för elever från socioekonomiskt svaga grupper. Vi kan inte dra slutsatsen att klasstorleken är den mest avgörande faktorn för elevernas kunskapsutveckling. Andra faktorer som lärarkompetens, gruppsammansättning, arbetsformer, undervisningsformer och lärarens förmåga att interagera är mer betydelsefulla än storleken på klassen.

### Betydelse för läraryrket

Vi anser att vår fokusering på klasstorleksfrågan är relevant för skolan och speciellt för elever så att de får de bästa förutsättningarna till ett optimalt lärande. För lärarna är det en stor relevans att de får resurser och villkor att förhålla sig till där de känner att de kan arbeta efter och utveckla ett lärande som gynnar elevernas kunskapsutveckling. Ur ett samhällsekonomiskt perspektiv är det en betydelsefull fråga hur den prioriteras och värderas och vilka resursslag som det bestäms att skolan skall utgå från och få tillgång till. Exempelvis i form av välutbildade lärare, specialpedagog, material, möjlighet att skapa och variera den arbetsform och gruppsammansättning utifrån elevernas behov och förutsättningar.

## FÖRORD

Tillsammans har vi skrivit denna uppsats. Under skrivprocessen har vi båda känt både glädje och frustration om vartannat. Självklart har vi hamnat i vissa svackor emellanåt men tillsammans har vi stöttat och uppmuntrat varandra för att hitta tillbaka till den röda tråden.

Vi har delat upp arbetet mellan oss utifrån de olika förutsättningar vi har. Litteraturen har lästs med andakt, då vi hittat intressant forskning och avhandlingar gällande vårt uppsatsämne. Själva skrivandet har skett både gemensamt och självständigt med kommentarer och diskussioner sinsemellan. Söndagen den 11 maj var en mödosam dag för oss båda. Vi satt i ca 17 timmar och skrev på vår diskussionsdel, vilket bidrog till att vår sömn fick giva efter och framgav mycket fniss och skratt under natten.

Vår största behållning har varit alla dessa intressanta pedagogiska möten med våra intervjupersoner. Vi ställer oss ödmjuka inför dessa lärares erfarenheter och vill frambringa ett stort Tack. Vi vill även tacka vår handledare Jakob Wenzer som hjälpt och stöttat oss under denna resas gång. Till Jakob vill vi även tacka för allt gott kaffe vi fått under vår handledning, vi hoppas att Etnologen inte gått back tack vare oss.

Vi hoppas att vår undersökning uppfattas som intressant och relevant av läsaren. Genom det här arbetet så har våra kunskaper utvecklats genom många härliga diskussioner och genom de möten vi fått under processen. Vi kan tydligt se en nytta med uppsatsen inför våra kommande år som lärare.

Göteborg, juni 2008.

*Catharina Holmström och Malin Sandström.*

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1.</b>	<b>INTRODUKTION</b> .....	<b>4</b>
<b>1.1</b>	<b>INLEDNING</b> .....	<b>4</b>
<b>1.2</b>	<b>SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING</b> .....	<b>5</b>
<b>1.3</b>	<b>METOD OCH MATERIAL</b> .....	<b>5</b>
1.3.1	Urval litteratur .....	5
1.3.2	Urval intervju .....	6
1.3.3	Etik .....	7
1.3.4	Intervju som metod .....	7
1.3.5	Genomförande och reflektioner .....	8
1.3.6	Bearbetning och analys .....	9
<b>1.4</b>	<b>TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>10</b>
<b>1.5</b>	<b>TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER</b> .....	<b>14</b>
<b>1.6</b>	<b>DISPOSITION</b> .....	<b>17</b>
<b>2.</b>	<b>RESULTATREDOVISNING</b> .....	<b>18</b>
2.1	Informantpresentation .....	18
2.2	Bakgrund .....	18
2.3	Erfarenheter .....	19
2.4	Lärarperspektiv .....	21
2.5	Elevperspektiv .....	24
2.6	Övriga punkter kring ämnet .....	27
<b>3.</b>	<b>DISKUSSION</b> .....	<b>31</b>
3.1	Sammanfattning med slutsats .....	39
<b>4.</b>	<b>KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING</b> .....	<b>41</b>
<b>5.</b>	<b>BILAGA 1 – INTERVJUFRÅGOR</b> .....	<b>44</b>

# 1. INTRODUKTION

## 1.1 INLEDNING

Vi är två lärarstudenter som började vår utbildning 2005. Vi har båda läst inriktningen social och kognitiv utveckling för barn, unga och vuxna. Genom tiden har vi samarbetat i olika sammanhang och haft stort utbyte av varandras synsätt. Vår gemensamma pedagogiska grundsyn faller bland annat mot det sociokulturella perspektivet, vilket innebär att vi anser att det är genom den sociala omgivningen och kulturen elevernas lärande och utveckling sker. Det här perspektivet ligger till grund för denna uppsats ämne. Arbetet kommer att handla om huruvida klassens storlek har relevans för god funktion, utifrån ett undervisningsperspektiv. Vår definition av stor och liten klass sträcker sig från 18 elever och under betraktande som liten klass samt till 24 elever och över betraktande som stor klass.

Ett vanligt mått gällande undersökningar av klasstorleken betydelse är att fastställa lärartäthet, vilket i Sverige motsvarar antalet lärare per 100 elever. I en rapport, *Klassfrågan* (2002), från Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (ESO) behandlas bland annat frågan om lärartäthet i svenska skolor. Här beskriver forskarna A. B. Krueger & M. Lindahl att klasstorlekar och antalet elev per lärare sett olika ut genom de senaste åren. De redovisar i sin rapport att ungefär vid mitten av 1970 fram till 1991 minskade antalet elever per lärare från 15 stycken till 11 stycken. Från år 1991 till år 1999 så ökade elevantalet igen och hamnade på 13 elever per lärare. De hävdar dock att man inte kan göra någon generell jämförelse inom svensk skola genom tiden. Resultat från skolverket säger att den genomsnittliga klasstorleken år 1991 var 21,9 elever i årskurs 1- 9, medan resultatet för elev per lärare visar på 12, 5 samma år. De ger en trolig förklaring till det här, genom att de hänvisar till alla övriga lärare som är anställda inom skolan som t.ex. specialpedagoger. Om vi utgår från den här rapportens resultat så har klasstorlekarna på vissa håll i landet ökat med ca 33 procent de senaste åren. Rapportens slutsats visar att mindre klasser förbättrar elevernas prestationer. Den här rapporten återkommer vi till längre fram i avsnittet tidigare forskning.

I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94) står det bland annat under kapitel 1 att skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet, vilja och lust att lära. Elever skall ges möjligheter kring att utveckla en förmåga om ansvar och inflytande. Dessa två punkter anser vi är kopplade till klasstorleken. Vi tror att genom klassers storlek så kan resultatet av dessa punkter ges olika. Det sociala utbytet kommer självant in i olika grupper, men har gruppens storlek någon påverkan på resultatet? Föredrar lärare mindre eller större klasser angående synvinklar som dessa?

Varken i Lpo 94 eller i skolverkets skrivelser finns styrdokument eller riktlinjer angående klasstorlekar. Det är upp till varje enskild kommun att ansvara för att undervisningen organiseras så att eleverna når målen. I skolverkets lägesrapport (2007) kan man läsa om skolverkets allmänna råd och förslag angående elevers rätt till optimal undervisning. Förslagen som de exempelvis ger är behovet av en förbättrad arbetsro, möjlighet till förbättrat stöd för den enskilde och vikten av grundläggande lärarkompetens. Det här anser vi är faktorer som kan spela in i förhållande till klasstorleksfrågan.

Enligt den allmänna debatten i media så framförs uttalanden kring klassers storlekar. Klasser blir allt större, vilket vissa anser skapar problem för både eleverna och lärarna. Man talar bland annat om att lärarens tid inte räcker till, om att kraven på att individualisera är svåra att uppnå, att elever kan ha svårt att ta plats och komma till tals i och med de större klasserna och att elevresultaten försämras. Medias bild av skolan är inte positivt enligt oss, den visar ofta upp resultat av negativ vinkling. Lärarförbundet, Sveriges elevråd och Lärarförbundets

skolledarförening (2007) har gjort en undersökning bland lärare, elever och skolledare gällande vad som skulle behöva göras för att fler elever skall nå målen och vad de tycker om den mediebild som finns av skolan. I undersökningen framgår det att lärarna anser att klassminskning ligger på plats topp tre för att förbättra undervisningen och ge möjlighet till måluppfyllelse, medan skolledare inte har att minska klasserna bland de högst prioriterade förändringarna, utan andra åtgärder som t.ex. ordningsomdömen.

Både våra erfarenheter från våra VFU-skolor, där vi har praktiserat i både stora och små klasser, och den allmänna debatten har väckt vårt intresse för att ta reda på om klassens storlek har någon inverkan på bland annat resultat, resursfördelning, individualisering m.m. Vi anser tillsammans med de tillfrågade i lärarförbundets undersökning att medierna målar upp en negativ bild av skolan. För att ta reda på om mediernas bild stämmer överens med verkligheten har vi genom ett undervisningsperspektiv försökt ta reda på om klassers storlek har någon relevans. Frågan är om klassens storlek är något problem i dagens skola, eller om det är andra saker som ligger till grund för dåliga elevresultat, sämre arbetsmiljö för både lärare och elever m.m. Det är just kring det eventuella problemet som denna uppsats kommer att behandla. Klasstorlekar!

## 1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Vårt syfte med det här examensarbetet är dels att undersöka vilka upplevelser och erfarenheter verksamma lärare har angående klasstorlekens betydelse och dels mot bakgrund av klasstorlek undersöka vad den har för relevans för elevernas kunskapsutveckling.

Utifrån ovannämnda syfte har vi formulerat följande frågeställning:

*Vilken betydelse har klassens storlek ur ett undervisningsperspektiv?*

## 1.3 METOD OCH MATERIAL

I det här avsnittet kommer vi att presentera och diskutera intervju som källkategori och genomförande process. Vidare ger vi en utförlig redovisning av den litteratur vi använder oss av, förutom tidigare forskning, under teoretiska utgångspunkter. Vår avsikt är att föra en källkritisk diskussion kontinuerligt. Informantpresentationen har vi valt att lägga i början på resultatredovisningen för att underlätta för läsaren att relatera till citaten och för att få en sammanhängande bild. Vi har lärandeteorin sociokulturell inriktning och tolkingsläran hermeneutik som övergripande utgångspunkter och metoder att förhålla oss till.

### 1.3.1 Urval litteratur

Nils Gilje & Harald Grimens kapitel om hermeneutik i boken *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* (1992) förklarar de att hermeneutik är en metodlära för tolkning av meningsfulla fenomen. Förförståelsen är en central benämning i begreppet då den är avgörande för vad vi från början får för idéer om vad vi skall rikta uppmärksamheten på i det vi skall tolka. Förförståelsen består av våra samlade erfarenheter och kunskaper. Författarna tar upp hermeneutikens olika delar och definierar/förklarar vad de innebär. Till exempel: dubbel hermeneutik, begrepp nära erfarenheten, begrepp långt från erfarenheten, hur man kan förhålla sig till t.ex. informanternas beskrivningar, svårigheten att förhålla sig till det redan av andra tolkade, att vi bara kan få förståelse inför meningsfulla fenomen i det sammanhang som det finns i, den hermeneutiska cirkeln eller spiralen, hur forskare använder sig av läran, skillnad i förutsättningar och förhållningssätt på hur samhällsvetenskapliga forskare och naturvetenskapliga forskare arbetar med läran m.m. Exempel på en konkret beskrivning

angående hur vi uppfattar hur vi metodiskt går tillväga i tolkningsprocessen, finns i näst sista stycket i avsnittet bearbetning och analys. Vi har en hermeneutisk ansats igenom hela vårt arbete.

Staffan Stukáts handbok *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005) har varit med oss genom hela arbetet. Vi har via den fått en mycket tydligare kunskap och förståelse för vårt examensarbete, vad det innebär i innehåll, omfattning och vår egen roll. Exempel på förklaringar och tillvägagångssätt angående planering, metodval, utformning, definiering av olika begrepp, struktur, stil och redovisning. Vi har fått goda råd av den här boken som vi också uppfattar som tydlig och lättläst. Den har också varit värdefull i sin beskrivning av hur man söker källor och når relevanta och tillförlitliga källor inom bland annat forskning via Internet. I vår metoddel har vi använt oss av Stukát i planering, genomförande, bearbetning och analys så som vi utgår och kopplar till i vår metoddel.

Runa Patel & Bo Davidson, *Forskningsmetodikens grunder* (2003) är en grundläggande bok om forskningsmetodik gällande hur man planerar, genomför och rapporterar en undersökning. Den har vi haft som utgångspunkt och koppling gällande vår metoddels alla delar. Planering, genomförande, bearbetning och analys. Här har vi också fått hjälp med definition av hermeneutik och vad en hermeneutisk ansats (holism) innebär i motsats till en positivistisk. Boken redogör skillnader på kvalitativa och kvantitativa studier och beskriver i detalj hela undersökningsprocessen. Vidare tar boken upp olika metoder och tekniker att samla material och vad dessa specifikt innebär. Hur man granskar vetenskapliga texter och förhåller sig källkritiskt. Här har vi fått vetskap om vikten av validitet och reliabilitet. Boken har varit ovärderlig för vårt arbete och har gett oss många goda råd och kunskaper.

Lars Kaijser & Magnus Öhlander, *Etnologiskt fältarbete* (1999). Denna bok har vi haft som utgångspunkt och stöd i vår metoddel gällande planering och genomförande av intervju, råd för hur transkriberingsprocessen sker och bearbetning och analys av materialet. Information om hur en deltagande observation definieras och kan gå till. Författarna ger ett etnologiskt perspektiv på hur man tänker kring, går tillväga och förhåller sig till fältarbetets olika delar. De ger goda råd och förslag på hur systematiken i en fältstudie kan se ut och beskriver hur man som forskare skall förhålla sig och varför, bland annat källkritiskt. Vi har dragit stor nytta av den här bokens tydliga och konkreta innehåll.

### 1.3.2 Urval intervju

Inledningsvis nämnde vi att vårt intresse för varierande klasstorlek uppkommit på våra VFU-skolor, som tillhör samma kommun. För att få en bredare insyn har vi spridit undersökningen till att omfatta tre kommunområden (inklusive vårt eget). Förutom lärarexamen och mångårig erfarenhet i yrket så har vi haft ett grundläggande kriterium; som innebär att våra informanter har undervisningserfarenhet av både stora och små klasser. Vi har avgränsat oss till fem pedagoger varav två stycken arbetar på våra VFU-skolor. I sökandet efter andra passande lärare har vi utnyttjat våra personliga kontakter och fått tips på lärare som skulle kunna vara intressanta i sammanhanget. Tursamt nog fick vi positiv respons om deltagande av alla i första kontakten. Med tanke på ovannämnda kriterier, intervju som metod och att vi måste förhålla oss till tidsaspekt och omfattning på arbetet, så anser vi att det är ett lämpligt antal. Vid kontakttillfället har vi också förklarat vår definition på liten respektive stor klass. Det har slumpat sig så att alla våra informanter är kvinnliga lärare. Man hade kunnat tänka sig att involvera ett genusperspektiv och att det skulle ha kunnat påverka utfallet. Dock har vi gjort den bedömningen att det är lärarnas personliga erfarenheter gällande klasstorlek, snarare än könstillhörighet, som är primärt i den här studien. Det faktum att vi valt att endast intervjua lärare och t.ex. inte elever härleds till vårt syfte/vår frågeställning och vi är medvetna om denna vinkling. Fokus ligger på grundskolans år 1-9, men vi har förståelse för att förskolan

och förskoleklassens representation kunde ha varit mycket intressant i kontexten, då det ofta debatteras om mindre grupp/klasstorlekar där.

### 1.3.3 Etik

Vi har varit noggranna och tydliga med att informera intervjupersonerna om syftet med vårt arbete, för vilket ändamål intervjun är avsedd och hur den kommer att användas. Vi har upplyst dem om och de är införstådda med att allt intervjumaterial behandlas konfidentiellt. (Vetenskapsrådet. *Etik för forskare*).

### 1.3.4 Intervju som metod

Vi diskuterade sinsemellan om vi skulle använda intervju som informationssamlade metod. Genom vår utbildning har vi använt och blivit bekanta med denna form och har funnit den effektiv samt har en god förståelse för intervjuprocessen. Dessa aspekter skall emellertid inte vara styrande utan det är forskningsproblemet som skall styra metodvalet (Stukát, 2005). Därefter funderade vi över om enkät eller observation kunde vara mer funktionella alternativ. Enkätformulär är i regel snävare till både språk och form samt riktar sig ofta till en större undersökningsgrupp. Vidare så möjliggör den inte det personliga mötet med samspel och olika kommunikationsformer som tonläge, ansiktsuttryck, gester går förlorat i informationen. Deltagande klassrumsobservationer hade vi kunnat använda som kompletterande teknik. Denna form att delta i människors dagliga liv ger också möjligheter till att ställa frågor (Kajiser & Öhlander, 1999). Även om man som deltagande observatör kan interagera och fråga/samtala så tolkar vi denna metod mer relevant i sammanhang där man skall studera ett visst fenomen eller ett beteende i den sociala miljön.

I relation till syftet och att få fram lärares tankar och åsikter så kom vi fram till och bedömde den kvalitativa intervjun som mest lämplig. Denna metod ger oss möjligheter att klargöra våra frågor om det skulle behövas, men också att interagera för koppling och vidareutveckling i samtalet. Fägerborg (1999) förklarar att i intervjuer kan verkliga förhållanden skildras och gestaltas genom att människor berättar om sina liv, erfarenheter, tankar och upplevelser. Då kan man nå djup kunskap genom att de delger sina personliga versioner och tolkningar av olika skeenden. Vidare tar författarna upp följdfrågor som ett viktigt instrument gällande att fördjupa samtalet på specifika områden.

Vår tanke är att bena upp vårt syfte och frågeställning i en frågelistas uppdelad i teman. Kvalitativa intervjuer kännetecknas av att frågorna ger utrymme för informanten att formulera sig med egna ord och kan ha olika grad av strukturering. Ställer man frågorna i en bestämd ordning, så har man en högre grad av strukturering (Patel & Davidsson, 2003). Vi kommer att ha en viss grad av strukturering, men har inte för avsikt att strikt följa den i bestämd ordning. Förutom att det följer sig naturligt att börja med bakgrundsfrågor och avsluta med övriga punkter så får det visa sig hur format det blir. ”Huvudsaken är ju inte att beta av frågorna i tur och ordning utan att vara följsam, påpasslig och uppmärksam på vad den intervjuade säger!” (Fägerborg, 1999, s. 63).

Det faktum att intervju som metod kan göra att den intervjuade känner sig styrd eller hämmad av olika ramar har vi förståelse för. Situationen med de olika rollerna, bandupptagning och intervjuarens (vår) förväntan, inställning, mimik och kroppsspråk är faktorer som påverkar. Det här är vi lyhörda inför. Vi eftersträvar ett levande och avslappnat samtal i mötet där vi åskådliggör ett äkta intresse och en förståelse för den som intervjuas. ”I en kvalitativ intervju är intervjuare och intervjuperson båda medskapare i ett samtal.” (Patel&Davidson, 2003, s.78). Vi har även förståelse för tolkningsprocessens olika steg och komplexitet.



Språk/text/handlingar skall tolkas till förståelse och byggs på med nya inslag till ny tolkning och ny förståelse; från del till helhet och vise versa. ”Ofta kallas detta för den hermeneutiska spiralen.” (Ibid. s. 31). Då vi utgår från en hermeneutisk ansats så har vår egen förförståelse en grundläggande funktion. ” Ingen forskare börjar som ett tomt blad. Inom hermeneutiken utgör förförståelsen en naturlig utgångspunkt i tolkningsprocessen fram mot förståelse.” (Ibid.s. 79). Stämning, miljö och olika kommunikationsformer är aspekter som påverkar de inblandade i hela intervjusituationen.

### 1.3.5 Genomförande och reflektioner

Vår frågelista (se bilaga 1) till lärarna grundar sig på följande teman: bakgrund, erfarenheter, lärarperspektiv, elevperspektiv och övriga punkter. Vi har försökt att formulera så öppna och relevanta frågor som möjligt. Frågelistan är utformad med tanke på validiteten, att vi undersöker/mäter det som är betydelsefullt i sammanhanget. Det här är en förutsättning för att vi ska kunna nå lärarnas upplevelser/erfarenheter som vårt syfte inbegriper. Alla intervjuerna har var och en för sig genomförts inom loppet av ca en vecka. Närvarande har, förutom en av oss, endast varit den intervjuade. Träffarna har alla skett i skolmiljö (klassrum eller grupprum) utom med läraren Anna som intervjuades på ett lugnt café. Intervjuerna har haft en spännvidd på allt från 1 timme upp till 2½ timmar. Alla intervjuer, förutom en (Anna), har bandinspelats och transkriberats. ”Då kan intervjuaren ägna sin odelade uppmärksamhet åt sin samtalspartner och samtalet utan att behöva tänka på att hinna med skrivandet.” (Fägerborg, 1999, s. 67). Vi ber att ha överseende med att den här första intervjun med Anna har skett i anteckningsform på grund av ändring av planerad intervjutid. Den tog även längst tid i anspråk. ”Vid nedtecknande intervjuer missar man en mängd information och måste dela sin uppmärksamhet mellan frågande, lyssnande och skrivande och kan sällan hinna med att få ner ordagranna repliker.” (Ibid.s. 68). Informationen har skrivits ut så fort som möjligt efter att den ägt rum medan minnet ännu var färskt. ”Bandinspelade intervjuer har högre värde som källa, de är informationsrikare och ger större möjligheter till analys ur olika synvinklar.” (Ibid.s. 67). Det här innebär att de övriga bandade intervjuerna har möjliggjort en mer korrekt ordagrann bearbetning så därav citerar vi endast de lärare som vi har spelat in.

Vår upplevelse är att alla intervjuer har blivit en form av givande och prestigelösa samtal där vi har fokuserat på intervjupersonens perspektiv och erfarenheter. Informanterna har fått stort utrymme att själv formulera sig utifrån sina egna upplevelser så att deras tankar klart framgår. Gilje & Grimen (1992) förklarar att ur hermeneutisk vinkel är det här mycket väsentligt. Informanterna måste få god möjlighet till att använda sig av de begrepp som ligger nära deras erfarenhet så att de på ett naturligt sätt kan beskriva vad de vill förmedla. Vår uppgift, som vi tolkar dubbel hermeneutik, blir sedan i slutändan att sätta in begreppen som redan är tolkade och återskapa dem i ett vidare teoretiskt spektrum som ligger längre bort från erfarenheten. Frågelistan har varit en hjälp för oss att styra tillbaka, förtydliga, fördjupa eller koppla när det har funnits behov av det. Som vi nämnt innan har vi inte följt den slaviskt, förutom att det föll sig naturligt att börja med bakgrundsfrågor och avsluta med övrigt. I vissa fall hade de frågor som stod under övrigt redan behandlats på sidospår i tidigare ämnen. Vår utgångspunkt har varit att uttrycka och formulera oss på ett så tydligt sätt som möjligt så att feltolkningar och missförstånd minimeras.

Som intervjuare kan vi inte bortse från vår egen förförståelse och med hermeneutiks ansats har den en grundläggande funktion. Patel & Davidson (2003) förklarar att i den här kontexten ingår såväl forskarens teoretiska som subjektiva kunskaper. Intervjuarens känslomässiga erfarenheter ingår även de som en naturlig del för att kunna genomföra en kvalitativ intervju. Vi har dock ansträngt oss för att inte färga intervjuerna för mycket genom att ha värderande frågor, vara sparsamma med attityder, blickar, kommentarer och kroppsspråk som skulle kunna inverka hämmande på intervjupersonen och vinkla intervjun. Informanterna har

uttryckt att samtalen har varit intressanta och har fått dem att reflektera. Vi uppfattar att vi har medverkat till att skapa funderingar över den teori som praktiken utgår ifrån. En vetenskap som ofta sitter i ryggmärgen hos lärare. En och annan paus för återhämtning och eftertanke eller småprat har också ingått. ”Pauser är inte farliga! De kan tvärtom vara bra tillfällen till eftertanke och vila i samtalet”. (Fägerborg, 1999, s. 66).

### 1.3.6 Bearbetning och analys

I en kvalitativ undersökning och dess bearbetning samspelar del och helhet och är villkorade i syftet att nå en djup kunskap. Kontinuerlig tolkning, analys och dokumentation sker genom hela processen. Slutprodukten är ofta en text innehållande intervjuer och resonemang varvat med egna tolkningar och kommentarer. Till skillnad från kvantitativ studie som inte analyseras fortlöpande och som ofta innebär att man ger mätningen (informationen) siffervärden. Resultatet kan exempelvis redovisas i tabellform och likställs med ett ”sant” värde som man generaliserar utifrån (Patel & Davidsson, 2003).

Transkriberingsarbetet med att översätta det inspelade talspråket till skriftspråk, har varit mycket tidskrävande. Ingen av oss hade erfarenhet av den här arbetsformen sen tidigare. Intervjuerna har skrivits ut ordagrant i dialogform med replikskiften. Vi har bland annat markerat betoningar och tvekan, men riktat in oss på det muntliga och sakinnehållet i första hand. I lyssnandet och bearbetningen blev vi medvetna om vår egen roll, hur vi förhåller oss via respons och tonfall, på ett tydligare sätt än vi annars skulle ha upplevt. Fasen gav oss också nya insikter i t.ex. de fall där vi från början hade formulerat oss lite väl teoretiskt och behövde förtydliga oss. I efterhand har vi också kommit på en del följdfrågor som vi kunde ha ställt och även att vi kunde ha problematiserat för ytterligare fördjupning. I något fall upplevde vi att vi avbrutit eller forcerat informanten. I en situation fick vi fundera över vad intervjupersonen verkligen menade och diskutera våra tolkningar sinsemellan. Det är frågeställningen och kunskapsmålet som är styrande för vilken transkriberingsteknik som är lämplig, men grundregeln är att allt prat på bandet skrivs ut ordagrant. Infogning av egna kommentarer måste markeras tydligt så att de inte kan förväxlas med dialogen. (Fägerborg, 1999).

Genom att flera gånger gå igenom utskriften så har vi försökt att urskilja ett mönster i tankar och resonemang ur ett helhetsperspektiv. Vi förde separata anteckningar för våra egna iakttagelser, reflektioner och som stöd för minnet. Stukát (2005) förklarar att det krävs många upprepade läsningar av intervjuutskriften för att komma bakom det bokstavliga innehållet. Vi har pendlat från del (detaljer, citat) och helhet (urskilja mönster i tankar och resonemang) i vår tolkningsprocess fram till förståelse och mening. Vad vi valt att utgå och fokusera på i relation till arbetets syfte och problemställning är både medvetna och omedvetna processer som framträder. Det är på så sätt en subjektiv aspekt beträffande vad vi väljer att fokusera och bearbeta. I vårt tolkande av intervjumaterialet så är vi medvetna om att vår förförståelse (dvs. våra egna kunskaper och erfarenheter) är avgörande för hur vi tyder materialet och vi måste förhålla oss till de tankar och åsikter som i ett tidigare skeende redan är tolkade av informanterna.

Inom hermeneutiken, som är en tolkningslära, är förförståelse, tolkning, meningsfullhet och sammanhang centrala bitar. Det är ett tillvägagångssätt när det gäller tolkning av olika företeelser som t.ex. utsagor, texter, bilder, symboler och konst. Inom den hermeneutiska forskningen är inte strävan att komma fram till en absolut sanning det primära, utan uppgiften är snarare att få en verklighetsuppfattning gällande olika områden med hjälp av tolkningsprocessen (Gilje&Grimen,1992). Vi uppfattar det så att för att systematiskt kunna tolka ett fenomen, i detta fall intervjumaterialet, till mening och förståelse så krävs vissa förutsättningar. Våra bakgrundskunskaper sätts i spel så att vi vet vad vi skall rikta in oss på

som utgångspunkt. Vår tolkning till förståelse och förklaring är beroende av vår förförståelse och att vi kan tolka materialets olika uttryck till en sammansatt mening, tolka detaljer till helhet och tvärtom och därmed få ett sammanhang till en djupare förståelse och innebörd. Det blir en process bestående av tolkning, bearbetning och analys för redovisning och fastställande av resultat som leder oss fram till våra slutsatser i diskussionen.

Patel & Davidson (2003) förklarar att det är upp till forskaren att finna en modell för upplägget i analys och redovisning som passar den forskningsfråga som skall besvaras. I syfte att få en klar struktur och för att tydligt kunna jämföra och urskilja, har vi valt ett upplägg där citat, utsagor och mönster i tankegångar redovisas och kommenteras tematiskt. ”I rapporten redovisas sedan tydligt tolknings- och grupperingsresonemanget och man konkretiserar och exemplifierar med välvalda intervjuцитat.” (Stukát, 2005, s. 42). Vi är medvetna om att informanten Lisas citat är långa. Det beror på att hon diskuterar fram med sig själv sina svar, därför behöver hela hennes resonemang citeras för att få ett sammanhang. Våra egna personliga tolkningar, samspel och diskussioner oss emellan påverkar naturligtvis oss själva. Den synvinkeln har vi båda upplevt som väldigt berikande med våra olika perspektiv i arbetet för hela vårt lärande i den här arbetsprocessen. Vår övertygelse genom utbildningen är att kunskap först och främst alstras genom de kognitiva och sociala utmaningarna som uppkommer i samspel människor emellan. En förutsättning för att mötas i förståelse är att man måste ta den andres perspektiv och då blir man medveten om att det finns andra åsikter än ens egen. Får vi möjlighet att jämföra våra varierande tolkningar och uppfattningar kommer vi till nya insikter så för det en framåt. Vi kan bygga ut, ändra eller så blir kontentan att vi står trygga i vår egen förvisning. Det är genom samvaro och samarbete vi lär och utvecklas.

## 1.4 TIDIGARE FORSKNING

I det här avsnittet ger vi en överblick på forskningsområdet angående klasstorlek och lärartäthet. I vårt urval har vi försökt att sprida perspektiven men gör inte anspråk på att vara absolut heltäckande i vår översikt. Det visade sig att det inte finns särskilt mycket svensk forskning specifikt om klasstorlek. Däremot finns en hel del internationella studier att tillgå. En forskare som har behandlat frågan är Kjell Granström som är forskningsledare vid Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet. Han är professor i pedagogik, docent i kommunikation och legitimerad psykolog. Granströms forskningsområde handlar bland annat om arbete och dynamik i klassrummet. I vårt urval att utgå och förhålla oss till har vi både forskningsöversikter, en rapport och en avhandling. Vi bedömer och hoppas att det här urvalet ger en relativt god överblick och variation då det är intressant att de visar något motsatta slutsatser.

I sitt avsnitt, *Ledarskap i klassrummet*, tar Granström (2007) upp klasstorleksfrågan. Han ger en överskådlig bild av forskningsläget både i Sverige och internationellt. Granström menar att det kan vara svårt att få en objektiv bild av de verkliga förhållandena som råder i Sverige när skoldebatten ofta handlar om problemet med stora klasser och ger uppfattningen att de senaste årens resursnedskärningar i skolan inneburit en kraftig ökning av antalet elever i klassrummet. Granström redovisar att vi i Sverige har en lärartäthet som betyder en lärare på cirka 13 elever. I jämförelse med kinesiska skolor där det inte är ovanligt med en lärare på 50-60 elever. I Sverige hör det till ovanligheten att en ensam lärare undervisar fler än 30 elever på en gång. Granström menar att forskningen måste bygga på det faktiska antalet elever som befinner sig i klassrummet och då visar det sig att läraren till vardags undervisar färre elever än vad som finns inskrivna i undervisningsgrupperna. Det här menar Granström beror på att vissa elever som hör till klassen också deltar i andra aktiviteter t.ex. träning hos specialpedagog, talpedagog eller borta p.g.a. sjukdom. Förutom läraren så förekommer det ganska ofta att flera vuxna är i klassen samtidigt, t.ex. personlig assistent, kompanjonlärare

eller lärarstuderande. Resultaten visar att trots debatten om stora klasser så förefaller vardagsarbetet ske i rimligt stora grupper.

Antagandet att stora klasser är negativt för elevernas lärande har varit svårt att forskningsmässigt visa. Av den omfattande forskning som finns internationellt finner man att de flesta studierna inte kan fastställa något entydigt samband mellan gruppstorlek och elevprestationer. Hanushek (1986) överskådliga genomgång av studier som gjorts angående ämnet klasstorlek styrker detta konstaterande. Flertalet studier visade inte på något samband, några visade på att elever presterade bättre i större klasser medan andra visade ett resultat där elever gjorde bättre ifrån sig i mindre klasser. ”Slutsatsen av den omfattande forskning som finns måste således bli att klasstorleken inte kan sägas ha någon entydig och säkerställd betydelse för elevernas prestationer.” (s. 27). Granström menar vidare att det sannolikt finns andra och mer betydelsefulla faktorer än själva klasstorleken som påverkar elevernas lärande; t.ex. val av arbetsformer, kamratrelationer, innehållet i själva skolämnet.

I sin studie (1997) undersökte Granström vilka faktorer som eleverna själva upplevde vara mest betydande för deras utbyte av lektionerna. Resultatet visade att den mest betydande faktorn var lektionens arbetsform, högst värderade eleverna arbete i par eller i grupp. Klasstorleken hade emellertid ingen betydelse för elevernas behållning, varken socialt eller kunskapsmässigt. I en annan undersökning (1996) fann Granström att undervisningsgruppens storlek inte villkorade hur elevers kommunikation sinsemellan i klassrummet förekom. Utsträckningen av elevernas prat inbördes var oberoende av storleken på den klass de tillhörde. Granström (1998) visar på fler perspektiv av gruppstorlekars betydelse och då i form av hur lärarnas upplevda och verkliga arbetsbelastning ser ut. För lärarna har antalet elever en stor betydelse menar Granström och kopplar till studier som gjorts i England som visade att lärare med 26-30 elever fick fler timmar i arbete på förberedelse än lärare med 21 eller färre elever gjorde. Att vägleda, uppmärksamma och disciplinera 29 elever istället för 19 kräver mer av både koncentration och arbetsinsats från läraren. Vilket i sin tur kan leda till mer stress och utarbetade lärare. Det vinner ingen på säger Granström och menar att det kan vara ett viktigt skäl för att inte skapa alltför stora klasser.

I vår inledning hänvisade vi till *Klassfrågan* (2002), en ESO-rapport om lärartätheten i skolan av Alan B. Krueger och Mikael Lindahl, båda forskare i nationalekonomi. Rapporten granskar tesen att det inte spelar någon roll för elevernas kunskaper och inläring om undervisningen bedrivs i stora klasser. Författarna redogör betydelsen av att minska storleken på klasserna och om vad det här innebär för elevernas kunskapsutveckling.

Krueger och Lindahl har analyserat Hanusheks (1999) tongivande översikt om sambandet mellan elevprestationer och skolresurser, i form av mindre klasser. De ställer sig kritiskt till Hanusheks analys vars huvudslutsats innebär att mindre klasser knappast har en betydande effekt på elevprestationer. De menar att Hanushek inte har varit objektiv och lagt för stor tyngd på vissa studier. ”När vi istället låter varje studie väga lika tungt i analysen, finner vi att fler studier finner positiva effekter av mer resurser till skolan.” (s. 11). Även i deras analys av STAR- projektet så redovisar de att projektet genomfördes på ett korrekt vetenskapligt sätt, ett ställningstagande som har ifrågasatts av andra forskare. Slutsatsen de drar av sina båda analyser av ovanstående forskningsmaterial är att mer skolresurser är kopplat till bättre elevprestationer och att elever som går i små klasser gör bättre resultat än elever som går i normalstora klasser. Det här menar Krueger och Lindahl är statistiskt säkerställt. ”Effekten är särskilt tydlig för elever med minoritets- eller låginkomstbakgrund.” (s.12).

Författarnas egen studie vars avsikt var att skatta vilken kausal effekt klasstorlek har på elevprestationer styrker ovannämnda slutsats att klasstorlek har effekt på elevers kunskapsutveckling. I undersökningen deltog 556 elever från Stockholmsområdet i år fem

fördelade på 38 olika klasser i 15 olika skolor. Eleverna genomförde vid tre olika tillfällen samma prov i matematik under kommande tre terminer. Datamaterialet innehöll även information om storleken på den klass som eleven gick i och deras sociala bakgrund. Resultatet av studien visar på utmärkande effekter av klasstorlek. Angående elevers resultat på matematikproven så visade det sig att elever i mindre klasser hade bättre provresultat över dessa terminer än elever som gick i större klasser. ”Vår slutsats är att elevers skolprestationer förbättras om de undervisas i små grupper och att effekten är särskilt tydlig för elever med icke-svenska föräldrar.” (s.13).

I vår inledning tog vi upp författarnas redovisning av den ökning av antalet elever per lärare som skedde i Sverige som konsekvens av resursneddragningarna i skolan på 1990- talet. Kreuger och Lindahl drar slutsatsen att det här troligen har inneburit negativa följder för svenska elevers skolprestationer.

Skolverkets kunskapsöversikt *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat* (2002) gjord av forskarna Jan-Eric Gustafsson och Eva Myrberg i samarbete med Skolverkets forskningsenhet. I den här översikten rapporteras generella diskussioner, resultat och slutsatser inom skolresurser som klasstorlek, lärartäthet och lärares kompetens m.m.

Hanusheks (1998) analyser, som vi tagit upp ovan, visade att mindre klasser inte har någon avgörande effekt på elevprestationer. Hanushek har också kritiserat STAR- projektets genomförande. Den här kritiken tycker författarna att Krueger och Lindahl (2002) tillbaka visar på ett intressant och övertygande sätt. Den nyutvecklade teknik som Kreuger och Lindahl använde sig av för att kunna dra slutsatser om den kausala effekten av klasstorlek för att nå data säger författarna är en mer förfinad metod än den vedertagna tekniken. Skolverket och författarna anser att STAR- projektets uppvisade samband på elevens egenskaper och klasstorlek som faktor, där de mindre klasserna var gynnsammare för elevernas kunskapsutveckling är att iaktta som ett mönster som visar på nya intressanta perspektiv och som indikerar en förändring i vart forskningsresultaten går. Men de påpekar också problemet med att generalisera den till svenska förhållanden.

Angrist och Lavys (1999) undersökning i Israel angående klasstorlek stödjer mönstret, att det finns ett samband mellan undervisningsgruppen och elevers prestationer. ”Dessa analyser visade att mindre klasser medförde bättre resultat i både matematik och läsförmåga i år 5, och i läsning i år 4.” (s. 78). De kom, precis som STAR- projektet, fram till att effekterna av gruppstorlek var olika beroende på elevernas socioekonomiska bakgrund. De eleverna med mindre gynnsamma förutsättningar förbättrades mest. Författarna menar att dessa studier och andra undersökningar som genomförts på senare år passar det mönster att mindre klasser orsakar en fördelaktigare kunskapsutveckling. De menar vidare att de nya/ej vedertagna modelleringstekniker och metoder som ovanstående undersökningar byggt på är angeläget att det görs fler och att de görs i större omfattning än vad som skett. Därför skall man iaktta en försiktighet i både tolkning och generalisering av resultaten poängterar författarna.

Skolverket refererar till Dewhurst (1993) och menar att de långsiktiga påföljderna av mindre klasser inte endast kan betraktas utifrån vad elever presterar rent akademiskt utan de måste även innehålla en utveckling och ett lärande inom sociala och emotionella områden. Vidare poängterar han att lärare som har för vana att arbeta med ett stort elevantal kanske inte har kompetensen att tillvarata den potential till förändrade arbetsformer och arbetsätt som en mindre klass kan innebära. Undervisningskvalitet bygger på lärarens förmåga att anpassa efter elevernas olika förutsättningar och behov. Även om det är logiskt att anta att ett mindre antal elever gör det enklare för läraren att individanpassa så visar studier en motsatthet angående det här. Det finns undersökningar som påvisar att kvaliteten är högre i mindre klasser. ”Men

det finns också en stor mängd undersökningar som visar att den undervisning som bedrivs i små klasser i allt väsentligt har samma utformning som undervisning i stora klasser.” (s. 89).

Slutsatsen är att det finns ett samband mellan ekonomiska resurser och pedagogiska resultat, även om det här sambandet är svagt och att resurstillskott i form av mindre klasser eller högre lärartäthet inte automatiskt innebär förbättring av pedagogiska resultat. Skolverket och författarna anser att det nu finns och går att identifiera ett forskningsstöd för att små klasser är bättre för elevers prestationer som många tidigare har efterlyst. Men de påpekar även att den fundamentala fråga är i vilken omfattning det här resultatet att mindre klasser är gynnsammare kan generaliseras. De betonar att den positiva effekten för elever i de tidigare åldrarna inom mindre klasser och för de elever som tillhör utbildningsmässigt svagare grupper inte kan visa på en allmängiltighet. Tendensen i resultatmönstren som framkommit är att klasstorleken har betydelse för elevers kunskapsutveckling, men att det är lärarkompetensen som har den största betydelsen för elevernas resultat. ”Det är dock viktigt att understryka att resultaten inte visar att prestationsnivåerna i små klasser alltid är bättre, och det finns en stor mängd undersökningar som visar att klasstorlek inte har någon betydelse.” (Skolverket, s. 171). En viktig aspekt är att det krävs fler lärare om klasstorleken skall minska och tillgång till fler klassrum. Det här kan innebära att det blir en generell sänkning av lärares kompetent då man kanske får anställa obehöriga lärare vid ökad efterfrågan. Det är en mycket viktig fråga då den här kunskapsöversiktens huvudresultat konstaterar lärarkompetensen som den mest betydelsefulla faktorn när det gäller resursslåg.

I forskaren Charlotta Einarssons avhandling, *Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. (2003), undersöks bland annat betydelsen av elevers ålder, ämne och klasstorlek för interaktionen. Studien bygger på 58 olika klassrumsobservationer och sträcker sig över samtliga årskurser i grundskolan. När det gäller klasstorlek visar hennes studie att lärarnas interaktion med eleverna är relativt konstant i klasser mellan 20 och 28 elever. Det innebär att en elev i en grupp på 28 elever har lika mycket lärarkontakt under en lektion som en elev i en klass med 20 elever. Det beror på att lärarna lyckas ge lika mycket uppmärksamhet åt den enskilde individen oberoende av stor eller liten klass. När det gäller mindre grupper som t.ex. 11 elever har dessa något fler lärarkontakter än vad elever i grupper om 19 elever har. ”När elevantalet är 20 eller fler saknar gruppstorleken betydelse.” (Einarsson, s. 162). Resultatet visar att mängden lärarkontakt med de enskilda eleverna i relativt liten utsträckning förklaras av undervisningsgruppens storlek.

Einarsson menar att det troligen är andra faktorer som avgör hur mycket lärare interagerar med sina elever. Exempelvis lärarens kön och förhållningssätt, elevernas kön och ålder, olika arbetsformers olika utsikter till samspel och gruppsammansättning spelar stor roll för interaktionen då elever har skilda behov i omfattning av stöd och hjälp från läraren. Kommunikationen är mer frekvent på lågstadiet. ”En hypotes kan vara att när eleverna är yngre, dvs. när det fortfarande går på lågstadiet, är de i ett större behov av vägledning och hjälp från lärarens sida för att kunna arbeta med de skoluppgifter de är förelagda att arbeta med” (s.77). När eleverna blir äldre kan det förväntas mer självgående. Einarsson poängterar att resultatet gällande gruppstorlek enbart redovisar att mängden kommunikation mellan lärare och elever inte på ett självfallet sätt ökas bara för att gruppstorleken är mindre. Resultatet skall inte tolkas som om klasstorleken skulle vara oväsentligt.

Einarsson tar också upp att den tillgängliga forskning som finns visar på en stor variation i slutsatser som inte går att generalisera utifrån. Hon refererar till STAR- projektet som visade att elever gynnades av att under de tidigare åren gå i mindre klasser. Speciellt för minoritetsgrupperna blev det bättre effekt på lärandet, de vann mest på att gå i små klasser.

STAR- projektet får kritik för sin vetenskapliga och experimentella utformning och Einarsson påpekar att man bör ifrågasätta om projektets fynd kan generaliseras till svenska förhållanden.

Författaren tar upp en viktig synvinkel gällande hur man definierar, beräknar, mäter och jämför lärartäthet/klasstorlek via både olika metoder och olika länders system. Det här har en stor betydelse och tar man inte med det i beräkningen kan jämförelser vara missvisande. Einarssons liksom Granströms observationer bygger på det faktiska antal elever som befann sig i klassen när observationen gjordes. Hon tar upp fyra aspekter på den här problematiken: Själva definitionen av klasstorlek. ”I vissa studier definieras klasstorlek som lärartätheten vilken i sin tur kan beräknas på olika sätt.” (s. 40). Man kan också ifrågasätta om man kan generalisera utifrån de tester och prov som använts vid studier av elevprestationen då en del inte preciserar exakt vilka tester/prov som varit aktuella. En annan metodsvårighet är att klasser av olika storlek inte kan antas vara sammansatta av elever med jämförbara behov och förutsättningar. Det här påverkar självfallet effekten. Till sist har en stor del av de mer experimentellt utformade studierna endast varat under en begränsad tidsperiod och det kan vara en orsak till att förväntade effekter uteblir eller inte blir så uppenbara.

Delstudien, att ta reda på lärares kollektiva uppfattningar om interaktionen är grundad på diskussionsbaserade gruppintervjuer. Resultatet är att många lärare känner vanmakt gällande att undervisa i klasser som de upplever som stora. De upplever att de inte hinner med att ha individuell kontakt med alla elever i så stor utsträckning som de önskar. I gruppintervjuerna lyfte pedagogerna fram stora klasser som ett problem. ”Den mening lärarna ger fenomenet stora klasser medför också att de själva är med och skapar den kontext de själva är verksamma i.”(s. 158). Einarsson menar att genom att lärare diskuterar upplevelsen av att det är betungande med stora klasser så är de med och skapar den kollektiva uppfattningen. Lärarintervjuerna visar på att stora undervisningsgrupper kan bedömas vara ett arbetsmiljöproblem för både elever och lärare. Lärarna skall hinna med fler elever, elever trängs ibland ihop och som följd ökar ljudnivån.

## 1.5 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Boken *Spår av teorier i praktiken (2002)* av Silwa Claesson har vi haft som stöd för vår utgångspunkt med vårt arbete och resonemang om det sociokulturella perspektivet. Här presenteras och definieras olika lärande teorier om hur elever erfar.

I den sociokulturella inriktningen, som är inspirerad av Lev Vygotskij (1896-1934), menar man att människan integreras i det sammanhang hon växer upp i. Den omgivande kulturen, samspelet emellan individer med språk och kommunikation är grundläggande för vår utveckling och för vårt lärande. Den närmaste utvecklingszonen, som innehåller vår potential, är ett viktigt begrepp; då vi med hjälp av varandra och vår omgivning kan utveckla de kunskaper och förmågor som vi ännu inte behärskar fullt ut.

Gunilla Jedeskogs avsnitt *Klassrummets scenografi i Forskning om lärares arbete i klassrummet (2007)*, Granström (red.) handlar om skolans fysiska miljö gällande klassrummet. Rapporten tar upp klassrummets utformning och betydelse för samspelet med elever och lärare. I rapporten kan man bland annat läsa om de olika delar som spelar in i klassrummets funktion och vad man skall tänka på. T.ex. möblering, utrustning och utsmyckning, arbetsformer, m.m.. Rapportens slutsats är bland annat att klassrummet kan ses som ett verktyg för lärandet. De slutsatser som Jedeskog redovisar uppmanar hon till att ha som underlag för diskussioner kring lärandets fysiska situation. Vi har använt rapporten vid vår diskussionsdel.

Kjell Granströms avsnitt *Ledarskap i klassrummet* i *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (2007), Granström (red.) har vi förutom hans översikt angående klasstorleksforskningen även använt oss av betraktande lärarens roll som arbetsledare. Hur man vägleder elever i deras befästande av förmågor, kunskaper, färdigheter och värderingar. Granström talar om en lärares många roller och skiljer på ledarskap och lärarskap. Ledarskap innebär kunskap om hur interaktionen i klassrummet kan se ut och att man har en skicklighet i att hantera de processer som sker när en grupp människor kommer samman. Lärarskap betyder att ha ämneskompetens och en pedagogisk förmåga att förmedla denna. Det är samhällssystemets ramar och den rådande kulturen som återspeglas i lärarens förmedling av kunskaper, värderingar och val av metoder och former för att uppnå det här.

Granström (2007) har via observationer noterat att en stökig klass blir lugnare och att ljudnivån går ner vid individuella arbetsformer, som eget arbete. Väljer läraren arbetsform för att det är enklast för hennes/hans behov av att t.ex. få lugn och ro i klassen eller är syftet att läraren har en övertygelse att arbetssättet är en bra inlärningsmetod. Det är viktigt beskriver Granström att man som lärare är medveten om dessa psykologiska processer som olika undervisningsformer innebär. Exempelvis utgår den traditionella katederundervisningen från hierarkisk ordning. Där blir läraren en ordförande som bestämmer vem som skall få ordet och tillgången till att eleverna får samspela, ta initiativ och känna sig delaktiga minskas. Vi har haft stor nytta av Granströms förklaringar när vi diskuterat vår syn på de olika aspekter som lärarrollen innebär.

Staffan Selander (red), *Kobran, nallen och majjen* är en antologi över svensk skolforskning från 2003. Den behandlar tradition och förnyelse inom skolans värld inom olika områden som t.ex. betygssystem, specialpedagogik och arbetsformer ur både ett historisk och nutidsperspektiv. I Kjell Granströms kapitel: *Arbetsformer och dynamik i klassrummet* tas olika undervisningsformer upp och vad de medför för processer i klassrummet. Han definierar de skilda formerna och ger en historisk tillbakablick på vilka arbetssätt som varit rådande under tid och fram tills nu. T.ex. Helklassundervisning eller som det benämndes mer förr, katederundervisning, grupparbete, individuellt arbete/eget arbete. Granström förklarar att eget arbete är den, för elever, friaste arbetsformen. Då planerar och genomför eleven själv förelagda uppgifter i den takt och ordning som den finner bäst. Granström redovisar att det individuella arbetet är det som har ökat mest under senare år. Han beskriver även skolans förändrade roll från att förmedla en gemensam medborglig fostran till att förmedla och förbereda eleverna för mer enskilda och privata projekt. En utveckling som Granström menar bidrar till att bevara eller öka skillnaden mellan elever med olika socioekonomiska bakgrund och förutsättningar. Vi har använt oss av Granströms ansatser gällande vår betraktelse av undervisningsformer och då speciellt i diskussion kring grupparbete som arbetssätt.

*Barns samlärande* (2000), Ingrid Pramling Samuelsson, Sonja Sheridan & Pia Williams tar upp olika samarbetsformer och elevernas samspel både kognitivt och socialt i läroprocessen från att det är mycket små. Det redogör tydligt det faktum att lärande växer i samspel med kompisar och i interaktion och kommunikation människor emellan. De tar upp exempel på pedagogers problematiserande förhållningssätt, social och kulturell omgivning, barngruppssammansättning m.m. Det är betydelsefulla faktorer för att främja barns samspel och möjligheter till att få lära av varandra. De definierar och ger exempel på olika former på samlärande (peer tutoring, peer cooperation och peer collaboration) för gynnsamma samarbeten. Begreppet samlärande bygger på en grundsyn där kommunikation, delaktighet och en mångfald av idéer och tankar är centrala punkter. Denna bok har vi använt i vår diskussion gällande samspel och samlärande i olika former och bygger på vår sociokulturella övertygelse där man delar upplevelser och språk och lär av och med varandra.



Lpo 94 av skolverket har vi som en röd tråd i hela vårt arbete. I Lpo 94 ingår bland annat värdegrunden, strävansmålen, uppnåendemålen och riktlinjer och normer för skolans verksamhet.

*Möte för lärande* (2005) av Eva Johansson ger, mot bakgrund till läroplanen, en bild av det pedagogiska arbetet riktat mot de yngre åldrarna. Här studeras verksamhetens innehåll och organisation, pedagogers förhållningssätt och hur de organiserar arbetet. Hon ger rika exempel på verkliga situationer som kan uppkomma i mötet mellan den vuxne och barnet. Om arbetet är aktivitetsinriktat eller målinriktat m.m. Hur man bedömer vad det är för atmosfär som är rådande i verksamheten, kontrollerande, instabil eller samspelande atmosfär? Vi ställer oss bakom en samspelande atmosfär. Det innebär att man som pedagog är lyhörd inför barnet, närvarar och delar livsvärld med barnet, ser barnet som kompetent i mötet som en person som har meningsfulla tankar och avsikter och att man har vida gränser så att barn får prova sig fram. Boken har vi som stöd angående vår pedagogiska grundsyn och därmed det förhållningssätt som vi tycker är det som skall råda i arbete med barn.

Boken *Gruppdynamik 1 för Lärare/Ledare/Chefer* (2001) av Bertil Asplund handlar om olika funktioner inom grupper, de regler som styr oss. Författaren tar bland annat upp olika förutsättningar som finns i grupper och olika tillstånd och sammanhang som kan skapas inom grupper. Författarens slutsats inom gruppdynamiken är att man inte kan hitta någon slutlösning utan dellösningar fram till lösningen. Han menar att vi tillsammans inom gruppen måste ta eget ansvar för att få en bättre fungerande grupp, speciellt den som leder gruppen. Vi har använt den här boken vid definition av begreppet gruppdynamik och som referens i kommande diskussionsdel.

Boken *Bildning och kunskap* (Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning, SOU 1992:94) (2003) handlar om kunskap och lärande som begrepp, vilket innebär vad som är kunskap idag och hur kunskap kan se ut i framtiden. Författarnas syfte med boken är att den skall kunna användas som underlag för diskussion gällande uppgifter i skolan, lärande och bildning i skolan och framförallt begreppet kunskap i skolan. Boken tar upp vikten av att undervisningen möter upp till de individuella och kollektiva arbetsformer och förordar det sociala lärandet. Boken tar även upp ett historiskt perspektiv på frågan gällande bildning och kunskap. Vi har använt denna bok i kommande diskussionsdel.

*Samspel i grupp* av Björn Nilsson (2005) handlar om hur man får en grupp att fungera bättre, vilka situationer och eventuella problem som kan uppstå inom en grupp och vilka faktorer som spelar in i gruppdynamiken. Författaren beskriver även olika verktyg som kan användas för att skapa en effektiv grupp med ett bra arbetsklimat, då gruppen har problem. Författarens slutsats är att om man har kunskaper om vad som kan hända inom en grupp och har kännedom om de verktyg som kan hantera olika svårigheter inom grupper så kan man få alla olika sorters grupper att fungera bättre. Vi har använt boken som referensinlägg i vår diskussionsdel.

Utbildningsdepartementet har 2001 utgivit rapporten *Elevens framgång – Skolans ansvar*. Experterna tar upp i rapporten konkreta exempel som skall kunna användas i diskussion och till utveckling av de förhållningssätt som skall råda gällande måluppfyllelse, särskilt för elever i behov av stöd. Experterna har arbetat utifrån ett antal kommuner och verksamheter och det påverkar därmed att rapporten inte ger en heltäckande bild utifrån ett nationellt perspektiv. Experternas slutsats med rapporten är bland annat att om man försöker förstå de faktorer som påverkar elevens lärande och samarbetsarena så blir det lättare att få syn på mönster och samband. Det medför en enkelhet för förslag till åtgärder. Rapporten har vi använt oss av i kommande diskussionsdel.

## **1.6 DISPOSITION**

Under kapitel 2 redovisar vi vårt intervjuresultat, med egna kommentarer på likheter och särskiljanden av svaren. Kapitlet börjar med en informantpresentation och går sedan över direkt på resultatet. Detta kapitel följs av vårt avslutande kapitel där vår diskussionsdel med sammanfattning och slutsats redovisas.

## 2. RESULTATREDOVISNING

Efter vår informantpresentation redovisas här resultaten från våra intervjuer. Redovisningen är skriven utifrån de teman som intervjufrågorna har. Vi kommer att redovisa intervjuens tema för tema och kommer utifrån hermeneutiken att ge olika kommentarer på mönster och särskiljanden som vi upptäckt. Som utgångspunkt i temafrågorna ligger vår definition av stor och liten klass som grund för lärarna att förhålla sig till.

### 2.1 Informantpresentation

Här benämner och refererar vi till intervjupersonerna via följande pseudonymer.

**Anna**, 38 år gammal. Hon är utbildad grundskolelärare 1-7 med inriktning på svenska och samhällsorientering med tillval idrott. Har arbetat i 13 år. Är klassföreståndare för 27 elever i en åldersblandad 1-2: a. Har erfarenhet av att ha varit klassföreståndare för en homogen 1: a bestående av 17 elever på en annan skola. Variationen i elevantal har varit från 17 till 27.

**Karin**, 55 år gammal. Hon är utbildad högstadie- och gymnasielärare i ämnena matematik, fysik och kemi. Har 28 års yrkeserfarenhet. Är klassföreståndare tillsammans med en kollega för 24 elever i en 8: a. Har stor kunskap om att undervisa i hel – och halvklass. Har erfarenhet av att undervisa uppemot 30 elever i helklass, högstadienivå, på en annan skola. Hel- och halvklass passen pendlar från 22-27 ner till 11-14 elever.

**Lisa**, 35 år gammal. Hon utbildad till 4-9 lärare med samhällsorientering som huvudämne och matematik för yngre åldrar som tillval. Har arbetat i skolan i 10 år. Är klassföreståndare för 17 elever i en åldersblandad 3-4. Hon har arbetat på flera olika skolor i olika kommuner där klasstorlekarna har varierat. Den största klassen var på 28 elever och minsta på 15 elever.

**Lena**, 59 år gammal. Hon är utbildad till mellanstadielärare. Hon blev klar med sina lärarstudier 1971 och har arbetat sedan dess, i 37 år. Hon är klasslärare för 13 elever i skolår 6. Hon har arbetat på flera olika skolor och i olika kommuner, där klasstorlekarna har varierat från 13 elever upp till 32 elever.

**Maria**, 56 år gammal. Hon är utbildad mellanstadielärare, och har även utbildning i ämnena Historia, Matematik och NO. Har i England utbildat sig vid proficiency in English, den högsta graden och har arbetat ideellt som lärare i England under ett år. Har arbetat i skolan i 32 år. Är klasslärare för 27 elever i skolår 5. Hon har arbetat i flera olika skolor och i olika kommuner. Hon har nästan alltid arbetat med stora klasser. Har även arbetat i en hjälpklass med ca 10 elever. Hennes erfarenheter av olika klasstorlekar varierar från 10 elever upp till 32 elever.

### 2.2 Bakgrund

Alla de intervjuade har olika bakgrund genom olika utbildningar och erfarenhetstid inom skolans verksamhet, vilket presenteras i informantpresentationen ovan. Deras pedagogiska grundsyn skiljer sig från varandra. Någon har inte någon speciell pedagogisk grundsyn och några lutar sig mot det sociokulturella perspektivet eller andra pedagogiska perspektiv. Maria som är 56 år gammal och har stora erfarenheter av lite större klasser svarar på frågan om pedagogisk grundsyn på följande sätt: ” Nej, det kan jag inte påstå att jag har. Däremot har jag tagit intryck av flera olika. Man kan säga att jag plockar godbitarna från olika teorier.” De övriga lärarna har även de inspirerats av olika teorier och förhållningssätt men hävdar att de har en stor tungvikt mot det sociokulturella perspektivet.

## 2.3 Erfarenheter

”På förra skolan i Flatås så var det uppemot 30 elever i klassen och då kände jag, i mattn framförallt att det inte fanns tid att se och hjälpa alla elever. Ett så högt elevantal gör att dokumentationen blir svårare och även tidsmässigt ägna sig åt eleverna och gå på djupet med eventuella problem blir svårare.”

(Karin)

”Har man en liten klass så är det givetvis så att man har mycket mer tid till varje elev, det säger ju sig själv. Men samtidigt är riskerna då att eleverna blir lata och bara känner *ge mig, ge mig, ge mig* och då får de ingen egen lust att söka kunskap. Om man tittar på de svaga eleverna så syns de ju mer i den mindre gruppen och man ”kan” ha större chans att hjälpa dem. Men nackdelen med liten klass är ju att om man har barn med problem så får man inte tillgång till specialpedagog i större utsträckning som om man har en stor klass med barn med problem. Man resonerar så att du har sådan liten klass så du skall klara av att hjälpa dem själv. Man ser mer till lärarens tid, och skolans ekonomi istället för elevens behov. De ser bara på läraren som en undervisandelärare/pedagog och inte till mig och till vad jag har för pedagogiska erfarenheter, och vad man har för utbildning i specialpedagogik. Det tittar man inte på, utan man bara säger att du har så lite elever så att du måste kunna ha utrymme för att kunna ta hand om den här eleven. Men jag kanske inte kan det. För jag har t.ex. ingen utbildning i det. Men har man en stor klass, då är det liksom helt självklart att specialpedagogen kommer in och hjälper till eller att man gör mindre grupper med de elever som behöver extra stöd i t.ex. engelska. Då är det inga problem, då får man gärna hjälp för då är klassen så stor.”

(Lisa)

Alla de intervjuade har i sina svar på frågan om vad de anser är den största skillnaden mellan en stor och en liten klass att det är tiden som är den största skillnaden. Citatet från läraren Karin visar inte bara på tiden, utan också på britser i möjligheten att kunna individualisera arbetet för eleverna. Läraren Lisa hävdar i sitt citat vikten av att kunna ge elever den undervisning de behöver skiljer sig. En annan aspekt som de intervjuade tog upp under frågan var det sociala. Man påstår att man i den större gruppen har bättre möjligheter till ett positivt socialt klimat.

”Det sociala är det som kan skilja sig. Har du en stor grupp så har du större möjligheter att utöva ett positivt gruppsyck. Du kan utnyttja grupperingar. Det är ju alltid besvärligt med relationer och i den stora gruppen har du mer att jämkas med, du kan flytta om.”

(Maria)

Lärarna Anna och Maria avslutar dock sina svar med att hävda att skillnaden inte ligger i klassernas storlekar utan på hur klasserna sätts samman. Anna tycker att 28 elever är max, fast tillägger att hon egentligen inte kan säga så för det beror på gruppen och gruppansättningen.

”Allting beror på klassens sammansättning känner jag. Jag kan inte säga att det finns någon tydlig korrelation att det alltid är så i den lilla och alltid så i den stora.”

(Maria)

### – Hur har resursfördelningen sett ut gällande olika klasstorlekar?

”Det har inte med klassens storlek att göra utan vilka elever man har i klassen. Man går efter elevens åtgärdsprogram när man sätter in resurser. Elever som har behov av extra resurser, där prioriteras det. Men ofta sker det att man får lite extra resurser om man har en väldigt stor klass för att kunna orka med sitt arbete.”

(Lena)

”Det beror på tillgångar på/till speciallärare. Det beror inte på klassernas storlekar. Jag tycker inte att man kan säga att det motsvarar behovet.”

(Maria)

Enligt ovannämnda citat från lärarna Lena och Maria så har inte resursfördelningen något med klasstorlekar att göra. Lena påpekar dock att i vissa fall sker det mer resursfördelning i en större klass för lärarens skull. Det stämmer in på Lisas citat genom hennes svar på förgående fråga (se ovan). Lisa ger som svar på denna fråga att resursfördelningen har sett lite olika ut genom hennes verksamma år.

”Jag har ju ingen resurs nu, men jag har haft det med elever i större klasser. Där har elever fått gå ut och sitta hos specialpedagoger, jag har haft elever som har arbetet i mindre grupp tillsammans med en handledd lärare av en specialpedagog. Nu i denna lilla klassen så har jag inte haft någon resurshjälp, fast jag har elever som behöver det. Det är ju inte det att det inte finns barn som behöver det.”

(Lisa)

**– Har du utarbetat någon grundstrategi som kan tillämpas oavsett klasstorlek? (Vad vill du uppnå?) (Är det någon skillnad?)**

”Ja, jag tror att jag är väldigt mig själv. När man skall ta en ny klass så vet man egentligen inget om klassen. Alltså utgår man ifrån att allt är bra. I början måste man ju stabilisera förhållanden, gruppen och mig. Jag tror att jag gör samma varje gång. Fast man blir ju bättre och bättre. Jag har ingen speciell grundstrategi, utan bara visar vem jag är och hur jag vill ha det. Jag gör inget annorlunda beroende av klassens storlek.”

(Maria)

”Ja, jag kör mycket värderingsövningar i början. När jag får en ny klass så har vi jätte mycket värderingsövningar, vi gör olika gruppaktiviteter, pratar mycket om oss som grupp och jag stöttar dem till att vara en grupp, som tar hand om varandra. Om man tittar på det här med uppfostran. Jag pratar mycket om hur man uppför sig, vad jag som lärare tolererar och inte tolererar. Jag sätter gränserna ganska hårt direkt från början. Jag gör samma oavsett klassens storlek, bara att man får göra övningar på olika sätt, men med samma innehåll. Mitt mål är att de ska få en vikänsla och veta vad som gäller i klassrummet. Jag har märkt att det ger utdelning, det är många som kommer utifrån som säger, ”å de eleverna är så duktiga och de sköter sig och tar hand om varandra, är snälla och så”. Så det ger ju utdelning, verkligen.”

(Lisa)

”Ja, det har jag. Jag försöker att ha samarbetsövningar för att få ihop dem till en grupp och olika gruppövningar så man får dem att fungera som en grupp. Och sedan går jag igenom vissa fasta regler så de vet vad som gäller. T.ex. med läxor och sådana saker. Jag ger dem rutiner så de vet vilka rutiner som förväntas av dem och som skall tillämpas. Jag arbetar på samma sätt oavsett klassens storlek.”

(Lena)

”Det är viktigt att jag är en ’ny’ fräsch lärare för varje ny klass. Ibland orkar man inte det utan faller in i gamla mönster. Men jag måste nyansera mitt förhållningssätt. Jag måste ta hänsyn till de olika gruppammansättningarna. Jag måste vara flexibel och kunna anpassa mig till varje klass utifrån den grunden jag har. Det blir ju lättare och kommer med erfarenheter. Jag arbetar mycket i början med att tillsammans med eleverna forma gruppen, samtidigt som jag tydligt visar vem som är ledaren och vem som bär ansvaret för gruppen ”

(Karin)

Anna berättar att hon i början med en ny klass har samtal och diskussioner i klassen. Hon fördjupar och utvecklar barnens tankar. Barnen får tankar och gör egna kopplande associationer, med ledning av Anna. Hon säger att barn är väldigt engagerade och intresserade av diskussioner. Hon gör t.ex. olika värderingsövningar, med diskussioner om ämnen som livskunskap- hur man skall vara mot varandra. Anna säger att det är viktigt att vara tydlig i sina instruktioner, t.ex. genom att berätta vad dagen skall innehålla. Vidare säger Anna att man i början får vara en ”Känslolärare”, man lyfter fram barnens tankar och behov. Därefter anpassar

man ett arbetssätt som fungerar och därefter kommunicerar man allt eftersom. Anna avslutar med att berätta att hon tillsammans med eleverna kommer överens om vissa regler som skall gälla, t.ex. hur man skall lyssna när någon har ordet.

Som ni ser ovan så arbetar alla lärarna i början med att forma en fungerande grupp utifrån deras olika kriterier. Tre av lärarna gör olika gruppövningar i form av värderingsövningar och samarbetsövningar. Karin formar gruppen dit hon vill ha den tillsammans med eleverna och Maria formar gruppen genom att informera gruppen vem hon är och hur hon vill ha det. Lärarna informerar om vilka regler och förhållningssätt som gäller i klassrummet, allt för att skapa ett stabilt arbetsklimat. Målen som lärarna vill uppnå är det samma för alla, att få en fungerande grupp och en fungerande arbetsmiljö. Ingen av lärarna anser att de gör olika beroende av klassens storlek, förutom Lisa som säger att övningarna blir annorlunda i och med klassens storlek men innehållet är detsamma.

## 2.4 Lärarperspektiv

På frågan om lärarnas arbetsmiljö/situation ändras i och med klassens storlek ger lärarna olika svar fast de är väldigt liknande. Anna säger t.ex. att det självklart kan bli högre ljudnivå med fler elever, men att det kan man som lärare reglera tillsammans med eleverna. Annas klass har tillgång till grupprum som elever kan använda sig av vid behov. Hon berättar att när hon hade 17 elever så kunde det vara mycket stökigt och livligt i klassrummet. Hon hävdar att barn tar det utrymme som finns. Hon säger att barn tar den plats de får- får man prata så gör man det. Då kan det bli livat med bara fem elever. Anna avslutar sitt svar på frågan med att säga att det inte finns någon garanti med färre elever för ett lugnt arbetsklimat. Allt beror på gruppen och hur den interagerar och hur läraren förhåller sig.

Jämfört med Annas svar så svarade Lisa så här på frågan:

”Ja det gör den ju. Som förra året när jag hade 28 och en tredjedel hade behov av extra stöd och hjälp så fick jag ju faktiskt en resurs i klassen. Vi var då två lärare på de 28 eleverna. Medan nu får jag ingenting. Nu har jag ju inte behov av att vara två pedagoger på 17 elever men jag har ju behov av hjälp med vissa elever. Själva arbetsmiljön beror inte på klassens storlek utan på vilka klasser man har, vilka som ingår i klassen. T.ex. för några år sedan hade jag 25 elever en 4-5; a som var flitiga och duktiga, snälla och rara allihopa. Då är det ju inga problem. Sedan så hade jag ju 25 elever förra året, där de höll på att ha ihjäl varandra var och varannan rast. Det var jätte jobbigt. Så det har ju inte med gruppens storlek att göra, utan med sammansättningen att göra, alltså personerna inom klassen.”

Maria anser att arbetsmiljön/situationen inte ändras beroende av klassens storlek utan det beror på vilka individer man har i klassen. De övriga intervjuade lärarna säger att miljön/situationen ändras i form av arbetstiden. Den tid man lägger utöver undervisningen blir allt mer omfattande.

### – Ändrar du ditt pedagogiska förhållningssätt beroende av klassens storlek? (I så fall hur?)

”Ja, det gör det ju. På grund av klassens storlek så får man undervisa på olika sätt. Det förändras även på gruppens sammansättning och individer. Som i år har jag många lässvaga. Det innebär att alla ämnen som kräver att man kan läsa, även svenskans läsförståelseövningar. Man kan inte ge de eleverna en text och säga, nu läser vi igenom det här och arbetar med det. Utan man måste som pedagog gå igenom texterna noga, förklara svåra ord, prata om vad stycket handlar om, vad är det som skall göras här. Det skiljer sig väldigt mycket muntligt.”

(Lisa)

”Visst gör man skillnader, men det är när det är större skillnader, t.ex. 14 -32 elever.”

(Maria)

”Nej. Det försöker jag nog inte att göra. Men det kanske man gör omedvetet. Det kan ju hända att man inte orkar och gör avkall på vissa principer på grund av klassen storlek, men jag försöker att inte göra det.”

(Lena)

”Jag skapar ett pedagogiskt klimat där elever får lov att känna glädje och lust. Jag har olika nyanser i mitt förhållningssätt beroende på elev och klass. Jag utgår från vad de har för behov. Någon behöver mer stöttning och bekräftelse, någon annan mer utmaning. En klass eller elev kan vara i behov av en mer direkt instruktion medan det i andra klasser eller elever har behov av att få mer spelrum och mer luft i sina uppgifter. Min grund i mitt förhållningssätt är alltid att jag är ärligt intresserad, lyssnar på eleven och är stödjande respektive utmanande utifrån de behov som finns, men jag nyanserar det.”

(Karin)

Som ni ser så gör lärarna olika vad det gäller sitt förhållningssätt. Maria gör inga skillnader så länge gruppens storlek inte har en markant skillnad. Karin och Lisa däremot ändrar alltid sitt förhållningssätt utifrån klassens behov och där igenom även utifrån klassens storlek. Lena försöker att inte göra någon skillnad, men är medveten om att hon kanske gör det omedvetet.

När vi ställde frågan om lärarna ser klassen som en resurs så svarade Anna att hon utgår mycket från eleverna. I diskussioner lyfter hon fram barnens tankar, hjälper dem att formulera tankar och lyssnar intresserad på deras tankar. Anna säger även att hon ändrar sin egen tanke när någon elev kommer med något spännande. De bygger då vidare på det som barnen säger, så att de utgår från barnens tankevärld. Anna använder sig ofta av grupparbeten på olika nivåer i sin undervisning. Ibland arbetar de som tänker lika och ibland de som tänker olika, ibland de som kommit långt i sin kunskapsutveckling tillsammans och ibland elever med olika nivåer på deras kunskapsutveckling. Anna anser att kunskapsprocessen sker i samspel mellan eleverna. De övriga lärarna ser också eleverna i klassen som en resurs och de svarade på följande sätt på frågan:

”Jag utnyttjar mycket elevernas kunskaper. Fast inte för att direkt hjälpa varandra, utan för att t.ex. sporra varandra. Jag är inte för det att ’barn lär barn’, men självklart om någon har ett specialintresse och är väldigt kunnig på något så använder jag det, elever skall få ’glänsa’ emellanåt.”

(Maria)

”Jag tar vara på elevers olikheter, t.ex. i matte, en kan vara väldigt kreativ och ritar bra, en annan är stark i uträkningar, en annan är bra på att förklara och redovisa. Jag samordnar dessa kompetenser så de får visa vad de kan och få ta del av varandras styrkor. Sätter man bara ’svaga’ elever i en grupp så blir de osäkra och kommer ingenvart. Det behövs en blandning av elevers kompetenser.”

(Karin)

”Självklart, det är ju t.ex. bland annat genom deras frågor som man kommer fram till hur undervisningen utformas. Jag använder mig jättemycket av elevernas svar och frågor. Jag uppmanar mina barn att ställa mycket frågor. Den undervisandesituationen när jag står där framme handlar mycket om att vi har en dialog mellan eleverna och mig. I början av terminerna kan man medvetet placera eleverna tillsammans utifrån elevresurser, men så småningom så blir det allt svårare eftersom de vill flytta runt och sitta på olika platser och med olika personer under terminens gång. Det sker platsrotation hela tiden. Jag ser också en poäng med att sätta duktiga elever med varandra, för de sporrar varandra också, vilket leder till att de lär sig mer. Speciellt i större klasser där duktiga elever kanske inte får så mycket hjälp/utrymme som de kanske hade fått i en mindre klass. Därför tycker jag att det är skitroligt att placera dem med varandra.”

(Lisa)

”Jo självklart, jag använde den resursen på så sätt att jag planerar arbetet utifrån deras kunskaper och vad de känner. Jag försöker lägga upp arbetet på det sättet som de känner att de vill jobba. Ibland bildar jag grupper med svaga och duktiga elever tillsammans och ibland elever som har en liknande kunskapsnivå, beroende på vad det är som skall göras

och vad jag vill att eleverna skall få ut och lära sig av uppgiften, och situationen i sig. Men klassens storlek har ingen betydelse i det här.”

(Lena)

### – Finns det inom något ämne/lektionspass som du föredrar stor eller liten klass?

Ämnen som lärarna anser är bättre anpassade för en mindre grupp är bland annat matematik, engelska och svenska. De anser då att man lättare kan ge elevhjälp på en individnivå. Maria avslutar sitt svar med: ”När man skall använda sig av stationssystem eller individuelltarbete så är det mycket bättre med en liten grupp för då hinner man gå runt och hjälpa och observera mycket mer.” Karin hävdar också att ämnena kemi och fysik kräver mindre klasser av säkerhetsskäl. Två av lärarna anser att genomgångar är att föredra i en större klass. Maria tycker att det är bra med större klasser vid genomgångar, för då känns det alltid mer fokuserat. Lisa anser att man kan ha hur stora klasser som helt i t.ex. ämnen som SO. Hon tycker även att i de ämnen som man kan använda sig av alla olika inlärnings- och utlärningsuttryck som t.ex. data, video, drama samtal mm så finns det inga problem med att ha en stor klass. Andra ämnen som ges på förslag gällande en större klass är bild, tema och massage.

Karin har utfört ett experiment på sin skola gällande den här frågan som hon beskrev på följande sätt:

”Vi provade att alltid ha halvklass under en period. Det gav ej de effekter som önskats, dvs. lugnare tempo, mer tid åt eleverna, mer tid till att lyfta varje elev. Det blev inte så. Vi gick tillbaka till helklass igen, bortsett från de moment som kräver mindre grupper av säkerhetsskäl. Vi tyckte att det blev trångt med halvklasser i grupprummen. Då är det bättre med helklass i sal, så eleverna får tillräckligt med utrymme och luft mellan varandra. I halvklasserna blev det små grupperingar, tråkiga sociala koder och negativa gruppträck.”

### – Har du någon speciell placering av bänkar/bord beroende av klassens storlek?

Lärarna har ingen speciell placering av bänkar/bord beroende av klassens storlek. Faktorer som de anser spelar in i placeringarna som de gör är bland annat klassrummets storlek, aktivitetens behov, klassens funktion m.m. Tre av lärarna svarar med följande citat:

”Jag placerar dem så de skall kunna delta och vara aktiva i genomgångar och arbete oberoende av var man sitter. Olika placeringar fungerar olika i olika sammanhang. Vid genomgång på tavlan är det viktigt med placering så att alla ser ordenligt. Vid diskussion mer viktigt att man ser varandra. I matten placerar jag dem alltid två och två eller i smågrupper runt bord, så att ingen sitter själv.”

(Karin)

”Jag utgår från klassrummet. Det är klassrumsmiljön som ger möjligheter. Sedan beror det på vilka elever det är. I vissa klasser där funkar det t.ex. inte att sitta i grupp, där kanske man får placera eleverna en och en, medan i vissa klasser får man ha eleverna placerade i grupper.”

(Lena)

”Jag försöker alltid att ha dem gruppvis, för det sparar på ytan i rummet. Man behöver fria ytor i klassrummet. Jag vill inte att eleverna sitter en och en. Man delar ju allting med den man sitter med. Man delar t.ex. böcker, erfarenheter och tankar.”

(Maria)

### – Hur ser du på ett samlärande utifrån stor och liten klass?

Lärarna anser lite olika kring denna fråga. Anna tycker att samlärande är bra. Hon arbetar nu i en ålderintegrerad klass och eleverna i hennes klass arbetar med samma material fast på olika nivåer och med olika krav. Hon säger att de lär av varandra genom deras samspel. Anna



avslutar sitt svar på frågan med att berätta att hon tycker att i och med att klassen är åldersintegrerad så blir det givande samspel och kommunikation i elevernas samlärande. Nedan följer citat som visar exempel på vad de andra lärarna har fått åsikter kring den här frågan:

”Jag ser inte någon skillnad. Just nu har vi ett samarbete över klasserna då vi är 40 elever. Då arbetar de i olika grupper och skall göra saker tillsammans. Och det är ingen skillnad när vi två pedagoger har 40 elever eller när jag har mina 13 elever när det gäller samläran.”  
(Lena)

”Jag är emot grupparbete i för stor utsträckning. Det här är en sak som skiljer stor och liten klass åt. Grupparbeten i en liten klass går att genomföra och du får alla till att arbeta och vara delaktiga. Grupparbeten i en stor klass innebär många grupper, för att alla skall ha något att göra så kan du inte ha några stora grupper utan du måste göra många små grupper med t.ex. 3-4 i. Då blir det alltid så att några inte syns. De grupper som då inte syns gör då inget, utan glider på ett bananskal. Därför kan jag se en nackdel med just grupparbeten i en stor klass. Men om vi skall prata om samarbete mellan elever två och två så ser jag ingen skillnad mellan stor och liten klass, då fungerar det utmärkt.”  
(Lisa)

”Att inte ha samlärande är ineffektivt.”  
(Maria)

### – Hur uppfattar du din ledarroll och hur anpassar du den till klassens storlek?

”Jag uppfattar min lärarroll som positiv. Jag försöker vara en ledare utan att bli/vara auktoritär. Det är ingen skillnad på min ledarroll i en stor eller liten klass.”  
(Lena)

”Jag är nog ganska dominant. Jag tycker om att undervisa. Jag tycker om när det är diskussion och interaktivitet mellan mig och eleverna. Det är bra när eleverna arbetar självständigt men det måste alltid finnas en kommunikation mellan oss. Jag tror att man måste vara en starkare ledare i den större klassen.”  
(Maria)

”Jag är en ledare. Oavsett om det är en liten eller stor klass.”  
(Lisa)

”Jag tillåter rätt mycket prat i klassen, bara det leder någon vart. Jag tycker att det är viktigt med det sociala och att eleverna lär av diskussioner som uppstår. Vid bra diskussioner kan jag fråga min planering och se vart det landar. Jag ser mig själv inte så kontrollerande i min ledarroll.”  
(Karin)

Anna säger att hon är en auktoritet i sin ledarroll utan att vara auktoritär. Hon anser att hon är bekräftande, lyhörd och flexibel i ledarrollen. Hon gör inga skillnader beroende av klassens storlek. Som ni ser ovan så säger tre av lärarna att de inte uppfattar att deras ledarroll förändras i och med klassens storlek. Maria tror däremot att det krävs en starkare ledare i en större klass.

## 2.5 Elevperspektiv

När vi ställde frågan om hur de ser på att individanpassa och om de gör olika beroende av klassens storlek svarade Lena att individanpassning inte är beroende av klassens storlek, och att hon alltid gör samma. Hon säger att det beror på vilka elever man har i klassen. Även Lisa gör på samma sätt vare sig det är en stor eller liten klass. Hon liksom Lena poängterar att det har med elever och individer att göra inte storleken på klassen. Anna säger att hon gör på samma sätt, oberoende av klassens storlek. Hon lägger en nivå som på ett ungefär passar alla.

Därefter kompletterar hon med extra uppgifter, repetitionsuppgifter, förenklade uppgifter mm för de elever som har behov av dem. Hon använder sig mycket av praktiskt material, framförallt i matematiken, som fångar alla elever. Om man ser till vad de här lärarna har svarat på frågan så kan man urskilja att de är ganska eniga i sina svar.

**– Anser du att inom en viss ålder på elevgruppen så är det en fördel med en stor eller liten klass? (ålder och hur)**

Lärarna anser att de skulle vara bättre att ha färre elever i de lägre åldrarna, se följande citat:

”Ja det tycker jag. Jag tycker att i lågstadiet där skulle det nästan ha funnits ett krav på att det skulle vara mindre klasser. Det skulle vara förbjudet att vara klasser på 25 stycken elever i lågstadielklasserna. För de eleverna behövs det. Det är en sådan himla viktig utvecklingstid på lågstadiet, där varje elev måste fångas upp. T.ex. inom läs- och skrivinläring och matematiken. Däremot uppe på högstadiet så kan man ha hur stora klasser som helst. För då är eleverna så indrillade i hur man arbetar i skolan. Så där behöver du inte ägna halva lektionen åt att få dem att förstå vad det är man skall göra, det finns ju alltid vissa nötter och undantag.”

(Lisa)

”Yngre åldrar - färre elever.”

(Karin)

”Jag vet inte men som jag skulle tänka mig och känner spontant är väl att i lägre klasser är det bättre att ha färre elever, lågstadiet. Och när eleverna blir lite äldre kan man öka klassernas storlek. Men jag har ju bara haft äldre barn så jag vet ju inte, men det är så jag känner.”

(Lena)

**– I Lpo94 står det bland annat att skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Känner du att du kan arbeta efter det oavsett klassens storlek?**

Två av lärarna säger bestämt att de inte gör någon skillnad oavsett storlek och två av lärarna ger mer resonemang i sina svar på frågan. Anna säger att det finns med i en liten klass såväl som i en stor klass. Hon anser att hon alltid arbetar på det sättet oavsett klassens storlek. Maria anser också att hon arbetar på samma sätt och även hon tycker inte att klassens storlek har med det att göra. Både Lisa och Lena är lite mer försiktiga i sina svar. Lena svarar att hon försöker att göra det. Men om hon når upp till det är en annan sak. Lisa svarar också att man alltid kan sträva efter det, men om man når dit är inte så säkert. Men att man skall försöka. Lisa går tillbaka till frågan kring lärarnas grundstrategi, då hon använde sig av värderingsövningar m.m. Hon säger att det är ett sätt som man kan arbeta med det här. Lisa är även medveten om att hennes övningar inte alltid ger det resultat som hon önskat, och påpekar att hon faktiskt arbetar med människor, och inte robotar.

**– Det står även i Lpo94 att elever skall ges möjligheter kring att utveckla en förmåga om ansvar och inflytande. Ser du att du som lärare kan ge den möjligheten oberoende av klassens storlek?**

På denna fråga är inte lärarnas svar lika. Några anser att de kan ge mer möjligheter i en större klass och några anser att det inte är någon skillnad gällande klassers storlek. Anna som anser att det är skillnad mellan stor och liten klass säger att i en stor klass får elever träna sig i att ta mer ansvar, framförallt i de högre åldrarna. Hon anser att det är positivt för eleverna att träna sig i att ta ansvar för det leder till att de får bättre självförtroende. Anna avslutar

med att säga att man som lärare ibland måste släppa på kontrollen och låta eleverna få ta ansvar. Maria och Lisa som också anser att möjligheten skiljer sig mellan stor och liten klass ger följande svar:

”Självklart vill jag säga. I större klasser är det nästan så att de får träna sig mer på det eftersom man som lärare inte alltid har tillräckligt med tid.”

(Maria)

”Det finns olika aspekter. Det ena är att det är lättare att man i en mindre klass ge elever inflytande och ansvar och sånt, att ta vara på sin utveckling och så än i en stor grupp. För i en stor grupp så finns det väldigt mycket viljor, det finns ju dubbelt så många viljor som i en liten grupp och det kan ju vara svårt att tillgodose allas viljor. Och det kommer alltid att finnas någon som känner sig missfördelad. Alltså det är svårare i en stor grupp och lättare i en liten grupp. Det är lättare att försvinna i en stor grupp.”

(Lisa)

Lena och Karin tycker däremot att de gör samma saker och ger samma möjligheter vare sig det är en stor eller liten klass. de svarar på följande sätt:

”Det är ju samma sak där. Man försöker ju göra det. För det är ju självklart att försöka göra det. Men det är ju svårt att alltid lyckas med det, för det är svårt. Jag tycker att jag gör samma oavsett klassens storlek.”

(Lena)

”När det gäller att utveckla förmågan hos eleverna att ta ansvar och ha inflytande så tycker inte jag att det är så stor skillnad på stor eller liten klass. Eleverna får/tar det ansvar som klimatet tillåter. Det är upp till läraren att ge eleverna inflytande och chanser i att ta ansvar oberoende av stor eller liten klass.”

(Karin)

### **– Hur tänker du kring klasstorlek och elevernas lärande, utveckling och resultat? Vad säger dig din erfarenhet gällande om klasstorlek kan kopplas till resultat?**

Såhär svarade några av lärarna på den här frågan:

”Skolan är resultatnriktad mer idag, än förr. Det är höga krav på eleverna. Många gånger har eleverna ej fått eller utvecklat de förkunskaper som behövs för att ta till sig det nya stoffet. Det behövs för att eleverna skall kunna bygga vidare och nå målen. Beroende på elevers olika mognad och olika förkunskaper, så är det ett hårt klimat att nå upp till målen. Det blir svårt och det är trist för eleverna att de skall behöva öva och repetera. Målen fokuseras så mycket och det är svårt att nå upp till dem. Det gör att glädjen tappas och eleverna tappar tilltro på sig själva.”

(Karin)

”Jag tror inte att klassens storlek har med resultaten att göra. Inte heller pedagogens kompetens. För det kan gå hur bra som helst för min klass ena året och nästa klass visar sämre resultat. Betyder det att jag har en pedagogisk svacka då, och är en urusel lärare ena året och en toppen lärare andra året? Nej det gör det inte, utan det beror på vilka elever som ingår i klassen. Allt beror på sammansättningen av klassen och vilka individer som tillhör klassen.”

(Maria)

”Att de bästa resultaten blir i den lilla klassen kan stämma, men då är det också så att den läraren har sprungit benen av sig mellan eleverna som blir matade med kunskaper och vet inte hur de själva kan finna kunskap. Självklart får dessa elever bra resultat på prov, du har ju matat dem, men kan det finnas svar själva?”

(Lisa)

## 2.6 Övriga punkter kring ämnet

### – Fördelar med en stor klass?

Anna anser att det är en större chans med fler klasskamrater att hitta någon som man passar ihop med. Det blir en mindre social kontroll. Hon anser att variation, samspel och samlärande utnyttjas mer till barnens fördel i den större klassen.

”Den sociala biten. En stor klass är som ett smörgåsbord, trivs man inte med några i klassen så drar man sig till några andra. Det är också bra att vara många med ett gemensamt fokus eller mål. Det finns en slags dynamik.”

(Maria.)

”En stor klass är mer dynamisk. Genom att klassen är mer dynamisk så får man mer liv i gruppen, man får mer respons på det man gör/säger i en stor klass. Man har mer hjälp från elever, att de stöttar och hjälper varandra.”

(Lisa)

”Det sociala samspelet är lättare i en stor klass. Jag tror att man har lättare att finna kompisar och sånt på ett helt annat sätt. Som lärare har man lättare att få till olika gruppkonstellationer. Det behöver inte alltid bli samma grupper. För ofta i en liten klass så händer det ofta att elever säger att de alltid får jobba med den och den, och då kommer man runt det problemet både för sig själv och för elevens skull. Går man i en stor klass så får man träna sig i att arbeta med många olika elever.”

(Lena)

I en stor klass är det lättare att hitta sin roll och det finns plats för alla variationer. Det erbjuds mer variation i tankar, åsikter, inlärningsätt och olika sätt att lösa problem. Eleverna erbjuds fler infallsvinklar i den stora gruppen.

(Karin)

Som ni ser så tar alla fem lärarna upp det sociala när det gäller fördelar med en stor klass. Andra aspekter som lärarna tar upp är t.ex. träning i ansvarstagande, variation i både tankar och åsikter såväl som variation i elevernas samspel.

### – Fördelar med en liten klass?

Alla lärarna tar upp tiden som exempel på fördel i en mindre klass. Lärarna ser olika tidsaspekter som fördelar, t.ex. mindre extraarbete, mer tid till varje elev, ha dialog på djupet med eleverna m.m. Se följande citat som är exempel på lärarnas svar på frågan:

”Betydligt mindre extraarbete. Du kan improvisera lättare med en mindre grupp. Man kan säga att det är mer praktiskt.”

(Maria)

”Mer tid till varje elev. Det är inte så mycket konflikter eller det finns färre möjlighet till konflikter. Fast egentligen har inte det med gruppen att göra utan personerna.”

(Lisa)

”Det är ju att man ser varje individ mycket mer. Man har större kontroll över sina elever. Man har mycket större chans att hjälpa varje individ, än vad man har i en större klass.”

(Lena)

”Man hinner prata med eleverna mer. Gå in i dialog med varje elev på djupet.”

(Karin)

## – Nackdelar med en stor klass?

Fyra av de frågade lärarna anser att tiden är en nackdel med den stora klassen. Anna säger att man ibland som lärare kan uppleva att man inte räcker till i en stor klass. Exempelvis vid IUP-veckorna berättar hon att det är mycket med antecknanden och samtalen så man orkar ej planera lika ambitiöst. Anna säger att man kan uppleva sig stressad i de situationerna. Följande citat visar på vad de övriga lärarna som ansåg tiden som en nackdel sa:

”Tiden för extraarbetet. Speciellt nu i 5:an – 6:an för då är eleverna väldigt produktiva.”  
(Maria)

”Tiden! Det blir ej samma möjlighet att ha en dialog med varje elev och ’lura ut’ vad exakt vad eleverna behöver eller hur de exakt tar till sig och skapar nya kunskaper.”  
(Karin)

”Att man har svårt att hinna med alla. Det blir en tyngre arbetsbörda, t.ex. fler att rätta, fler föräldrakontakter m.m.”  
(Lena)

Lisa tar upp andra aspekter som nackdelar med en stor klass, se citat:

”I den stora gruppen så kan elever försvinna mycket lättare. Och de kan lätt gömma sig bakom gruppens storlek, vilket gör att de kan ta sig igenom hela skoltiden utan att man har uppmärksammat eventuella problem som t.ex. avkodningssvårigheter. En annan nackdel är att man ibland behandlar dem som en enda stor massa, istället för att ta dem mer individ för individ och deras identitet var för sig. Det är lättare att göra det i en liten grupp.”  
(Lisa)

## – Nackdelar med en liten klass?

”Det sociala.”  
(Maria)

”Det är en nackdel med de sociala koderna som bildas i en liten grupp. Rent socialt är det en nackdel. I en för liten klass kan det bli svårt för eleverna att hitta sin roll och vad man är bra på för det erbjuds inte så stor variation. Visst arbete, innehåll och undervisningssituationer kräver ett visst elevantal, speciellt vid diskussioner.”  
(Karin)

”Jag tycker att det är det sociala.”  
(Lena)

Dessa tre lärare tar alla upp det sociala som en nackdel med en liten klass. Karin tillägger även att vissa undervisningssituationer kräver fler elever för god funktion. Lisas svar skiljer sig från de ovannämnda citaten. Hon tar upp andra aspekter som hon anser är nackdelar med en liten klass, se citat:

”Att man daddar dem för mycket. Eleverna blir passiva. Man arbetar fram en passivgrupp, oftast. Men jag arbetar stenhårt för att inte dadda mina elever för att de inte skall bli passiva. Jag vill att de själva ska söka sin kunskap. Jag är jätte medveten i mitt arbete och jag jobbar mycket med just det. Men man kan se mig och även jag själv kan se mig som en lat lärare eftersom jag sitter därframme och frågar eleverna hur de kan ta reda på svaren själva istället för att jag skall ge dem svaren. Men det är faktiskt en pedagogisk strategi från min sida i att jag gör så. Har man inte reflekterat över detta, hur lätt det är att man tar den rollen som hjälpare. Man gör det omedvetet för man känner att man måste göra nytta, måste jobba. För vems skull gör man saker? Vem hjälper du? Är syftet att eleverna skall producera ett resultat som är oerhört tjustigt? Man hör ofta att vi är en liten klass så vi får så mycket hjälp. Ja, men

är det av godo? Är ju frågan. Man måste som lärare vara jätte medveten om sitt agerande i klassrummet. Man måste alltså reflektera mycket över sig själv. Som jag nämnt innan får man mindre resurstillgångar i den mindre klassen, vilket är en nackdel. Jag har bara en poäng specialpedagogik så jag har inte kapacitet att klara av att hjälpa vissa elever med svårigheter.” /.../

(Lisa)

Vi frågade lärarna vad de trodde/ansåg vad det egentligen är som gör att många föredrar mindre klasser. Lärarnas svar var både likartade och särskiljande. Maria till exempel sa att hon trodde att lärare tror att det automatiskt blir lugnare bara för att det är färre elever, och tillägger att sanningen inte är så. Lena trodde att lärare anser att det blir mindre arbetsbörda i en mindre klass på grund av allt runtomkringarbete som minskar, därför föredrar de mindre klasser. Anna trodde att lärare kanske känner att de mer ser alla barnen i den mindre klassen, vilket hon anser är upp till pedagogen att forma ett sådant klimat i klassrummet, så pedagogen kan se och möta varje barn vare sig det är en stor eller liten klass. Lisa svarade att många tror att om man får en liten grupp så kan man hårddrilla dem och framstå som en god pedagog. Hon anser att lärare vill visa sig själv i god dager. Lisa trodde också att det har med tiden att göra. Att lärare tror att man får mer tid att sitta ner med varje elev. Vidare säger Lisa att hon tror att lärares frustrationer över att inte ha sett alla sina barn, pratat med alla sina barn eller lärt barnen allt de skall kunna minskar. Hon tillägger dock att hon anser att den frustrationen även finns i den lilla klassen och påpekar att allt beror på vilka elever man har i klassen inte hur stor den är. Lisa avslutar sitt svar med att hon även tror att många anser att det är ”gulligt” med en liten klass.

**– Vi har upplevt att olika mediekanaler, skolverket och lärartidningar m.m., hävdar att lärare anser att klasstorlekarna inte är hållbara, vad tycker du om det? (kan man/skall man göra något?)**

Lärarnas svar på denna fråga ser olika ut, med vissa gemensamma nämnare. Några tycker att klasstorlekarna inte skall ändras utan att det skall föras in fler resurser. Lisa ger olika exempel som svar på frågan bland annat att sätta ett tak för maxantalet elever. Både Lena och Lisa tar upp klassrummet som ett eventuellt problem gällande klasstorlek. Se citat nedan:

”Jag upplever det inte så. Politiker debatten är långt ifrån verkligheten. Skolan behöver mer resurser i första hand. Det är inte bra med allt för stora klasser och ett eget ansvar för dem, men egentligen skall man inte minska klasserna utan anställa fler lärare.”

(Karin)

”Jag tycker alltså att det är groteskt att ha mellan 28 och 30 stycken elever i en klass. Då pratar vi inte stor klass, utan vi pratar enorm klass. Det är inte okej. Men däremot har man en klass med elevantalet mellan 20 och 22 elever så är det den ultimata storleken. Över 25 elever är inte okej. För det finns inga lokaler i dagens skola som är anpassade för så stora klasser. Tänk dig 32 elever. De måste ju ha ett socialt utrymme. De kan ju inte sitta i knät på varandra, de måste få luft. Man skall sätta ett tak på max 25 elever. Jag tycker inte det är okej med mer elever. Man kan alltid lösa elevantalet med åldersintegrerade klasser.”

(Lisa)

”Jag tycker att man skall sätta uppdraget till antalet personer som skall utföra det.”

(Maria)

”Jag håller väl med om det. Det får ju inte vara allt för stora klasser. Men här ute har vi ju inte så stora klasser, med undantag för vissa årskullar. Skall jag jämföra med lärarkollegor som arbetar i andra kommuner märker jag att de har en helt annan arbetssituation än jag. De har både betydligt fler elever på mellanstadiet och färre resurser. Jag tycker inte att man borde minska klasserna först och främst utan göra andra saker som t.ex. införa fler resurser. Bara eleverna får plast i klassrummen. Även i en liten klass kan det finnas problem.”

(Lena)

**– Finns det några viktiga aspekter som vi inte tagit upp, men som du anser spelar en stor roll?**

”Det som jag kan tycka är viktigt är att man kan reflektera över klassens storlek beroende på ämnen. Om det finns möjligheter att man försöker att göra mindre grupper när det är t.ex. matematik eller engelska. Sedan att man kan göra större grupper när man arbetar i de övriga ämnena. Då kan man tillgodose elevers behov på ett lättare sätt. Sedan tycker jag att det är viktigt om man nu har en stor klass att man inte känner att man är isolerad, utan att man är i ett arbetslag. Arbetslaget finns bland annat till för att stötta och hjälpa. Det är viktigt att man jobbar i arbetslagen och samarbetar. Att arbeta i arbetslag är vår skyldighet och gör man det på ett bra sätt behöver ingen känna att man arbetar själv och är isolerad. Man kan eller ska införa att lärare arbetar efter de ämnen de är utbildade i så som er utbildning är utformad, men inte skolan är. Då kan man också komma runt klasstorlekar om det upplevs som ett problem.”

(Lena)

”Jag vill lägga till att den fysiska miljön också är viktig. Om du har ett klassrum och bara en korridor så är inte det så inspirerande, utan att det skall finnas möjligheter till bland annat grupprum. Det gör att det underlättare för den stora klassen på många olika sätt.”

(Maria)

### 3. DISKUSSION

I följande diskussionsdel kommer vi först att diskutera vårt resultat från intervjuerna med referenskopplingar och våra egna uppfattningar. Därefter kommer vi att genomföra en övergripande diskussion kring den tidigare forskning i förhållande till vårt resultat som vi använt oss av inom ämnet. Avslutningsvis kommer vi att diskutera kring vårt syfte och vår frågeställning.

Vi frågade lärarna om de hade någon speciell grundstrategi som de tillämpar inför mötet med en ny klass. Intervjusvaren visade att alla lärarna har en grundstrategi som de tillämpar, vare sig den innehåller olika värderingsövningar för att skapa gemenskap eller bara upplysning om regler och förhållningssätt som skall råda inom klassen för ett bra arbetsklimat. Enligt författaren Asplund (2001) har man som lärare olika sociala och psykiska funktioner, regler som styr, att förhålla sig till utifrån olika förutsättningar. Dessa funktioner skapar den klass/grupp man som lärare vill utforma. Asplund talar om vikten av att vara mycket medveten och uppmärksam på de funktioner som man använder sig av. Då funktionerna är det grundläggande för gruppdynamikens resultat. Ingen av lärarna gör några skillnader beroende av klassens storlek, med undantag av Lisa. Vi anser att det är av godo att lärarna gör samma inför möten med elever. Vi tycker att det tyder på en slags trygghet i deras yrkesroll. Vi anser att man som lärare får sin grundstrategi genom erfarenheter. Alla lärarna har, som visats i informantpresentationen (se 2.1), flera års erfarenheter vilket vi anser har givit dem deras individuella strategier. Forskaren Einarsson (2003) drar slutsatsen från tidigare studier att pedagoger behöver både erfarenhet och kompetens för att utveckla arbetsformer och strategier. Vidare skriver Einarsson att pedagogers strategier och upplägg även kan bero på skolans undervisningskultur. Vi anser dock att lärares pedagogiska strategier inte skall utgå först och främst från skolans undervisningskulturer utan från lärarens erfarenheter och de individuella behov och förutsättningar som den enskilde klassen innehar. Även i Lpo94 förespråkas det att man skall utgå från individers olikheter.

När det gäller arbetsmiljöfrågan urskiljer vi något motsatta svar men som ändå utgår från samma grund. Alla lärarna anser att arbetsmiljön inte ändras radikalt på grund av klassens storlek utan de hävdar att det beror på vilka elever man har i klassen. I Annas svar påstår hon att barn tar det utrymme som finns. Hon säger att om man tillåter prat inom klassen så gör elever det, vilket kan resultera i att det blir livligt även med få elever. Vi håller med lärarna i denna fråga, då våra VFU erfarenheter visat liknande resultat. Vi har varit med om arbete där mindre grupper har krävt mer arbete än större grupper. Det här beror bland annat på gruppansättning, dagsform hos enskilda elever och arbetsformer. Det framgår att lärarens roll har en stor betydelse, vilket vi instämmer i. Vi anser också att i ett samspel med eleverna och genom dialog med eleverna så sätts ramarna för acceptansen i hela arbetsklimatet.

Lärarna uttrycker även att tiden, den tid som läggs utöver undervisningen utökas i och med klassens storlek. Vi anser att det är självklart att fler elever kräver mer tid till t.ex. föräldrakontakter, IUP, dokumentation och utvärdering. Granström (1998) har i en studie kommit fram till att ökad klasstorlek leder till ökad arbetsbelastning för läraren. Bland annat visade studien att lärare med större elevantal fick spendera upp emot tre timmar mer per vecka för planering och förberedelser. Vidare poängterar han att ökad klasstorlek även kan leda till ökad stress bland lärare. Kring arbetsmiljö kommer även placering av elever in. Lektor Jedeskog skriver i sin rapport *Klassrummets scenografi* (2007) om den fysiska klassrumsmiljöns betydelse för undervisningen. ”Lärarens strategi innebär att klassrummet möbleras på ett sätt som skall ge henne möjligheter att fullfölja sin planering av lektionen och förebygga störande inslag.” (s 111.) Det här påstående som Jedeskog formulerar anser vi har ett innehåll som är nödvändigt för undervisningsformen. Dock vill vi även tillägga att läraren



måste anpassa placeringar utifrån de förutsättningar som klassrummet har och den för tillfälligt rådande undervisningsformen. Lärarna menar liksom vi att man måste anpassa utifrån klassrummet, och tillägger även andra faktorer som t.ex. aktivitetens behov eller gruppsammansättning. Vår uppfattning är att lärarna medvetet försöker dra nytta av klassrumsmiljön och anser inte att klassens storlek spelar någon avgörande roll. Sammantaget visar lärarnas svar att de tar hänsyn till elevernas behov och den aktivitet som råder. Så här uttrycker sig Karin i frågan:

”Jag placerar dem så de skall kunna delta och vara aktiva i genomgångar och arbete oberoende av var man sitter. Olika placeringar fungerar olika i olika sammanhang. Vid genomgång på tavlan är det viktigt med placering så att alla ser ordenligt. Vid diskussion mer viktigt att man ser varandra. I matten placerar jag dem alltid två och två eller i smågrupper runt bord, så att ingen sitter själv.”

Jerderskog (2007) tar upp andra faktorer som kan ligga till grund för hur klassrummen möbleras. Hon hänvisar till studier som visar att lärare främst möblerar för möjligheter till disciplinering och kontroll av eleverna. Hon menar att lärarna gör det här i första hand innan de diskuterar utformningen av klassrummet för att skapa goda lärandemiljöer och dra nytta av samspelet mellan aktivitet och miljö. Självklart har man en psykologisk och social grundtanke med sina motiv till hur man placerar sina elever. Därmed anser vi att man inte helt skall utesluta elevers önskemål om samarbetspartner på grund av lärares uppfattningar gällande elever. Elevernas önskemål kan bidra till att de får träna sig i att ta eget ansvar. ”För att elever skall få positiva erfarenheter av gemensamt lärande och arbete i grupp krävs att de får möjlighet att träna och praktisera grupparbete.” (*Selander, Kobran, nallen och majjen*, 2003 Granströms avsnitt, s 233).

Gällande samlärande fick vi olika respons och det visade sig att lärarna uppfattade begreppet på skilda sätt. Maria ansåg följande: ”Att inte ha samlärande är ineffektivt.” Medan Lisa anser att samlärande skiljer sig i frågan om stor eller liten klass. Hon menar att det i en stor klass är svårare att genomföra grupparbete då elever lätt kan försvinna i ett större antal smågrupper. Däremot om man talar om pararbete så ser Lisa ingen skillnad mellan stor och liten klass utan det fungerar utmärkt. Granströms (1997) studie visade att gruppens storlek inte hade någon påvisbar betydelse på elevernas upplevda utbyte av lektionerna, såväl kunskapsmässigt som socialt. Det var arbetsformen, i det här fallet grupparbete som gav eleverna mest utbyte, oavsett klassens storlek. Det här resonemanget tycker vi är viktigt att ta fasta på, då det visar sig enligt Granström att grupparbete är den arbetsform som förekommer minst. Det är viktigt att barn får verka i en gemenskap där de känner sig delaktiga och tillsammans skapar förutsättningar för kunskapsutvecklingen. Gällande Lisas citat så tycker vi att man som pedagog måste vara medveten om det här eventuella problemet. Som pedagog bör man strukturera och handleda eleverna så att de får en meningsfull roll i arbetsprocessen och kommer till sin rätt i gruppen. Vi anser liksom lärarna att lärandet växer i samspel. Det är viktigt att alla känner att de har något att bidra med. Det är avgörande för elevernas utvecklande av självkänsla och självförtroende. ”Det sker ett samlärande i interaktion och kommunikation.” (Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams, 2000, s. 9). Vidare skriver författarna att det för barn är meningsfullt och motiverande att dela varandras världar och att barn i samlärandet utvecklar både kognitiva och sociala förmågor. Det här tycker vi är en bra definition gällande den närmaste utvecklingszonen.

Vi anser inte att klassens storlek skall avgöra om en elev i behov av särskilt stöd skall få de resurser som den är i sin fulla rätt till. Genom resultatet från intervjuerna ser vi att även lärarna delar denna åsikt med oss. Arbetslaget med dess olika kompetenser bör kunna ses som en resurs till att möta upp dessa behov. ”I de tidigare årskurserna är det vanligare att arbeta i

lag där flera vuxna delar ansvaret för en elevgrupp.” (Utbildningsdepartementet *Elevers framgång - Skolans ansvar* 2001, s. 45)

Vi tycker att klassen som resurs är kopplat till klasstorleksfrågan i och med att elever har större möjligheter till andras erfarenheter, tankesätt, förmågor m.m. i en stor klass. I diskussioner i en stor klass så tror vi att det framkommer en större variation av individuella perspektiv och olika sätt att lösa problem. Clausson (2002) påpekar att en lärare som arbetar utifrån den sociokulturella teorin lägger stor vikt vid att eleverna skall få många tillfällen till kommunikation via diskussion och gruppsamtal. Gällande denna fråga så framkommer det att alla lärarna använder sig av eleverna som resurs i undervisningen. Elevers olikheter berikar undervisningen genom olika kompetenser och kunskapsnivåer. Så här uttrycker en av lärarna gällande sitt sätt att ta tillvara resurser inom klassen:

”Jag tar vara på elevers olikheter, t.ex. i matte, en kan vara väldigt kreativ och rita bra, en annan stark i uträkningar, en annan på att förklara och redovisa. Jag samordnar dessa kompetenser så de får visa vad de kan och får ta del av varandras styrkor. Sätter man bara ’svaga’ elever i en grupp så blir de osäkra och kommer ingenvart. Det behövs en blandning av elevers kompetenser.”

Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams (2000) poängterar vikten av att pedagoger uppmärksammar och lyfter fram barns olika erfarenheter och kompetenser och inspirerar barn att ta lärdom av varandras olikheter.

Vi bad lärarna att ge förslag på fördelar och nackdelar gällande klasstorlek. Det visade sig att tre av fem lärare tar upp det sociala samspelet som en negativ aspekt för mindre klasser. Inom det sociala spektrumet menar lärarna att elever kan ha svårt att hitta sin roll. Karin säger även följande som en nackdel i den lilla gruppen: ”Det är en nackdel med sociala koderna som bildas i en liten grupp.” Vi kan se att på små skolor och i små klasser finns det en risk att det lätt utvecklas en kultur som inte tolererar avvikelser eller olikheter i lika hög grad som en skola/samhälle som består av ett större antal människor med stora variationer och olika bakgrund. Då finns det risk för en hårdare social kontroll. Det här har vi både upplevt på våra VFU- skolor som är småskaliga. Vi tycker att det är viktigt att lärare är observanta och tydliga i denna fråga då det enligt Lpo94 gäller att handleda elever i att utveckla sin förmåga till att visa respekt, tolerans och hänsyn inför alla andra människor. Lisa ger andra aspekter som förslag, t.ex. att man som lärare tar rollen som hjälpare och mer eller mindre gör jobbet för eleverna. Vi tycker det här är en tänkvärd reflektion, då man som lärare måste tänka på sitt pedagogiska arbete och inte lotsa eleverna förbi eventuella svårigheter, utan uppmuntra dem till att pröva sig fram och söka kunskap själva.

Även när det gäller nackdelar med en stor klass så var det fyra av fem lärare som gav liknade svar. De uppgav tiden som en stor nackdel och hänvisade till tiden de lägger för arbete utöver undervisningen, t.ex. dokumentation, rättning och föräldrakontakt. En av de tre lärare som angående tiden uttryckte en oro över att i en stor klass inte kunna ge samma möjlighet till interaktion med varje elev. När det gäller klasstorlek så visar Einarssons (2003) avhandling att lärares interaktion med eleverna är relativt konstant i klasser med elevantal mellan 20 och 28 elever. Hennes klassrumsobservationer visade att en elev i en grupp på 28 elever har lika mycket lärarkontakt under en lektion som en elev i en klass med 20 elever. Däremot när det gäller mindre grupper som exempelvis 11 elever så visar studien att dessa hade något fler lärarkontakter än vad elever i grupper om 19 elever har. ”När elevantalet är 20 eller fler saknas gruppstorlekens betydelse.” (Ibid. s. 122). Även Lisa ger på frågan om nackdelar gällande stor klass särskiljande förslag. Hon menar exempelvis att man ibland som lärare kan behandla eleverna som en enda stor massa, istället för individualiserat. Vi förstår och håller med att de exempel som lärarna anger är väldigt tidskrävande överlag, speciellt om elevantalet ökar.

Fördelarna som lärarna nämner gällande olika klasstorlekar uppvisar samstämmade åsikter. Lärarna har det sociala som en fördel för en stor klass. ”När antalet deltagare i en grupp blir större, ökar också antalet möjliga relationer mycket snabbt.” (Nilsson, *Samspel i grupp*, 2005, s. 36). Vidare skriver Nilsson att en grupp med sex medlemmar så finns det femton möjliga relationer. Är det 30 finns det nästan 450 potentiella relationer. Det här tycker vi visar på en dynamisk effekt i och med den stora klassen. Lärarna har gemensamt tiden som en fördel för en liten klass. Tiden definieras med följande citat av Karin gällande interaktion: ”Man hinner prata med eleverna mer. Gå in i dialog med varje elev på djupet.” Skolverket tar upp i *Bildning och kunskap* att elevers kunskapsprocess påverkas av omgivningen och det gemensamma och språkliga sammanhang som skolmiljön innebär. ”Individer lär sig inte genom att ta in utan genom att interagera med en omgivning.” (Ibid s. 41).

Lärarna ansåg att matematik, svenska och engelska är bättre anpassade för en mindre klass. Förslag till ämnen och lektionspass som de ansåg var mer passande för större klasser gavs av lärarna SO, genomgångar och en del praktiska ämnen som t.ex. bild.

Som vi tagit upp så visade ESO-rapporten (2002) att elevernas resultat på matematikproven kopplat till klasstorlek hade ett samband. Elever som gått i mindre klasser gjorde bättre resultat. Skolverket (2003) refererar till Angrist & Lavys (1999) analyser på studier i judiska skolor visade att mindre klasser medförde bättre resultat i både matematik och läsning i år 5 och i läsning i år 4.

Vi tror att matematik är ett sådant ämne som kräver stor hänsyn utifrån elevers skilda tankesätt, inlärningsstil och olika sätt att lösa problem. Vi upplever att det är viktigt att i alla ämnen, men speciellt i matten, att undervisningen bygger på det praktiska och konkreta prövandet så att eleverna får en erfarenhet och en förståelse innan det symboliska och formella inträder. Här kan elever ha ett stort utbyte av varandra genom att läraren visar på elevers olika uppfattningar och erfarenheter. Problemlösning i grupp har vi sett sparsamt på våra VFU- platser, men då det har förekommit har vi uppfattat det som ett gynnsamt och roligt sätt för elever att tillägna sig matte på. Det som kom från våra informanter var att det var svårt som lärare att hinna med och räkna till med individuell handledning när de t.ex. satt och arbetade i matteböckerna. Det säger också vår egen erfarenhet, speciellt i matten när elever arbetar självständigt på olika nivåer. Vi har också upplevt det frustrerande att inte räkna till när det är många händer i luften och elever får vänta länge på att få hjälp. Mer praktiska genomgångar i helklass där eleverna får konkret och praktiska exempel och sedan fortsatt arbete i nivåanpassade smågrupper tycker vi är ett alternativ som vi tror skulle fungera i såväl stor som liten klass. Det här skulle kunna vara ett kompletterande arbetssätt till den individanpassning som måste ske; då elever arbetar olika fort och med olika svårighetsgrad.

Alla lärare menar att det inom lägre åldrar skulle vara bättre med färre elever. Lisas citat nedan visar ett exempel på varför:

”Ja det tycker jag. Jag tycker att i lågstadiet där skulle det nästan ha funnits ett krav på att det skulle vara mindre klasser. Det skulle vara förbjudet att vara klasser på 25 stycken elever i lågstadielklasserna. För de eleverna behöver det. Det är en sådan himla viktig utvecklingstid på lågstadiet, där varje elev måste fångas upp. T.ex. inom läs- och skrivinlärning och matematiken. Däremot uppe på högstadiet så kan man ha hur stora klasser som helst. För då är eleverna så inövade i hur man arbetar i skolan. Så där behöver du inte ägna halva lektionen åt att få dem att förstå vad det är man skall göra.”

Vi instämmer med lärarnas åsikter gällande färre elever i de tidiga åldrarna. Skolårens första del är viktig för elevernas utveckling och även det som Lisa antydde att vissa elever behöver fångas upp i ett tidigt stadium, för att på ett bra sätt kunna utvecklas vidare. Lisas tankar om att äldre elever har inövat en förståelse för arbete tycker vi är bra. Vi vill styrka det här med

Einarssons (2003) synpunkter om att äldre elever förväntats ha utvecklat en förmåga att förstå och angripa skoluppgifter själv eller med hjälp av varandra. I sin avhandling beskriver Einarsson att STAR- projektets resultat visade på att eleverna kunskapsutveckling gynnades av att gå i mindre klasser under de tidiga skolåren. Framförallt var det minoritetsgrupper och socioekonomiskt svaga grupper som vann mest på att gå i små klasser. Einarsson påpekar dock en försiktighet i att dra slutsatser utifrån denna studie, då lärarna som undervisade i de mindre klasserna var medvetna om projektet och kanske omedvetet anpassade sin undervisning efter de betingelserna. Man bör också ifrågasätta om de positiva resultaten från STAR – projektet är överförbara till den svenska skolan då t.ex. de ovannämnda grupperna som drog störst nytta av mindre klasser var mest överrepresenterade i undersökningen.

Resultatet av intervjuerna visar gällande individualisering att lärarna inte gör några stora förändringar beroende av klassens storlek. Lena och Lisa hävdar att individanpassning sker utifrån eleverna och deras behov. Anna individanpassar genom att lägga en nivå som passar så många som möjligt, och därefter komplettera och revidera för att materialet skall passa elevers olika behov och förutsättningar. Vi anser också att individualisering inte har med klassers storlekar att göra. Har man en klass där kunskapsnivån är mycket spridd så är det självklart att det behövs resurser av olika slag, som specialpedagog och en variation i konkret material och hjälpmedel för att möta upp till de varierande behoven. Risken med Annas sätt att individanpassa är att om man utgår från en nivå som är för låg kan det vara svårt att utmana duktiga elever och om tvärtom för hög nivå kan innebära att man tappar vissa elever i det redan tidiga inlärnings skeendet. I Lpo 94 (kap 1) står det att undervisningen skall utformas från varje elevs förutsättningar och behov. Därav kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. Expertgruppen för *Elevers framgång – Skolans ansvar* (2001) anser följande: ”Att alla elever har rätt till en individuell utvecklingsplan.”

När vi ställde frågan om klassens storlek har något med elevernas lärande, utveckling och resultat så gav lärarna olika resonemang. Karin talade om att dagens skola är resultat inriktad med höga krav. Hon säger att eleverna tappar glädjen och tilltron på sig själv i och med dessa krav. Maria säger att resultat har med sammansättning av klasser och individerna i klassen att göra. Hon säger bestämt att resultat varken har med klassens storlek eller lärarens kompetens att göra. Lisa resonerar kring frågan på ett annat sätt än Maria gör. Lisa menar att om de bästa resultaten visas i mindre klasser så beror det på att läraren har ”proppat” i sina elever med kunskap. Lisa ställer då frågan om de eleverna kan finna kunskap själva, vilket hon påpekar är en viktig sak. Vi tycker Lisa har en poäng i sitt resonemang. Det är viktigt för eleverna att få chansen till ansvar i sitt kunskapsökande för att kunna reflektera över och ta till sig och forma den till sin egen, så att förståelse och mening utvecklas.

Gällande Karins åsikter om att skolans krav är för höga så tycker vi liksom Karin att för mycket fokus ligger vid uppnåendemålen. För att få en helhet på lärandet bör strävansmålen ligga som en grundläggande tanke i elevers utveckling. Då tror vi att pressen på eleverna och stressen för lärarna minskar. Vi kan även se risken med att elever inte reflekterar över varken budskap eller kunskap om det fokuseras för mycket på de mål som skall uppnås. Att sitta och memorera och repetera enskildheter ur sitt sammanhang, tror vi inte är ett bra lärande. ”Kunskapen utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör.” (*Bildning och kunskap*, s. 29).

I Lpo94 står det bland annat att skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära och att elever skall ges möjligheter kring att utveckla en förmåga om ansvar och inflytande. Lärarna anser olika gällande strävan efter att vara en social gemenskap. Både Anna och Maria hävdar att de arbetar på samma sätt oavsett klassens storlek. Lisa och Lena är däremot lite försiktiga i sina svar och tar upp att de

självlärt strävar efter det men om de lyckas är en annan sak. Lisa avslutar sitt svar såhär: ”Jag arbetar faktiskt med människor, och inte robotar.” På frågan gällande elevers inflytande och ansvar är inte lärarnas svar lika. Några anser att det inte är någon skillnad gällande klassers storlek och några anser att de kan ge mer möjligheter i en större klass. Anna som anser att det är skillnad mellan stor och liten klass säger att i en stor klass får elever träna sig i att ta mer ansvar, framförallt i de högre åldrarna. Hon anser att det är positivt för eleverna att träna sig i att ta ansvar för det leder till att de får bättre självförtroende och självförtroende. Anna avslutar med att säga att man måste som lärare ibland släppa på kontrollen och låta eleverna få ta ansvar.

Kring den här frågan ser vi två sidor. Å ena sidan är vi benägna att hålla med Anna i hennes resonemang. Elever bör träna sig i att ta ansvar i skolvardagen. Å andra sidan får inte ansvar bli övermäktigt för eleverna så att de känner sig pressade. Skollagen tar upp vikten av det här då de formulerar sig på ett tydligt sätt kring elevernas inflytande och ansvar.

Vi frågade lärarna vad de trodde/ansåg det egentligen är som gör att många föredrar mindre klasser. Lärarna svarade olika på denna fråga. Maria till exempel sa att hon trodde att lärare tror att det automatiskt blir lugnare bara för att det är färre elever, och tillägger att sanningen inte är så. Anna trodde att lärare kanske känner att de mer ser alla barnen i den mindre klassen. Hon anser att det är upp till pedagogen att forma ett sådant klimat i klassrummet, så att pedagogen kan se och möta varje barn vare sig det är en stor eller liten klass. Vidare gav lärarna som svar att de trodde att lärare anser att de blir mindre arbetsbörda i en mindre klass på grund av allt runtomkringarbete som minskar. Vi tror liksom Einarsson (2003) angående lärares uppfattningar att lärarna själva är med och bidrar till de föreställningarna att stora klasser är betungande. Något vi även kan tolka ligga bakom våra informanternas svar gällande arbetsbördan. ”De upplever att det är betungande med stora klasser och genom att benämna upplevelsen och diskutera kring den skapar de också den kollektiva uppfattningen eller föreställningen att stora klasser är betungande och begränsar deras möjligheter att ha individuell kontakt med eleverna.”(Einarsson, 2003, s. 158).

Under intervjuerna tog vi upp mediedebatten som en fråga. Lärarna svarade då lite olika, med viss gemensamma nämnare. Några tycker att klasstorlekarna inte skall ändras utan det skall föras in fler resurser. Lisa ger olika exempel som svar på frågan bland annat att sätta ett tak för maxantalet elever. Både Lena och Lisa tar upp klassrummet som ett eventuellt problem gällande klasstorlek. Vi anser också att fler resurser skall in i skolan och inte främst i formen minskning av klasstorlekar, t.ex. mer tillgång på specialpedagoger och mer varierat material. Det som intresserade oss gällande lärarförbundets undersökning var att lärare, elever och skolledare hade så olika förslag på vad som skulle prioriteras för att förbättra skolan. Att lärarna ansåg att klasminskning var av hög prioritet har vi svårt att relatera till och hålla med om, utifrån vårt intervjuresultat. Tillsammans tycker både vi, våra informanter och lärarna i lärarförbundets undersökning att mediedebatten ger en orättvis bild av skolan, då de mest koncentreras på negativa aspekter t.ex. disciplinfrågor.

Enligt Granström (2007) handlar ledarskap om lärares kunskap om klassrumms interaktion och gruppprocesser. Likväl lärares förmåga att hantera desamma. ”Det innebär att besitta kunskap och förmåga att analysera elevernas och klassens villkor och att organisera arbetet baserat på genomtänkta idéer.” (Ibid. s. 17). Det framkom inte i lärarnas berättelser att deras ledarroll förändrades beroende av klassens storlek. Det tolkar vi som att deras organisation av undervisningen grundar sig i en tryggt och professionellt ledarskap och att de arbetar målinriktat. ”Lärares ledarskap bör så långt som möjligt grunda sig på kunskap om de olika processer som är förenade med olika arbetsformer. Ett professionellt ledarskap i klassrummet bygger på att man vet vad man gör!”/---/ ( Granström, 2007, s. 30).

Lärarnas åsikter angående förhållningssätt visade att de ansåg det viktigt att anpassa och förändra sitt förhållningssätt beroende på liten eller stor klass. Ett bra förhållningssätt innebär att vara lyhörd, bekräftande och inkännande i eleverna och undervisningssituationen som sådan. Majoriteten av lärarnas uppfattningar angående förhållningssättet klargör tydligt att de har en barnsyn där elevperspektivet är centralt. Personligen anser vi att man med tid och erfarenhet växer in i sin personliga ledarstil och formar en stil utifrån det behov och det sammanhang som situationen kräver. Lärarrollen medför en makt att påverka och det är viktigt att man som lärare är medveten om det ansvar som yrket medför, exempelvis lärarens etiska principer. Det är lika viktigt inom läraryrket att man är en förebild och stöttar elevernas moraliska utveckling likväl som deras kunskapsmässiga och sociala. ”Arbetsledare eller som lärare har man makten att bestämma en stor del av förutsättningarna (reglerna) för gruppen/klassen, det betyder ju också att jag måste ta ansvar för funktionerna som sätts igång i gruppen.” (Asplund, 2001, s. 7). Det här är frågor som lärare måste förhålla sig till och tillämpa oavsett klasstorlek.

Vi ställer oss bakom ett förhållningssätt som ser eleven som likvärdig part i relationen där vi som pedagoger tillsammans med våra elever delar tankevärldar och skapar mening och förståelse tillsammans. Likväl anser vi att det är en förutsättning för inlevelse i eleverna att lärare har förmågan att särskilja barnets upplevelse och avsikt från sin egen upplevelse och intention. ”Det rör sig om att lyssna till vad barnen har att säga, ge dem tid att uttrycka sig och låta barnen säga att det de säger har betydelse. Det gäller att uppfatta vad barnen menar och har för avsikter.” (Johansson, 2005, s. 197). Vi tycker att det är väsentligt att man som pedagog ständigt reflekterar över sin interaktionsstil. Exempelvis kan man i arbetslaget hjälpa varandra genom att analysera varandras ledarstilar och därmed bli hjälpt att reflektera för att komma vidare i sin utvecklingszon.

Allmänt utifrån resultatet kan vi urskilja att lärarna anser att klassens storlek inte har någon entydig betydelse. En skillnad som vi har sett angående våra lärares uppfattningar gällande klasstorlekars betydelse står i kontrast mot Einarssons (2003) resultat av hennes gruppintervjuer. Den övergripande tolkning vi gjort av våra studier är att lärarna i största utsträckning inte ser klassens storlek som mest betydelsefull, som vi redovisat och diskuterat ovan, t.ex. gruppansättning och lärarens strategier. Något motsatt kom Einarsson fram till genom sina intervjuer, att lärarna lyfter fram stora klasser som en negativ aspekt. ”Stora klasser var det tema lärarna ägnade mest tid till att diskutera och som då kan tolkas vara central och betydelsefull problematik de har att hantera i vardagsarbetet.” (Ibid. s. 158).

Både skolverkets kunskapsöversikt (2003), Granström (2007) och Einarsson (2003) anser att det är svårt att dra generella slutsatser utifrån den internationella forskningen och den begränsade svenska forskningen som finns, gällande klasstorlekens inverkan på elevprestationer. Vår åsikt är också att studier pekar på motsatta förhållande gällande denna fråga, vilket gör det svårt att dra en ensidig slutsats. Skolverket uppmärksammar dock tendensen att det finns ett samband mellan skolresurser, i form av mindre klasstorlek och elevresultat, som presenteras i vårt avsnitt tidigare forskning. Ovannämnda tre källor redovisar i sina studier andra viktiga faktorer, gällande frågan. De tar bland annat upp lärarkompetensen som en viktig faktor. ”Huvudslutsatsen från vår genomgång är följaktligen att lärarkompetensen är den enskilt mest betydelsefulla faktorn för elevernas resultat.” (Skolverket, 2003, s. 170). Vi tycker också att lärarens kompetens är en viktig grundfaktor, vilket även framhölls som en åsikt av våra intervjupersoner.

Vidare tror vi också, som forskningen visar, att lärarens förhållningssätt, undervisningsformer, gruppansättning, ålder, skolämne, samspel m.m. spelar en betydelsefull roll, och inverkar mer än själva klasstorleken som enskilt fenomen. ”Stora klasser behöver inte innebära sämre undervisning såväl som små klasser inte behöver

innebära bättre undervisning.” (Einarsson, 2003, s. 49). Vi ställer oss bakom, som nämnts ovan, att i de lägre åldrarna har eleverna t.ex. större behov av vägledning, vilket ett mindre elevantal kan ge. Skolverket (2003) tar upp att det behövs fler klassrum, tillgång till utbildade lärare och lärarerfarenheter gällande att arbeta med mindre klasser om man skall minska klasserna, vilket vi även kan se behov av. Vi tror och vårt resultat visar på att en minskad klasstorlek är det ingen garanti för god kommunikation och frekventare interaktion inom gruppen. Ett viktigt resultat som Granström (2007) visar i sin studie är lärarens förmåga till att organisera undervisningen. Vi håller med Granström om att undervisningsformen är viktig och vikten av att lärarna har kunskap om samspelet mellan sina egna behov, skolans behov och elevernas behov. Arbetsformen skall alltid utgå från och anpassas till eleverna, för optimalt lärande. ”Genom att efterfråga mindre klasser tror man sig kunna uppnå en bättre arbetssituation för sig själv. Det senare har också forskningsmässigt visats sig riktigt. Däremot har effekterna för elevernas lärande och välbefinnande inte med säkerhet kunnat fastslås.” (Ibid. s. 30).

Det resultat som framkom i ESO-rapporten (2002) tycker vi, liksom skolverket är ett intressant resultat att beakta, då liknande resultat ej framkommit tidigare, som grundpunkt. ESO-rapportens analys slutsats av den övergripande forskningen och även deras egen studie är att elevernas skolprestationer förbättras om de undervisas i små grupper. Det vi ställer oss frågande till gällande rapporten är att deras studie endast mäter elevernas prestationer inom ämnet matematik och inte en vidare syn på lärandet. Likaså är omfattningen av elevantalet som undersökts relativt litet. Samt att de räknar om resultat från och generaliserar utifrån en amerikansk studie till svenska förhållanden. Vi upplever inte att deras studie tar hänsyn till alla de faktorer som interagerar gällande klasstorleksfrågan. Vi, tillsammans med våra intervjupersoner, anser inte att klassens storlek har den sorts relevans för elevresultatet som ESO-rapporten statistiskt fastställt, som de själv uttrycker det. Vi tycker att Einarssons påpekande är mycket viktigt när hon tar upp att beräkningar och jämförelser mellan studier kan vara missvisande då man definierar, beräknar, mäter och jämför lärartäthet/klasstorlek via både olika metoder och olika länders system.

Vi har svårt att på djupet avgöra olika metodtekniska frågor, hur man skattar, hur man mäter, hur man definierar klasstorlek, hur man gör ekonomiska beräkningar i denna rapport och relaterar dessa faktorer till resultatet. För oss är det mer begripligt att följa de metoder (observationer, enkäter, intervjuer) som Granström och Einarsson använder sig av. Granströms och Einarssons undersökningar grundar sig på det faktiska elevantalet i klassen för studien, gentemot andra som grundar elevantalet på definitionen lärartäthet, eller skattar det genomsnittliga elevantalet. Både skolverket och Einarsson poängterar att man måste iaktta med försiktighet och inte generalisera de mer experimentellt utformade studierna, vilket vi tar till oss.

Skolverkets lägesrapport (2007) som vi tog upp i vår inledning visade på att arbetsro var en viktig faktor. Eleverna som uttryckte det här anser att arbetsmiljön blir sämre om undervisningsgruppen är för stor. ”De elever som anser att undervisningsgruppen är för stor saknar oftare arbetsro på lektionerna.” (Ibid. s. 11). Självklart så anser vi att elever skall känna arbetsro under sina lektioner, vilket våra informanter även uttryckte. Vi anser dock som nämnts ovan att arbetsro skapas genom dialog mellan elever och lärare i ömsesidig respekt. Man måste inom gruppen bestämma vilket arbetsklimat som skall råda.

Vi noterade att ESO-rapportens författare Krueger och Lindahl, i sitt förord, speciellt tackade Jan-Eric Gustafsson för värdefulla kommentarer. Gustafsson är huvudforskare i skolverkets forskningsöversikt som vi använder oss av. Gustafsson hävdar att Krueger och Lindahls kritiska analys på den vedertagna forskningen tillbakavisas på ett övertygande och intressant sätt. Vidare ser han deras resultat och slutsatser som en del i den nya metodologi och det

resultatmönster som framkommit att elevprestationer förbättras om de undervisas i små klasser. Vi vet inte om det här har betydelse eller vad det betyder, utan vill bara nämna det.

### 3.1 Sammanfattning med slutsats

Vi har gjort vårt bästa för att vara så allsidiga som möjligt i pendlandet mellan det objektiva och subjektiva. Utifrån våra skilda motiv, förutsättningar, kunskaper, erfarenheter och behov har det följaktligen skapats subjektiva inslag. Därför skulle inte en upprepning av studien av andra personer komma fram till exakt samma resultat och slutsats som vår. I en kvalitativ studie inbegrips begreppen validitet och reliabilitet oavbrutet under hela studien. Vi hoppas att vår ambition, att vara systematiska och detaljerade för att möta upp till trovärdhet och rimlighet syns genom processen. I beskrivning av förutsättningar, urval, mätinstrument, insamlandet, bearbetning och analys av materialet och hur resultatet under processen successivt framkommer. Under arbetets gång har vi skrivit ned våra egna tankar/idéer och diskuterat dem. Det har ofta resulterat i ny information, andra infallsvinklar och anpassning i vårt tillvägagångssätt. Vi har givit varandra respons, såväl instämmande tankar som konstruktiv kritik och det har fört arbetet framåt. Det är precis hur vi tolkar kärnan i den närmaste utvecklingszonen, att man hjälper varandra vidare till reflektion i tolkning, förståelse och mening i kunskapsprocessen. Det faktum att vi har haft lättare att begripa resonemang och framförallt metoder inom den pedagogiska forskningen kontra den ekonomiska har som Gilje & Grimen (1992) påpekar att göra med vår förståelse. Våra kunskaper och erfarenheter gällande begrepp, språk och grunduppfattningar hör till pedagogiken och därav blir det logiskt enklare att rikta in sig, tolka och förstå innebörden där i.

Det faktum att det utifrån vår lilla studie inte går att hävda en absolut sanning genom att dra generella slutsatser är vi väl medvetna om. Det har inte heller varit en ambition från vår sida, utan snarare att visa på en verklighetsuppfattning och erfarenhet gällande klasstorlekens betydelse utifrån vår lilla grupp lärare. ”Intervjuer som forskningsmaterial ska således inte betraktas som enhetlig källkategori, utan som resultatet av en viss form av kommunikation.” (Fägerborg, 1999, s. 59). Vi har redogjort för våra resultat och slutsatser och hur vi kommit fram till dem. Vi är medvetna om att de inte är allomfattande utan det är upp till läsaren att avgöra hur den ställer sig i frågan.

Vi har reflekterat över motsattheten i tidigare forskningsresultat. Kanske kan det vara så att nationalekonomerna bakom ESO-rapporten åsidosätter någon dimension likväl som beteendevetarna/pedagogforskarna Granström och Einarsson åsidosätter någon annan dimension. Det skulle vara intressant för oss att få mer vetskap om det ligger något i påståendet som vi anar. Förslag från oss till vidare forskning skulle kunna vara att man arbetar fram generella metoder för det komplexa sammanhang som den här studien vilar på.

Vårt syfte med denna uppsats var att ta reda på vad verksamma lärare har för upplevelser och erfarenheter angående klasstorlekens betydelse och dels mot bakgrund av klasstorlek undersöka vad den har för relevans för elevernas kunskapsutveckling. Vi anser att vårt syfte är uppnått genom de lärarintervjuer som vi genomfört och i förhållande till den rådande forskningen. Vår frågeställning som är, *vilken betydelse har klassens storlek ur ett undervisningsperspektiv* har vi besvarat enligt oss, genom denna diskussion kring vårt resultat av intervjuerna och kring den tidigare forskning som vi tagit del av. Vår uppfattning är att frågan är komplex, då det inte bara är klasstorleken som påverkar undervisningen och resultatet. Vi anser att klassens storlek inte är den mest betydelsefulla faktorn. Vi har sett och visat att det är många olika faktorer som samspelar och inverkar på undervisningen för ett gynnsamt lärande. Vi anser att begreppet klasstorlek inte kan lyftas ur sitt sammanhang som ett avskilt fenomen och kan därav inte betraktas entydigt. Vi menar att lärarens kompetens,



hur grupper sätts samman, undervisningsform och enskilda individers behov och förutsättningar är mer avgörande än klasstorleken i sig, vilket vår studie även ger stöd för. Vår pedagogiska grundsyn utgår som nämnts innan från det sociokulturella perspektivet. Vi vill lyfta fram ett tidigare nämnt citat från *Bildning och kunskap* (2003) som är enligt oss nyckeln i allt lärande ”Individer lär sig inte genom att ta in utan genom att interagera med en omgivning.” (s. 41).

## 4. KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING

### Otryckta källor

Fyra stycken bandinspelade intervjuer samt en nedtecknad intervju med verksamma lärare (2008). Det här materialet förvaras hos en av författarna till det här arbetet.

### Tryckta källor och litteratur

Asplund, Bertil. (2001). *Gruppdynamik 1 för Lärare/Ledare/Chefer*. BJA- Asplund, Nyliden.

Claesson, Silwa. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Einarsson, Charlotta. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*.

Linköping: Institutionen för beteendevetenskap.

Fägerborg, Eva. (1999). Intervjuer. I: Kaijser & Öhlander (red.) *Etnologisk fältarbete*.

Lund: Studentlitteratur.

Gilje, Nils & Grimen, Harald. (1992). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.

Granström, Kjell. (1996). Private communication between students in the classroom in relation to different classroom features. *Educational Psychology*, 16, 349-364.

Granström, Kjell. (1997). Pupils' perceived performances and satisfaction as a function of frame factors in the classroom. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet. FOG- rapport nr. 35.

Granström, Kjell. (1998). *Stora och små undervisningsgrupper. Forskning om klasstorlekens betydelse för elevers och lärares arbetssituation*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet. FOG- rapport nr. 37.

Johansson, Eva. (2005). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Kaijser, Lars. & Öhlander, Magnus. (red.). (1999). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Björn. (2005). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, Runa. & Davidson, Bo. (2005). *Forskningsmetodikens grunder*. Stockholm: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, Ingrid, Sheridan, Sonja & Williams, Pia. (2000). *Barns samlärande- en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska språknämnden. (2000). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.

## Offentliga rapporter och styrdokument

Angrist, J. D. & Lavy, V. (1999). Using Maimonides' rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement. *Quarterly Journal of economics*, 114, 533- 575.

Dewhurst, J. (1993). Class size and pupil achievement in primary schools: A review of the research evidence. *Education*, 3, 15- 18.

Granström, Kjell. (red.). (2007). *Forskning om lärares arbete i klassrummet- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Granström, Kjell. (2007). Ledarskap i klassrummet. I: Granström, Kjell (red.). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Gustafsson, Jan-Eric. & Myrberg, Eva. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Hanushek, Eric. A. (1986). The economics of schooling. Production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 24, 1141- 1117.

Hanushek, Eric. A. (1999). Some findings from the Tennessee STAR experiment and other investigations of class size reductions. University of Rochester.

Jedekog, Gunilla. (2007). Klassrummets scenografi. I: Granström, Kjell (red.) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Kreuger, Alan. B. & Lindahl, Mikael. (2002). *Klasstorlek- en ESO-rapport om lärartähet*. Stockholm: Expertgruppen för offentlig ekonomi.

Läraryrket. (2007). "Jag känner inte igen mig i den bild av skolan som målas upp". En undersökning bland lärare, elever och skolledare. Läraryrket, Sveriges elevråd- SVEA och Läraryrket skolledarförening. Stockholm. [www.lararforbundet.se](http://www.lararforbundet.se)

Selander, Staffan. (red.). (2003). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling och Liber.

Skolverket. (2003). *Bildning och kunskap*. Särtryck ur SOU1992:94. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Skolverkets lägesrapport. (2007). [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94*. Hämtat 11 maj, 2008 från <http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a003800300038003002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d0031003000360039/target/Record%3Fk%3D1069>

Vetenskapsrådet. *Etik för forskare*. Hämtat 11 april, 2008 från <http://www.vr.se/kodex/huvudmeny/etikforforskare.html>

Utbildningsdepartementet. (2001). *Elevens framgång- skolans ansvar*. Ds 2001:19  
Stockholm: Utbildningsdepartementet.

### **Intervjuer**

2007-04-15. Lärare "Anna", Västsverige.

2007-04-18. Lärare "Lena", Västsverige.

2007-04-18. Lärare "Maria", Västsverige.

2007-04-21. Lärare "Lisa", Västsverige.

2007-04-22. Lärare "Karin", Västsverige.

### **Bilaga 1 – Frågelista.**

## 5. BILAGA 1 - FRÅGELISTA

### BAKGRUND:

1. Hur gammal är du?
2. Vilken utbildning har du?
3. Hur länge har du varit verksam i skolan?
4. Är du ämnes eller klasslärare?
5. Hur stor är din nuvarande klass?
6. Har du arbetat på flera olika skolor? (i så fall har det sett olika ut på skolorna)
7. Ställer du dig bakom någon lärarteori/pedagogiska grundsyn? (i så fall vilken, och hur?)

### ERFARENHETER:

1. Hur ser din arbetserfarenhet ut gällande olika klasstorlekar?
2. Vad anser du är den största skillnaden mellan större och mindre klasser?
3. Hur har resursfördelningen sett ut gällande olika klasstorlekar?
4. Har du utarbetat någon grundstrategi som kan tillämpas oavsett klasstorlek? (Vad vill du uppnå?) (Är det någon skillnad?)

### LÄRARPERSPEKTIV:

1. Anser du att din arbetsmiljö/situation ändras i och med klassens storlek?
2. Ändrar du ditt pedagogiska förhållningssätt beroende av klassens storlek? (I så fall hur?)
3. Ser du klassen som en resurs?, I så fall hur använder du den resursen? Fungerar det oavsett storlek? (var beredd på att förklara ordet Resurs)
4. Finns det inom något ämne/lektionspass som du föredrar stor eller liten klass?
5. Har du någon speciell placering av bänkar/bord beroende av klassens storlek? (var placerar du dig själv?)
6. Hur ser du på ett samlärande utifrån stor och liten klass?
7. Hur uppfattar du din ledarroll och hur anpassar du den till klassens storlek?

### ELEVPERSEKTIV:

1. Hur ser du på att individanpassa? Gör du på olika sätt beroende av klassens storlek? Är det något markant skillnad mellan liten och stor klass?
2. Anser du att inom en viss ålder på elevgruppen så är det en fördel med en stor eller liten klass? (ålder och hur)
3. I Lpo94 står det bland annat att skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Känner du att du kan arbeta efter det oavsett klassens storlek?
4. Det står även i Lpo94 att elever skall ges möjligheter kring att utveckla en förmåga om ansvar och inflytande, ser du att du som lärare kan ge den möjligheten oberoende av klassens storlek?
5. Hur tänker du kring klasstorlek och elevernas lärande, utveckling och resultat? Vad säger dig din erfarenhet gällande om klasstorlek kan kopplas till resultat?

### ÖVRIGA PUNKTER:

1. Om du anser att det finns, så nämn minst tre fördelar med att arbeta med en stor/liten klass?
2. Om du anser att det finns, så nämn minst tre nackdelar med att arbeta med en stor/liten klass?
3. Vad tror/anser du att det egentligen är som gör att många tror att mindre grupper är att föredra? (läraren har mer tid att se till eleverna, eller kanske gruppens inre

kommunikation går lättare och smidigare om alla känner varandra och det sociala avståndet blir mindre)

4. Vi har upplevt att olika mediekanaler, skolverket och lärartidningar m.m., hävdar att lärare anser att klasstorlekarna inte är hållbara, vad tycker du om det? (kan man/skall man göra något?)
5. Finns det några viktiga aspekter som vi inte tagit upp, men som du anser spelar en stor roll?