

Undervisning i sammansatta klasser i små skolor

En kvalitativ studie om lärares erfarenheter av att organisera undervisningen i en sammansatt klass och arbeta i en liten skola

Mikaela Lindblad och Karin Oksanen

Avhandling för magisterexamen i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2021

Abstrakt

Författare Lindblad Mikaela & Oksanen Karin	Årtal 2021
Arbetets titel Undervisning i sammansatta klasser i små skolor – En kvalitativ studie om lärares erfarenheter av att organisera undervisningen i en sammansatt klass och arbeta i en liten skola	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (tot.) 64 (77)
Referat <p>Hur en liten skola definieras varierar mellan olika länder. En del länder definierar skolor som små då elevantalet är under 100, medan andra länder anser att skolor med under 20 elever är små skolor. (Cedering & Wihlborg, 2018.) Annat som är kännetecknande för små skolor är ett litet kollegium och att undervisningen organiseras enligt sammansatta klasser (Karlberg-Granlund, 2019). I en sammansatt klass undervisas två eller flera årskurser samtidigt (Utbildningsstyrelsen, 2014). Undervisningen i sammansatta klasser kan organiseras på olika sätt (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015).</p> <p>Syftet med vår avhandling är att undersöka lärares upplevelser av att arbeta och undervisa i en sammansatt klass i en liten skola. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor utformats:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur upplever lärare att det är att arbeta i en liten skola?2. Vilka erfarenheter har lärare av att undervisa i en sammansatt klass i en liten skola?3. På vilka sätt organiserar lärare undervisningen i en sammansatt klass i en liten skola? <p>Avhandlingens forskningsfrågor besvaras enligt fenomenografisk forskningsansats. Fenomenografien är en kvalitativ metod som används vid forskning som undersöker människors erfarenheter av fenomen (Uljens, 1989). Som datainsamlingsmetod har kvalitativa intervjuer utförts. Sammanlagt sju lärare från olika delar av Svenskfinland har deltagit i individuella intervjuer. Intervjuerna har transkriberats och i analysen har olika kategorier kunnat urskiljas.</p> <p>Resultatet visar att samtliga lärare trivs med att arbeta i en liten skola, men ett litet kollegium kan innebära en stor involvering och ett stort ansvar. Däremot bidrar även ett litet kollegium och ett lågt elevantal till en familjär känsla. Lärarna lyfter fram både möjligheter och utmaningar med att undervisa i en sammansatt klass. Lärarna upplever att de inte fått tillräckligt med förberedelse från lärarutbildningen eller från fortbildningar för att undervisa i en sammansatt klass. Flera lärare menar att de därmed ensamma har prövat användbara metoder för att skapa en fungerande undervisning och fått stöd av kollegor. Några lyfter fram att de utfört praktik i en sammansatt klass, vilket de upplever som en bra förberedelse. Det som inverkar på hur undervisning i sammansatta klasser organiseras beror på klassens förutsättningar och skolans resurser. I undervisningen använder sig lärarna av samma arbetsmetoder som även används enkla klasser, men lärarna kan exempelvis ta i beaktande elevers olika åldrar vid grupparbeten. I sammansatta klasser utvecklas elevers självständighet och kamrathjälp mellan elever sker mer naturligt.</p>	

Avhandlingens resultat kan inte generaliseras på grund av att informanterna enbart varit sju till antalet. Däremot kan lärarnas upplevelser som lyfts fram i denna avhandling vara informativa för andra lärare som är intresserade av små skolors pedagogik och undervisning i sammansatta klasser. Resultatet kan även uppmuntra till fortsatt forskning inom små skolors verksamhet.

Sökord / indexord enl.thesaurus

Liten skola, små skolor, kyläkoulu, village schools, sammansatt klass, yhdysluokka, yhdysluokkaopetus, multigrade classroom, multi-age classroom, organisering

Innehåll

1.	Inledning	1
1.1.	Bakgrund och val av tema	1
1.2.	Syfte och forskningsfrågor	2
1.3.	Avhandlingens centrala begrepp	2
1.4.	Disposition	3
2.	Små skolor	5
2.1.	Små skolors betydelse för byn	5
2.2.	Små skolors verksamhetsmiljö och sociala miljö	7
2.2.1.	Lärares arbete i små skolor	7
2.2.2.	Sociala miljön i små skolor	8
3.	Organisering av undervisning	10
3.1.	Sammansatta klasser	10
3.1.1.	Organisering av undervisningen i sammansatta klasser	12
3.1.2.	Utmaningar med att undervisa i sammansatta klasser	15
3.2.	Undervisningsformer	16
3.2.1.	Undervisning i helklass	16
3.2.2.	Grupparbete	17
3.2.3.	Individuellt arbete	19
4.	Metod	21
4.1.	Syfte och forskningsfrågor	21
4.2.	Metod och forskningsansats	21
4.3.	Intervju som datainsamlingsmetod	24
4.4.	Forskningens genomförande och analysprocessen	25
4.5.	Validitet, reliabilitet och etik	27
5.	Resultatredovisning	29
5.1.	Hur upplever lärare att det är att arbeta i en liten skola?	29
5.2.	Vilka erfarenheter har lärare av att undervisa i en sammansatt klass i en liten skola?	36
5.3.	På vilka sätt organiserar lärare undervisningen i en sammansatt klass i en liten skola?	44
5.4.	Sammanfattning	54
6.	Diskussion	56
6.1.	Resultatdiskussion	56

6.2. Metoddiskussion.....	62
6.3. Förslag till fortsatt forskning.....	64
Litteratur	65

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Figurer

Figur 1. Olika sätt att organisera undervisningen i sammansatta klasser	14
Figur 2. Översikt av kategorier som beskriver arbetet i en liten skola	35
Figur 3. Översikt av kategorier som beskriver lärares erfarenheter av att arbeta i en sammansatt klass i en liten skola	44
Figur 4. Sammanfattning av informanternas organisering av undervisning i sammansatta klasser	49
Figur 5. Översikt av kategorier som beskriver på vilka sätt lärare organiserar undervisningen i en sammansatt klass i en liten skola	54

1. Inledning

I detta kapitel beskrivs bakgrund och val av tema. Därefter presenteras syfte och forskningsfrågor samt avhandlingens centrala begrepp. Slutligen beskrivs avhandlingens disposition.

1.1. Bakgrund och val av tema

Sedan tidigt 1900-tal har den finländska utbildningen högt prioriterat att skolan ska vara belägen nära elevers hem. Skolvägen skulle då vara under fem kilometer, vilket resulterade i att skolnätet i Finland hade många små skolor. Med tiden har de allra minsta skolorna varit tvungna att stänga på grund av minskad nativitet samt politiska och ekonomiska orsaker. Stängningen av små skolor ökade kraftigt under slutet av 1960-talet. (Kalaoja & Pietarinen, 2009.) Mellan år 1990 och 2009 har andelen små skolor i Finland minskat från 64 % till 26 % (Korpinen, 2010).

Enligt Statistikcentralen (refererad i Utbildningsstyrelsen, 2020) var 51 % av skolorna i den svenskspråkiga grundutbildningen i Finland år 2018 små skolor med under 100 elever. Cedering och Wihlborg (2018) betonar att det inte finns någon specifik definition på vad som räknas som en liten skola. I en del länder anses att en liten skola har ett elevtal under 100, medan i andra länder påstås att en skola med under 20 elever är en liten skola (Cedering & Wihlborg, 2018). Korpinen (2010) anser att en skola är en liten skola då elevantalet är under 50. En skola kan även klassificeras som en liten skola om det arbetar två till tre klasslärare fulltid i skolan. Annat som är kännetecknande för en liten skola är sammansatta klasser på grund av det låga elevantalet. (Karlberg-Granlund, 2019.) År 2018 hade Finland totalt 35 % små skolor med under 100 elever (Statistikcentralen, refererad i Utbildningsstyrelsen, 2020).

Kalaoja (2010) lyfter fram att nästan 30 % av världens skolklasser är sammansatta. Då olika årskurser undervisas i samma grupp skapas en sammansatt klass. En sammansatt klass uppstår på grund av ett lågt elevantal eller skapas av pedagogiska skäl. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Små skolors framtid är en aktuell fråga på många orter i Finland. Eftersom vi båda har gått i en liten skola och därmed undervisats i sammansatta klasser finner vi ämnet ytterst intressant. Speciellt intresserade är vi att rikta in oss på ett lärar- och undervisningsperspektiv för att få bredare kunskap om och förståelse av vår kommande yrkesroll. Forskningen kan vara intressant för andra lärare som ska undervisa i sammansatta klasser eller för att få en inblick i hur det är att arbeta i en liten skola.

1.2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med vår avhandling är att undersöka lärares upplevelser av att arbeta och undervisa i en sammansatt klass i en liten skola. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor utformats:

1. Hur upplever lärare att det är att arbeta i en liten skola?
2. Vilka erfarenheter har lärare av att undervisa i en sammansatt klass i en liten skola?
3. På vilka sätt organiserar lärare undervisningen i en sammansatt klass i en liten skola?

1.3. Avhandlingens centrala begrepp

Det finns flera benämningar som framkommer vid läsning om sammansatta klasser med olika innebörd. I engelskan används begreppen *multigrade* och *multi-age*. Vid sammansatta klasser som bildats vid behov, på grund av bristande resurser och administrativa beslut, används begreppet *multigrade*. Däremot används *multi-age* ifall den sammansatta klassen skapats av pedagogiska skäl. (Veenman, 1995.) Cornish (refererad i Ronksley-Pavia, Barton & Pendargast, 2019, s. 26) menar att *multi-age* klasser är ett beslut som skolledningen själva tar. Det betyder att skolan vill utnyttja fördelarna som den sammansatta undervisningen ger (Peltonen, 2010b). De klasser som är *multi-age* kan således delas in efter elevernas förutsättningar, men även enligt årskurs. Å andra sidan är *multigrade* klasser enbart indelat enligt årskurs och eleverna

följer den egna årskursens läsårsplan. (Hargreaves, 2001; Veenman, 1995.) Andra använda begrepp i engelskan för multigrade är till exempel *combination classes*, *mixed-age classes*, *mixed-grade*, *composite classes* (Veenman, 1995).

I svenskan förekommer även olika termer för klassammansättningar där flera åldrar undervisas samtidigt. Den svenska motsvarigheten till multigrade är *Bb-form*, vilket är ett godkänt äldre uttryck för en klass som är tvungen att sätta samman två eller flera årskurser. *Åldersintegrerad klass*, *åldersintegrerad undervisning* och *årskurslös undervisning* är namn på sammansatta klasser som uppkommer på grund av pedagogiska orsaker. (Sundell, 1993.) Uttrycket *åldersblandad klass* anser Sundell (1993) är en benämning som kan användas för de båda formerna. Vinterek (2003) betonar att betydelserna för de svenska termerna är till en viss del oklara. Kortfattat menar Vinterek (2003) att *åldersblandade klasser* innebär att elever i olika åldrar undervisas i samma klass av en eller flera lärare. Peltonen (2010b) skriver att *yhdysluokkaopetus* vanligtvis används som begrepp i finskan för att beskriva de olika formerna av sammansatta klasser.

Vår forskning har ett fokus på små skolor där sammansatta klasser organiseras på grund av ett lågt elevantal. Vi har valt att använda oss av begreppet sammansatta klasser i avhandlingen. Begreppet sammansatta klasser används i betydelsen av att två eller flera årskurser undervisas samtidigt av en lärare.

1.4. Disposition

Denna avhandling är uppdelad i sex kapitel. Det första kapitlet innehåller en inledande presentation av bakgrund och val av tema. I inledningen presenteras dessutom syfte och forskningsfrågor och avhandlingens disposition.

Det andra och tredje kapitlet är teorikapitel där relevant litteratur behandlas. Det andra kapitlet behandlar små skolor. Kapitlet inleds med beskrivning om skolans betydelse för byn och fortsätter med att beskriva små skolors arbetsmiljö och social miljö. I det tredje kapitlet presenteras organisering av undervisning i sammansatta klasser. I kapitlet ingår en översikt av olika sätt att organisera undervisningen i en sammansatt klass. Kapitlet avslutas med en redogörelse för de olika undervisningsmetoder, som undervisning i helklass, grupparbete och individuellt arbete.

I fjärde kapitlet behandlas metoden för avhandlingen. Inledningsvis presenteras syfte och forskningsfrågor samt avhandlingens metod och forskningsansats. Därefter beskrivs intervju som datainsamlingsmetod och valet av informanter. Kapitlet fortsätter med att behandla hur forskningen har genomförts och hur datainsamlingen har analyserats. Avslutningsvis tydliggörs avhandlingens validitet, reliabilitet och etik.

I det femte kapitlet presenteras avhandlingens resultat och kapitlet är indelat enligt avhandlingens forskningsfrågor. I indelningarna presenteras olika kategorier som har kunnat urskiljas utifrån det insamlade materialet. Kapitlet avslutas med en sammanfattning över resultatet.

I det sjätte kapitlet diskuteras resultatet och metoden tillsammans med tidigare forskning. I kapitlet presenteras dessutom förslag till fortsatt forskning. Avhandlingen avslutas med en litteraturförteckning samt avhandlingens tillhörande bilagor.

2. Små skolor

I detta kapitel beskrivs små skolors betydelse för byn. Dessutom behandlar kapitlet små skolors arbetsmiljö och social miljö.

2.1. Små skolors betydelse för byn

En skola belägen i en by har ofta mycket historia då den funnits i flera generationer och byinvånarna från alla gångna år är lika måna om att upprätthålla byggnaden och verksamheten. (Bagley & Hillyard, 2011; Cedering & Wihlborg, 2018; Witten, McCreanor, Kearns, Ramasubramanian, 2001.) Christiaanse och Haartensen (2017) nämner att då en central institution, som funnits länge i byn, ska stängas påverkas hela bysamhället. Själva skolbyggnaden har ofta ett känslvärde eftersom byns invånare förknippar den med sin barndom, byns historia och kultur. I många byar är skolan den enda gemensamma samlingspunkten, vilket gör att skolan har en större betydelse för byn (Karlberg-Granlund, 2019). Annan grundläggande service exempelvis post, apotek och bank har ofta förflyttats till större städer (Kalaoja & Pietarinen, 2009).

Karlberg-Granlund (2019) beskriver skolan och byn som i symbios med varandra. Båda gynnas av varandras existens. Då en skola finns i en by flyttar barnfamiljer lättare till platsen och skolan kan hållas kvar. Om skolan stänger påverkas även familjerna och risken är stor att byns invånarantal minskar eftersom familjerna är tvungna att byta skola. Den nya skolan finns eventuellt på en annan ort och familjerna flyttar bort. (Cedering & Wihlborg, 2018; Karlberg-Granlund, 2019.)

Byns skola fungerar ofta som mer än en skola. Byggnaden är i många fall en mittpunkt där kvällsaktiviteter, möten och andra evenemang ordnas. Även lokala företag gynnas av byskolan. Till exempel kan en del föräldrar stanna vid bybutiken för att handla efter att de hämtat sitt barn från skolan. (Cedering & Wihlborg, 2018.)

En by är i många fall glesbefolkad. Skolan kan därför verka som en informell mötesplats för föräldrarna där viktiga kontakter och kontaktnät skapas. (Cedering & Wihlborg, 2018; Karlberg-Granlund 2019; Witten m.fl., 2001.) I Kilpeläinens doktorsavhandling (2010) framkommer det att byns och skolans samarbete har

betydande roll för skolan. Familjer ställer upp i olika tillställningar genom talkoarbete. Dessutom samarbetar skolan med lokala verksamheter där klasser får besöka platserna, eller verksamheterna gästar skolan i undervisningssyfte.

Då en liten skola ska stängas

I takt med att samhället urbaniseras påverkar det även små skolors framtid negativt. Det har blivit vanligare att familjer flyttar från glesbygden in till städer, vilket leder till att små skolors elevantal minskar och skolorna är tvungna att stänga. Andra orsaker till små skolors stängning är emigration, minskad nativitet och kommuners besparingar. En skola med vikande elevunderlag betraktas ofta som för dyr för kommunen att upprätthålla. (Korpinen, 2010; Kalaoja & Pietarinen, 2009.) Enligt Sigsworth och Solstad (2001) kan det i somliga tillfällen vara mer dyrt att upprätthålla verksamheten i en liten skola än i en stor skola. Sigsworth och Solstad (2001) poängterar att andra tänkbara följder bör tas i beaktande då en liten skola ska stängas, exempelvis kostnader av skolskjuts för elever som får en lång skolväg i och med skolstängningen och hur det ska arrangeras på bästa sätt.

Då en skola är i riskzonen för att läggas ner engageras hela bysamhället (Karlberg-Granlund, 2019). Som redan nämnt är byns befolkning mån om att behålla sin skola levande, vilket gör att hela grannskapet jobbar för att upprätthålla skolans verksamhet (Kalaoja & Pietarinen, 2009).

Trots att byar jobbar för att hålla sin skola levande är det ändå politiska beslut som avgör om en skola ska stängas. Argument som diskuteras då en skola ska stängas är om skolan har en hållbar framtid med tanke på dess verksamhet och betydelse och hur en skolstängning påverkar kommunen. (Hargreaves, 2009, Kvalsund, 2009 och Kearns m.fl., 2009, refererade i Cedering & Wihlborg, 2018, s 607.) I Karlberg-Granlunds studie (2011) kommer det fram att lärare som arbetar i en stängningshotad skola känner sig otrygga i sitt arbete. Lärarna får en känsla av att de på något sätt måste försvara sin egen undervisning och skolans värde. Utvecklingen av skolan hindras då en skola är stängningshotad (Karlberg-Granlund, 2019).

2.2. Små skolors verksamhetsmiljö och sociala miljö

Det ska erbjudas en likvärdig undervisning oberoende skola i Finland. Kvalitén på undervisningen ska vara samma i stora och små skolor. Den likvärdiga undervisningen i Finland är märkbar då elevers prestationer jämförs. Nationellt finns det ingen märkbar skillnad mellan elevers prestationer i små och stora skolor. (Peltonen 2010a.)

2.2.1. Lärares arbete i små skolor

Lärare i små skolor har ett stort ansvar i sin undervisning, samtidigt som de har många utvecklingsmöjligheter. Det stora ansvaret beror på det låga antalet lärare i en liten skola. Arbetsbördan för en lärare i en liten skola kan bli stor då de är tvungna att långt planera och undervisa ensamma. (Karlberg-Granlund, 2019.) Karlberg-Granlund (2011) påpekar att det i en liten skola ofta finns få lärare vilket leder till att lärarna upplever att deras undervisning speglar skolans kvalitet. Även Kilpeläinen (2010) skriver i sin doktorsavhandling om arbetsbördan för lärare i små skolor. Lärare i små skolor ansvarar för många ämnen, även för ämnen som i stora skolor skulle undervisas av någon annan lärare som är fördjupad i området. Undervisningen kan bli utmanade ifall skolan exempelvis inte har extra lärarresurser exempelvis timplärare som kan dela på arbetet, eller en tillgänglig speciallärare varje dag (Karlberg-Granlund, 2019; Kilpeläinen, 2010). Hyry-Beihammer och Hascher (2015) nämner i sin studie att både i de finländska och österrikiska eleverna i små skolor får hjälp av en speciallärare som besöker skolan varje vecka. Karlberg-Granlund (2019) betonar att lärare ska våga fråga efter hjälp då arbetsbördan blir för stor. Med hjälp av handledning och stöd kan läraren fortsätta utvecklas i sitt arbete.

I det lilla bysamhället känner ofta alla varandra, vilket gör att lärare känner till elevers bakgrund och familjeförhållanden. Det gör att läraren lättare kan individualisera undervisningen då hen känner till elevens styrkor och svagheter. (Karlberg-Granlund, 2019; Kilpeläinen 2010.) Även på grund av klassens låga elevantal går det att skapa en individualiserad undervisning samtidigt som gör det lättare att se elevernas färdigheter och eventuella stödbehov (Kilpeläinen, 2010; Korpinen, 2010; Peltonen,

2010a). I en liten skola får elever känna samhörighet men är samtidigt egna individer (Karlberg-Granlund, 2010).

Karlberg-Granlund (2009) beskriver i sin doktorsavhandling att byskolans pedagogik byggs upp av en nära relation till hemmet som förväntas leda till elevens optimala utveckling. Även lärarnas praktiska kunskaper och ett gott samarbete i kollegiet är betydelsefullt för skolans pedagogik. Eleverna ska få kunskap för att ta sig an livets utmaningar och självständigt kunna fortsätta utvecklas.

2.2.2. Sociala miljön i små skolor

Med ett gott samarbete mellan all personal i skolan och stabilt ledarskap uppstår ett tryggt skolklimat. I kollegiet ingår förutom lärarna alla som arbetar i skolan, exempelvis lokalvårdare och kökspersonal. På grund av att personalen är få till antalet är det synnerligen viktigt att alla kommer överens och kan samarbeta med varandra. Personalens välmående byggs upp av att de känner att deras arbete är meningsfullt vilket bidrar till en god atmosfär i skolan. Sammanhållningen och samarbetet kan vara avgörande för en lärare att stanna kvar i skolan. (Karlberg-Granlund, 2019.)

Både elever och lärare upplever att en liten skola bidrar till att åstadkomma hemmalik miljö (Kalaoja & Pietarinen, 2009). Även föräldrar uppskattar den familjära miljön eftersom de blir mer delaktiga och inte en i mängden (Witten m.fl., 2018). Pietarinen (refererad i Kalaoja & Pietarinen, 2009, s. 112) poängterar att en elevs övergång till högstadiet från en liten skola kan upplevas överväldigande för eleven eftersom den familjära känslan inte nödvändigtvis är densamma i en större skola.

En liten skola är ofta placerad nära naturen vilket skapar många möjligheter att utforska och leka utomhus. Kreativiteten och hälsan gynnas av lek utomhus. I små skolor är det vanligt förekommande att elever umgås med andra elever från olika årskurser under rasterna. Genom lek tillsammans lär sig eleverna att se varandras behov och olikheter. (Karlberg-Granlund, 2010; Peltonen, 2010b.) Elevers sociala kompetens främjas av att umgås med barn i olika åldrar (Parker & Asher refererade i Peltonen, 2010b, s. 108). Kvalsund (2004) poängterar att stora skolor har ett större antal elever som ska leka på skolgården samtidigt. Det betyder att eleverna i stora skolor inte har samma möjlighet att utföra en aktivitet precis när de vill utan måste

ibland vänta på sin tur. I en liten skola umgås eleverna mer över årskursgränserna medan det i en stor skola uppstår mer grupper, vilket leder till en viss form av distansering. Elevers erfarenheter av socialt samspel är därmed olika beroende på om de går i en stor eller liten skola. (Kvalsund, 2004.)

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan det konstateras att små skolor har en betydande roll för ett litet samhälle. En liten skola betyder att personalen är liten och eleverna undervisas i sammansatta klasser, vilket kan leda till att arbetsmängden för lärare blir stor (Karlberg-Granlund, 2019). Resurser i en liten skola kan vara bristfällig och kan exempelvis betyda att en speciallärare inte är i skolan varje dag, vilket kan medföra en utmanande undervisning (Karlberg-Granlund, 2019; Kilpeläinen, 2010). Däremot menar Kalaoja och Pietarinen (2009) att en liten skola med få personer bidrar till en familjär stämning där alla känner till varandra.

3. Organisering av undervisning

I detta kapitel behandlas sammansatta klasser och de olika sätten att organisera undervisningen i en sammansatt klass. Avslutningsvis presenteras olika undervisningsformer.

3.1. Sammansatta klasser

Det mest allmänna upplägget för undervisning i en liten skola är sammansatta klasser (Kalaoja, 2010; Korpinen, 2010). I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, härefter Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014), anses en klass där elever från olika årskurser undervisas i grupp vara en sammansatt klass. I skolor där elevantalet är lågt kan sammansatta klasser uppstå, men en sammansatt klass kan även ordnas av pedagogiska skäl (Msimanga, 2020; Utbildningsstyrelsen, 2014). I en liten skola med två lärare kombineras vanligtvis klasserna enligt följande: årskurs 1–2 och årskurs 3–6, medan en skola med tre lärare kombinerar klasserna 1–2, 3–4 och 5–6 (Korpinen, 2010). (Se också begreppsdefinition i avsnitt 1.3.)

För att undervisning i sammansatta klasser ska fungera krävs det att läraren förbereder organiserade och välplanerade lektioner. Genom egna erfarenheter och tillsammans med kollegor utvecklar läraren sitt personliga sätt att undervisa (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015). Shareefa (2021) påpekar att undervisning i sammansatta klasser är utmanade. Enligt Shareefa (2021) går det inte att ta för givet att alla lärare som fått utbildning att undervisa i enkel klass automatiskt klarar av att undervisa i en sammansatt klass. I Engins (2018) studie nämner de nederländska informanterna att de vill ha mer tydliga direktiv från staten och att ett skolgångsbiträde skulle vara tillgänglig i alla sammansatta klasser för att hjälpa läraren i en sammansatt klass.

Läraren i en sammansatt klass ansvarar för två eller flera årskurser samtidigt, vilket gör att lektionsinnehållet bör vara anpassat efter det. Under tiden läraren undervisar en grupp elever ska det finns tillräckligt med sysselsättning för de andra eleverna i klassen. (Taole and Mncube, 2012.) Peltonen (2010b) framhäver att elever i sammansatta klasser således måste kunna jobba självständigt, ta egna initiativ och hjälpa varandra. Enligt Msimanga (2020) är kamratundervisning, det vill säga

undervisning där elever lär sig av varandra, något som ska strävas efter i all undervisning och inte enbart användas då läraren är upptagen. Även modellinläring lyfts fram i Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 40) som väsentligt för lärandet i sammansatta klasser. Enligt Nationalencyklopedin (u.å.b) handlar modellinläring om att elever lär sig av varandra genom observation. Veenman (refererad i Mulryan-Kyne, 2007, s. 504) anser att möjligheter som sammansatta klasser ger inte utnyttjas tillräckligt av lärare. Enligt Veenman är en av dessa möjligheter kamratundervisning.

Eleverna ska kunna arbeta självständigt. För att möjliggöra detta bör eleverna hitta inlärningsmetoder som stöder deras självständiga arbete och effektiviserar deras lärande. (Pancoe, 2006, refererad i Msimanga, 2020, s. 135.) Mångfalden blir mer synlig i sammansatta klasser eftersom elever i olika åldrar undervisas i samma klass. En elev som är stark i exempelvis matematik kan hjälpa en annan klasskamrat vid utmanande uppgifter. (Karlberg-Granlund, 2010.) Läraren bör enligt Shareefa (2021) ha kunskap inom olika inlärningsmetoder för att skapa en mångsidig undervisning som gynnar varje elev. En liten skola är ofta belägen i en by med få barnfamiljer. Det betyder att klasserna inte är stora även om klasserna är sammansatta, vilket beror på det låga elevantalet (Kalaoja & Pietarinen, 2009). Enligt Karlberg-Granlund (2010) är mångfalden i en sammansatt klass i en liten skola en stor möjlighet snarare än en utmaning.

I en sammansatt klass får alla elever tillhöra den äldre gruppen i tur och ordning då elever börjar en ny årskurs varje år (Kalaoja, 2010; Peltonen, 2010b.) Enligt Peltonen (2010b) har sammansatta klasser många positiva följder. Tävlingsanda och aggression uppstår lättare i en klass där elever har samma ålder. Däremot kan en heterogen grupp bidra till en lugnare miljö där elever samarbetar bättre. (Peltonen, 2010b.)

I Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014) tydliggörs möjligheter med sammansatta klasser med tanke på att skapa en ämnesövergripande undervisning. Undervisningen ska dessutom omfatta mångsidiga inlärningsmetoder för att främja varje elevs lärande (Msimanga, 2020). I Hyry-Beihammer och Haschers (2015) studie ser lärarna differentiering som en signifikant del av undervisningen. Lärare bör differentiera undervisningen så att den stöder elever som behöver mer hjälp, men även ha differentiering till de som behöver mer utmaning.

3.1.1. Organisering av undervisningen i sammansatta klasser

Utifrån läst litteratur går det att notera fyra olika sätt att organisera undervisningen i sammansatta klasser. I GlgU (Utbildningsstyrelsen, 2014) framkommer det att undervisning i sammansatta klasser kan utföras genom växelkurser där de båda årskurserna läser samma lärokurs. Årskurserna kan även under samma lektion undervisas parallellt. I en del ämnen är det mer lämpligt med växelkurser, medan det i andra fungerar bättre med att undervisa årskurserna separat (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015). Dessutom kan lärare i samma ämne ha mer utmanande undervisning för den äldre årskursen, eller vara tvungna att undervisa två olika ämnen under samma lektion. (Cornish, 2006b och Kalaoja, 2006, refererade i Hyry-Beihammer & Hascher, 2015).

Med *växelkurs* menas att läraren undervisar läroämnet växelvis, till exempel kan en årskurs 3 börja med innehållet för årskurs 4 för att sedan följande läsår läsa innehållet för årskurs 3. Växelkurser kan skapa en ologisk ordningsföljd för elever som börjar med den äldre årskursens innehåll. (Kalaoja, 2010.) Speciellt utmanande kan det bli för elever som börjar årskurs 3 men är på grund av växelkurser tvungna att följa läsårsplanen i ett ämne enligt årskurs 4. Läraren bör ha i åtanke att de yngre eleverna inte har samma förkunskaper som de äldre eleverna. (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015.) Eftersom olika årskurser har olika veckotimmar måste lärare se till att elever tilldelas de undervisningstimmar som de är berättigade (Utbildningsstyrelsen, 2014). Juvane (refererad i Msimanga, 2020, s. 133) påpekar även att lärare i sammansatta klasser inte undervisar ämnen enligt ordningen i läroplanen, utan skapar en undervisning som lämpar sig enligt skolans upplägg.

Förutom växelkurser kan undervisningen för sammansatta klasser ske *parallellt*. Årskurserna läser samma ämne samtidigt, men undervisningen sker jämsides. Läraren undervisar först den ena årskursen och sedan den andra. (Cornish, 2006b och Kalaoja, 2006, refererade i Hyry-Beihammer & Hascher, 2015, s. 108; Kalaoja & Pietarinen, 2009.) Genom parallellundervisning uppstår mycket självständigt arbete då läraren undervisar den andra årskursen (Taole & Mncube, 2012).

Undervisningen i sammansatta klasser kan även ske genom *spiralundervisning*. Spiralundervisning är en direkt översättning av det engelska begreppet *spiral curriculum*. Vi har valt att använda oss av den direkta översättningen i vår avhandling.

Spiralundervisning kan utföras när samma tema ingår i båda årskursernas läsarplaner. Eleverna fördjupar sig då olika mycket i ett tema; den lägre årskursen läser grunderna medan den högre har en mer djupgående undervisning. (Cornish, 2006b och Kalaoja, 2006, refererade i Hyry-Beihammer & Hascher, 2015, s. 108.) Genom spiralundervisning kan läraren lättare ta i beaktande elevers lärande enligt utvecklingsnivå (Laukkanen & Muhonen, 1981 och Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen, 1986 refererade i Kalaoja & Pietarinen, 2009, s. 112). Hyry-Beihammer och Hascher (2015) anser att spiralundervisningen utgör en möjlighet till att skapa god sammanhållning och samarbete i klassen.

Enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen (422/2012) finns det ett minimiantal lektioner som finländska skolor bör följa. Skolorna får själva välja hur årsveckotimmarna delas ut i årskurserna, förutsatt att eleverna får det minimiantal lektioner de är berättigade till. Det kan leda till att en årskurs har ett högre antal årsveckotimmar i ett ämne än den andra årskursen i en sammansatt klass. På grund av olika antal årsveckotimmar kan årskurserna vara tvungna att undervisas i olika ämnen samtidigt. I engelskan kallas denna undervisningskonstruktion för *subject stagger*. (Cornish, 2006b, refererad i Hyry-Beihammer & Hascher, 2015, s. 106.) Vi har valt att översätta begreppet till *ämnesuppdelning* på svenska och kommer i fortsättningen använda oss av detta översatta begrepp i vår avhandling.

Utifrån de källor vi läst gällande organisering av undervisning i sammansatta klasser har vi sammanställt de olika begreppen i följande figur 1. Figuren beskriver olika sätt att organisera undervisningen i sammansatta klasser. Vi har kunnat identifiera fyra olika organiseringssätt vilka är växelkurs, parallellundervisning, spiralundervisning och ämnesuppdelning. (Cornish, 2006b och Kalaoja, 2006, refererade i Hyry-Beihammer & Hascher, 2015, s. 108; Kalaoja, 2010, s. 103; Kalaoja & Pietarinen, 2009, 112–113; Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 39.):



Figur 1. Olika sätt att organisera undervisningen i sammansatta klasser.

I Hyry-Beihammer och Haschers (2015) studie jämför de finländska och österrikiska grundskolors upplägg av undervisningen i sammansatta klasser. I de båda länderna undervisas ämnen såsom religion och bildkonst med samma material för den sammansatta klassens två årskurser. Studien visar att samma metod även används i exempelvis biologi, geografi och historia i de högre årskurserna i finländska lågstudier. Därmed används växelkurser i de nämnda läroämnena. I matematik och modersmål i alla klasser är parallellundervisning den absolut vanligaste organiseringen. I Kalaoja

och Pietarinens (2009) artikel framkommer det att finländska lärare föredrar växelkurser som upplägg i sammansatta klasser.

3.1.2. Utmaningar med att undervisa i sammansatta klasser

Trots att sammansatta klasser har sina fördelar finns det även negativa aspekter med dem. Enligt Birch och Lally (1995) saknas stöd från samhället, staten och den allmänna läroplanen för hur undervisning i sammansatta klasser ska ske. Ytterligare anser Birch och Lally (1995) att lärare borde få mer handledning om hur undervisningen i sammansatta klasser ska genomföras. Även enligt Widjeskog (2008) är läroplanens innehåll bristfälligt. Lärare i sammansatta klasser kan lätt känna sig ensamma i sitt arbete eftersom läroplanen inte innehåller mycket information om sammansatta klasser. (Kalaoja & Pietarinen, 2009, Widjeskog, 2008). Dessutom är det brist på läromedel och handledning gällande undervisning i sammansatta klasser (Kalaoja & Pietarinen, 2009). Hyry-Beihammer och Hascher (2015) noterar även att det är bristfälligt med forskning om sammansatta klasser och utför därför en studie om hur undervisning i sammansatta klasser går till.

I den senaste finländska läroplanen från 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) lades det till ett kort stycke om undervisning i sammansatta klasser. Dock bör den lokala läroplanen behandla organisering av sammansatta klasser och små skolors pedagogik. I Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014) poängteras det att utbildningsanordnaren i synnerhet ska redogöra för hur undervisningen organiseras och vilka metoder som används. Ytterligare ska en beskrivning av årsveckotimmarnas fördelning framkomma så att de nationella läromålen uppnås. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Mulryan-Kane (2007) poängterar att det skulle vara nödvändigt att även i lärarutbildningen ta upp om undervisning i sammansatta klasser för att lärare ska vara förberedda på olika undervisningsarrangemang.

Kalaoja (refererad i Peltonen, 2010b, s. 112) tar upp problematiken med sammansatt undervisning. Han påpekar att både lärarledd undervisning och handledning under elevers självständiga arbete minskar. För alla elever är det självständiga arbetet inte ett optimalt sätt för lärande (Raggl, 2015). Kivunja och Sims (2015, refererade i

Msimanga, 2020, s. 125) understryker även hur lärare har arbetsuppgifter som motsvarar två lärares arbetsmängd, vilket kan upplevas överväldigande.

Sammanfattning

Avslutningsvis kan det konstateras att sammansatta klasser är ett allmänt förekommande upplägg för små skolor (Utbildningsstyrelsen, 2014). Organiseringen av undervisningen av sammansatta klasser kan se olika ut. De fyra olika sätten hur undervisningen vanligen organiseras kallas för växelkurs, parallellundervisning, spiralundervisning och ämnesuppdelning (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015). Information gällande undervisning i sammansatta klasser är bristfällig i läroplanen, vilket kan upplevas som en utmaning för lärare (Kalaoja & Pietarinen, 2009). Sammansatta klasser kan även vara en utmaning för elever då det självständiga arbetet ökar, samtidigt som handledning vid självständigt arbete minskar (Kalaoja, refererad i Peltonen, 2010b, s. 112). Självständigt arbete är inte idealiskt för alla elever (Raggl, 2015). I den lokala läroplanen ska det redogöras för hur undervisningen organiseras och vilka metoder som används i sammansatta klasser. Det ska dessutom framkomma hur årsveckotimmarna fördelas så att de nationella målen uppnås (Utbildningsstyrelsen, 2014).

3.2. Undervisningsformer

Enligt Granström (2020) finns det tre undervisningsformer, dessa är *undervisning i helklass*, *individuellt arbete* och *grupparbete*. Undervisningsformerna kan se annorlunda ut beroende på ämne och situation. Under åren har undervisningsformerna utvecklats och idag används de på flera olika sätt. (Granström, 2020.)

3.2.1. Undervisning i helklass

Undervisning i helklass har länge varit den mest förekommande undervisningsformen och är fortfarande idag ett vanligt sätt att undervisa. Katederundervisning är även ett

namn som används för undervisning i helklass eftersom läraren oftast är i centrum då hen står framme i klassrummet och lär ut till hela klassen. (Granström, 2020.)

Sundh (2020) lyfter fram tre olika undervisningsmiljöer i helklass. Undervisningsmiljön kan vara *enstämmig*, *tvåstämmig* eller *flerstämmig*. Då miljön är enstämmig är det läraren som har ordet. Ett vanligt exempel är då lärare föreläser och styr undervisningen, vilket leder till att eleverna får en passiv roll i den enstämmiga undervisningsmiljön. (Sundh, 2020.) Långström och Viklund (2010) påpekar att berättande metoden fyller sin funktion enbart om lyssnaren aktivt följer med och är engagerad i det berättaren förmedlar. Den berättande metoden är ofta använd i ämnen som modersmål, geografi och historia. (Långström & Viklund, 2010). Eleverna har en större roll i de tvåstämmiga och flestämmiga undervisningsmiljöerna. I den tvåstämmiga miljön är läraren mest aktiv men ger även ibland ordet vidare till en elev. Eleverna är aktiva tillsammans med läraren i den flestämmiga klassrumsmiljön. Läraren fungerar som en handledare i diskussionerna där initiativ av eleverna har en stor betydelse och en avgörande funktion för vad som tas upp och formar lektionsinnehållet. (Sundh, 2020.) Enligt Dysthe (refererad i Sundh, 2020, s. 161) är de flestämmiga klassrummen det mest effektiva för lärandet, men för detta krävs det en god språkutveckling och att kunna tänka kreativt.

Enligt Granström (2020) innehåller helklassundervisning viktiga psykologiska funktioner. Eftersom läraren leder undervisningen och bestämmer vem som får ordet genom att eleverna räcker upp handen bildas en hierarkisk uppbyggnad. Ytterligare poängterar Granström (2020) att lärare måste i sin yrkesroll kunna hantera elevernas olika känslor och åsikter. Lärare som upplever detta utmanande att hantera väljer ofta helklassundervisning på grund av att formen skapar en distanserad relation mellan lärare och eleverna.

3.2.2. Grupparbete

Grupparbete är en elevcentrerad form eftersom eleverna själva söker efter kunskap som bidrar till deras lärande (Granström, 2020). För att ett grupparbete ska vara en givande arbetsmetod ska gruppen bestå av 3–6 elever. Fler än sex elever i en grupp kan leda till att en del elever blir sysslösa och större grupper kräver ett fungerande

ledarskap och god organisation. (Stensaansen & Sletta, 2000.) Granström och Hammar Chiriac (2020) menar att en grupp med tre personer ger den bästa förutsättningen för att ingen elev ska vara passiv.

Långström och Viklund (2010) betonar att grupparbete bidrar till en bredare kunskap både inom lärandet och det sociala samspelet. Samarbete är en central del inom arbetet i grupp. Genom grupparbeten kan flera elever bidra med sina synvinklar, vilket Stensaansen och Sletta (2020) anser är mer gynnsamt än att eleverna arbetar individuellt. Steiner (refererad i Granström, 2020, s. 42–43) menar att det bästa för lärande är då eleverna arbetar likvärdigt eftersom grupparbete handlar om att hela gruppen samarbetar för att leta reda på information och konstruera arbetet. Sjödin nämner i sin doktorsavhandling (1991) att grupparbeten kan i en del fall bli beroende på eleven som tar den ledande rollen i gruppen. Enligt Steiner (refererad i Granström, 2020, s. 42–43) bör alla elever vara delaktiga och ansvara för hela arbetet.

En annan form av grupparbete som förekommer är vad Stensaansen och Sletta (2000) kallar för "Pusselmetoden". Med pusselmetoden menas att eleverna arbetar med enskilda rubriker som i slutet sammanställs och presenteras tillsammans (Granström, 2020; Stensaansen & Sletta, 2000). Aronson och Bridgeman (1979) skriver att metoden bidrar till att alla elever ska få en förståelse för ansvarstagandet som krävs i ett grupparbete.

Grupper kan delas upp i *homogena* och *heterogena* sammansättningar. I den förstnämnda gruppindelningen är eleverna liknande i sin utveckling av lärandet, medan eleverna blandas slumpmässigt i den andra gruppindelningen utan att deras kunnande tas i beaktande. (Långström & Viklund, 2010.) Granström och Hammar Chiriac (2020) betonar att det alltid är lärarens uppgift att bilda grupper. Enligt Skolstyrelsen (1982), som 1991 bytte namn till Utbildningsstyrelsen (Uppslagsverket Finland-webbutgåva, u.å.), kan läraren i sammansatta klasser konstruera grupper med elever från olika årskurser eller välja att grupperna består av elever från samma årskurs (Skolstyrelsen, 1982).

Läraren behöver ha en genomtänkt plan för hur grupparbete i klassen ska genomföras. Till lärarens uppgift hör att handleda eleverna i deras arbeten. (Långström & Viklund, 2010.) För att grupparbeten ska vara givande krävs det att arrangemanget är noga förberett (Granström & Hammar Chiriac, 2020). Grupparbeten som inte är

välorganiserade kan leda till att samarbete mellan eleverna inte fungerar och arbetsformen blir svårkontrollerad för läraren (Granström, 2020). Dessutom poängterar Granström och Hammar Chiriac (2020) att eleverna behöver handledning om hur arbetet går till i en grupp innan det används som arbetsform i undervisningen. Stensaansen och Sletta (2000) betonar att ett resultat av ett lyckat grupparbete är om alla elever varit involverade och aktiva.

3.2.3. Individuellt arbete

Granström (2020) tydliggör skillnaden mellan individuellt och eget arbete. I det individuella arbetet avgör läraren vilka uppgifter som ska göras och tidsplanen för arbetet, medan eleverna själva ansvarar för tidsschemat i det egna arbetet (Granström, 2020). Österlind (2020) uppmärksammar att nutidens samhälle är alltmer individualiserat och nämner bland annat framväxten av egenföretagare. Även Granström (2020) skriver om utvecklingen till ett mer individualiserat samhälle och hur detta avspeglas i undervisningen. Dessutom syns individualiseringen i Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014) i och med förändringen av lärarens roll i undervisningen. Läraren ska numera handleda eleverna i sitt lärande snarare än att enbart förmedla kunskap till eleverna.

I en sammansatt klass är individuellt arbete vanligt förekommande. När läraren instruerar den ena årskursen får den andra årskursen arbeta självständigt. Det individuella arbetets uppgifter bör vara på en nivå så att eleverna klarar av att arbeta självständigt. (Skolstyrelsen, 1982.) Ytterligare poängterar Skolstyrelsen (1982) att eleverna bör ha kunskap i studieteknik för att det individuella arbetet ska stödja lärandet. Däremot är den individuella arbetsformen inte något som gynnar alla elevers lärande. En del elever behöver stöd och handledning av läraren eller klasskamrater, vilket uteblir vid den individuella arbetsformen. (Granström, 2020; Österlind, 2020.) Hargreaves (2001) lyfter fram att individuellt arbete även förekommer i enkla klasser men är en mer nödvändig arbetsform i sammansatta klasser.

De olika arbetsformerna skapar mångsidighet och bidrar till både *lärarcentrerad* och *elevcentrerad* undervisning, vilket är nödvändigt för att främja alla elevers inläring. Beroende på vem som är aktiv under lektionen är undervisningen antingen

lärarcentrerad eller elevcentrerad. Därmed krävs det att läraren planerar välstrukturerade lektioner för att undervisningen i sammansatta klasser ska lyckas. (Skolstyrelsen, 1982.)

Sammanfattning

Inom all undervisning förekommer det enligt Granström (2020) undervisning i helklass, grupparbete och individuellt arbete. Helklassundervisning medför en distans mellan lärare och elever, där läraren har en ledande roll och kan bestämma vem som får ordet (Granström, 2020). Grupparbete gynnar, enligt Långström och Viklund (2010), både inläringen och de sociala färdigheterna. Individuellt arbete framkommer i alla klasser, men är mer vanligt förekommande i sammansatta klasser vid ämnen då årskurserna undervisas parallellt (Hargreaves, 2001). De olika metoderna skapar en variation där undervisningen kan vara elevcentrerad eller lärarcentrerad. Eftersom elever lär sig på olika sätt krävs det att varierande metoder. (Skolstyrelsen, 1982.)

4. Metod

I detta kapitel presenteras först syfte och forskningsfrågorna. Därefter behandlas metod och forskningsansats, följt av en beskrivning av intervju som datainsamlingsmetod. Dessutom redovisas valet av informanter och hur forskningen och analysprocessen genomförts. Slutligen definieras begreppen validitet, reliabilitet och etik.

4.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med vår avhandling är att undersöka lärares upplevelser av att arbeta och undervisa i en sammansatt klass i en liten skola. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor utformats:

1. Hur upplever lärare att det är att arbeta i en liten skola?
2. Vilka erfarenheter har lärare av att undervisa i en sammansatt klass i en liten skola?
3. På vilka sätt organiserar lärare undervisningen i en sammansatt klass i en liten skola?

4.2. Metod och forskningsansats

Syftet med forskningen bestämmer om den är kvalitativt eller kvantitativt inriktad (Trost, 2010). Ytterligare poängterar Tidström och Nyberg (2012) att avhandlingens forskningsansats och använda metoder beror på vilken problemställning forskningen har och hur frågorna är utformade. Den kvantitativa forskningen förknippas i många fall med siffror. En vanlig insamlingsmetod är enkätundersökning där insamlade data analyseras och behandlas i program som till exempel SPSS. Utifrån programmen är det möjligt att skapa en statistisk rapport. Den kvantitativa metoden kan ge en redogörelse för nuvarande omständigheter eller tydliggöra samband mellan olika

fenomen. (Justesen & Mik-Meyer, 2011.) Denscombe (2016) skriver även att inom den kvantitativa metoden redovisas insamlade data i form av exempelvis diagram.

Den kvalitativa forskningen handlar om att skapa en förståelse av människors olika upplevelser och erfarenheter. Människors känslor och inställning till en situation har en inverkan på resultatet. Därmed är intervjuer en ofta använd datainsamlingsmetod. Resultatet presenteras och analyseras genom ord och beskrivningar, snarare än siffror och diagram. (Patel & Davidson, 2019.) Enligt Tjora (2012) eftersträvar forskaren inom kvalitativa metoder en djupare uppfattning eftersom hen har ett stort intresse för ämnet. Inom kvantitativa metoder vill forskare genom undersökningen få fram en förklaring gällande företeelser i samhället på ett allmänt plan för att ge en överblick av ett fenomen (Tjora, 2012). Trost (2010) beskriver skillnaden på följande vis:

Något förenklat: Om frågeställningen gäller hur ofta, hur många eller hur vanligt så skall man göra en kvantitativ studie. Om frågeställningen däremot gäller att förstå eller att hitta mönster så skall man göra en kvalitativ studie. (Trost, 2010, s. 32.)

Forskaren har inom den kvantitativa metoden en opartisk roll eftersom forskaren ska kunna ersättas utan att forskningens resultat påverkas (Patel & Davidson, 2019). Inom den kvalitativa metoden är forskaren mera involverad och redan vid insamlingen av data uppstår en analys av materialet som ska behandlas. Informationen som samlas in och analyseras i den kvalitativa forskningen influeras av forskarens förflutna och egen uppfattning om omvärlden, eftersom det är forskaren som tar fram det väsentliga ur materialet. (Denscombe, 2016; Patel & Davidson, 2019.)

I vår avhandling är vi intresserade av att intervjua lärare i sammansatta klasser i små skolor. Syftet är att ta reda på lärares upplevelser av att arbeta i en liten skola, samt lärares erfarenheter av att undervisa i en sammansatt klass i en liten skola. Dessutom vill vi undersöka hur lärare organiserar undervisningen i sammansatta klasser. Avhandlingen är således kvalitativt inriktad.

Inom kvalitativ forskning finns det flertal inriktningar där fenomenografin är en av dem (Uljens, 1989). Uljens (1989) beskriver fenomenografin som en ansats där forskaren har som avsikt att undersöka människors erfarenheter av fenomen. Ordet *fenomenografi* har sitt ursprung från det grekiska språket. I termen kan orden *fenomenon* och *grafi* urskiljas. Kortfattat betyder det förstnämnda ordet att något visar

sig och blir tydligt. Det senare ordets innebörd är att skildra det väsentliga av något. De två orden tillsammans står därmed för hur en människa uppfattar samhällsföreteelser. (Kroksmark refererad i Uljens, 1989, s. 10–11.)

Fenomenografin är en forskningsansats som Ference Marton framtog under 1970-talet (Nationalencyklopedin, u.å.a; Patel & Davidson, 2019). Marton hade som avsikt att forskningsansatsens centrala del skulle vara upplevelserna av fenomenet istället för att enbart fokusera på fenomenet i fråga (Patel & Davidson, 2019). Eftersom fenomenografin och fenomenologin båda inriktar sig på människors erfarenheter påminner de två ansatserna om varandra (Uljens, 1989). Det finns trots det en viss skillnad. Inom fenomenologin vill forskare frambringa förståelse av en företeelse (Denscombe, 2016). Tjora (2012) poängterar att det grundläggande inom fenomenologin handlar om att få fram hur en företeelse framstår för människan. Däremot fokuserar fenomenografin på upplevelser av fenomenet (Larsson, 1986; Patel & Davidson, 2019; Uljens, 1989). Patel och Davidson (2019) betonar att begreppet “uppfattning” är det essentiella inom fenomenografisk forskning.

Marton (1978, refererad i Larsson, 1986, s. 12–13.) tydliggör två olika infallsvinklar inom kvalitativa forskningsmetoder. Dessa har han namngett *första ordningens-* och *andra ordningens perspektiv*. Det som kan noteras från ett yttre perspektiv och bidrar med realitet utgör första ordningens perspektiv. Den andra ordningens perspektiv vill däremot få fram uppfattningar som i själva verket inte behöver vara sanna. Med det menas hur något fenomen framstår för en människa. Därmed är fenomenografins infallsvinkel ur andra ordningens perspektiv. (Marton, 1978, refererad i Larsson, 1986, s. 12–13.)

Denna avhandling är fenomenografisk eftersom vi med hjälp av intervjuer är intresserade av att ta reda på lärares erfarenheter av att undervisa i sammansatta klasser i små skolor. Forskningens tyngdpunkt ligger på lärares uppfattningar av att undervisa i sammansatta klasser och inte om sammansatta klasser som ett fenomen. Avhandlingens forskningsansats motsvarar således mer fenomenografins syfte än fenomenologins.

4.3. Intervju som datainsamlingsmetod

Kvalitativa intervjuer kan indelas i tre olika kategorier. Justesen och Mik-Meyer (2011) skriver att vid en intervju där forskaren på förhand inte är insatt i ämnet uppkommer *ostrukturerad intervju*. Denscombe (2016) tillägger att den ostrukturerade intervjun innebär att informanten fritt får formulera sina synpunkter utan att styras av producerade frågor av forskaren. Forskaren presenterar oftast enbart temat som ska behandlas, men kan ställa ett fåtal frågor. Den ostrukturerade intervjun lämpar sig väl för intervjuer där ämnet kan upplevas känsligt för informanten (Justesen & Mik-Meyer, 2011).

Forskaren kan på förhand forma frågor och strukturera i vilken ordning dessa ska diskuteras. Denna typ av intervjuer går under namnet *strukturerad intervju*. (Denscombe, 2016; Justesen och Mik-Meyer, 2011.) Vid strukturerad intervju används oftast slutna frågor, där informanterna svarar utifrån färdigställda svarsalternativ (Justesen och Mik-Meyer, 2011). Denscombe (2016) jämför den strukturerade intervjun med ett frågeformulär som utförs i form av ett samtal.

Den sista kategorin heter *semistrukturerad intervju* och är en blandning av både strukturerad och ostrukturerad intervju. I den semistrukturerade intervju följer forskaren sin intervjuguide som innehåller färdigt formulerade frågor, men är öppen för eventuella ändringar i strukturen beroende på informantens svar. (Denscombe, 2016; Justesen och Mik-Meyer, 2011.) Patel och Davidson (2019) nämner att frågorna bör vara öppet ställda så att informanten ska ha frihet att formulera sina synpunkter.

Vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer i vår forskning eftersom det gav oss möjlighet att få våra forskningsfrågor besvarade. Samtidigt ville vi ge informanterna tillåtelse att fritt kunna formulera sina synpunkter, som eventuellt kunde leda till ytterligare intressanta diskussioner för vår forskning. För att möjliggöra detta bestod vår intervjuguide av öppna frågor.

Intervjuguiden skapar en form av struktur i samtalet. Tjora (2012) framhäver att intervjuguiden kan bestå av färdigt formulerade frågor eller enstaka ord som ska fungera som stöd för forskaren. Justesen och Mik-Meyer (2011) menar att intervjun består av frågor vars syfte är att besvara problematiken i forskningen. Det går att urskilja olika skeden i intervjun, vilket är bra att ha i åtanke vid strukturering av

intervjuguiden. Den första delen handlar om att få informanten att känna sig bekväm. Justesen och Mik-Meyer sammanfattar Gillham (2011, s. 50) och skriver att forskaren inledningsvis ska berätta om syftet med intervjun. Enligt Denscombe (2016) lämpar det sig att börja intervjun med allmänna frågor om informanternas bakgrund och relation till forskningens ändamål. Intervjuprocessen utgör den andra delen. Forskaren ska under den andra delen lyckas få fram användbara datamaterial genom intervjun. Slutligen ska intervjuaren avrunda intervjun på ett lämpligt sätt. En förvarning om den sista frågan är ett bekvämt sätt att antyda att intervjun snart är genomförd. Intervjuaren ska avslutningsvis komma ihåg att tacka informanten för sitt deltagande (Denscombe, 2016; Gillham refererad i Justesen & Mik-Meyer, 2011).

Enligt Denscombe (2016) är den personliga intervjun den mest förekommande. Den personliga intervjun går ut på att forskaren samtalar med en informant i taget (Denscombe, 2016). Vi valde att ha personliga intervjuer med våra informanter. Intervjuerna utfördes på distans på grund av de rådande omständigheterna med Covid-19. I denna avhandling utfördes fem intervjuer via videosamtal och två via telefonsamtal. En intervju genomfördes via telefonsamtal eftersom tekniska problem uppstod då intervjun skulle hållas via videosamtal.

Intervjuerna spelades in med informanternas godkännande. Informanterna var även medvetna om att deras intervju kunde avslutas när som helst om de så önskade och att materialet är konfidentiellt. Genom att intervjuerna spelades in hade vi möjlighet att bättre vara närvarande under samtalen. Enligt Trost (2010) medför inspelning av intervjuer att forskaren i efterhand kan lyssna på informanternas exakta uttalanden. Inspelning av intervjuer möjliggör även att forskaren kan transkribera intervjun för en bättre analysprocess (Larsson, 1986).

4.4. Forskningens genomförande och analysprocessen

I december 2020 kontaktade vi rektorer i små skolor i Svenskfinland via e-post, där vi informerade om vår avhandling och efterlyste lärare som var villiga att ställa upp på en intervju. Vi kom i kontakt med sju lärare från olika delar av Svenskfinland. Informanter i kvalitativa intervjuer väljs inte i lika hög grad slumpmässigt som i kvantitativa undersökningar. Informanterna till kvalitativa intervjuer väljs enligt deras

kunskaper och erfarenheter för att forskaren ska få både bredd och djup från informanternas olika synpunkter. (Tjora, 2012.) Antalet informanter baserar sig på avhandlingens syfte. Beroende på om forskaren vill ta reda på många olika uppfattningar eller undersöka temat mer grundligt inverkar mängden informanter. Ett fåtal informanter kan ge ett ensidigt resultat samtidigt som det är möjligt att analysera ämnet mer ingående. Däremot utgör ett större antal informanter ett bredare perspektiv men är ett mer tidskrävande arbete som kan leda till att undersökningen blir ytlig. (Nyberg & Tidström, 2012; Larsson, 1986.) Vi ansåg att sju informanter var tillräckligt för att våra forskningsfrågor kunde besvaras. Informanterna i denna forskning har en stor spridning gällande ålder och erfarenheter av att undervisa i sammansatta klasser. Samtliga informanter arbetar i en skola med under 100 elever i Svenskfinland. Alla informanter undervisar även i sammansatta klasser som består av två årskurser. För att skydda informanternas identitet har vi valt att inte beskriva dem ytterligare, eftersom Svenskfinland är ett litet sammanhang.

Vi deltog tillsammans under sex intervjuer för att båda få en bättre uppfattning till analysprocessen. En telefonintervju utfördes av enbart en skribent eftersom vi just då arbetade på distans från olika orter på grund av Covid-19. Intervjuerna var mellan tjugo och sextio minuter långa. Efter att alla intervjuer var utförda transkriberades materialet. Denscombe (2016) menar att transkribering av intervjuer är en betydelsefull del av kvalitativ forskning och underlättar analysprocessen. Vid transkriberingen var det en fördel att vara två skribenter eftersom vi kunde dela upp arbetet. Vi bestämde däremot att båda läsa samtliga transkriberingar för att tillsammans kunna genomföra en välgjord analys.

Efter att vi läst samtliga transkriberingar analyserade vi materialet för att kunna fördela materialet i olika kategorier. Enligt Nyberg och Tidström (2012) ska forskaren gruppera materialet till större helheter och därefter urskilja möjliga underkategorier. Vid analysen valde vi att utgå från avhandlingens forskningsfrågor. Under analysen noterade vi att informanterna berättat givande och intressant information om arbetet i små skolor, vilket resulterade i att vi lade till en forskningsfråga. Efter att relevant material för forskningsfrågorna hade identifierats så kunde materialet delas in i huvudkategorier och mindre underkategorier.

För att stärka underkategoriernas innehåll i resultatet kan citat från intervjuerna tilläggas (Nyberg & Tidström, 2012). Denscombe (2016) poängterar att intervjuutskrifter har en stor roll inom kvalitativ forskning. Intervjuutskrifter kompletterar det som forskaren skrivit, men kan också väcka intresse för läsaren och ge en bild av informanternas synpunkter ur deras sätt att uttrycka sig. Citaten i denna avhandling har renskrivits utan att ändra informanternas svar. Renskrivningen underlättar läsningen av avhandlingen och skyddar informanternas identitet. I avhandlingen har vi valt att namnge våra informanter till Lärare följt av en tilldelad siffra, till exempel Lärare 1. I citaten förkortas namnen till Lx [tilldelad siffra].

Efter att vi skrivit klart resultatet sammanställde vi tre olika figurer. Figur 4 är en sammanställning utgående från intervjuerna hur olika ämnen kan organiseras. Vi skickade figuren till samtliga informanter ifall de eventuellt ansåg att något ämne kunde tilläggas i figuren. Vi fick svar av tre informanter varav två inte hade något att tillägga. En informant svarade att hen även organiserar musikundervisningen genom växelkurs, vilket vi kunde komplettera figuren med.

4.5. Validitet, reliabilitet och etik

Forskare har ansvar att följa etiska och moraliska riktlinjer i utförande av forskning. Standarden på forskningen grundar sig i att dessa riktlinjer följs. Vid användning av andras arbeten bör forskaren alltid hänvisa till materialets upphovsman för att förhindra plagiat. (Nyberg, 2012.) Insamlat material från till exempel enkäter och informanter får inte användas till annat än forskningen. Materialet ska behandlas konfidentiellt och forskaren har därmed tystnadsplikt. Svaren i forskningen ska presenteras utan att informanterna går att identifiera. (Christoffersen & Johannessen, 2015.)

Inom intervjuer är det i synnerhet viktigt att de etiska riktlinjerna följs såväl under utförandet som vid analysprocessen. Eftersom forskningen kommer att publiceras offentligt ska inte informanternas identitet kunna urskiljas fastän deras personliga historia används som datamaterial. (Kvale & Brinkmann, 2009.) För att kunna utföra intervjuerna krävs det samtycke av informanterna. Samtycket kan ske skriftligen eller muntligen. (Christoffersen & Johannessen, 2015.) Enligt Seidman (refererad i Trost,

2010, s. 125) ska samtycket gärna ske skriftligen som ett bevis på att informanten ställt upp frivilligt och fått information gällande hur uppgifterna behandlas. Informanten ska bli upplyst om forskningens syfte och hur forskningen kommer finnas tillgänglig. Dessutom bör forskaren betona att det insamlade materialet är konfidentiellt samt att informanten inte är identifierbar. Eftersom informanten ställer upp frivilligt har hen även rätt till att avsluta sin medverkan i forskningen om hen vill. (Christoffersen & Johannessen, 2015; Kvale & Brinkmann, 2009; Seidman, refererad i Trost, 2010, s. 126.) Vi har valt att namnge våra informanter till Lärare x [tilldelad siffra] för att skydda informanternas identitet. Vid kontakten med informanterna informerades de om avhandlingens syfte och att deras medverkan är konfidentiell. Informanterna var dessutom medvetna om möjligheten att avbryta intervjun om de så önskade.

Enligt Trost (2010) innebär reliabilitet att forskningen är tillförlitlig. Trost (2010) menar att intervjuer bör vara så identiska som möjligt, exempelvis ska intervjufrågorna ställas lika för informanterna. I denna avhandling använde vi oss av en intervjuguide så att alla informanter skulle få samma frågeställningar. Denscombe (2016) menar att reliabilitet handlar om att ifall forskningen utfördes av en annan forskare skulle resultatet trots det vara det samma. Enligt Trost (2010) är detta utmanande i kvalitativa intervjuer eftersom människor utvecklas och får mer erfarenhet varje dag. Det skulle eventuellt betyda att informanternas svar inte skulle se likadana ut vid en annan tidpunkt. Vi har dessutom använt oss av öppna frågor i intervjuerna för att inte leda informanterna till ett svar.

Trost (2010) poängterar att validitet är en annan betydande del av forskningen. Inom forskningen är det viktigt att resultatet är trovärdigt, vilket är vad validitet handlar om. Forskaren bör vara uppmärksam vid analysprocessen och kontrollera att resultatet svarar på det forskaren vill ta reda på. (Denscombe, 2016; Trost, 2010.) Trovärdigheten i denna avhandling har stärkts genom att vi varit två skribenter som analyserat och tolkat datamaterialet. Ytterligare stärks trovärdigheten genom att intervjuerna spelades in och transkriberades, vilket möjliggjorde att vi kunde läsa intervjuerna flera gånger och inte enbart analysera utifrån kortfattade anteckningar.

5. Resultatredovisning

I detta kapitel presenteras resultatet. Kapitlet är uppdelat enligt forskningsfrågorna “Hur upplever lärare att det är att arbeta i en liten skola?”, “Vilka erfarenheter har lärare av att undervisa i en sammansatt klass i en liten skola?” och “På vilka sätt organiserar lärare undervisningen i en sammansatt klass i en liten skola?”. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av det analyserade materialet.

Som tidigare nämnts har vi valt att namnge informanterna Lärare x [tilldelad siffra], förkortat Lx, för att skydda deras identitet. Informanternas svar i intervjuerna har renskrivits för lättare läsning, utan att ändra svarens innebörd.

5.1. Hur upplever lärare att det är att arbeta i en liten skola?

Under den första forskningsfrågan “Hur upplever lärare att det är att arbeta i en liten skola?” har två huvudkategorier identifierats. De två huvudkategorierna är a) positiva aspekter i en liten skola och b) utmaningar i en liten skola.

A. Positiva aspekter i en liten skola

De positiva aspekter som informanterna beskriver i arbetet i en liten skola är att det är en *familjär känsla* i skolan, att *alla känner alla* och att *eleverna umgås med varandra över årskursgränserna*. Lärarna upplever dessutom att ett *litet kollegium* bidrar till en stark sammanhållning.

Familjär känsla

Flera lärare upplever att en liten skola bidrar till en familjär känsla. En av orsakerna till detta är det låga elevantalet.

Jag tycker det är jättetrevligt/.../När det är så få elever så kan man lära känna dem på ett bättre sätt/.../Det blir så där familjärt/... (L3)

Nå stämningen är kanske mera familjär än i större sammanhang/... (L2)

Tack vare det låga elevantalet är det möjligt att se varandra vilket även bidrar till små skolors familjära stämning.

.../men att en liten skola har ju också den fördelen att man ser varje barn, det vill jag påpeka/... (L1)

.../Man ser varandra och vi har en ganska så där familjär stämning/... (L4)

Alla känner alla

Lärarna anser att alla känner alla i en liten skola, vilket de upplever som positivt. Två av lärarna nämner fördelen med att veta alla elevers namn och ålder. Ifall något skulle hända eleven känner läraren till vilken klass hen hör.

.../Det jag tycker är jättekul är att vi lärare, vi känner varje elev i huset/...(L4)

... /jag personligen kan uppleva att det känns trevligare när man vet vem alla är/... (L3)

.../jag vet precis vad alla elever heter fast jag inte ens undervisar alla, så jag vet vad de heter och jag vet vem jag ska prata med om det är något på rasten/.../det är nog jättepositivt. (L6)

.../vi känner alla elever vilket också är en fördel förstås, att när jag ser en liten en som står och gråter i korridoren så vet jag vad han heter och jag vet vart han ska/...(L7)

Förutom att alla känner alla så nämner två lärare att de även känner till elevernas syskon. En av lärarna upplever att det bidrar till gemenskapen i skolan.

.../man vet liksom de där barnens syskon också som går i den där skolan/... (L3)

.../många elever har syskon i yngre klasser eller äldre klasser, att vi har en ganska sådan här bra gemenskap/...(L4)

Dessutom anser två lärare att de känner föräldrarna och en lärare poängterar att det ger en större uppfattning om hemmets relationer.

.../och sen så känns det också som att man vet lite vem de där föräldrarna är också/... (L3)

.../vi vet vilken familj de kommer från, vi vet vem som håller på att skilja sig, vi vet liksom, vi har hela bilden/...(L7)

Enligt en av lärarna blir kontakten till hemmet mer personlig i en liten skola, vilket hen anser inte skulle vara möjligt i en stor skola.

.../Här kan ju föräldrarna ringa mitt i dagen och säga "oj jag glömde att säga att nyckeln finns där och där att kan du gå och säga åt henne." Och det skulle man ju aldrig kunna göra i en stor skola att be läraren springa om någon nyckel/... (L7)

Umgänge över årskursgränser

Flera lärare lyfter fram att elever i en liten skola umgås och leker över årskursgränserna. En av lärarna poängterar att det inte finns en tydlig gräns mellan åldrarna och umgänget över årskursgränserna sker mer naturligt.

.../det som jag tycker är kiva [roligt] där, att de lär sig att vara med både yngre och äldre barn, det är jätteroligt. Och sen överlag också i skolan så är det ju så att de kan leka över klassgränserna [årskursgränserna]/.../att det har ingen skillnad om det är sexor som leker med ettor eller vad det nu sen är, utan det är ganska roligt. (L3)

.../Sen tycker jag att det kanske inte finns lika tydliga gränser mellan åldrarna på det sättet utan det blir ju naturligt att man är tillsammans fast en kanske går i femman och den andra i sexan/...(L2)

.../i en liten skola så leker de normalt över klassgränserna [årskursgränserna], men genom att femmorna vet att nästa år är de tillsammans med fyror så leker de ganska mycket tillsammans redan nu. Så att femmorna leker med fyror. För att de vet att vi blir en klass nästa år/... (L7)

.../man umgås över årskurserna helt på ett annat sätt i en liten skola/...(L5)

Tre lärare har uppfattningen att elever i en liten skola får lov att vara barn längre. De menar att eleverna får leka hela lågstadieåldern utan att känna sig tvungna att växa upp och bli tonåring.

.../Det som att det i en liten skola också att man får vara barn, vad heter det, leka på ett annat sätt, ännu när man går på sexan. Att man behöver liksom inte tuffa till sig/... (L5)

.../man får leka kanske mera just sådana här småbarnslekar och vad ska jag kalla det, att man får vara barn längre/.../ man behöver inte direkt bli stor och tuff och så här som man kanske måste visa i en stor skola, så kanske man inte vågar som femma-sexa vara något annat utan man måste följa med strömmen. Men i en liten skola så kanske man vågar det på ett annat sätt. (L1)

.../jag vet sedan tidigare att sexor börjar komma in i högstadieåldern och man märker en sådan här, en viss attityd, men det kanske lite faller bort när också femmorna är med i gruppen och de tillåts vara lite mer barnsliga ännu ett tag så. (L4)

Ytterligare påpekar lärare 1 att det är en frihet med en liten skolgård eftersom det kan finnas utrymme för mer lek jämfört med en stor skola. Flera människor kräver fler regler menar hen.

.../man får kanske också längre vara barn tycker jag. Att man på rasterna och så här så får man leka fantasilekar och man får gräva i snöhögar med spadar och man får göra många saker som man kanske inte gör på en stor skolgård med massor av människor, för där måste man ha andra regler/... (L1)

Litet kollegium

Lärare 2 berättar att i ett litet kollegium undervisar lärare i klasser utöver sin egen. Enligt lärare 2 bidrar det till mer samarbete och diskussion mellan kollegorna, vilket hen upplever är ett stöd i arbetet.

Vi är så litet kollegium så vi samarbetar väldigt och diskuterar mycket med varandra fast vi har olika årskurser och dessutom är vi ganska mycket inne i varandras klasser, att vi har, jag har inte endast lektioner liksom med min grupp, utan jag är inne i alla grupper och har. Så alla är lite inblandade i allt eller hur man ska säga. På det sättet känner jag att jag har stöd i de andra lärarna. (L2)

Lärare 6 upplever sig få mera stöd i en liten skola än i en stor skola, eftersom en liten skola skapar en stark sammanhållning.

.../om jag jämför med det [att arbeta i en stor skola med upp till sju parallellklasser] så tycker jag nog att jag känner mig mindre ensam nu när jag jobbar på en liten skola där vi är få kollegor och alla känner alla elever. Jag tycker att det finns mycket mera stöd, att har man någonting man funderar över en elev, så känner alla lärare i skolan den eleven också/... (L6)

B. Utmaningar i en liten skola

De utmaningar som informanterna beskriver i arbetet i en liten skola är att *umgängeskretsen för eleverna byter* och *saknad av parallellkollegor*. Dessutom nämndes små skolors *begränsade resurser* och *lärares involvering*.

Umgängeskretsen byter

I små skolor är klasserna oftast sammansatta vilket betyder att elevers umgängeskrets byter varje år. En av lärarna nämner att en utmaning för eleverna kan vara att under hösten hitta sin kamratgrupp trots att klassen kan ha varit sammansatt för ett par år sedan. Två av lärarna betonar elevers begränsade valmöjligheter att hitta likasinnade vänner i sin egen årskurs eller under rasterna.

Nå, där är det ju ett dilemma att det byter lite umgängeskretsar varje år eftersom klassen ändrar. Det är inte många som håller sig till de här samma kompisarna fast man byter klass utan det växlar oftast. Och det där kan ju ställa till lite problem oftast på höstarna när det är ny grupp som ska ihop igen fast dom tidigare har varit tillsammans, men det händer ändå ganska mycket på ett år/.../Alltid när det sker ett sådant här byte i ett nytt läsår så blir det, kan det bli lite problem, innan man har hittat de där sina vänner. (L2)

.../Det som kanske har varit en upplevelse som svårare som vissa elever är ju när de har kompisar i en äldre eller yngre årskurs. Att vartannat år går de inte tillsammans och i byskolor kan det ju vara så att man inte har några riktigt kompisar i sin egna årskurs. Och speciellt då de ska vidare till årskurs sju så blir det ju sådan här, det blir ju då kanske svårast den där övergången, att antingen måste de fara iväg ensamma till nästa skola eller så blir de ensamma kvar medan kompisar far iväg/... (L6)

Det som jag kanske har mera reagerat på i en liten skola är ju det här att när det är väldigt få barn, så har vi ju nog de facto mindre valmöjligheter att välja på raster vem man leker och umgås med/.../Det har jag liksom nog reagerat på att i en stor skola så har du ju möjligheter att umgås och du hittar kanske idrottsintresserade och du hittar sådana som tycker om böcker och du hittar sådana som tycker om datorspel och så här. Att där är kanske svårare i en mindre skola att hitta alternativ och personkemin behöver ju inte fungera som sagt/... (L1)

Saknad av parallellkollegor

Två lärare upplever en saknad av kollegor i parallellklass för att utbyta tankar och idéer med. Lärarna anser att kollegor i små skolor fungerar som stöd för varandra, men planeringen av undervisningen faller på den enskilda läraren.

Jag har ju ingen just kollega som jag kan tänka så här att ”ja, men att vad tycker du nu om det här temaområdet att, ska jag liksom gör så här eller så här”. Men att sen tänker jag ju också, att klart att jag kan ta hjälp av de andra lärarna som finns där. Men att de är ju inte ju alls insatta riktigt i mina teman och vad jag håller på med/... (L3)

Ja, nog upplever jag en viss typ av ensamhet att även om man är omgiven av människor hela skoldagen och så här och de är många man är i kontakt med, det är barnen, det är föräldrar, det är kollegor, det är så här, så blir det ändå i

yrket en viss ensamhet/.../såklart har vi samarbete med lärarna sinsemellan men att ganska mycket hänger nog också på att man planerar stoffet själv. (L4)

Lärare 2 lyfter även fram saknaden av parallellkollegor i en liten skola.

.../man kanske är lite mera ensam som lärare för att man har inte de där parallellkollegorna som man annars har. (L2)

Begränsade resurser

Små skolor har mindre resurser än stora skolor vilket två lärare nämner. I synnerhet är specialundervisning något som blir lidande enligt lärare 1.

.../Men sen igen i en mindre skola så har man kanske inte lika mycket resurser som i en större skola, att det kanske sen är nackdelen. Och mycket faller ju på läraren själv också att ordna och ta reda på när man är ensam för en viss årskurs/... (L4)

.../jag tycker specialundervisningen har för få resurser, både omfånget och också antalet lektioner, att det tycker jag borde fördelas bättre, enligt just vad man har för barn i en grupp. Att man borde nog absolut tänka som en helhet på det att hur många timmar får man per skola, efter vad man har liksom då för barn som har svårigheter och specialbehov. Inte bara gå efter att man för fem år, i fem år i rad har man fått åtta timmar till en viss skola och så här. Att det borde nog utgå från barnens behov mycket mera/... (L1)

Två lärare poängterar att även fastän skolan är liten så betyder det inte att verksamheten kan lösa allt. Lärare 5 nämner att elever som är i stort behov av specialundervisning skulle eventuellt ha större möjlighet till mera stöd i en stor skola. I en stor skola finns resurs för exempelvis specialklasser och mer specialundervisning. I små skolor finns oftast enbart en ambuleringsspeciallärare.

.../Jag tror föräldrarna tänker att en liten skola klarar av allting och det är helt fel tanke, enligt mig/.../att där är det föräldrar tyvärr som tror nu att i en liten skola och i en liten grupp så ska allt klaras av, och det funkar inte riktigt så. (L1)

.../vi har ju inte speciallärare i huset varje dag/.../så det kan ju vara lite knepigt ibland om det kommer elever som kanske skulle få mera hjälp i en stor skola/.../och så kan det finnas de föräldrarna som tycker ibland att en liten skola är lösning på alla möjliga problem. Och det kanske vi inte alltid kan uppfylla sen då inte. Så ibland kanske det skulle kunna vara bättre att gå i en stor skola där det finns flera speciallärare och små grupper. (L5)

Lärares involvering

En lärare tar upp om hur lärare i små skolor är involverade i samtliga grupper som är till för att trygga och utveckla skolan, exempelvis elevvårdsgrupp och antimobbingsgrupper.

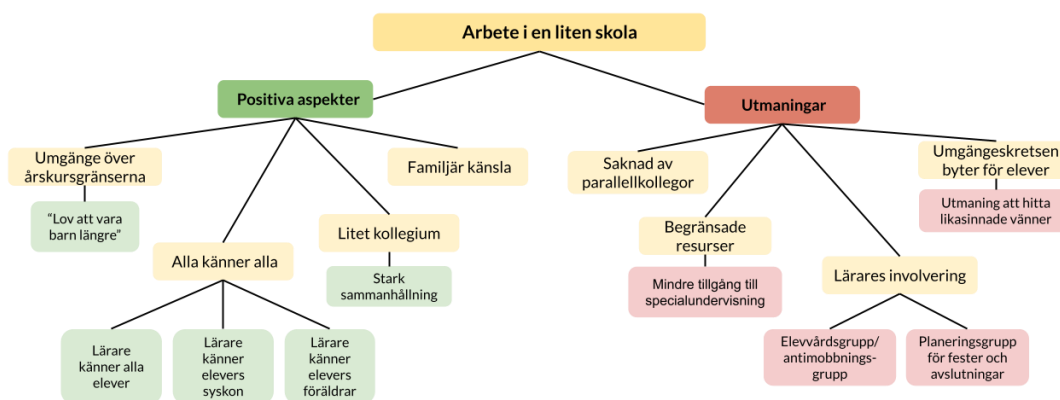
.../i stora skolor så sköter man kanske mera sig själv men här är det mera som att alla vet allt. Att vi kan ju inte ha en skild antimobbingsgrupp och en skild elevvårdsgrupp och en skild grupp som planerar fester och så här. Utan att alla måste göra allt/... (L7)

Två lärare menar att lärare i små skolor alltid är delaktiga i olika tillställningar som ordnas i skolan. Detta leder eventuellt till mera arbete för lärare i små skolor jämfört med i en stor skola där uppgifterna kan fördelas mellan lärarna.

.../när man kommer till julfester och avslutningar och sådant här så då blir vi ju alla involverade på ett annat sätt i en liten skola. Att i en stor skola så har man arbetsgrupper och man delar upp uppgifter inom lärarkollegiet. Men i en liten skola så belastar det ju alla och alla blir berörda då och av musikprogram och sådant här/... (L1)

.../Det är sen när man ska ordna någonting som vårfest eller julfest eller oberoende vilket evenemang det är, så är vi ju väldigt få i en liten skola. Att om man just tänker på en julfest så vi är ju väldigt få att se till att det mycket program i en liten skola. Att i en stor skola så är det ju inte det problemet förstås, att på det sättet är det ju mera jobb i en liten skola att, än om det är en stor skola/... (L5)

Utifrån de kategorier som presenteras under forskningsfråga ett, "Hur upplever lärare att det är att arbeta i en liten skola?", har följande figur kunnat sammanställas:



Figur 2. Översikt av kategorier som beskriver arbetet i en liten skola.

5.2. Vilka erfarenheter har lärare av att undervisa i en sammansatt klass i en liten skola?

I den andra forskningsfrågan “Vilka erfarenheter har lärare av att undervisa i en sammansatt klass i en liten skola?” har två huvudkategorier har identifierats. De två huvudkategorierna är a) positiva erfarenheter av undervisning i en sammansatt klass och b) utmaningar med undervisningen i en sammansatt klass.

A. Positiva erfarenheter av undervisning i en sammansatt klass

De positiva erfarenheter som lärare har av undervisning i sammansatt klass är att de har fått *förberedelse genom praktik* och att årskurserna tar del av varandras undervisning, det vill säga *“hört det förr”*. Dessutom kan eleverna *lära sig av varandra* och *kamrathjälp* över årskurserna är möjligt i en sammansatt klass. Lärarna upplever även att *elevens självständighet* främjas i en sammansatt klass.

Förberedelse genom praktik

Tre lärare har under studietiden gjort praktik i sammansatta klasser. Lärarna har genom praktiken bekantat sig med upplägget sammansatta klasser, vilket har gett lärarna en inblick i hur undervisning i sammansatta klasser kan gå till.

Faktiskt så gjorde jag min fältpraktik i en skola som var väldigt liten så då hade jag faktiskt en sammansatt trea till sexa under den praktiken. Så det var ganska bra förberedelse inför det här nu som jag har, att då fick man verkligen prova på hur det är att ha fyra olika stoff hängande i luften samtidigt. (L2)

.../Det hette XXskola [namn på skola] och där fanns sammansatta klasser. Och alla måste ha en övningsperiod där. Så då måste man öva att undervisa i sammansatt klass, så att det har vi nog fått öva/... (L7)

Jag har inte så mycket erfarenhet, tidigare erfarenheter, av att arbeta i sammansatt klass. Att det jag nu kommer på är att det var under en praktik medan jag studerade så då hade jag en femma-sexa sammansatt klass som jag undervisade i. Men det var kanske en fyra veckors period det/...(L4)

“Hört det förr”

Undervisning i sammansatta klasser kan betyda att tiden inte alltid räcker till att handleda alla elever, vilket kan resultera i att de är tvungna att sitta och vänta på handledning länge. Samtidigt ser två lärare en positiv verkan av situationen. Lärarna menar att eleverna i en sammansatt klass kan uppmärksamma den andra årskursens undervisning medan de väntar på handledning. Då eleverna följande år börjar i den äldre årskursen kan de eventuellt minnas vad som sagts från föregående år.

Nå där finns typ både för och nackdelar [se kategori “Otillräcklighet” nedan] för dels så hör de ju, till exempel i matematik då, så kan det hända att ena gruppen hamnar att sitta och vänta medan jag förklarar åt den andra halvan. Då har de hört det en gång tidigare. Sedan då de kommer upp till samma nivå nästa år, så då kan det finnas någonstans där i bakhuvudet, att just det där då man räknar procent, eller någonting liknande. Så det är ju positivt/... (L2)

.../men det minns jag mycket förr att de kunde säga då de kom till fyran och hade varit på trean och de var på fyran och man tog upp någonting i matten, så kan de säga att ”ja, men det här minns jag då de andra fyrorna hade” så då hade de suttit med och lyssnat. Att just komma ihåg att “det där prata de om ifjol då inte jag var på fyran”/...(L7)

Lära av varandra

Tre lärare lyfter fram att elever kan lära sig av varandra i en sammansatt klass, speciellt möjligheten att äldre elever finns som modell för de yngre. De yngre eleverna kan lära sig av de äldre om till exempel rutiner och hur olika digitala hjälpmedel fungerar.

.../delvis nog det att de kan lära av varandra/... (L7)

.../kanske det där att lära sig från varandra, så kan man tänka sig att en äldre kan alltid hjälpa en yngre/.../Och då kan det vara så där att, sen när de ska göra någonting med iPaden så är det ganska bra så där att, då kan de visa till treorna att ”det är så här du ska göra”. Att det är väl kanske mest den delen, hjälpa varandra och lära från varandra. (L3)

Möjligheterna är ju just det där att de kan, de kan hjälpa varandra. Speciellt i de yngre klasserna, så de som har gjort det ett år förr så vet hur det funkar och det här, och ja de får, ettorna får ta modell av tvåorna att hur de brukar göra när de kommer in, att det är ju att ha någon att se upp till om hur brukar funka i klassen. (L6)

Kamrathjälp

Tre lärare berättar att det kan vara en fördel med sammansatta klasser då lärare kan dra nytta av elevers olika åldrar, vilket inte skulle vara möjligt i en enkel klass. Äldre elever kan lära de yngre vid exempelvis matematikuppgifter som de redan är bekanta med från föregående år. Lärare 1 poängterar att det är naturligt att eleverna tar stöd av varandra i en sammansatt klass.

.../när de andra har ett år mer erfarenhet av vad vi har gjort i klassen så kan de kanske hjälpa på ett annat sätt. Men det är ju klart, att nog kan man ju i en vanlig klass också lära ut de hur man hjälper varandra och allt sådant. Men kanske man har lite fördel att den ena klassen är lite mer erfaren. (L3)

.../till exempel religion med ettan-tvåan, och vi har en uppgift då de ska skriva så kan jag para ihop dem då så hjälper tvåan då ettorna att skriva. Så det skulle inte fungera om jag bara skulle ha ettor. (L6)

.../man kan ha de här äldre att gå runt och hjälpa på ett annat sätt. Till exempel i säg nu, matematik, att man kan ha dem att vara lite som hjälplärare för de har ju redan räknat det där ifjol. Det skulle ju kanske inte gå lika bra i en enkel klass. (L2)

.../just att de också kan ta stöd av varandra och lära sig av varandra så det tycker jag nog blir mer naturligt i en sammansatt klass. Och man hinner ju inte alltid själv som lärare heller hjälpa på alla ställen, så där blir det ju i praktiken så att de också hjälper varandra efterhand, när de är olika färdiga och så här. Att det är en naturlig del av vardagen och det är ju positivt och bra/... (L1)

Elevers självständighet

Elever i en sammansatt klass kan under en del lektioner vara tvungna att vänta på handledning. Två lärare poängterar att elever under sådana sammanhang utvecklar ett mer självständigt arbete.

.../men samtidigt kanske de också blir självständigare då de liksom hamnar att klara sig själva tidigare och hjälpa varandra också på ett annat sätt. De är inte lika beroende kanske om mig som lärare. (L2)

.../de lär sig kanske på ett annat sätt just det här med att jobba självständigt. Att ibland säger jag att "nu måste du hoppa över det du inte kan för jag kan inte komma och hjälpa dig nu utan jag måste hjälpa den här gruppen först". Så då kanske de lär sig att man måste inte fråga om allt/... (L7)

B. Utmaningar med undervisning i en sammansatt klass

De utmaningar som lärare upplever med att undervisa i en sammansatt klass är *lärares förberedelse* inför att undervisa i sammansatt klass, att *dubbelplanering* av undervisning kan uppstå och att lärare i sammansatta klasser kan känna en *otillräcklighet*. Lärarna upplevde dessutom att *elevens olika nivå* kan utgöra en utmaning och berättade om olika *utmanade undervisningsarrangemang*.

Lärares förberedelse

Flera lärare menar att de inte har blivit förberedda för hur undervisning i sammansatta klasser utförs. Tre lärare poängterar att genom diskussion med andra lärare har de kunnat få stöd och råd. Ytterligare lyfter en av lärarna fram att lärare i sammansatta klasser får i stor utsträckning självständigt hitta fungerande upplägg inom undervisning.

Nä, det tycker jag nog faktiskt inte. Det var nog helt då när jag började jobba med det här, så var det nog ganska främmande för mig/.../man har tagit stöd av sådana som har jobbat med det tidigare, från äldre kollegiet/... (L3)

.../när jag började nu jobba i byskolor så fick jag hjälp av kollegorna om jag hade frågor, men inte skulle jag säga att jag annars skulle ha blivit förberedd på det. (L6)

Nä, det har jag nog inte alls blivit. Det har jag nog själv fått mera försöka komma fram och det fortsätter varje dag/.../jag har nog diskuterat med några andra kollegor som har jobbat i sammansatta klasser tidigare. Det har jag nog gjort lite, och frågat så där om språk och så här hur de har delat upp det, men sen resten har jag nog själv liksom provat mig fram till. (L1)

Dubbelplanering

Planering av undervisning i sammansatt klass kräver till en del lektioner dubbelplanering. Tre lärare lyfter fram att det bidrar till ett mer tidskrävande arbete och lärare som undervisar i sammansatta klasser måste prioritera vad som är det väsentliga för lektionen.

.../Och sedan det där som jag kanske tyckte i början var svårt, så var ju det där att man måste planera dubbelt. Inte alla lektioner men mycket så planerar man dubbelt. Så att om jag har sex lektioner så då planerar jag ju egentligen tolv lektioner till en dag. Men sen måste man ju välja också lite att vad man nu vill

satsa på den där dagen för man kan ju inte tänka så där att man ska hålla på att ha värsta perfekta lektionerna till tolv timmar, att det fungerar inte/... (L3)

Nå man planerar ju egentligen två lektioner inuti samma lektion. För varenda [lektion] som man ska planera, just i det här tre ämnena som jag räkna upp [matematik, finska, engelska], så det kräver kanske mera planering för att få allt att flyta på och se till att alla har någonting att göra hela tiden så att inte det blir det här att man måste sitta vänta. Men sen när man får in det i system att ena gruppen alltid börjar med till exempel att räkna någon sida eller att de läser någonting i början medan jag förklarar för resten så går det ganska lätt då man har det i system så att säga. Men annars blir det nog mera arbetsmängd på det sättet. (L2)

.../varje finska lektion förbereder jag ju två lektioner. Och har jag matte så varje matte så förbereder jag två mattelektioner. Och måste dessutom då försöka böka in det då så att det ryms/...(L7)

Ytterligare poängterar lärare 7 att en detaljerad planering för en lektion med två lärokurser inte är lönsamt. Hen upplever ur egen erfarenhet att detta inte fungerar och använder sig istället av en mer flexibel metod.

.../i början planera jag riktigt så här att ettorna gör det så gör tvåorna det här. Men det gick ju aldrig för det höll ju aldrig min tidtabell. De gjorde ju vad de ville. Så nu planerar jag inte på det sättet utan vanligtvis skriver jag två spalter, jag skriver vad femmorna ska ha gjort, vad vanlig finska ska ha gjort och vad mofi finska [modersmålsinriktad finska] ska ha gjort. Och sen ser jag hur det löper. När jag märker att ”jaha nu är de klara med den uppgiften” då tar jag nästa grej på min lista, och nu gör ni det här och nu kan ni göra det här. Och ibland måst jag hoppa lite mellan grupperna, men man blir ju van också. Att man kan inte planera något minutschema. Det går inte eftersom eleverna jobbar i så olika takt. (L7)

Otillräcklighet

Fördelning av tid i sammansatta klasser är något som två lärare lyfter fram är en utmaning i en sammansatt klass. Lärarna upplever att tiden är otillräcklig då båda grupperna ska få undervisning samtidigt. Utöver undervisning ska dessutom vardagsrutiner hinnas med, exempelvis tvätta händerna.

.../Men det som jag upplever som ett problem är ju det där att när jag ska hålla på, på det där sättet att berätta åt båda grupperna, så betyder det att det far jättemycket tid dit. Och egentligen hinner vi inte räkna så mycket som vi borde hinna. Och det blir så där att, först när de ska plocka fram sina böcker, så dit far åtminstone fem minuter. Sen går det ju fem minuter nu när det är corona [Covid-19] för de ska tvätta sina händer. Sen ska vi rätta läxrutan och det liksom tar åtminstone fem minuter. Sen ska jag börja berätta och där kan det nog fara några minuter till det också att, så till sist så blir det inte så mycket tid kvar/... (L3)

Nå det är ju i de ämnen där man ska ha olika stoff åt dem och hur man ska hinna introducera det då så att det här, så inte det tar så mycket tid av lektionen och så att det löper smidigt och så att de orkar lyssna och de här så att det är nu det som är utmanande. (L6)

Lärare 2 lyfter fram det positiva med parallellundervisning att eleverna kan ha hört den andra årskursens undervisning och minnas det till följande år [se kategori "hört det förr"]. Vidare poängterar hen att parallellundervisning leder till mindre handledning för eleverna då läraren ska undervisa två årskurser samtidigt.

.../Sedan är det klart att de får mindre undervisning, mindre tid helt enkelt. Eftersom man måste hela tiden dela upp det i två. Och de hamnar och sitta och vänta längre ifall jag håller på just då och gå igenom någonting med ena halvan och de andra halvan skulle behöva hjälp med någonting då, så då får de sitta och vänta en stund helt enkelt. Så där ser jag nog att man skulle kanske få mera gjort om man skulle få ha en enkel klass/... (L2)

Två lärare påpekar att de skulle vilja hinna med fler moment i sin undervisning. Uppgifter utöver det teoretiska, till exempel laborationer i matematik och friskrivning i modersmål, kan vara svårt att ha med i undervisningen eftersom det kräver mycket handledning av läraren.

Jag känner att jag skulle kunna ta in flera moment till exempel i matematik att man skulle ha lite mera laborationer och sådant. Och samma sak med i finska, till exempel hörförståelser har jag lite svårt att få in så att man skulle hinna göra det med båda grupperna/... (L2)

.../Men modersmål är som sagt så utbrett och det innebär ju så många olika saker att det kanske svårt att hinna med friskrivningar och så här att hjälpa alla på rätt nivå. Och att liksom hinna handleda alla så det är lite svårt tycker jag. (L1)

Lärare 2 nämner även att det är en utmaning att få tiden att räcka till speciellt i ämnen där kunskapen bygger på varandra.

Nå det är just det här att man känner att man inte kanske räcker till alltid. Och i synnerhet i de här ämnena där det bygger på. Kunskapen liksom bygger på varandra som i språk och matematik. Allt annat får man styrt ganska bra så att man håller på med ungefär samma sak. Till exempel i modersmål och äldre årskurser som man kan ändå ta upp samma teman, men man har lite andra kriterier. Men det är just de här språket och matematik som är svårt att räcka till som lärare och hinna se alla och hjälpa alla, på ett bra sätt. (L2)

Elevers olika nivå

Inom sammansatta klasser upplever tre lärare att *nivån mellan eleverna* blir mer markant, vilket kan vara en utmaning i undervisningen.

.../det här att de ändå är på lite olika nivåer. Att jag upplever att de äldre, sexorna kanske, de vet snabbare vad de ska göra, jag behöver inte förklara lika tydligt. Eller de går snabbt vidare medan de kanske mellan de yngre krävs att jag behöver förklara lite noggrannare och så här. (L4)

.../nä det är just det där när de är på så olika nivå... (L3)

Det är ganska intressant att jobba i en sammansatt klass. Det här spannet mellan de svagare eleverna och de starkaste så blir ju ännu större då man har två årskurser i samma [klass]/... (L2)

Utmanande undervisningsarrangemang

I synnerhet *språk* är utmanande att undervisa i en sammansatt klass anser fem läraren. Dessutom nämner två lärare att *matematik* även är ett ämne där sammansatta klasser inte är ett optimalt upplägg.

Jag skulle säga språken kanske är det svåraste. För där, ja, det är så mycket olika moment som ska introduceras att det är svårt att introducera i början av lektionen och sen så jobbar de och går man ju runt och hjälper. Så jag skulle nog säga det att finska och engelska. (L6)

Ja, kanske då språkämnen då som finska, engelska och andra språk, men där är kanske mest vad jag kommer på att är en utmaning. (L4)

.../men med språk upplever jag att det är utmanande nog i en sammansatt klass, så för tillfället när jag har till exempel finska och samtidigt med årskurs tre och fyra och det lyckas inte alls/... (L1)

.../Det är lite förstås utmanande i de ämnena där det är två skilda stoff som man behöver gå igenom, att det här där man kör växelkurs som omgivningslära och historia och så, så det är ju ganska enkelt, att man bara kör ju på då det som är, råkar vara just det året, den lärokursen. Matematik, finska, engelska är lite mera utmanande att få att gå ihop. (L2)

.../om man har femma-sexa samtidigt i matematik eller finska samtidigt, så då kan det nog vara lite utmaning att avgöra att hur mycket ska man ha sådan här gemensam genomgång eller hur lite. För att inte störa den halva gruppen/... (L5)

Lärare 1 menar att *modersmål* är en utmaning i en sammansatt klass eftersom det är ett omfattande ämne med flera delområden.

.../Men modersmål är nog det ämne som jag tycker att är svårast att ha i sammansatt klass för det är så jättebrett ämne annars också. Och där är så många olika delområden som man ska hinna med. Och där försöker jag, vi har

läromedel som är på olika årskurser, men ändå försöker jag jobba mera från teman. För det tycker jag är lättare så/... (L1)

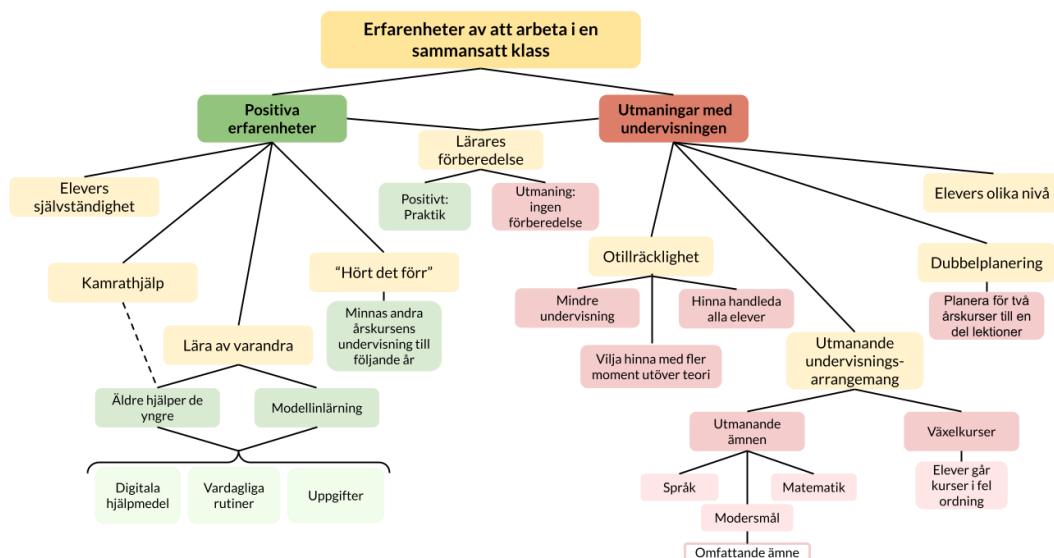
Tre lärare lyfter fram problematiken med *växelkurser*. Lärarna menar att växelkurser medför en utmaning åt de elever som inte läser ämnet i kronologisk ordning, utan är tvungna att börja läsa en lärokurs avsedd för en högre årskurs.

.../alltså om man är en stark elev, så då går det ju nog oftast väldigt bra. Men sedan om man är en svag elev, så kan det uppstå sådana situationer att till exempel, vi kan säga att du ska börja årskurs tre men i vissa ämnen så måste du läsa årskurs fyra. Och då är det ju som att du kommer från tvåan och kan inte egentligen så mycket och så ska du direkt hoppa till fyrans kurs. Och det är ju jättesvårt. Så det är nog många som kämpar jättemycket med det där. Att man har tur om man börjar skolan på ett sådant år där du får gå allt i ordning. Men att, det är nog många som får göra det fel väg. (L3)

Jag skulle inte säga att det här skiljer sig så mycket från vanlig klass. Det enda som jag upplever kanske har varit svårt har varit när jag har historia och den gruppen som börjar liksom som från fel ända/... (L6)

.../man kan inte förvänta sig att teor ska direkt klara av en växelkurs till exempel i omgivningslära i årskurs fyra. Det är jättestort hopp från våren årskurs två och till hösten årskurs tre, om man plötsligt ska börja läsa omgivningslära i växelkurs fyra, så det är jättesvårt för dem. Det är abstrakt språk och kunskapsmässigt svårt med nya begrepp och så här att. Att där får man nog som lärare fundera vilken nivå man ska ta det på och tänka på att ena gruppen är ju det facto ett år yngre/... (L1)

Utifrån de kategorier som presenteras under forskningsfråga två, ”Vilka erfarenheter har lärare av att undervisa i en sammansatt klass i en liten skola?”, har följande figur kunnat sammanställas:



Figur 3. Översikt av kategorier som beskriver lärares erfarenheter av att arbeta i en sammansatt klass i en liten skola.

5.3. På vilka sätt organiserar lärare undervisningen i en sammansatt klass i en liten skola?

I den tredje forskningsfrågan “På vilka sätt organiserar lärare undervisningen i en sammansatt klass i en liten skola?” har två huvudkategorier kunnat urskiljas. De två huvudkategorierna är a) organisering av undervisning i en sammansatt klass och b) arbetsmetoder i en sammansatt klass.

A. Organisering av undervisning i en sammansatt klass

Lärarna organiserar undervisningen i sammansatta klasser enligt *växelkurs*, *parallellundervisning*, *spiralundervisning*, *ämnesuppdelning*, årskurserna var för sig

och *byte vid termin*. Enligt lärarna är dessutom *stöd av skolgångsbiträde* betydelsefullt i en sammansatt klass.

Växelkurs

Alla utom en lärare nämner i intervjuerna att de använder växelkurs i läsämnen, exempelvis omgivningslära och religion.

Växelkurser använder jag förstås i de här ämnena som läsämnen. Omgivningslära, religion, samhällslära, och också trean till sexan modersmål/... (L7)

Ja, växelkurs har vi nog i omgivningslära, i religion och historia, är det då vi främst har växelkurs/... (L1)

.../samma lärokurs för de här båda årskurserna, att nu har vi för tillfället så att femmorna läser sexornas lärokurs i många ämnen som omgivningslära, religion, historia. Så de läser ju det och det är i de ämnena som jag har båda grupper samtidigt då och undervisar dem/... (L4)

.../omgivningslära så där är det ju växelkurs/... (L2)

Nå jag använder den där vartannat ett stoff, historia och samhällslära/... (L6)

.../växelkurs har vi då i religion, samhällslära och omgivningslära/... (L5)

Lärare 3 anser att slöjd är för utmanade med tanke på att organisera årskurserna parallellt och har därför valt att ha växelkurs i ämnet.

.../i de här praktiska ämnena så går det växelkurser, att till exempel då i textilslöjd nu det här året så kör vi sexans kurs och då går både femman och sexan den kursen, för att det blir för svårt annars/... (L3)

Parallellundervisning

Två lärare berättar att de använder sig av parallellundervisning inom matematiken. Lärare 2 understryker att årskurserna även kan vara aktiva och markera fastän de väntar på sin undervisning. Den andra gruppen kan även enligt lärare 3 exempelvis öva tabeller eller korrigera läxan tillsammans under tiden läraren undervisar första gruppen.

.../matematik så är det oftast att jag går igenom med femmorna först och sen, och sexorna får följa med. De [sexorna] får nog lyssna och markera om de kan också förstås. Och sen går jag igenom med sexorna och så kör de i gång. Och sen går jag och försöker hjälpa alla så gott det går, helt enkelt/... (L2)

.../först till exempel om jag börjar med fyrorna, så berättar jag för dem hela teorin och allt sådant. Men medan jag gör det så kan det vara att treorna ska gå igenom något tillsammans. Kanske de har någon läxruta eller någonting som de behöver berätta och så där. Sedan kanske de kan förhöra varandra på tabellerna och allt möjligt sådant. Sedan så byter man och berättar för treorna vad de ska göra, och då börjar fyrorna och räkna/... (L3)

Spiralundervisning

Tre lärare berättar att de främst i modersmål försöker använda material som kommer upp i de båda årskursernas lärokurser. Utöver det poängterar två av lärarna att lärare vid bedömning bör ta i beaktande de olika årskurserna i en sammansatt klass. Högre krav läggs på den äldre årskursen trots att temat eller arbetsuppgiften är densamma. Lärare 6 poängterar även att hen har samma resonemang gällande bedömning i slöjden.

.../visst kan de i vissa ämnen ändå bli lite mera jag tänker på modersmål så där, där läser de skilda lärokurser och, nå jag försöker plocka stoff som är gemensamt för båda årskurser men sen vissa grejer är ändå skilt/... (L4)

Det kanske är främst i modersmål skulle jag säga, då de har olika skrivuppgifter. Vi har en sådan där Primabok [lärobok] heter den, där vi har om grammatik och verb och lite substantiv och sådant, så där kör vi samma tema men där har de ju olika nivå på böckerna. Samma sak med läsförståelseböcker, så där är inte egentligen från femman till sexan utan där har alla en egen bok och så beroende på hur långt de har kommit då så går de vidare till nästa. Och just då man bedömer kanske texter och presentationer och sådant, muntliga presentationer, så har man ju förstås i åtanke att det ska vara lite lägre nivå kanske på en åtta i femman än på en åtta i sexan. (L2)

.../till exempel så där också i modersmål/.../vi till exempel skriver texter och sådant, så då skriver alla med samma rubrik och så där. Och kanske vi kan ha lite samma mål att "ja, nu ska det vara stor bokstav och så ska det vara punkt och så ska det vara inledning och så ska det vara alla de här delarna". Men sedan när man tittar på de där arbetena och man hjälper barnen med de där arbetena, så då blir det ju att man har högre krav för fyrorna än vad man har för treorna/... (L3)

.../i slöjd o modersmål så kör jag ganska mycket samma men då har jag högre krav på de som är äldre/...(L6)

Ämnesuppdelning

Två lärare berättar att de undervisar två olika ämnen under samma lektion. Lärare 3 tar hjälp av ett skolgångsbiträde som handleder halva gruppen. Instruktioner för gruppen har läraren laddat upp på en applikation som används i skolan. Lärare 1 undervisar modersmålsinriktad finska och A-lärokurs i finska samtidigt för en årskurs. Av erfarenhet har läraren under en dag organiserat om undervisningen i finska där

gruppen som läser modersmålsinriktad finska har bildkonst istället. Följande finskalektion har gruppen som läser A-lärokurs i finska bildkonst. Omorganiseringen underlättar undervisningen för eleverna och läraren. Denna typ av ämnesuppdelning gäller inte enbart för sammansatta klasser, utan berör ämnen som består av två lärokurser, exempelvis finska.

.../treorna ska ha religion den där timmen och fyrorna ska ha historia. Och då blir det så att jag planerar för treorna i religion exakt vad de ska göra och då skriver jag allt där på Seesaw [applikation för undervisning], att alla uppgifter, allt precis vad de ska följa och sen får de gå ut då med ett biträde och jobba och sen så arbetar jag då själv med fyrorna/... (L3)

.../där har jag delat upp [i finska]. Där har jag flyttat schemamässigt på en lektion när en grupp i min klass har Mofi, modersmålsinriktad finska. Och det är alltid sista timmen på XXdagen [veckodag] och då orkar inte mina, resten av mina elever ha finska den timmen, vet jag. Så därför har jag flyttat den lektionen [A-lärokurs i finska] till första lektion. Och då har mofi-eleverna mina bildkonst samtidigt/... (L1)

Var för sig

Tre lärare nämner att språk och matematik är ämnen där årskurserna ofta kan undervisas var för sig. Årskurserna får undervisning i det ämnet i en enkel klass exempelvis av en timlärare.

.../det gör vi också ibland i språk till exempel att man har olika lärare/...(L6)

.../alltså vi har ju fysiskt helt olika grupper då i matematik, finska och engelska. Så där är en timlärare med inkopplad då eller en skolgångshandledare, så då sitter vi fysiskt i helt olika utrymmen också/... (L1)

.../medan de har skilt i till exempel matematiken eller engelskan att där är de sen i olika utrymmen med olika läraren/... (L4)

Lärare 5 berättar att de delar på klasserna i historia och en timlärare undervisar ena årskursen.

.../i historien så delar vi, att vi har en timlärare som har femmorna. Så att det är som att det skulle vara som enkel klass/... (L5)

Historieundervisningen har förr organiserats som växelkurs, men lärare 5 ansåg att ämnet gärna ska läsas i kronologisk ordning.

.../ganska snabbt så började jag nog tycka att historien är lite tokigt att på femman börja läsa sexans bok. För att det kommer ju ändå i kronologisk ordning, så att historien har vi delad, så att den tar vi i rätt ordning att femmorna har femmans bok och sexorna har sexans bok/... (L5)

Lärare 7 berättar att den sammansatta klassen har undervisning var för sig i musik och matematik en gång i veckan. Läraren tillägger att det handlar om resursfrågor, men är ett givande arrangemang eftersom klasserna får en mer fördjupad undervisning i matematik.

.../så har vi nu bytt så att musiklektorn har femman i musik, och då har rektorn sexan i matte. Och sen följande timme tar han femmorna i matte och då har sexorna musik, så att, men det betyder att det är två lärare på de där två lektionerna istället för en lärare som det var förr, så det kostar ju mera. Och det är ju inte sammansatt klass, utan vi delar upp då så att då får han [rektorn] en delning i matte. Då får han [rektorn] ha först sexorna och sedan femmorna så då hinner han en gång i veckan undervisa dem lite noggrannare/... (L7)

Byte vid termin

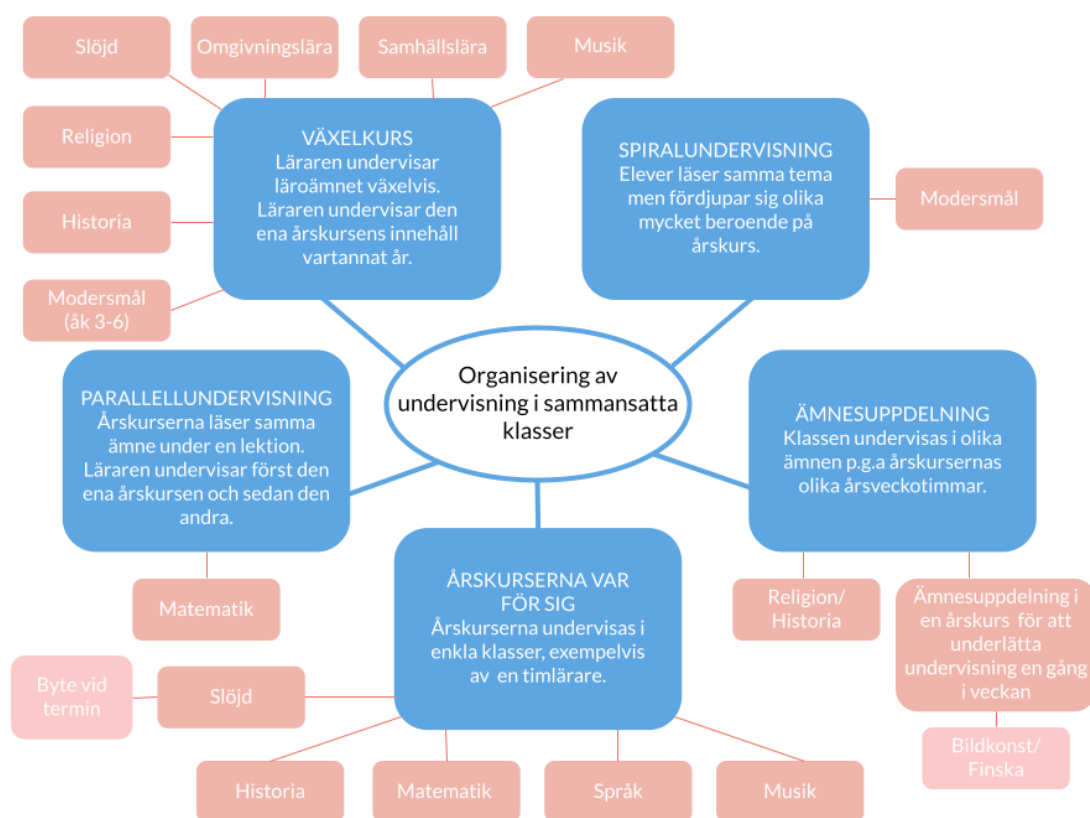
I sammansatta klasser kan ena årskursen ha textilslöjd medan den andra undervisas i teknisk slöjd och vid årsskiftet byter årskurserna slöjdinriktning. Tre lärare berättar att de använder sig av denna typ av uppdelning.

.../där har vi uppdelat så att femmorna börjar med handarbete under våren och sexorna har då teknisk slöjd och nu bytte vi nu då att sexorna har handarbete och femmorna teknisk slöjd. (L4)

.../De ämnen där de har delningar så är det slöjden. Att ena halvan har textilslöjd och den andra teknisk slöjd/.../De byter väl vid att de har halva året och halva året på det sättet. (L2)

.../slöjden så har vi faktiskt nu så att vi har en lärare som har textilslöjd och då, halva året har de då. Om man har haft tekniskslöjd på hösten så har man textilslöjd på våren/... (L5)

Utifrån från de kategorier som presenteras om hur lärare organiserar olika ämnen i sammansatta klasser har följande figur kunnat sammanställas:



Figur 4. Sammanfattning av informanternas organisering av undervisning i sammansatta klasser.

Stöd av skolgångsbiträde

Tre lärare lyfter fram skolgångsbiträde som en betydelsefull resurs för undervisning i sammansatta klasser. Lärarna nämner dessutom att vid ämnen där sammansatta klassen undervisas parallellt kan skolgångsbiträdet instruera en grupp medan läraren undervisar den andra. För att denna typ uppdelning ska lyckas krävs det att skolgångsbiträdet är villig att ställa upp. Huvudansvaret för planering av undervisningen ligger på läraren som ger klara instruktioner till skolgångsbiträdet. Ett gott samarbete mellan lärare och skolgångsbiträde är därmed viktigt.

.../speciellt om man är själv i klassen och inte har något biträde där, så det är nog, det är utmanande/.../att ibland blir det i en sådan där liten skola att det där biträdet, så blir också lite en lärare. Det är nog jag som planerar den där huvudgrejen vad vi ska göra/.../Till exempel då idag, så när vi hade matematik

så är det så att det kommer in ett biträde då i klassen den timmen, och då är det min uppgift att berätta till den här personen att vad de ska göra och sen så tar hon gruppen då och så går de ut och arbetar med sitt/...(L3)

.../i finskan så har jag nu i år, och ha haft i många år, så att jag har en skolgångshandledare som är så duktig och snäll och villig så att bara jag säger vad de ska syssla med så delar vi på dem/.../ Något år har jag varit utan skolgångshandledare när jag har haft finska och det är ju också en sådan där sak att det är ju lite knepigt/.../Att det är ju just att om man har sammansatt klass i matematik och finska och att man inte har skolgångshandledare som är snäll och duktig och hjälper och tar liksom halva gruppen, så de två ämnena kan vara knepiga/...(L5)

.../vi har fått resurs på det sättet att jag fått en skolgångshandledare två lektioner i omgivningslära, och det har barnen tyckt jättebra om. Och vi gör lite olika saker, vi undervisar lite på olika sätt men vi har samma stoff/.../ Men det kräver ju också skolgångshandledare som är villiga att göra det här. Och som klarar av det pedagogiskt. Det är ju inte alla som gör det. Men här är vi lyckligt lottade som har sådana/...(L1)

Skolgångsbiträdet kan även gå runt och hjälpa den grupp som arbetar med individuella uppgifter, under tiden läraren undervisar den andra gruppen.

.../Nu har det ju kommit in mycket assistenter också så att nu har vi så att har man sammansatt klass i matte så får man en assistent. Att den gruppen som ska jobba har assistenten att fråga/...(L7)

Ytterligare poängterar lärare 7 att skolgångsbiträden i en liten skola får mycket ansvar trots att de inte alltid har samma pedagogiska utbildning som ibland krävs av dem.

.../och det måste också lära sig att faktiskt lyssna vad läraren säger, för det gör ju inte alla. Så då använder vi assistenterna som hjälp, men då behöver man ju en anställd som också kan det. Det är inte sant att assistenten klarar femmansexans matte. Så att assistenten är tyvärr de minst utbildade i vårt skolsamfund men som det ändå kräver ganska mycket av/... (L7)

B. Arbetsmetoder i en sammansatt klass

Lärarna använder sig av arbetsmetoderna *undervisning i helklass, grupparbete och individuellt arbete* i sin undervisning.

Helklass

Helklassundervisning som arbetsmetod framkommer även naturligt i sammansatta klasser. Lärare 2 räknar upp två exempel på undervisning i helklass, exempelvis när läraren förklarar eller vid muntliga diskussioner med klassen.

.../och i helklass så blir ju naturligt då jag till exempel går igenom någonting och de lyssnar och följer med eller då vi diskuterar någonting i helklass. (L2)

Grupparbete och gruppindelning

Alla lärare använder sig av grupparbeten i undervisningen. Beroende på vad syftet är med grupparbetet så ser uppsättningen av grupperna olika ut. Alla lärare är eniga om att sammanställningen av grupperna är lärarens uppgift. Tre av lärarna nämner att de ibland använder lottdragning för indelning av grupper. I sammansatta klasser kan elevernas olika åldrar tas i beaktande vid grupparbeten för att skapa en nivåskillnad. Lärare 1 poängterar att grupperna inte alltid behöver byggas upp av elever med olika kunskapsnivåer. I en grupp där eleverna har samma kunskapsnivå kan det ge eleverna möjlighet att utmanas och utvecklas tillsammans.

Nu jobbar vi också mycket i grupparbete och så och då brukar jag, det beror lite på att vad vi arbetar med, men jag brukar nog faktiskt helt göra så att jag blandar grupper. Så där med både treor och fyror. Inte har jag alltid tänkt på det där att bara fyrorna måste jobba fyrorna och treorna med treorna och så där, utan jag tycker nog att överlag bara att. Ja, att det kan vara bra att folk är lite på olika nivå i de där arbetena. Och inte stör det fast någon kan mindre och så där utan de lär sig nog sen av varandra. Det tycker jag är helt positivt. (L3)

.../Jag tycker ganska mycket om att också ha grupparbeten med de här eleverna och att de jobbar i par, grupper. Och det tycker de själva mycket om också så. Så vi kör ganska mycket sådant/.../Jag brukar lotta. Vi har en sådan där burk med lappar och där är deras namn och då bara lottar jag vem som jobbar med vem så det är slumpen som får avgöra. Jag tycker det är helt bra, då får de testa med olika gånger så. (L4)

Det är lite olika. Jag brukar oftast nog dela in dem på förhand. De som jag vet fungerar att jobba tillsammans bra, för jag har många som man behöver para ihop med rätt människor att det ska fungera, så jag brukar nog ha en lista oftast

men ibland brukar jag köra med lottdragning. Det där "wheel of names" brukar jag lägga upp på tavlan då. Att det liksom snurrar så är det helt på random vem som kommer med vem helt enkelt. Så att inte de alltid ska behöva tycka att jag har lagt dem i dåliga grupper eller något sånt där, men själva brukar de inte få välja. Ibland låter jag de jobba med, om de vill, med någon kompis och då får de välja själv/.../ Ja, det brukar oftast bli så att jag försöker blanda så att det är en sexa och en femma då, men sen förstås inte i just engelska om de ska göra någon presentation så då är det ju olika stoff som de har, så då måste vara med de som är i samma klass så att säga. (L2)

Jag väljer nog alltid [grupper] åt dem. Det beror lite på vilken typ av grupparbete det är. Ibland då det är mera kreativa grupparbeten så då försöker jag para ihop dem så att de har någon kompis i gruppen. Ibland försöker jag liksom få så att det finns olika nivåer i gruppen/... (L6)

Grupparbete i en sammansatt klass fungerar riktigt bra. Det är inte några problem utan jag gör ju alltid grupperna /.../ Man kan inte låta eleverna göra det inte utan då blandar jag femmorna och sexorna helt glatt. Att då tänker jag inte på att "ja, du är femma då ska du vara med en femma". Utan jag tänker dem mera som individer då. Att vill jag ha grupper då där det finns en dragare i varje grupp så då ordnar jag att det finns sådana grupper. Och vill jag ha grupper där de är mera lika varandra så då ordnar jag sådana grupper. Så det har inte med årskurserna att göra utan med individen att göra/... (L7)

Det är väldigt olika [hur grupperna väljs]. Aldrig eleverna själva. Det gör jag aldrig. Det är alltid jag som vuxen som bestämmer för det är min uppgift att ta ansvar för, annars blir det kaos. Men det beror helt på vad syfte är med uppgiften att ibland kan det vara, som jag sa tidigare, att det kan vara en trea och en fyra. Bara för att de är olika ålder. Ibland kan det vara att de då en stark elev med en stark elev för jag vill att de kanske ska utmana varandra. Ibland kan det vara tvärtom att då en stark elev ska förklara för en svag elev, och försöka få den att förstå något matematiskt eller någonting annat. Så det är hemskt olika det där. Det beror lite på vad det handlar om för ämne och vilken övning. Så jag byter och ändrar där. Ibland, någon gång, kan jag också ta helt slumpmässigt, att jag drar namnen på sticka och så råkar det bli så som det blir att det kan det också ibland vara/... (L1)

Nej aldrig eleverna själva. Aldrig någonsin. Jag anser att det inte är en bra metod [att eleverna väljer grupp själv]. Jag skulle säga att jag försöker få alla att jobba med alla. Att jag har ett sådant där schema att jag kryssar av att nu har den jobbat med den, så att jag försöker se till att alla har jobbat med alla vid terminens slut. Och ibland, beroende på vad det handlar om, så kan man just tänka sig att man kan para ihop två starka elever, och ibland kan det också vara så att man parar ihop en stark och en svag elev. Men det där just att jag försöker lära dem, eller hoppas att de lär sig, att man ska kunna jobba med alla, eller, med vem som helst. (L5)

Lärare 1 poängterar att en äldre elev inte nödvändigtvis har en högre kunskapsnivå än en yngre elev, vilket är bra för lärare i sammansatta klasser att ha i åtanke vid gruppindelning.

.../och det är ju inte alls så att den äldre alltid behöver vara starkare och bättre. Det kan ju vara många gånger tvärtom/... (L1)

Individuellt arbete

Individuella arbetsmetoder kan vara arbete i läroböcker eller digitala hjälpmedel, vilket lärare 1 ger som exempel.

.../men sen har vi också förstås självständigt, liksom individuellt arbete så att vi jobbar i arbetsbok eller läromedel eller skriver på iPad/... (L1)

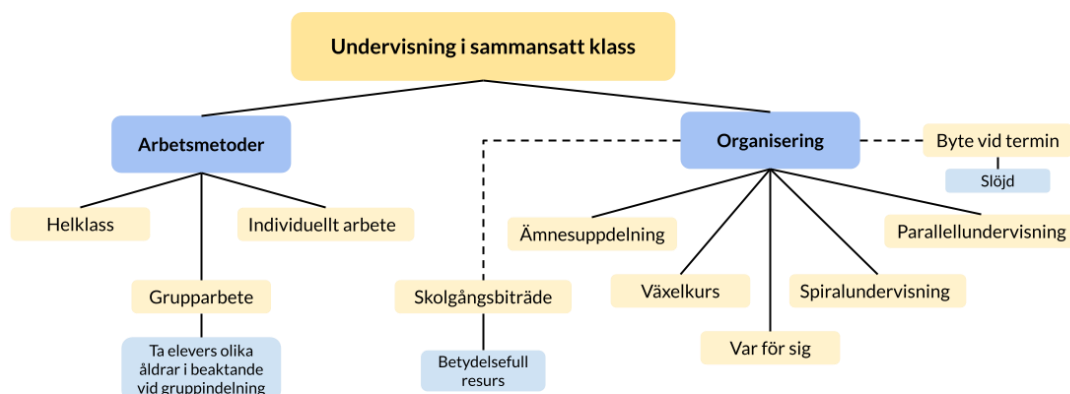
Lärare 2 poängterar att individuellt arbete används vid de arbeten där lärare vill se elevers framsteg och kunskapsutveckling.

.../men sen blir det ju alltid enskilt arbete vissa lektioner om det är någonting som jag tycker är riktigt att det här vill jag se att de faktiskt klarar av på egenhand, så då blir det enskilt arbete/... (L2)

Lärare 3 berättar att hen tidigare tillsammans med en kollega försökt komma fram till meningsfulla individuella uppgifter för den årskurs som väntar på sin tur medan den andra årskursen undervisas. Lärare 3 anser att ständigt komma på nya individuella moment gör att organiseringen av undervisningen blir väldigt utmanade.

.../det var mest egentligen där som vi [med kollega] funderade på att vad ska man hitta på för vettiga uppgifter för andra gruppen att göra. Att skulle man kunna ha kanske då ”att på måndag så ska ni förhöra tabellerna från varandra, på tisdag ska ni, jag vet inte, hålla på med några andra uppgifter, problemlösningsuppgifter eller något under tiden”/.../men sedan så slutade det där ju i att jag tyckte att det blev för mycket att hålla reda på. Att ja, att det blir ju lite som det blir ibland liksom och det får man bara ta/... (L3)

Utifrån de kategorier som presenteras under forskningsfråga tre, ”På vilka sätt organiserar lärare undervisningen i sammansatta klasser i små skolor?”, har följande figur kunnat sammanställas:



Figur 5. Översikt av kategorier som beskriver på vilka sätt lärare organiserar undervisningen i en sammansatt klass i en liten skola.

5.4. Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan det konstateras att samtliga lärare trivs med att arbeta i en liten skola. Den familjära miljön i små skolor bidrar till gemenskap mellan både lärare och elever, vilket framkommer i den första forskningsfrågan “Hur upplever lärare att det är att arbeta i en liten skola?”. Lärare upplever att ett litet kollegium innebär en stor involvering vid tillställningar samt en saknad av parallellkollegor. Samtidigt nämner två lärare att ett litet kollegium bidrar till en stark sammanhållning.

Under andra forskningsfrågan “Vilka erfarenheter har lärare av att undervisa i en sammansatt klass i en liten skola?” lyfter lärarna fram att det finns många möjligheter med att undervisa i en sammansatt klass, men nämner även eventuella utmaningar inom undervisningen i sammansatta klasser. Lärarna berättar att undervisning i sammansatt klass kan kräva mer planering och organisering. Dessutom har lärarnas förberedelse för att undervisa i en sammansatt klass varit bristfällig och de menar att det i stor omfattning handlar om att ensam pröva sig fram för att utföra en lyckad undervisning. Lärarna lyfter fram att de fått bra med stöd och tips av sina kollegor om

undervisning i sammansatta klasser. Några lärare har utfört praktik i sammansatta klasser, vilket har varit en givande förberedelse. Sammansatta klasser bidrar till att elever kan ta stöd av varandra och hjälpa varandra på ett mer naturligt sätt, samtidigt som eleverna utvecklar sitt självständiga arbete.

Under tredje forskningsfrågan “På vilka sätt organiserar lärare undervisningen i en sammansatt klass i en liten skola?” framkommer lärares olika organiseringar och metoder. Det kan konstateras att lärare använder sig av samma organiseringar och metoder, men enligt skolans förutsättningar och vad som lämpar klassen bäst. Växelkurser används ofta som organiseringsmetod vid läsåmnen. Matematik organiseras genom parallellundervisning, men även årskurserna var för sig. Enligt många lärare är språk utmanade att undervisa i en sammansatt klass och därför organiseras språkundervisningen oftast var för sig. Samtliga lärare lyfter fram grupparbete som en användbar metod i sammansatta klasser och att elevers olika åldrar kan vara till fördel vid gruppindelning.

6. Diskussion

I detta kapitel framförs diskussion gällande resultatet. Vidare diskuteras valet av metod och avhandlingens utförande. Kapitlet avslutas med ett förslag till fortsatt forskning inom avhandlingens temaområde.

6.1. Resultatdiskussion

Lärares upplevelser av att arbeta i en liten skola

I intervjuerna diskuterade informanterna den familjära miljön som förekommer i en liten skola. En bidragande faktor till den familjära miljön är enligt dem det låga elevantalet och få anställda i skolan. De ansåg att alla därmed känner till alla. Lärare 1 påpekade att fördelen med små skolor är att lärare ser varje barn. Även Kalaoja och Pietarinen (2009) poängterar den hemlika miljön som både elever och lärare upplever i en liten skola. Ytterligare lyfte informanterna fram att de inte enbart känner till eleverna, utan även elevernas syskon och föräldrar. En av informanterna nämnde till exempel att kontakten till hemmet blir mer personlig och lärarkollegiet i en liten skola känner eventuellt till elevers bakgrund mer än vad lärare i en stor skola gör. Karlberg-Granlund (2009) lyfter fram i sin doktorsavhandling hur pedagogiken i små skolor stöds av nära relationer till hemmen.

En liten skola med sammansatta klasser bidrar till att elevers umgängeskrets byter varje år, vilket enligt en informant kan vara utmanande för elever. Varje höst skapas nya grupper och det kan ta en tid innan eleverna har hittat sin umgängeskrets, även om de kan ha varit i en sammansatt klass för ett par år sedan. Två informanter nämnde även att det för en del elever kan vara svårt att hitta likasinnade vänner på grund av små skolors låga elevantal. Däremot menade fyra informanter att det är mer naturligt för elever i små skolor att leka över årskursgränserna. Enligt Parker och Asher (refererade i Peltonen, 2010b, s.108) främjas elevers sociala kompetens genom att umgås med elever i olika åldrar. En annan fördel med att eleverna leker över årskursgränserna är att de ser varandras olikheter (Karlberg-Granlund, 2010; Peltonen, 2010b). Tre informanter påpekade att lek över årskursgränserna bidrar till att de äldre

eleverna eventuellt känner att de får vara barn längre i en liten skola. En informant menar att det i stora skolor kan finnas ett underliggande grupptryck som gör att äldre elever inte vågar leka. Kvalsund (2004) poängterar att det uppstår mer grupperingar i en stor skola som kan skapa mer distansering mellan eleverna.

En utmaning i små skolor är begränsade resurser. Både Karlberg-Granlund (2019) och Kilpeläinen (2010) betonar att små skolor ofta inte har tillgång till exempelvis speciallärare varje dag, vilket kan utgöra en utmanande undervisning. Två informanter poängterade att det i större skolor kan finnas mer resurser inom specialundervisningen. En informant nämner att elever med stora utmaningar i skolan eventuellt skulle ha bättre tillgång till mera specialundervisning i en stor skola, exempelvis små grupper.

Parallellkollegor är något som tre informanter nämnde att de saknar i små skolor för att utbyta idéer med. Informanterna upplevde ändå att de får stöd av sina kollegor och har en god gemenskap samt gott samarbete i skolan. Karlberg-Granlund (2019) betonar att sammanhållningen i kollegiet kan vara avgörande för om lärare vill fortsätta arbeta i skolan. Tre informanter ansåg att ett litet kollegium medför att alla lärare är involverade i bland annat planering av evenemang som skolan ordnar. En informant lyfte fram att lärare i litet kollegium undervisar i varandras klasser, vilket bidrar till mer diskussion och samarbete med varandra. En annan informant menade att då hen exempelvis undrar något om en elev får hen mera stöd av sina kollegor i en liten skola eftersom alla känner alla. I en stor skola med många elever och stort kollegium känner inte alla till varandra på samma sätt som i en liten skola.

Lärares erfarenheter av att undervisa i en sammansatt klass i en liten skola

I sammansatta klasser är det möjligt att äldre elever finns som modell för de yngre. I intervjuerna lyfte tre informanter fram möjligheten att eleverna kan lära sig av varandra. Två av informanterna gav som exempel att de äldre eleverna kan hjälpa de yngre med digitala hjälpmedel och vardagliga rutiner. Modellinläringen är även något som uppmärksammas i Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014) som en betydelsefull företeelse i sammansatta klasser. Två lärare poängterar att ytterligare en positiv erfarenhet är då den yngre årskursen väntar på sin tur att undervisas så kan de eventuellt få kunskap de minns till följande år.

Birch och Lally (1995) anser att det saknas stöd från samhället, staten och den allmänna läroplanen för hur undervisning i sammansatta klasser ska genomföras. Shareefa (2021) poängterar att undervisning i enkel klass och i en sammansatt klass är väldigt olika och därför går det inte att ta för givet att lärare automatiskt kan börja undervisa i en sammansatt klass. Däremot lyfter Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014) fram att den lokala läroplanen bör beskriva användbara metoder och organiseringar i sammansatta klasser. I analysen kunde vi konstatera att lärarnas förberedelse inför att arbeta i en sammansatt klass var olika. Tre informanter ansåg att de inte blivit förberedda på att undervisa i en sammansatt klass, men menar att de genom diskussion med kollegor fått stöd och råd. Lärare 1 poängterade att lärare i sammansatta klasser i många fall är tvungna till att själv komma på och pröva sina tänkbara metoder i undervisningen. Hyry-Beihammer och Hascher (2015) menar att lärare utvecklar sitt sätt att undervisa genom erfarenheter och samarbete med kollegor. Tre lärare berättade att de utfört praktik i en sammansatt klass, vilket gav dem bra förberedelse inför undervisning i sammansatta klasser. Det kan bidra till mera kunskap om upplägget, genom att under studierna utföra praktik i en sammansatt klass.

Enligt Widjeskog (2008) kan arbetet i en sammansatt klass bli utmanande då läroplanens innehåll är bristfälligt. Tre informanter påpekade även att arbetet i en del fall kan vara tidskrävande då läraren i en sammansatt klass är tvungen att planera för två årskurser till samma lektion. Även Kivunja och Sims (2015, refererad i Msimanga 2020, s. 125) nämner att arbetsmängden för lärare i sammansatta klasser kan upplevas överväldigande på grund av att planeringen kan motsvara två lärares arbetsmängd. Eftersom lärare i små skolor i stor omfattning planerar undervisningen ensam, menar Karlberg-Granlund (2019) att arbetsbördan kan bli stor. Förutom en tidskrävande planering nämnde två informanter att de inte hinner utföra exempelvis laborativa uppgifter eller friskrivningar i den mån de skulle önska. Lärare 2 uppmärksammade att det i somliga ämnen är svårt att handleda alla elever, i synnerhet under lektioner där årskurserna inte läser samma innehåll.

Fem informanter ansåg att främst språk och matematik är utmanande att undervisa i en sammansatt klass. Enligt lärare 2 är det utmanande att undervisa eftersom årskurserna läser sin egen lärokurs och behandlar olika innehåll under samma lektion. Tre informanter uppmärksammar att växelkurser kan upplevas problematiska för de elever som inte får läsa ett ämne i kronologisk ordning. Även Kalaoja (2010) påpekar

den ologiska ordningsföljden som uppstår för en del elever då undervisningen är organiserad enligt växelkurs. Lärare 1 betonade att vid planering bör lärare ha i åtanke att den sammansatta klassen består av elever med olika åldrar, där en grupp kan ha mer kunskap och erfarenhet sedan tidigare.

I intervjuerna nämnde tre informanter att elevers olika nivåer blir större i en sammansatt klass. Karlberg-Granlund (2010) poängterar även att elevernas mångfald blir mer tydlig på grund av att en sammansatt klass består av två eller flera olika årskurser. Däremot lyfte tre informanter möjligheten med kamrathjälp i en sammansatt klass där äldre elever kan hjälpa de yngre. Enligt lärare 1 är kamrathjälp något som sker naturligt i en sammansatt klass. Informanterna menade att denna möjlighet, där äldre elever kan hjälpa de yngre, inte skulle fungera i en enkel klass eftersom alla är på samma årskurs. Veenman (refererat i Mulryan-Kyne, 2007, s. 504) anser att kamratundervisning är en av många möjligheter i sammansatta klasser, men att kamratundervisning inte utnyttjas tillräckligt av lärare. Enligt Msimanga (2020) ska all undervisning innehålla kamrathjälp och inte enbart ske då läraren är upptagen. Kalaoja (refererad i Peltonen, 2010b, s.112) betonar att såväl lärarledd undervisning som elevers individuella handledning minskar i en sammansatt klass. Enligt två informanter är självständigt arbete vanligt i sammansatta klasser på grund av att elever är tvungna att vänta på handledning. De menar att detta kan främja eleverna att kunna arbeta självständigt och ta hjälp varandra innan de ber om handledning av läraren.

Lärares sätt att organisera undervisningen i en sammansatt klass i en liten skola

Ett vanligt sätt att organisera undervisningen i en sammansatt klass är genom växelkurser. I Hyry-Beihammer och Haschers (2015) studie framkommer det att växelkurser används som organisering i exempelvis ämnen som biologi, geografi och historia. I intervjuerna berättade sex lärare att de använder sig av växelkurs i huvudsakligen läsåmnen. De ämnen som nämndes flest gånger var omgivningslära, religion och historia. Växelkurs kan även användas vid praktiska ämnen, exempelvis nämner lärare 3 att hen organiserar sin slöjdundervisning med växelkurs.

Ytterligare framhäver Hyry-Beihammer och Hascher (2015) i sin studie att matematik och modersmål vanligen undervisas parallellt i sammansatta klasser. I två intervjuer

framkommer det även att matematik organiseras genom parallellundervisning. Taole och Mncube (2012) påpekar att parallellundervisning medför mycket självständigt arbete, eftersom läraren undervisar en årskurs åt gången.

Spiralundervisningen kan användas vid lektioner där samma tema uppkommer i båda årskursernas läsårsplaner (Cornish, 2006b och Kalaoja, 2006, refererade i Hyry-Beihammer & Hascher, 2015). Tre informanter nämner att de vid modersmålslektioner försöker organisera lektionerna genom att använda motsvarande material från årskursernas lärokurer. I intervjuerna berättar även tre informanter att de i allmänhet vid bedömning tar i beaktande elevers olika åldrar.

Årskursernas årsveckotimmar kan vara olika, vilket leder till att läraren kan vara tvungen att undervisa två olika ämnen under samma lektion (Cornish, 2006b, refererad i Hyry-Beihammer & Hascher, 2015, s. 106). En informant nämnde att hen undervisade religion och historia enligt detta upplägg. En annan informant berättade att hen omorganiserat undervisningen för en årskurs två lektioner, en gång i veckan. Ena gruppen undervisas i bildkonst samtidigt som andra halvan har modersmålsinriktad finska eller A-lärokurs i finska. Genom denna ämnesuppdelning underlättas undervisningen för läraren och eleverna. Enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen (422/2012) får skolorna välja hur lektionerna fördelas. Skolorna bör trots allt ha i åtanke att eleverna ska få de antal lektioner de är berättigade till i ett ämne. I Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014) framkommer det även att årsveckotimmarna bör vara fördelade så att de nationella läromålen uppnås.

Utöver de organiserar som vi funnit vid läsning av tidigare forskning framkom det ur intervjuerna att årskurserna även kan undervisas var för sig. Tre informanter organiserar matematik- och språkundervisningen i enkla klasser. Lärare 5 berättade att hen använder enkla klasser i historia. Dessutom nämnde tre informanter att årskurserna undervisas var för sig i slöjd och byter inriktning vid termin. Lärare 7 berättade att en gång i veckan får den sammansatta klassen matematikundervisning i enkel klass, vilket möjliggör en mer fördjupad undervisning. Möjligheten med att undervisa klasserna var för sig kan vara en resursfråga då det kräver en timlärare för att uppläggen ska kunna genomföras.

Karlberg-Granlund (2019) nämner att det i en skolpersonal ingår förutom lärare även annan personal som arbetar i skolan. Ytterligare poängterar Karlberg-Granlund (2019) att det i en liten skola är synnerligen viktigt att hela skolpersonalen kan komma överens och ha ett gott samarbete, på grund av det låga antalet anställda. I intervjuerna berättade fyra informanter om skolgångsbiträdens betydelsefulla roll i en sammansatt klass. Informanterna poängterade att det som ensam lärare kan vara svårt att hinna handleda och hjälpa alla elever. Skolgångsbiträden är därmed en oerhört viktig resurs för undervisningen. Även de nederländska informanterna i Engins studie (2018) nämnde nyttan med skolgångsbiträde i en sammansatt klass. Lärare 7 uppmärksammade även att skolgångsbiträden ibland får ett stort pedagogiskt ansvar, vilket kan vara en utmaning för de skolgångsbiträden som inte har en pedagogisk utbildning.

Andra ord som även används för skolgångsbiträde är till exempel skolgångshandledare eller elevassistent. Under skrivprocessen har de tre benämningarna framkommit. På Utbildningsstyrelsens hemsida (2021) används ordet skolgångsbiträde och därför har även vi valt att använda skolgångsbiträde i vår avhandling.

Den mest förekommande undervisningsmetoden enligt Granström (2020) är helklassundervisning. I en helklassundervisning framkommer det enligt Sundh (2020) tre olika undervisningsmiljöer. Beroende på vem som är aktiv under lektionen är undervisningsmiljön enstämmig, tvåstämmig eller flerstämmig. Samtliga undervisningsmiljöer noteras i en av intervjuerna. Lärare 2 lyfte fram att helklassundervisning uppstår naturligt då läraren undervisar och eleverna följer med, eller vid diskussioner med hela klassen.

Alla informanter nämnde att de använder grupparbete i sin undervisning. Granström och Hammar Chiriac (2020) understryker att gruppindelning är lärarens uppgift, vilket även samtliga informanter poängterar. Informanterna berättade att de delar in grupperna på olika sätt beroende på syftet med grupparbetet, exempelvis kan lärare i en sammansatt klass ta i beaktande elevers olika åldrar. Skolstyrelsen (1982) menar att lärare i sammansatta klasser har valmöjligheten att konstruera grupper med elever från samma eller olika klasser. Grupper kan enligt Långström och Viklund (2010) vara homogena eller heterogena. Lärare 1 påpekade att elever med samma kunskapsnivå, det vill säga i en homogen grupp, kan utmana varandra och utvecklas tillsammans.

Grupparbeten främjar den sociala kompetensen. Lärare 5 poängterade att hen vill att eleverna genom grupparbeten lär sig att samarbeta.

Skolstyrelsen (1982) nämner att individuellt arbete är vanligt i sammansatta klasser eftersom elever kan vara tvungna att arbeta självständigt då lärare undervisar en årskurs åt gången. Lärare 3 lyfte fram att planering av undervisning i sammansatta klasser blir utmanande, exempelvis att ständigt komma på meningsfulla individuella uppgifter för den andra årskursen vid parallellundervisning. Enligt Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014) ska lärare numera handleda elever i sitt lärande, vilket gör att individuellt arbete även bör förekomma utöver elevers självständiga arbete vid parallellundervisning. En informant menade att individuellt arbete används bland annat för att lärare ska kunna se elevers framgång och kunskapsutveckling.

6.2. Metoddiskussion

Syftet med forskningen var att ta reda på lärares erfarenheter av att undervisa i sammansatta klasser i små skolor. För att ta reda på lärares erfarenheter använde vi oss av intervjuer som datainsamlingsmetod, vilket gav informanterna möjlighet att besvara frågorna med egna ord. Kvalitativa intervjuer lämpade sig därför väl för vår forskning. Enligt Tjora (2012) vill forskaren med hjälp av kvalitativa metoder få en djupare uppfattning av fenomenet. Då forskaren vill förstå eller hitta mönster lämpar sig en kvalitativ studie (Trost, 2010). Inom kvalitativa metoder finns olika inriktningar, bland annat fenomenografin (Uljens, 1989). Fenomenografin går ut på att undersöka upplevelser av fenomen (Larsson, 1986; Patel & Davidson, 2019; Uljens, 1989). Forskningen har därmed en fenomenografisk inriktning eftersom vi ville utgå från informanternas erfarenheter.

Resultat från kvalitativa intervjuer kan se olika ut eftersom människan ständigt utvecklas och nya erfarenheter skapas (Trost, 2010). Resultatet i denna avhandling är utgående från informanternas intervjuer om deras erfarenheter vid intervjuens tidpunkt. Det betyder att informanternas svar eventuellt skulle se annorlunda ut om forskningen gjordes igen i framtiden. I framtiden kan exempelvis små skolors ställning se annorlunda ut gällande resurser och möjligheter i undervisningen.

Intervjuerna var semistrukturerade där vi följde en färdig intervjuguide, men vidare diskussioner var möjliga. Intervjuguiden fungerar som ett stöd vid intervjuer (Tjora, 2012). Intervjuguiden underlättade dessutom arbetet vid analysen att urskilja kategorier. Vid analysen bestämde vi oss för att lägga till en forskningsfråga eftersom informanterna gav uttömmande svar angående arbetet i små skolor. Intervjuerna utfördes via videosamtal eller telefonsamtal på grund av de rådande omständigheterna med Covid-19. Trots att intervjuerna gick bra digitalt, så skulle det varit mer givande att fysiskt träffa informanterna. Genom en fysisk träff skulle det även varit möjligt att observera undervisningen vilket var vår grundtanke. Intervjuguiden bidrog till att samtliga informanter fick samma frågeställningar. Enligt Trost (2010) ska intervjuerna vara så identiska som möjligt för att upprätthålla tillförlitligheten. Frågan om vilka organiseringsätt lärarna använder sig av i undervisning i sammansatta klasser blev lång då vi var tvungna att förklara de olika sätten. En förbättring på intervjuerna skulle vara att på förhand skicka ut en förklaring om de olika organiseringsätten till informanterna, eller låta dem fylla i en enkät om hur de organiserar undervisningen i olika ämnen.

Vi valde att intervjua sju lärare och ansåg att antalet var lämpligt för vår forskning. Syftet med forskningen avgör hur många informanter som är nödvändigt för att få tillräckligt med material (Nyberg & Tidström, 2012; Larsson, 1986). Ett fåtal informanter möjliggjorde att vi kunde analysera materialet på djupet, men resultatet kan däremot inte generaliseras.

Enligt oss har det fungerat bra att utföra forskningen i par då vi kunnat fördelat arbetet, exempelvis transkriberingen av intervjuerna och läsning av litteratur. Analysprocessen utfördes däremot tillsammans för att få ett mer trovärdigt resultat. Vid analysprocessen krävs det att forskaren är uppmärksam för att resultatet ska vara trovärdigt (Denscombe, 2016; Trost, 2010). Vi har inte delat upp skrivprocessen, utan hela avhandlingen är skriven tillsammans. Skrivandet i par har möjliggjort att vi ständigt kunnat diskutera och resonera över slutsatser, samt bibehålla den röda tråden genom hela arbetet.

6.3. Förslag till fortsatt forskning

De rådande omständigheterna med Covid-19 resulterade i att vår grundtanke om att observera undervisning i sammansatta klasser i små skolor inte kunde genomföras. Ett förslag till fortsatt forskning är att utföra observationer för att få en mer djupgående inblick om hur undervisningen i sammansatta klasser går till. Observationer skulle eventuellt tillföra en större överblick än vad enbart intervjuer ger.

Ett annat förslag till fortsatt forskning är att låta lärare besvara ett formulär om deras undervisning i sammansatta klasser. Enkätstudier skulle möjliggöra en mer översiktlig beskrivning angående exempelvis vilka organiseringar som används inom vilka ämnen. Enkätstudier kan dessutom bidra till att fler informanter har möjlighet att medverka.

Denna avhandling är forskat inom ett lärarperspektiv. Ett tredje förslag till fortsatt forskning skulle därmed vara att ta del av elevers upplevelser. Till exempel kunde elevers trivsel i stora och små skolor jämföras för att urskilja likheter och skillnader i deras upplevelser. Denna forskning skulle kunna utföras genom enkätstudier eller intervjuer beroende på hur forskaren vill framföra sitt resultat.

Ett fjärde förslag till fortsatt forskning kunde vara att utföra aktionsforskning som ett samarbete mellan forskare och lärare på fältet. Genom forskningen kunde man pröva alternativa metoder och organiseringsätt i en sammansatt klass och se hur de fungerar i praktiken. Detta kan utveckla nya sätt att organisera undervisningen i sammansatta klasser.

Litteratur

- Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4), 438–446. <https://doi.org/10.1177/014616727900500405>
- Bagley, C. & Hillyard, S. (2011). Village schools in England: At the heart of their community. *Australian Journal of Education*, 55(1), 37–49. <https://doi.org/10.1177/000494411105500105>
- Birch, I., & Lally, M. (1995). *Multigrade teaching in primary schools*. Asia-Pacific Centre of Educational Innovation for Development, UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Bangkok. (Hämtad 15.10.2020 från <http://birbhum.nic.in/DPSC/reference/38.pdf>)
- Cedering, M. & Wihlborg, E. (2018). Village schools as a hub in the community – A time geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden. *Journal of rural studies*, 80, 606–617. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.007>
- Christiaanse, S. & Haartensen, T. (2017). The influence of symbolic and emotional meanings of rural facilities on reactions to closure: The case of the village supermarket. *Journal of rural studies*, 54, 326–336. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2017.07.005>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015) *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (S. Andersson, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2012)
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken – För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Tredje upplagan). (P. Larson, övers.) Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2014)
- Engin, G. (2018). The Opinions of The Multigrade Classroom Teachers on Multigrade Class Teaching Practices (Multiple Case Analysis: Netherlands-Turkey Example). *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 177–200. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.129.13>

- Granström, K. (2020) Tre aspekter på lärares ledarskap i klassrummet. Ingår i G. Berg, F. Sundh & C. Wede., *Lärare som ledare: I och utanför klassrummet* (Andra upplagan.). (s. 33–54). Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. & Hammar Chiriac, E. (2020). Grupparbete – En försummad möjlighet. Ingår i G. Berg, F. Sundh & C. Wede., *Lärare som ledare: I och utanför klassrummet* (Andra upplagan.). (s. 175–185). Lund: Studentlitteratur
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*. 21(6), 553–560. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00015-3](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00015-3)
- Hyry-Beihammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder*. Från vetenskapsteori till praktik. (S. Andersson, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2010)
- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. (2009). *Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network*. 48(2), 109–116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.003>
- Kalaoja, E. (2010). Mitä yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan? Ingår i E. Korpinen, (Red) *Eläköön kyläkoulu*. (s. 102–104) Jyväskylä: PS:kustannus.
- Karlberg-Granlund, G. (2009) *Att förstå det stora i det lilla*. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur. [Diss.] Åbo Akademis förlag (Hämtad 09.10.2020 från <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-458-6>)
- Karlberg-Granlund, G. (2010). Pienuden suuruus – myytti vai totuus? Ingår i E. Korpinen, (Red) *Eläköön kyläkoulu*. (s. 49–61) Jyväskylä: PS:kustannus.
- Karlberg-Granlund, G. (2011). Coping with the threat of closure in a small Finnish village school. *Australian Journal of Education*, 55(1), 62–72. <https://doi.org/10.1177/000494411105500107>

- Karlberg-Granlund, G. (2019). Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of rural studies*, 72, 293–305. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.017>
- Kilpeläinen, R., (2010). *Kyläkoulut Suomessa*. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä. [Diss.] Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, Oulun yliopisto.
- Korpinen, E. (2010). Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Ingår i E. Korpinen, (Red) *Eläköön kyläkoulu*. (s. 14–28) Jyväskylä: PS:kustannus.
- Kvale, S., Brinkmann, S. & Torhell, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Kvalsund, R. (2004). Schools as environments for social learning—shaping mechanisms? Comparisons of smaller and larger rural schools in Norway. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 48(4), 347–371. <https://doi.org/10.1080/0031383042000545771>
- Lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen* 422/2012 (Hämtad, 13.10.2020 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180793>)
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: Exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Långström, S. & Viklund, U. (2010). *Metoder: Undervisning och framträdande* (Första upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Msimanga, M., R. (2020). Teaching and Learning in Multi-Grade Classrooms: The LEPO Framework. *African Education Review*, 17(3), 123–141. <https://doi.org/10.1080/18146627.2019.1671877>
- Mulryan-Kyne, C., (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501–514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.003>
- Nationalencyklopedin, (u.å.a). *Ference Marton*. (Hämtad 04.12.2020 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/ference-marton>)

- Nationalencyklopedin, (u.å.b). *Modellinläring*. (Hämtad 16.03.2021 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/modellinl%C3%A4ring>)
- Nyberg, R. (2012) Vanliga frågor om uppsatser. Ingår i R. Nyberg och A. Tidström, (Red) *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. (s. 33–56) Lund: Studentlitteratur.
- Nyberg, R. & Tidström, A. (2012). Beskriv material och metoder. Ingår i R. Nyberg och A. Tidström, (Red) *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. (s. 115–138) Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (Femte upplagan.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Peltonen, T. (2010a). Oppimistulokset isoissa ja pienissä kouluissa. Ingår i E. Korpinen, (Red) *Eläköön kyläkoulu*. (s. 64–75) Jyväskylä: PS:kustannus.
- Peltonen, T. (2010b). Yhdysluokkaopetuksen edut - myös esitetty kritiikki. Ingår i E. Korpinen, (Red) *Eläköön kyläkoulu*. (s. 105–116) Jyväskylä: PS:kustannus.
- Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small rural primary schools in Austria and Switzerland - Opportunities and challenges from teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 74, 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.09.007>
- Ronksley-Pavia, M., Barton, G.M, & Pendargast, D. (2019) Multiage education: An exploration of advantages and disadvantages through a systematic review of the literature. *The Australian journal of teacher education*, 44(5), 24–41. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n5.2>
- Shareefa, M. (2021) Using differentiated instruction in multigrade classes: a case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 167–181. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1749559>
- Sigsworth, A. & Solstad, K-J. (2001) Making Small Schools Work: A Handbook for Teachers in Small Rural Schools. *UNESCO International Institute for*

Capacity Building In Africa Addis Ababa, Ethiopia (Hämtad 06.04.2021 <https://eric.ed.gov/?id=ED473553>)

Sjödín, S., (1991). *Problemlösning i grupp: betydelsen av gruppstorlek, gruppammansättning, gruppnorm och problemtyp för gruppprodukt och individuell kunskapsbehållning*. Samhällsvetenskapliga fakulteten, Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet (Hämtad 25.11.2020 från <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A156265&dswid=-8812>)

Skolstyrelsen (1982) *Handledning för undervisning i sammansatta klasser*. Arbetsgrupp under ledning av Laukkanen. Helsingfors: Statens tryckericentral.

Stensaasen, S. & Sletta, O. (2000). *Gruppprocesser: Om inläring och samarbete i grupper* (Andra upplagan). Stockholm: Natur och kultur.

Sundell, K. (1993). *Åldersindelad eller åldersblandad?: Forskning om åldersammansättningens betydelse i förskola och grundskola*. Lund: Studentlitteratur.

Sundh, F. (2020) Att synliggöra lärande i helklass. Ingår i G. Berg, F. Sundh & C. Wede., *Lärare som ledare: I och utanför klassrummet* (Andra upplagan.). (s. 157–174). Lund: Studentlitteratur.

Taole, M., & Mncube, V. S. (2012). Multi-grade teaching and quality of education in South African rural schools: Educators' experiences. *Studies of Tribes and Tribals*, 10(2), 151–162. <https://doi.org/10.1080/0972639X.2012.11886653>

Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: Kvalitativ forskning i praktiken*. (S. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2010)

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

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

- Uppslagsverket Finland-webbutgåva (u.å.) *Utbildningsstyrelsen*. Schildts förlags Ab, 2009-2012, SFV 2012- (21.04.2021) (Hämtad 21.04.2021 från <https://www.uppslagsverket.fi/sv/sok/view-170045-Utbildningsstyrelsen>)
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2020). *Den grundläggande utbildningen*. (Hämtad 28.09.2020 från <https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen>)
- Utbildningsstyrelsen (2021). *Vanliga frågor. Skolgångsbitrådets befogenheter och arbetsbeskrivning*. (Hämtad 31.03.2021 från <https://www.oph.fi/sv/vanliga-fragor/skolgangsbitradets-befogenheter-och-arbetsbeskrivning-0>)
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-Age Classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319–381. <https://doi.org/10.3102/00346543065004319>
- Vinterek, M. (2003). *Åldersblandade klasser: Lärares föreställningar och elevers erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Widjeskog, M. (2008) Yhdysluokkapedagogiikkaa harjoittelemassa. Ingår i R. Valli & L. Isosomppi. (Red) *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*. (s. 99–115) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Witten, K., McCreanor, T., Kearns, R. & Ramasubramanian, L. (2001). The impact of a school closure on neighbourhood social cohesion: narratives from Invercargill, New Zealand. *Health & Place*, 7(4), 307–317. [https://doi.org/10.1016/S1353-8292\(01\)00023-5](https://doi.org/10.1016/S1353-8292(01)00023-5)
- Österlind, E. (2020). Individuellt skolarbete och lärares ledarskap. Ingår i G. Berg, F. Sundh & C. Wede., *Lärare som ledare: I och utanför klassrummet* (Andra upplagan.). (s. 139–155). Lund: Studentlitteratur

Bilagor

Intervjuguide

Bakgrund

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vad är dina tidigare erfarenheter som lärare?
- Hur upplever du det att arbeta i en liten skola?
- Berätta hur du blivit förberedd för att undervisa i en sammansatt klass?

Lärarens syn och erfarenheter av undervisning i sammansatta klasser

- Berätta om dina erfarenheter av att arbeta i en sammansatt klass.
- Vad är din uppfattning om elevers lärande i sammansatta klasser?
- Vad är din uppfattning om elevers sociala utveckling i sammansatta klasser?
- Vad är utmanande med att undervisa i sammansatta klasser?
- Vilka är möjligheterna med att undervisa sammansatta klasser?
- Inom vilka ämnen är sammansatta klasser ett lyckat upplägg för undervisning?
- Inom vilka ämnen utgör sammansatta klasser en utmanande undervisning?
- Hur upplever du arbetsmängden för läraren i en sammansatt klass?
 - o Upplever du ensamhet i ditt arbete? Varför/Varför inte?
- Berätta om undervisning som ni upplever fungerar i en enkel klass men inte i en sammansatt klass.
- Berätta om undervisning som ni upplever fungerar i en sammansatt klass men inte i en enkel klass.

Lärares organisering av undervisning i sammansatta klasser

- På vilket/vilka sätt organiserar du din undervisning i sammansatta klasser?
 - o *Växelkurs, spiral, ämnesuppdelning(stagger), parallellt.*
- Har du organiserat undervisningen i sammansatta klasser på något annat sätt?
 - o Varför använder du dig av den/dessa organiseringar?

- Hur upplever du de olika sätten att organisera undervisningen i sammansatt klass?
 - o Kan du nämna några exempel på vilka organiseringar du använder i vilka ämnen?

Lärarens val av undervisningsmetoder i sammansatta klasser

- Vilka undervisningsmetoder använder du?
 - o *Undervisning i helklass, Grupparbeten och Individuellt arbete*
- Hur upplever du att de olika metoderna fungerar i en sammansatt klass?
- Vid grupparbeten. Hur delar du in eleverna?
 - o *t.ex. ålder, förutsättningar, eleverna själva*
 - o Varför använder du dig av dessa sätt att dela in eleverna i grupp?
- Har du använt dig av andra metoder än dessa tre (*grupparbete, undervisning i helklass, individuellt arbete*)? Vilken/vilka?