



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Erfarenheter från åldershomogen och åldersblandad organisationsform

Intervjustudie med 14 lärare i skolår F-5

Annika Svensson
Christa Zackrisson

LAU370

Handledare: Tarja Alatalo
Institutionen för
pedagogik och didaktik

Examinator: Airi Rovio-Johansson

Rapportnummer: HT08-2611-079



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel:	Erfarenheter från åldershomogen och åldersblandad organisationsform Intervjustudie med 14 lärare i skolår F-5
Författare:	Annika Svensson, Christa Zackrisson
Termin och år:	HT 2008
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Tarja Alatalo
Examinator:	Airi Rovio-Johansson
Rapportnummer:	HT08-2611-079
Nyckelord:	Organisationsform, pedagogiskt och socialt perspektiv, samspel, undervisning, åldersblandad, åldershomogen

Sammanfattning:

Syftet med studien är att utifrån intervjuer med lärare på två skolor, inom samma sociala upptagningsområde, ge en jämförande bild av deras erfarenheter ifrån åldershomogen respektive åldersblandad verksamhet i de tidiga skolåren (F-5). Studien gör inte anspråk på att utse den vinnande organisationsformen, utan intresset ligger snarare i att ta reda på vad lärarna ser för möjligheter och svårigheter inom de båda organisationsformerna. Forskningsfrågan är: Vilka pedagogiska och sociala aspekter väljer lärarna att framhålla när de resonerar kring åldershomogen respektive åldersblandad organisationsform?

I studien används en kvalitativ intervjumetod där 14 verksamma lärare delger sina erfarenheter från åldershomogen respektive åldersblandad organisationsform. Frågeguiden var indelad i huvudfrågor som följdes upp utifrån lärarnas resonemang. Därefter transkriberades intervjuerna och materialet analyserades i omgångar för att slutligen sammanställas i de områden som frågeställningen omfattade, pedagogiskt och socialt perspektiv. Studiens teoretiska utgångspunkt utgår från den sociokulturella teorin.

Resultatet av studien visar att olika synvinklar lyfts fram inom samma områden, men värderas av lärarna inom de båda organisationsformerna på olika sätt. Gemensamt framhåller lärarna i de båda organisationsformerna dock att företeelser kan ses ur olika perspektiv beroende på vilken elev eller situation som avses.

Betydelsen studien har för läraryrket är insikten om vikten av att vara en reflekterande lärare. Därmed ges förutsättningar för att kunna se och lyfta fram det som är positivt i en organisationsform, samtidigt som man måste vara medveten om de svagheter och svårigheter som denna kan föra med sig. Ingen organisationsform är optimal för alla elever, men lärare kan göra det bästa för varje elev genom att se dess förutsättningar och behov från olika perspektiv. Kanske är det, som många av lärarna påpekar, innehållet i undervisningen som är det viktiga?

Förord

Under en intensiv period har vi levt åldershomogent och åldersblandat. Det mesta av vår tid har gått åt till att läsa in oss på ämnet, konstruera frågeformulär, intervjua, transkribera, sammanställa, analysera, skriva ner, sammanställa, analysera, läsa lite till, diskutera, sammanställa, analysera och sammanställa materialet till denna studie. Den tid vi inte har ägnat åt studien har nästan inte funnits alls och i den utsträckning den har funnits har den gett utrymme till en och annan slutsats ändå. Vi har levt oss igenom detta examensarbete tillsammans och vi har fullföljt det tillsammans från början till slut. Vårt täta samarbete har lett till många intressanta och givande diskussioner oss emellan. Vår förhoppning är att resultatet av dessa också bidrar till att läsaren upplever en röd tråd genom studien.

Vår studie fick en omfattning vi inte kunnat drömma om, och vi har haft ett digert arbete med att komprimera ett oerhört omfattande material till ett läsbart kompendie på ungefär 50 sidor. Med facit i hand kan vi, trots våra emellanåt uppgivna ögonblick då tvivlet hängde över oss, se tillbaka på den enorma tillgång vi har haft till runt 300 års erfarenhet från läraryrket. Vi har fått förtroendet att ta del av 14 lärares personliga erfarenheter av olika organisationsformer samt 2 rektorers välvilliga och tillmötesgående inställning till oss och vår ambition med att genomföra en studie i deras verksamheter.

Vi har, trots den illa valda tidpunkten mitt bland utvecklingssamtal och införandet av skriftliga omdömen, mötts av en fantastisk respons från våra respondenter. Vi är Er innerligt tacksamma, för utan Er hade vi aldrig kunnat nå så långt. Intervjuer har genomförts utan att vi någon gång fick känslan av att det var i tidsnöd, och vi har känt oss välkomna och väl mottagna genom hela vårt arbete. Det varmaste av tack till Er alla, vi hoppas att Ni förstår hur glada vi är för att vi mötte just Er och hur tacksamma vi är för Ert deltagande!

Ett varmt tack också till vår handledare, Tarja Alatalo, som med stort engagemang och delaktighet följt vår progress. Hon har under arbetets gång alltid givit oss snar respons, vilket har underlättat ett fortsatt arbete utan dröjsmål.

Annika Svensson och Christa Zackrisson

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	5
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	6
1.2 BEGREPPSFÖRKLARING	6
1.3 AVGRÄNSNINGAR	7
2. LITTERATURGENOMGÅNG.....	8
2.1 HISTORISK TILLBAKABLICK.....	8
2.2 MOTIV FÖR ÅLDERSBLANDADE KLASSER.....	10
2.3 TIDIGARE FORSKNING INOM OMRÅDET	12
2.4 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT.....	15
3. METOD	18
3.1 VAL OCH MOTIVERING AV METOD.....	18
3.2 URVAL	19
TABELL 1:1 FÖRDELNING AV LÄRARE INOM RESPEKTIVE SKOLA OCH ÅRSKURS.....	20
TABELL 1:2 YRKESBEHÖRIGHET OCH ERFARENHET	20
3.3 GENOMFÖRANDE	20
3.4 BEARBETNING AV INTERVJUMATERIALET	22
3.5 TOLKNING OCH ANALYS	22
3.6 ETISKA ASPEKTER.....	23
3.7 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET.....	23
4. RESULTATREDOVISNING.....	25
4.1 PEDAGOGISKT PERSPEKTIV.....	26
4.2 SOCIALT PERSPEKTIV.....	33
5. DISKUSSION OCH SLUTSATSER.....	39
5.1 PEDAGOGISKT PERSPEKTIV.....	39
5.2 SOCIALT PERSPEKTIV.....	44
5.3 SLUTORD	47
5.4 METODDISKUSSION	48
5.5 FORTSATT FORSKNING.....	49
REFERENSLISTA.....	50
BILAGA.....	52

1. Inledning

I den mänskliga naturen står vi varandra nära, men i vårt handlande går vi skilda vägar.

(Konfucius, 555 f.Kr – 479 f.Kr)

Den svenska skolans uppdrag är att främja ett lärande där varje individ skall stimuleras till att inhämta kunskap. Varje elevs behov och förutsättningar skall tillgodoses genom en undervisning som är anpassad till eleven skriver läroplanen för grundskolan, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet). Skollagen förtydligar i 1 kap 2 § att utbildningen inom varje skolform i hela landet skall vara likvärdig (Utbildningsdepartementet). Enligt läroplanen innebär dock inte detta att utformningen av undervisningen måste vara likvärdig.

Under vår verksamhetsförlagda utbildning, VFU, har vi stött på två olika organisationsformer, åldershomogen respektive åldersblandad, som båda skall möta läroplanens krav. Vad är då egentligen avgörande för hur väl en verksamhet kan möta elevernas behov, om det nu, som svensk forskning menar, inte finns några påvisbara skillnader mellan dessa? Som nyutexaminerade lärare kommer vi i vår kommande yrkesroll att ställas inför ett antal val. Ett av dessa val är att definiera vilken organisationsform man som lärare vill vara verksam i. För att kunna göra ett ställningstagande och kunna reflektera över en sådan vid innebörd ställde vi oss frågan: Vad är det för områden som redan verksamma lärare värdesätter och tror på? Vi såg därför examensarbetet som ett tillfälle till att utveckla en djupare kunskap om hur de olika organisationsformerna upplevs och fungerar i praktiken.

Enligt Monika Vinterek (2003:7) råder det en brist på jämförande undersökningar mellan åldershomogena och åldersblandade klasser. Eftersom vårt examensarbete görs inom det utbildningsvetenskapliga fältet, ser vi det som viktigt att vår studie är med och utvecklar den praxisnära verksamheten. När forskningsfrågorna tas direkt från skolverksamheten kan de bidra till kunskapsutvecklingen inom läraryrkets centrala frågor (Askling, 2006).

Inom ett och samma sociala upptagningsområde fann vi två skolor som organiserat sig på helt olika sätt. Den ena skolan har åldershomogena klasser från förskoleklassen upp till årskurs 9, den andra skolan, F-5, arbetar åldersblandat. Vi såg det som ett ypperligt tillfälle att kunna genomföra en jämförande studie av de olika organisationsformerna.

För att få en förståelse för vad dessa skilda organisationsformer kan innebära initierade vi vår studie i syftet att formulera en bild av lärares erfarenheter av både åldershomogen och åldersblandad organisationsform. Vi var även intresserade av att ta reda på vad lärarna i sitt resonemang skulle framhålla för argument utifrån sin yrkeserfarenhet. En del av de lärare som ingår i studien har erfarenhet av båda formerna, andra inte. Vår förhoppning var att studien skulle kunna belysa och informera om erfarenheter från organisationsformerna. Ansatsen var inte att studien skulle kora det vinnande systemet, utan istället lyfta fram vad de båda organisationsformerna kan innehålla och innebära. Vi har i studien tagit både ett pedagogiskt och socialt perspektiv i beaktning.

Läroplanen menar att elevernas harmoniska utveckling skall främjas av skolan och för att åstadkomma detta skall sammansättningen av arbetsform och innehåll vara varierat och balanserat. Att utbildningen skall vara likvärdig behöver inte innebära att all undervisning måste vara utformad på samma vis överallt. Läroplanen fastställer att undervisningens utformning aldrig kan bli lika överallt för alla, eftersom hänsyn måste tas utifrån elevernas

olika behov och förutsättningar. Därutöver framhåller läroplanen elevernas rätt till att få utvecklas i skolan, att få känna glädje över att växa och utvecklas och att få uppleva den känsla av tillfredsställelse som det innebär att övervinna svårigheter och göra framsteg.

Skolans styrdokument påtalar klart och tydligt vilka ramar som anges för elevernas utveckling och välbefinnande, men lämnar samtidigt utrymme för den tolkning av innehållet som anger organisation och verksamhet. För att lyckas definiera en verksamhet som den levande sociala gemenskap som inger trygghet samt en vilja och lust för att lära är det fritt fram att fylla den organisatoriska verkligheten med innehåll.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att utifrån intervjuer med lärare på två skolor, inom samma sociala upptagningsområde, ge en jämförande bild av deras erfarenheter ifrån åldershomogen respektive åldersblandad verksamhet i de tidiga skolåren (F-5). Studien avser dock inte att vara jämförande i den bemärkelsen att lärarnas resonemang skall utgöra en grund för att bedöma vilken av organisationsformerna som skulle kunna vara mer fördelaktig än den andra. Intresset ligger snarare i att ta reda på vad lärarna ser för möjligheter och svårigheter i de båda organisationsformerna.

Frågeställning:

- Vilka pedagogiska och sociala aspekter framhåller lärarna på två skolor när de resonerar kring åldershomogen respektive åldersblandad organisationsform?

1.2 Begreppsförklaring

Klasser där barn i olika åldrar ingår har ett flertal olika benämningar (Sundell, 1995:18). Det är dock inte alltid enbart ålderssammansättningen i gruppen som det hänvisas till, termerna kan även komma att markera något som speglar verksamheten inom ramen för klassen (Vinterek, 2003:29). Nedan följer förklaringar för att bringa klarhet kring begrepp som är centrala för studien.

Åldersblandade grupper/klasser

Åldersblandade grupper säger inte mer än att barn i olika åldrar är samlade i en och samma grupp. Detta är det mest neutrala uttrycket (Skolöverstyrelsen, 1985:10; Nandrup & Renberg 1992:6). Knut Sundell (1995:18) har nästintill samma definition men väljer istället att benämna det begrepp han menar vara mest neutralt som åldersblandade klasser. Han förtydligar vidare att denna benämning kan innefatta både klasser som satts samman utifrån förväntade pedagogiska fördelar samt klasser som satts samman på grund av bristande elevunderlag.

Årskurslös undervisning

I årskurslös undervisning är åldern inte avgörande för undervisningens nivå, utan stadiet ses som en helhet (Skolöverstyrelsen, 1985:10; Nandrup & Renberg 1992:6). Sundell (1995:18)

menar att årskurslös undervisning syftar till klasser där pedagogiska motiv har varit skäl till införandet.

Åldersintegrerad undervisning/klass

Åldersintegrerad undervisning utgör ingen motsats till årskurslös undervisning, men ordet integrering indikerar samspelet mellan barn oavsett ålder (Skolöverstyrelsen, 1985:10; Nandrup & Renberg 1992:6). Vinterek (2003:29-30) gör dock skillnad mellan åldersintegrerad klass och åldersintegrerad undervisning då hon menar att en klass kan vara åldersblandad eller åldersintegrerad utan att för den skull undervisningen är det.

Bb-form

Är det gamla etablerade uttrycket som fått ge namn åt klasser som tillkommit genom att årskurser slagits samman på grund av att elevunderlaget varit för litet för att kunna bilda en klass för varje årskurs (Skolöverstyrelsen, 1985:10; Nandrup & Renberg 1992:6; Sundell, 1995:18). Ingrid Nandrup och Karin Renberg (1992:6) menar att det i en så kallad B-skola naturligtvis även kan finnas samma pedagogiska grundtanke som i åldersintegrerade klasser, likväl som det kan vara det rakt motsatta. De förklarar att om läraren har genomgångar med elever ifrån en och samma årskurs medan eleverna i de andra årskurserna däremot arbetar självständigt så bedrivs undervisningen i Bb-form. Läraren strävar då efter att hela tiden skapa undervisningsgrupper som är så likartade som möjligt. Vidare förklaras att om läraren istället arbetar på ett sätt där mångfalden av gruppens olikheter utnyttjas och att läraren ser möjligheten till samverkan eleverna emellan så bedrivs arbetet åldersintegrerat (ibid).

Åldershomogena och åldersindelade klasser, Aa-form

Detta är benämningen på klasser som i de flesta fall uteslutande utgörs av elever i samma åldersgrupp. Klasserna kan dock innefatta enstaka elever från andra åldersgrupper av skäl som till exempel tidigare skolstart eller att eleven har gått om ett år (Sundell, 1995:18).

Begreppsdefinition i den här studien

I den här studien används begreppet *åldershomogen* i de fall då det refereras till en verksamhet där denna bedrivs i grupper bestående av barn i samma åldersgrupp.

I fortsättningen kommer vi även konsekvent använda oss av begreppet *åldersblandad* för att använda den mest neutrala definitionen som innebär att klasserna innehåller elever i olika åldrar. Detta grundar sig också på att den ena skolan som ingick i studien i sin presentation på hemsidan beskriver att verksamheten bedrivs i åldersblandade grupper.

Då vi refererar till olika författare kommer vi dock använda oss av de begrepp som de själva valt att använda, detta för att inte förneka författarens begreppsvärld.

1.3 Avgränsningar

Studien avgränsas till att enbart innefatta lärares perspektiv, och i de fall då det talas om elever och föräldrar är det utifrån lärarnas perspektiv. Vad gäller åldersblandad organisationsform, som kan ha inrättats av olika anledningar, fokuseras det i studien på åldersblandad organisationsform som grundats utifrån en pedagogisk tanke. Studien har avgränsats till att enbart innehålla svensk forskning.

2. Litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången inleds med en historisk tillbakablick där den svenska pedagogikens utveckling beskrivs i stora drag, detta för att ge en bakgrund till de båda organisationsformerna. Därefter följer en forskningssammanställning där svensk forskning som anses relevant för studien presenteras. Slutligen beskrivs den sociokulturella teorin, då denna utgör den teoretiska utgångspunkten för studien.

För att hitta relevant litteratur till studien har vi sökt i universitetsbibliotekets databas Gunda samt på kommun- och stadsbibliotek. Sökord som använts är: åldersblandad, åldershomogen, åldersren, åldersintegrerad, årskurslös. Efter dessa sökord har *undervisning*, *klass* och *organisationsform* lagts till. Då utbudet av litteratur på området, vid sökningarna, var relativt begränsat har vi även tittat i referenslistor på den litteratur som vi funnit för att få tips på ytterligare litteratur. Vi har då blivit varse att viss litteratur är ständigt återkommande. Litteratur kring åldershomogen undervisning har enbart påträffats i ett historiskt perspektiv.

2.1 Historisk tillbakablick

Redan från 1820-talet pågick en diskussion om årskurslöshet/årskursindelning (Andrae Thelin, 1991:3). Annika Andrae Thelin refererar till Nordin när hon hävdar att bakgrunden till denna diskussion fanns i föreställningen om hur undervisningen skulle kunna individualiseras och hur denna skulle kunna bidra till social och moralisk fostran av ungdomen.

Införandet av obligatorisk folkskola

1842 togs beslutet om en folkskolestadga som innebar att samtliga kommuner i landet var skyldiga att ombesörja undervisning för alla barn i kommunen (Nandrup & Renberg, 1992:4). Vid denna tidpunkt var det en naturlig företeelse med åldersblandade undervisningsgrupper (Andrae Thelin 1991:3). Detta hade dels sin grund i föräldrarnas motstånd till obligatorisk skolgång eftersom barnen behövdes som arbetskraft och dels i resursbrister gällande lokaler, lärare och ekonomiska medel. Nya elever togs endast in vartannat år vilket ledde till att gruppernas sammansättning varierade stort och åldrarna inom dessa likaså (Nandrup & Renberg, 1992:4).

För att få en praktisk struktur i folkskollärarens undervisning av så många barn använde man sig av ett system, Lancastermetoden, som var upplagt så att duktiga elever agerade lärare för olika grupper indelade efter kunskaper i ett särskilt moment (Sandqvist, 1994:10). Den så kallade förmedlingspedagogiken, med läraren och dennes kunskaper i centrum, var rådande (Nandrup & Renberg, 1992:4).

Åldersrelaterade klasser växer fram

Redan ett tjugotal år efter folkskolans införande ändrades rekommendationerna till att läraren själv skulle undervisa alla barnen, som då skulle vara indelade i klasser. Detta ledde till att klassindelningen permanentades och då de flesta barnen började skolan vid ungefär samma ålder blev begreppen ålder och klass kopplade till varandra (Sandqvist, 1994:10). Tanken på att i samband med industrialiseringen även rationalisera skolan skulle då också innebära att undervisningen kunde bli mer effektiv. Det bästa sättet man kom på för att likrikta grupperna

var att ordna dem efter ålder. På det sättet växte Aa-formen fram (Nandrup & Renberg 1992:4). Alltsedan 1860-talet har Aa-formen, skolorganisation med åldersrelaterade klasser, varit norm i den svenska skolan (Sandqvist, 1994:11).

Vinterek (2003:23-24) har försökt att ge en tänkt förklaring till vilka tankar som kan ha legat till grund för en organisation av skolan i ålderssammanhållna klasser. Vinterek nämner Johann Amos Comenius som haft stort inflytande över Sveriges skolsystem. Comenius hävdade att kravet på *en* lärare i klassen bidrar till en harmoni som en gynnsam undervisningssituation kräver. Här finner vi även värdet av att elevgruppen hålls samman och att läraren knyts till klassen under en längre period för att inte förvirra eleverna. Comenius ansåg att varje skolår skulle ha ett bestämt innehåll med tydliga mål. Eleverna skulle följas åt genom skolåren och innehållet i undervisningen skulle vara gemensamt (ibid).

Med tiden fann man att den tänkta medeleven i en åldershomogen klass inte existerade och därför ansågs inte undervisningen vara effektiv. Lösningen blev att inrätta olika typer av specialklasser. De barn som ville fortsätta sina studier, och hade stöd hemifrån till det, kunde studera i det parallella skolsystemet, kallat läroverket. Detta medförde dock att det uppstod en skolsegregation och att klyftor i samhället befästes (Nandrup & Renberg, 1992:4). Alla åtgärder och strävanden som gjordes för att individualisera undervisningen, samtidigt som läraren behölls i centrum, kunde dock inte lösa problemen (Skolöverstyrelsen, 1985:8).

Grundskolans införande

1962 infördes grundskolan som ett led i politikernas strävan att minska segregationen. Nu var målet inte längre att skilja eleverna åt, utan de skulle istället berikas av varandras olikheter. Undervisningen skulle styras av elevens behov, man pratade om individualiserad undervisning, *Eleven i centrum* var honnörordet i 1962 års läroplan. Specialklasserna ersattes av så kallade kliniker (Nandrup & Renberg, 1992:4-5). Termen årskurs infördes med tonvikt på sammanhållna klasser och med en restriktiv syn på att 'gå om' eller 'hoppa över' ett år blev årskurs och ålder i princip likställda. Föregångarna, läroverken, hade en mer liberal syn, vilket innebar att klasserna då kunde vara åldersblandade trots att de var årskursbundna. Det var nämligen vanligt förekommande att elever fick 'gå om' ett år och det förekom även att elever kunde 'hoppa över' ett läsår (Sandqvist, 1994:11).

Lgr 69

Det förordades i 1969 års läroplan att de barn som har svårigheter i skolan i möjligaste mån skall ingå i vanliga klasser. I mitten av 1970-talet sade den så kallade SIA-propositionen att speciallärare skulle ingå som en resurs i klassrumsarbete och arbetslag och därigenom bör inte längre kliniker förekomma (Nandrup & Renberg, 1992:5).

Pia Williams, Sonja Sheridan och Ingrid Pramling Samuelsson (2000:36) sammanfattar 1969 års läroplan och menar att den utgår från att skolans verksamhet även fortsättningsvis skall sätta den enskilda eleven i centrum, men utan att förbise förståelsen för gruppen. I det här fallet handlar grupp och samverkan främst om att eleverna skall utvecklas socialt för att fungera som demokratiska individer i samhället. För att påverka elevers attityder till andra människor bör samverkan ske över åldersgränser, uppgifter och sysselsättningar. Samverkan sägs öka möjligheten till både ett väl fungerande och resultatrikt skolarbete och en känsla av trivsel och gemenskap för alla. Eftersom vissa, av tradition, mindre statusfyllda ämnen lyfts fram som mer lämpliga för samarbete ser man dock inte samverkan som ett verktyg för lärande. Barn anses inte heller på allvar vara redo för samverkan förrän i de högre klasserna, skriver Williams m.fl. som utgår från det mognadsperspektiv som återfinns i läroplanstexten.

Lgr 80

Efter Lgr 69 infördes Lgr 80. På flertalet sätt uttrycks tankar om integration, att pedagogiken skall vara aktiv och skapande och att olikheter skall betraktas som möjliga resurser istället för begränsningar vid inläring och utveckling (Nandrup & Renberg, 1992:5). Enligt Williams m.fl. (2000:39-40), är läroplanens övergripande mål att skolan skall vara bidragande till utvecklingen av elevernas demokratiska samhälls- och människosyn. I den nya läroplanen framhålls än tydligare samarbetet som en central del i skolan. Samarbete i olika former skall utgöra en del i skolans organisation, en typ kan exempelvis innebära att det arbetas med olika slags teman över åldrarna. Det kan även innebära fadderverksamhet där de yngre barnen tas om hand av de äldre. I skolans riktlinjer ses förskolans lagarbete som önskvärt och för att underlätta lagarbetet mellan lärare talas det om att arbetet skall organiseras som arbetsenheter. Arbetslaget skall ge lärarna större möjligheter att individualisera undervisningen efter varje enskild elevs förutsättningar och behov. Eleven framstår som aktiv i sitt lärande vilket innebär ett elevaktivt arbetssätt som utesluter ensidig katederundervisning med läraren i centrum (ibid).

Åldersblandningens utbredning

I slutet av 1970-talet hade de första åldersintegrerade klasserna inrättats. Det skedde på ett lågstadium i Stockholm (Sundell 1995:17). I och med detta utvecklades den åldersblandade undervisningen till att omfatta skolans och undervisningens arbetsformer och innehåll, sett från både lärar- och elevperspektiv (Andrae Thelin, 1991:6). Detta kan ses som att en väl beprövad modell för undervisning och organisation återupplivades eller så kan denna radikala förändring ses som ett medel för att kunna nå de då gällande målen för skolans verksamhet (Skolöverstyrelsen, 1985:10).

Vinterek (2003:32-36) redogör för en kartlägningsundersökning gjord i samarbete mellan Skolöverstyrelsen och Lärarhögskolan i Stockholm under läsåret 1982/1983 som visar att det av pedagogiska skäl fanns åldersblandade klasser i cirka 25 % av Sveriges kommuner. Denna klassform återfanns i kommuner i samtliga län, och var vanligast på lågstadiet i årskurserna 1-3. Lärarhögskolan i Stockholm tillsammans med Skolverket kartlade under läsåret 1987/1988 antalet kommuner med förekomst av åldersblandade klasser till cirka 75 %. Häre ingick dock samtliga åldersblandade klasser oavsett motiv. Ungefär 8 % av landets klasser på låg- och mellanstadiet utgjordes då av åldersblandad verksamhet, ytterligare en undersökning från 1992/1993 visar att det skett en ökning till cirka 13 %. Klassformen återfanns i cirka 83 % av landets kommuner. En uppskattning från SCB för år 2000 säger att utav eleverna i de tre första skolåren går drygt 30 % i åldersblandade klasser och av eleverna i skolår 4-5 närmare 25 %.

2.2 Motiv för åldersblandade klasser

I Skolöverstyrelsens kommentarmaterial till Lgr80, *Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet* (1985:10-12), förklaras två huvudmotiv till åldersintegrerade klasser, nämligen glesbygds- och resursmotiv respektive pedagogiska motiv. Ofta är de båda motiven sammanflätade.

Glesbygds- och resursmotiv

Åldersblandade klasser har funnits i Sverige sedan skolans införande då antalet jämnåriga barn i glesbygdsområden inte alltid utgjort ett tillräckligt stort underlag för att kunna bilda en klass. Därför har man använt sig av klasser i Bb-form för att kunna hålla skolor i bruk.

Pedagogiska motiv

Målsättningen med åldersintegrerad undervisning är oftast att få till stånd en förnyelse och förbättring av det egna pedagogiska arbetet samt arbetssituationen för lärare och elever. Man har önskat utveckla arbetssätt där barnens utveckling mer än tidigare stimuleras kunskapsmässigt och socialt samtidigt som arbetssätten av barnen själva skall upplevas meningsfulla och stimulerande. Barnen skall ges möjlighet att fostra och lära av varandra genom att skapa en stabil och trygg inlärningsmiljö. Man vill stimulera barnen till självständighet och utveckla deras samarbetsförmåga genom ett arbetssätt som förväntas ge större möjligheter till detta, konstaterar Skolöverstyrelsen.

Motiven kan emellanåt också ha sin grund i en önskan att lösa enskilda problem som av lärarna upplevts alltmer betungande. Exempel på detta kan vara att det funnits en ökad motvilja mot att ta emot klasser med nybörjare. Inom gruppen pedagogiska motiv återfinns alltså variationer, där motivens och utformningarnas karaktär skiljer sig åt (ibid).

De två övergripande pedagogiska syftena är enligt Skolöverstyrelsen:

- Åldersintegrering ska ge effekter och skapa möjligheter i undervisningen
- Åldersintegrering ska minska klyftorna mellan olika verksamheter, dvs. bidra till att samordningen mellan dem förbättras.

(1985:20)

Vinterek (2003:36) menar att *Årskursintegrerade klasser på lågstadiet* av Jan-Erik Östmar (1981), en av de första böcker som behandlar åldersblandning i grundskolan, har utgjort en utgångspunkt för området. Östmar redogör där för något han har valt att kalla *möjlighetssatser*, vid införandet av åldersintegrerad undervisning, just för att han var medveten om att en ny organisationsform inte per automatik behöver innebära en förbättrad undervisning. Den föreslagna organisationen skulle innebära:

- Större möjligheter att invänta elevens mognad vid inläring av de olika baskunskaperna,
- Större möjligheter att låta längden på lågstadietiden variera,
- Större möjligheter att möta nybörjarna på ett positivt och stödjande sätt,
- Större möjligheter att bibehålla ett inarbetat normsystem i gruppen – genom den successiva förnyelsen,
- Större trygghet för de yngre eleverna som ingående får lära känna äldre kamrater,
- Större möjligheter till identifikation med kamrater,
- Större möjligheter till vuxenkontakt – arbetslaget,
- Större möjligheter till social träning,
- Större möjligheter att finna en betydelsefull roll i samspel med kamrater,
- Större möjligheter att lämna lågstadiet med gott självförtroende, och bibehållen motivation för vidare studier,
- Större möjligheter att under den fortsatta skoltiden inse vikten av samarbete, självständighet och hjälpsamhet.

(Östmar, 1981:12-13)

2.3 Tidigare forskning inom området

Vi fann att mycket av den litteratur som det inom området återkommande hänvisas till utgår från beprövade pedagogiska erfarenheter. Dock är utbudet av både dessa fallstudier samt av vetenskapliga studier relativt begränsat. Vinterek (2003:46) tar upp en intressant faktor i sammanhanget då hon påtalar att vid genomgång av svensk litteratur som behandlar åldersblandade klasser är vissa personer ständigt återkommande. Hon visar på att flera av dessa personer har gemensam anknytning till ett visst rektorsområde i Huddinge samt Lärarygskolan i Stockholm. Vinterek menar att det finns orsak att tro att ett flertal initiativ har kommit från en viss grupp av personer anslutna till det tidigare nämnda förändringsprojekt som Östmar på 1970-talet var en viktig del i.

Bland boktitlarna som är skrivna av denna grupp av personer finner vi exempelvis *Årskurslös undervisning i praktiken* (Andersson & Malmros & Zillén, 1981), *Åldersintegrerad undervisning* (Di Meo & Zillén, 1987) och *Blanda & ge* (Nandrup & Renberg, 1992). Litteraturen härrör sig främst från åren 1981-1992 och författarna förespråkar naturligtvis det positiva som förändringen till åldersblandad organisationsform kan innebära (Sandqvist, 1994:42).

Sundell (2002:11) menar att vetenskapliga undersökningar om åldersblandade klasser tidsmässigt kan delas in i två delar. Fram till slutet av 1980-talet producerades ett femtiotal fallstudier, därefter har cirka 15 studier av jämförande karaktär gjorts.

I forskningsgenomgången *Tripp Trapp Trull* (Sundell, 1992:19) ställer sig Sundell kritisk till de slutsatser som dragits om åldersintegrerade klasser. De resultat från grundskolan som han hänvisar till antyder att det ännu är för tidigt att säkerställa några slutsatser kring vilken betydelse åldersintegrationen har för elevens utveckling. Sundell menar vidare att det inte finns något vetenskapligt stöd för den utbredda uppfattningen att åldersintegrerade klasser skulle vara bättre än åldershomogena. Istället visar det fåtal jämförande utvärderingar som finns att det finns problem i den åldersintegrerade organisationsformen, främst då gällande elevernas matematiska kunskaper. Dessutom verkar inte åldersintegreringen påverka elevernas trivsel i skolan, ej heller deras kamratkontakter eller förebyggandet av mobbning. Sundell ställer sig även frågan om vilka konsekvenser organisationsformen kan ha för den svagpresterande elevens självbild (ibid).

Astrid Ahl (1998) har skrivit en avhandling som har till syfte att förmedla en helhetsbild av grundläggande läsundervisning. Vi anser att avhandlingen har relevans för studien då den har sin utgångspunkt i en åldersintegrerad pedagogisk praktik och organisationsformen utgör en del av innehållet. Ahl påvisar att för svag- respektive högpresterande elever i en åldersintegrerad undervisning har inte själva organisationsformen avgörande betydelse. Ahl framhåller istället att det är den pedagogiska praktiken, vad som innehållsmässigt sker i denna, som har betydelse. Hon menar att en åldersintegrering i sig inte per automatik leder till förbättrade elevprestationer. En översikt av forskning stöder, enligt Ahl, slutsatsen att det är den implementerade undervisningen som ger effekten, inte organisationsformen. När åldersintegreringen används som en metod för att ge lärarna erforderliga möjligheter till en mer riktad undervisning är de positiva effekterna som starkast, till skillnad från när åldersintegreringen används som en organisering av individualiserad undervisning (s. 222).

Ahl (1998:223) lyfter vidare fram de pedagogiska fördelarna med nivågrupperingar när hon menar att undervisning av en sammanhållen grupp är enklare om den är kunskapsmässigt homogen. Ahl menar att kontrollmotivet framstår som viktigt för lärarna. Detta innebär att lärarna vid genomgångarna får information om hur stoffet tillgodogörs av eleverna samtidigt som inläringen underlättas för eleverna genom strukturering och uppmärksamhet på själva inläringen. Ahl hävdar att man kan utnyttja samtalet i gruppen som en social kraft i samband med genomgången. I det fallet anses nivågrupperingar vara av fördel för både låg- som högpresterande elever. Nackdelen är dock att för dem som hänvisas till en lågpresterande grupp skulle självbilden färgas negativt. Ahl fortsätter med att en negativ självbild torde vara ytterst påtaglig för de elever som i en åldersintegrerad undervisning hänvisas till en lägre grupp. Det tydliggörs, anser Ahl, att de då finner sig omsprungna av elever som är yngre, och då kan en känsla av misslyckande infinna sig med följderna att eleverna tappar intresse (ibid:224).

Med en ambition att öka kunskapen kring betydelsen av ålderssammansättning på en vetenskaplig grund publicerades 1999 en studie av Ann-Charlotte Edlund och Knut Sundell. De menade att studien, vid denna tidpunkt, var den mest omfattande i Sverige vad gäller att studera vilken pedagogisk betydelse ålderssammansättningen har (1999:3). Edlund och Sundell (s. 6) hävdar att tidigare forskning som haft ett jämförande syfte, inte kunnat bekräfta åldersintegreringens förmodade pedagogiska fördelar. Edlund och Sundell (s. 8) menar att dessa fördelar kan sammanfattas inom fyra olika områden: Elevens inläring, elevens sociala och känslomässiga utveckling, elever med behov av särskilt stöd samt lärarens roll.

Elevens inläring

Gruppsammansättningen i en åldersintegrerad organisationsform tydliggör snarare elevernas mentala ålder än den biologiska, vilket förväntas gynna elevernas lärande. Detta skulle underlätta för läraren att utforma en individualiserad undervisning. Genom att elever får möjlighet att hjälpa varandra väntas också inläringen underlättas. Yngre elever gynnas av att alltid ha tillgång till äldre elever att fråga om hjälp. De äldre tvingas då formulera och kommunicera sin kunskap till de yngre eleverna, vilket gynnar även dessa då de får möjlighet att fördjupa och befästa sin egen kunskap (ibid:8).

Elevens sociala och känslomässiga utveckling

Förespråkare för åldersintegrerade klasser menar att barnen får ett mer tydligt perspektiv på sin egen utveckling. I takt med att eleven blir äldre förändras den enskilda elevens roll och position i klassen. Eleven får uppleva att dennes kunskaper i jämförelse med nyttillkomna elever blir allt större under de tre åren i klassen, vilket antas ha en betydande del för den allsidiga personlighetsutvecklingen. Yngre elever kan stimuleras av äldre elevers förmågor och kan få visioner om sin egen kommande utveckling. Äldre elever får möjlighet att jämföra sig med yngre elever vilket tydliggör elevens egna framsteg. Mobbning, självhävdelse och konkurrens sägs motverkas av dessa rollförändringar. De positiva egenskaperna öppenhet och tolerans sägs istället utvecklas. Då det i en åldersintegrerad organisationsform endast tas emot en mindre grupp av nybörjare åt gången antas detta underlätta för de nyttillkomna att lära sig gruppens redan utarbetade normer. Detta leder till att eleven lättare finner trygghet i gruppen (ibid:9).

Elever med behov av särskilt stöd

De elever som är i behov av mer stöd förväntas vara de som särskilt gynnas av åldersintegrering. Den individualiserade undervisningen anses frigöra mer tid för läraren att kunna hjälpa dessa elever. Den åldersintegrerade organisationsformen ger fler tillfällen till

arbete med svåra områden, genom att olika moment inom ämnena återkommer vid ett flertal tillfällen. En svagare elev kan i den åldersintegrerade organisationsformen få möjlighet att jämföra sina prestationer med yngre elevers och slipper därmed känslan av att ständigt uppleva sig vara sämst (ibid:9).

Lärarens roll

Lärarens syn på kunskap får en mer flexibel prägel då elevers olika behov kräver individualiserad undervisning. Lärarens arbetsinsats underlättas av att endast en tredjedel av eleverna i klassen byts ut varje läsår, vid inskolningen kan de äldre eleverna hjälpa till. Den åldersintegrerade organisationsformen sägs också ge sociala vinster bestående av tätare kontakter med andra lärare och en vidare arbetsgemenskap, då det finns möjlighet att undervisa olika grupperingar (ibid:9-10).

Edlund och Sundell (1999:10) går nu över till att åldersintegrering har inspirerat till ett antal fallstudier där slutsatsen dras att åldersintegrering huvudsakligen är positivt. Författarna menar dock att resultaten från nämnda fallstudier är svåra att tolka och därför inte kan fungera som underlag till allmänna rekommendationer avseende sammansättningen av grundskoleklasser (s. 11). De menar att Skolöverstyrelsen har argumenterat för att inrätta åldersintegrerade klasser utan erforderlig vetenskaplig utvärdering (s. 10). Sedan 1989 har det genomförts ett tiotal undersökningar som jämfört åldersindelade och åldersintegrerade klasser, dock utan att ha ålderssammansättningens betydelse som syfte. Jämförelserna har främst utförts kompletterande till andra analyser. Därav menar Edlund och Sundell (s. 11) att resultaten är svårtolkade avseende ålderssammansättningens betydelse. Sammanfattningsvis säger författarna att den jämförande forskningen som hittills gjorts i Sverige ”talar för att åldersintegrerade klasser antingen innebär nackdelar, alternativt att ålderssammansättningen inte spelar någon roll” (ibid:14).

Resultatet av Edlund och Sundells (1999:35-36) jämförande studie mellan åldersindelade och åldersintegrerade klasser visar i huvudsak att sammansättningen av åldrar överlag inte tycks ha någon större betydelse, varken positiv eller negativ. Således anses inte den jämförande svenska forskningen ha gett några argument av pedagogisk karaktär för inrättandet av åldersintegrerade klasser. Inte i något avseende bekräftas de ovan nämnda förväntningarna och därmed menar Edlund och Sundell vidare att resultaten påminner om tidigare forskning. På en punkt skiljer sig däremot detta resultat från andra jämförande, tidigare genomförda, studier. Tidigare resultat har i första hand visat att elevernas räkneförmågor har missgynnats av den åldersintegrerade organisationsformen, vilket författarna konstaterar att denna studie inte gör.

Den första doktorsavhandlingen i ämnet är gjord av Vinterek (2001) och syftar i huvudsak till att utveckla kunskap om den åldersblandade organisationsformen. Även Vinterek sammanfattar och diskuterar tidigare forskning. Hennes genomgång av forskningen visar att ”kognitiva och icke kognitiva färdigheter kan gynnas eller missgynnas i en åldersblandad klass” (s. 78). Resultaten kan alltså, enligt Vinterek, inte ensidigt relateras till sammansättningen av klassen. Vinterek sammanfattar bilden som motsägelsefull genom att det generellt inte går att säga att någon klassform skulle vara bättre än någon annan. Hon menar att man heller inte kan påvisa tydliga skillnader mellan olika typer av klasser, då studier och olika faktorer helt enkelt tar ut varandra. Förändringar kan även anas inom åldershomogena klasser, menar Vinterek, då det indikeras att utformningen av undervisningen håller på att förändras likriktat med det som anhängarna av åldersblandade grupper förespråkar. Vinterek påtalar att om iakttagelserna stämmer blir inte skillnaderna

mellan skolarbete i åldersblandade respektive åldershomogena klasser i praktiken så stora (2001:78-80). Slutsatsen som Vinterek drar utifrån detta blir ”att klassens ålderssammansättning inte *ensamt* utgör någon avgörande faktor” (s. 80).

Vintereks (2001:162) empiriska undersökning har sitt fokus på elevers erfarenheter av att gå i en åldersblandad klass. Hon menar att vad eleverna betonar utifrån sina erfarenheter inte stämmer överens med vad som framhålls av förespråkarna för åldersblandade klasser. Som övergripande tema finner Vinterek att eleverna främst framhåller relationer sinsemellan. Eleverna understryker också vikten av kontinuerliga sociala kontakter och därför upplevs den ständiga förändringen i en åldersblandad klass oftast som negativ.

En studie från 2002 har syftet ”att jämföra elever i årskurs 5 som hela tiden gått åldersindelade med dels elever som gått åldersblandade i lågstadiet men inte därefter och med elever som gått åldersblandade hela sin skoltid. Elevernas basfärdigheter, självbild, sociala förmågor samt kamratkontakter jämförs” (Sundell, 2002:17). Sundell sammanfattar undersökningen med ”att åldersblandade klasser i huvudsak är negativt för eleverna, men att ålderssammansättningens påverkan är begränsad” (s. 5). Sundell (2002:42) menar vidare att resultatet är helt överensstämmande med jämförande forskning av tidigare datum. Sundell har inte funnit någon jämförande studie som påvisar att elever gynnas av att gå i åldersblandade klasser. Han ser dock att ålderssammansättningens betydelse är liten och påpekar att de erhållna skillnaderna är genomsnittliga. Med det menar Sundell att det även kan förekomma klasser med åldersblandad organisationsform vars prestationer kan vara både bättre eller sämre än genomsnittet.

Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering, IFAU, publicerade i oktober i år en rapport, *Åldersintegrerade klasser – bra eller dåligt för elevernas studieresultat*, som innefattar en studie som undersökte vilka effekter som kan påvisas på elevernas studieresultat efter genomgången mellanstadium i en åldersintegrerad klass. Kortsiktiga effekter mättes med hjälp av kognitiva tester av eleverna i årskurs 6 och de långsiktiga effekterna mättes med hjälp av avgångsbetyg i årskurs 9. ”Resultaten visar att det går sämre i de kognitiva testerna i årskurs 6 för elever som har gått i åldersintegrerade klasser.” /.../ ”Ingen effekt på betygen i årskurs 9 kan påvisas” (IFAU, 2008:3).

2.4 Teoretisk utgångspunkt

Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv, ursprunget från Lev S Vygotskij som verkade under det tidiga 1900-talets Ryssland. Den sociokulturella teorin bottnar i en syn på att lärande sker i samspel. I boken *Tänkande och språk* (Vygotskij, 1999:14-15), skriver Gunilla Lindqvist i förordet att Vygotskijs idéer har fått bilda grund för en ny inriktning inom pedagogiken där interaktion mellan utveckling och undervisning är en förutsättning för lärandet till skillnad från det biologiska synsättet där den enda drivkraften till lärande ansågs vara en individs inre psykologiska utveckling. Lindqvist skriver vidare om hur Vygotskij menar att vare sig språk eller tänkande utvecklas utan social kommunikation och att man lär känna sig själv genom andra (ibid:10-11). Vygotskij (1999:38) själv säger att den kommunikativa funktionen hos språket är dess primära funktion.

Leif Strandberg (2006:47) tolkar Vygotskij i praktiken och hävdar att samspel mellan människor inte bara är en metod som stödjer lärande och utveckling, utan *är* snarare lärande och utveckling. För Vygotskij var den sociala kompetensen i alla former av mänskligt samspel fundamental för människors utveckling eftersom samspel *grundlägger* utveckling, skriver Strandberg. Han tolkar Vygotskij som att de skolor som inbjuder till samspel mellan både barn och vuxna liksom mellan barn och barn hjälper till att skapa en stabil plattform för barnets fortsatta lärande och utveckling (ibid:49).

I samspelet får barnet kontakt med allt som går att få veta om och här har språket en viktig funktion som socialt verktyg. Initialt har språket en social och kommunikativ funktion för att senare övergå till en intellektuell och individuell funktion, fortsätter Strandberg (ibid:48). Strandberg skriver att barn utvecklar sin kompetens i förhållande till utmaningarna som omger dem (ibid:150) och fortsätter med att barnets utveckling inte begränsas av inre mentala förutsättningar, det handlar inte om förutbestämda stadier, mognad eller individ utan istället om utvecklingszoner, aktiviteter och interaktioner (ibid:149). Strandberg gör paralleller till barntidningen Bamse där Skalman involverar sina vänner i utvecklingszoner inte genom att ”överföra kunskap” utan istället bjuda in till abstrakta resonemang och därigenom öppna en dörr till en fortsatt utveckling på anpassad nivå (ibid:53).

Vygotskij påtalar vikten av att inte bara fastställa barns aktuella utvecklingsnivå utan även inberäkna den närmaste utvecklingszonen. Han förklarar att ”det är denna skillnad mellan den intellektuella åldern – eller den aktuella utvecklingsnivån – som bestäms med hjälp av uppgifter som barnet löser på egen hand, och den nivå som barnet uppnår när det inte löser uppgifter självständigt, utan i samarbete, som bestämmer den närmaste utvecklingszonen” (Vygotskij, 1999:329). En undersökning som Vygotskij hänvisar till ”visar att den närmaste utvecklingszonen har en större direkt betydelse för den intellektuella utvecklingens dynamik och för barnens framgång än vad den aktuella nivån hos deras utveckling har” (s. 330).

Vygotskij (s. 333) hävdar vidare att man endast kan lära barn sådana saker som de redan på förhand har förmågan till att lära sig. När det finns möjlighet att imitera är inläringen möjlig. Barn lär sig i skolan inte det de redan kan klara av på egen hand, utan snarare det som de ännu inte behärskar, men där barnet i samarbete med läraren och dennes handledning får möjlighet att lära sig (s. 333).

För att ”i inlärningsprocessen väcka liv i de utvecklingsprocesser som för närvarande ligger inom den närmaste utvecklingszonen” bör inte pedagogiken ”orientera sig mot gårdagen i barnets utveckling utan mot morgondagen” (s. 334). Inläring och utveckling sammanfaller inte helt med varandra, utan utgör snarare två processer med komplicerade relationer till varandra och ”inläringen är bara bra när den kommer före utvecklingen” (s. 335). Inläring är endast riktigt fruktbar under perioden som benämns den närmaste utvecklingszonen och kallas av moderna pedagoger som till exempel Maria Montessori för den sensitiva perioden (s. 336). ”Inläringen skulle vara helt onödig om den bara kunde använda sig av det som redan mognat i utvecklingen och om den inte själv vore en källa till utveckling och till uppkomsten av något nytt” (s. 336). Alla undervisningsämnen har sin egen sensitiva period (s. 336).

Olga Dysthe delger sin uppfattning om vad hon anser vara de centrala elementen i ett sociokulturellt angreppssätt inom inläringsteori:

- Lärande har med relationer att göra

- Lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel
- Språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna
- Balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö
- Lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening

(Dysthe, 2003:31)

Inlärnings teorier är beroende av vilken utgångspunkt och synvinkel man väljer för att undersöka lärande, menar Dysthe. Den sociokulturella teorin ser lärande som ett deltagande i en social praktik till skillnad både från kognitivismen som framhåller lärande som individuella inre processer och från behaviorismen som ser lärande som förändringar av individens yttre, iakttagbara beteenden (s. 33).

Dysthe menar att det sociokulturella perspektivet har sin grund i en konstruktivistisk syn på lärandet, men framhåller att kunskapen skapas genom samarbete i ett sammanhang och inte i första hand med hjälp av individuella processer. Interaktion och samarbete anses fullt avgörande för lärandet (s. 41).

Språkets läropotential är något som den sociokulturella teorin lägger stor vikt vid, menar Dysthe vidare (s. 48). Kommunikativa processer är utifrån det perspektivet förutsättningar för att människan skall lära och utvecklas. Att samtala, lyssna, samverka och härma bidrar till att barnet får den delen av kunskaper och färdigheter som lär det vad som är av intresse och vad som är av värde i kulturen. Hon citerar John Dewey: ”Kommunikation är en process där man delar erfarenhet på så sätt att det som delas blir gemensam egendom” (ibid:48-49).

3. Metod

3.1 Val och motivering av metod

Vid val av metod skall forskningsproblemet styra metodvalet (Stukát, 2005:36; Trost, 2005:7). I valet mellan intervjumetoder funderade vi således över vilken metod som bäst skulle svara mot studiens syfte samt vilka praktiska möjligheter som fanns.

Enligt Jan Trost (2005:14) skall valet falla på en kvantitativ studie om frågeställningen gäller hur vanligt, hur många eller hur ofta. Om det däremot handlar om att särskilja eller urskilja handlingsmönster samt att försöka förstå olika människors sätt att resonera, så ska en kvalitativ studie göras. Då studien syftade till att undersöka lärares resonemang utifrån deras erfarenheter, kom valet därför att falla på en kvalitativ intervjumetod.

Bo Johansson och Per-Olov Svedner (2006:42) förklarar att det finns två olika former av intervjuer att tala om, kvalitativa och strukturerade. Även de menar att en kvalitativ intervju ger möjlighet att få ta del av individens tankar och erfarenheter. Kvalitativa intervjuer ger, om de utförs korrekt, kunskap som direkt kan sättas i samband med läraryrket (s. 41).

Staffan Stukát (2005:38-39) förklarar vad som skiljer intervjumetoderna åt. En strukturerad intervjumodell innebär att intervjuerna utgår från ett fastställt intervjuschema. Både frågornas ordningsföljd och formuleringar är förutbestämda. Stukát menar att frågorna är slutna i olika grad, oftast kan dock respondenten enbart välja mellan färdiga svarsalternativ. De mer ostrukturerade intervjuerna, där vi uppfattar att de kvalitativa ingår, menar Stukát däremot utformas på så sätt att intervjuaren är medveten om vilka ämnesområden som skall omfattas. Frågorna ställs dock i den ordning som faller sig av situationen. Till hjälp finns en frågeguide innehållande ämnen eller teman. Denna är indelad i huvudfrågor som formuleras på ett likvärdigt sätt till alla respondenter, svaren följs däremot upp på olika sätt. Genom möjligheten att här ställa följdfrågor menar Stukát att intervjun genom denna modell kan nå längre, djupare och är mer flexibel. Denna metod ansåg vi därför på bästa sätt skulle ge oss givande resonemang som skulle svara mot studiens syfte, nämligen att få ta del av lärarnas egna tankar och erfarenheter.

Enligt Johansson och Svedner (1996:22) behöver inte enkät och intervju utesluta varandra då enkäter kan användas som ett värdefullt komplement till intervjuer för att samla in bakgrundsinformation. De menar att då syftet innebär att utveckla kunskap kring olika förhållnings- och synsätt så är enkät en metod som är mindre bra, men om det däremot handlar om bakgrunds- och faktafrågor är enkät en överlägset bättre metod än intervjun. Johansson och Svedner (s. 22) menar att detta beror på att enkätfrågor är lättformulerade då det krävs en liten arbetsinsats och genom enkät kan man få tillgång till samma information från samtliga medverkande. Vi valde därför att komplettera intervjuerna med en form av enkät då det gällde bakgrundsinformation. Anledningen till dessa frågor har sin grund i att vi i efterhand skulle ha möjlighet att upptäcka mönster eller likheter utifrån insamlad data.

3.2 Urval

Skolor

Studien genomfördes på två skolor i samma kommun i södra Sverige. De båda skolorna finns inom samma sociala upptagningsområde, i ett medelklassområde beläget i ett mindre samhälle angränsande till en större tätort.

Den ena skolan, i studien kallad den åldershomogena skolan, är en F-9-skola med knappt 600 elever där verksamheten bedrivs i åldershomogen organisationsform i alla årskurser. Denna skola är unik i sitt upplägg i närområdet varför vi valde denna trots att skolan även innefattar årskurserna 6-9.

Den andra skolan, i studien kallad den åldersblandade skolan, är en F-5-skola med drygt 300 elever där verksamheten bedrivs i åldersblandad organisationsform. När eleverna skall börja i årskurs 6 byter de skola och går då i åldershomogena klasser tillsammans med elever från närliggande skolor.

Valet grundar sig på att skolorna har likvärdiga förutsättningar och förhållanden vad gäller socioekonomiska aspekter och yttre miljö. Trots likheterna skolorna emellan bedrivs verksamheten på två helt skilda sätt.

Intervjupersoner

Vi kontaktade rektorer på de båda skolorna och presenterade vår tänkta studie. Detta mottogs med intresse och de försåg oss därefter med namn på lämpliga respondenter. Vi kontaktade lärarna via e-post med en förfrågan om deltagande där vi också informerade om studien och syftet med denna. Därefter inväntade vi svar. I de fall vi inte fick svar via e-post snart nog, tog vi personlig kontakt med dessa lärare för att i tid kunna upptäcka dem som inte var villiga att ställa upp. Då skulle vi ha bättre förutsättningar för att finna nya förslag på intervjupersoner.

Från rektorn på den åldershomogena skolan fick vi sex stycken namnförslag. Utav dessa sex fick vi fyra respondenter vilket föranledde oss att ta personlig kontakt med ytterligare tre pedagoger. Dessa valdes endast utifrån vilken årskurs de representerade för tillfället och i de fall årskursen representerades av flera lärare fick slumpen avgöra, den som vi först fick tag i och som var villig att ställa upp blev respondent.

Från rektorn på den åldersblandade skolan fick vi åtta stycken namnförslag fördelade över samtliga årskurser. Av dessa fick vi sju respondenter.

Bortfallet, av de sammanlagt tre lärarna, har förmodligen till viss del påverkat studiens resultat. Bortfallet ledde till att vi på den åldershomogena skolan fick ytterligare en respondent och på den åldersblandade en mindre än vad det från början var tänkt. Vi menar dock att bortfallet inte hade någon avgörande betydelse för studien som helhet då syftet var att ta del av lärares erfarenheter och resonemang, det viktigaste var att urvalet var jämnt skolorna emellan. Således säkerställdes balansen i utfallet mellan antalet lärare och fördelningen av årskurser på skolorna. Lärarna arbetar alla i olika klasser på de två skolorna och därmed är 7 olika klasser på vardera skolan representerade, fördelade över årskurser enligt följande tabell:

Tabell 1:1 Fördelning av lärare inom respektive skola och årskurs

Åldershomogen		Åldersblandad	
Årskurs	Antal lärare	Årskurs	Antal lärare
Förskoleklass	2	F-2	2
Åk 1	1		
Åk 2	0		
Åk 3	1	3-5	5
Åk 4	1		
Åk 5	2		

Vi är medvetna om att det kan ifrågasättas att respondenterna till största delen är rektors urval och att vi på så vis inte kan veta på exakt vilka grunder som respondenterna valts ut. Vi vill dock hävda att båda rektorerna har givits samma möjlighet att välja de lärare som de anser har något att tillföra studien. Då det inte handlar om att kora den bästa organisationsformen menar vi att det inte är av central betydelse på vilka grunder som lärarna valts, det är lärarnas samlade erfarenheter som är det väsentliga. Vi ansåg att de förslag på lärare som rektorerna gav oss, förmodligen var personer som de menar hade något att tillföra studien. Vi ansåg därför att detta troligtvis skulle vara till fördel gentemot om vi slumpvis kontaktade lärare. Tabellen nedan visar att det slutligen föll sig så att urvalet på de båda skolorna stämmer väl överens.

Sammanlagt intervjuades 14 lärare, 12 kvinnor och 2 män. Urvalet synliggörs i form av deras sammanlagda yrkesbehörighet och erfarenhet enligt följande tabell:

Tabell 1:2 Yrkesbehörighet och erfarenhet

	ÅH	ÅB	TOTALT
Tidigare lärarexamen	3	2	5
Grundskollärare 1-7	2	3	5
Förskolläraryt utbildning	2	1	4
Fritidspedagogutbildning		1	1
Påbyggnad till lärare	2	2	3
Montessoripedagogik	0	4	4
Yrkesverksamma år i skolan	149	115	264
/år i snitt per person	21	16	
antal pedagoger > 30 yrkesår	3	2	
Medianvärde	15	11	
Yrkesverksamma år inom förskola/fritids	28	30	58
Erfarenhet av båda organisationsformerna	3	3	6

3.3 Genomförande

Johansson och Svedner (1996:43) menar att även om intervjun är muntlig så är det viktigt med skriftlig förberedelse då det leder till ett mer systematiskt tänkande som konkretiserar vad man vill få fram och hur det skall gå till. Vi utgick därför från ett stort antal nedskrivna frågeställningar som vi sedan sållade ur och grupperade. Slutligen formulerade vi

frågeguiden¹ med öppna och resonerande frågor indelade i följande teman:

- Den fysiska och psykiska miljön
- Organisation
- Arbetssätt
- Allmänt

Vi valde att distribuera frågeställningarna till respondenterna i förväg av två skäl. Det ena, och viktigaste, skälet var att lärarna skulle få en möjlighet att reflektera över sina ställningstaganden och känna sig förberedda inför själva intervjun. Detta antog vi skulle innebära att vi på ett fördelaktigt sätt skulle få mer genomtänkta svar på våra frågor. Det andra skälet var att lärarna innan intervjutillfället skulle ges möjlighet att fylla i enkäten gällande bakgrundsinformation.

Både Stukát (2005:40) och Trost (2005:44) påpekar vikten av att respondenten känner trygghet vid intervjusituationen och att intervjun genomförs i en ostörd miljö. Val av plats för intervjun har därför skett i samråd med läraren, vilket innebar att mötena har skett i en för läraren trygg miljö. Platserna för intervjuerna skiljde sig därför åt. På skolan med åldersblandad organisation genomfördes alla intervjuer i ett anslutande grupprum. På skolan med åldershomogen organisation skedde fyra av intervjuerna i lärarens klassrum och resterande tre i anslutande grupprum. Orsaken till att inte samtliga intervjuer på den åldershomogena skolan ägde rum i samma lokal berodde enbart på vald tidpunkt, då det vid dessa tillfällen förekom verksamhet i lokalerna.

Det var inte praktiskt möjligt att genomföra någon pilotintervju. Vi strävade dock efter att upplägg och genomförande av samtliga intervjuer skulle ske på ett likvärdigt sätt. Vi deltog båda två vid alla intervjutillfällena för att få samma referensram vid analys. Allt som händer under intervjun är av värde för analysen av data, varken bandinspelningar eller anteckningar kan ersätta intrycken som erhålls vid intervjutillfället (Trost, 2005:54). Trost menar vidare att två samspelade intervjuare vanligtvis får ut en större mängd information och förståelse. ”Två personer kan upptäcka mer än vad en person gör” (Stukát 2005:41). Vi var, som Trost (s. 46) och Stukát (s. 41) också menar, medvetna om att respondenten i det läget kan uppleva sig hamna i ett underläge. Därför inleddes varje intervju med lite småprat och vidare en beskrivning av hur genomförandet skulle ske. Vår förhoppning var även att de i förväg distribuerade frågeställningarna skulle leda till en mer bekväm atmosfär genom att läraren då hade haft möjlighet att förbereda sig för vad som komma skulle.

Intervjuerna tog i de flesta fall mellan 30 och 40 minuter, förutom en som tog drygt en timme. Till vår hjälp använde vi oss av en bandspelare som vi spelade in intervjuerna med. Samma person ledde intervjuerna medan den andre tog korta anteckningar som stöd för minnet utifall att inspelningarna av något skäl var otydliga. Användandet av bandspelare innebar att båda två kunde koncentrera sig på vad som sades, vilket innebar att vi båda var aktiva och kunde flika in följdfrågor och förtydliganden. Stukát (s. 39) menar att följdfrågor är användbara för att få mer fördjupade och utvecklade svar. Därmed minskade risken att missa värdefull information.

¹ Bilaga

3.4 Bearbetning av intervjumaterialet

Efter intervjuerna transkriberades bandinspelningarna till text. Bortsett från exempelvis pauser och tvekanden skrevs materialet ut i sin helhet. Stukat (2005:40) menar att sådana företeelser helst skall ingå i utskriften, men menar samtidigt att transkribering är tidsödande och därför förekommer det också att endast intressanta delar skrivs ut för att spara tid. Han menar vidare att om detta kan göras utan att betydelsefull information går till spillo, kan kanske undersökningsgruppen utökas. I vårt fall var dock kvaliteten avgörande och vi valde därför att skriva ut intervjuerna i princip i sin helhet för att inte sälla bort information som sedan kunde ha betydelse.

I utskrifterna använde vi oss av det talade språket för att den vägen få en bättre helhetssyn och för att i detta stadie i största möjliga mån bortse från våra egna tolkningar och värderingar. I de fall vi i resultatet eller diskussionen refererar till citat från våra respondenter har vi dock skrivit om dessa till skriftspråk av hänsyn till både respondenterna som studiens läsbarhet.

3.5 Tolkning och analys

Vid kvalitativa intervjuer sker automatiskt både analyser och tolkningar parallellt med insamling av data (Trost, 2005:125). Stukat (2005:41) och Trost (2005:125) menar att det vid kvalitativa intervjuer inte finns några generella regler för bearbetning, tolkning och analys av det insamlade materialet. Stukat beskriver dock vidare att det krävs upprepad läsning av det utskrivna intervjumaterialet.

Trost (s. 127) menar att så fort goda idéer gällande analysarbetet dyker upp, bör dessa noteras och antecknas. Vårt analysarbete har just kännetecknats av denna process och otaliga tankar har antecknats och diskuterats oss emellan under arbetets gång. Även om, den ovan nämnda, bearbetningen var mycket tidskrävande ansåg vi denna vara en viktig del i vår tolkning och analys. Genom transkriberingen kunde analysen som påbörjades redan under intervjuerna fortsätta.

Då det ”egentliga” analysarbetet tog sin början lästes samtliga intervjuutskrifter återigen igenom. Trost (s. 127) menar att materialet bör vara överblickbart för att kunna analyseras. I vårt analysarbete började vi därför med att omstrukturera intervjuerna så att de stämde överens med intervjuguiden. Därefter bröt vi successivt ner materialet för att till sist kunna spalta upp det utifrån huvudfrågorna. Även om vi på detta sätt reducerade en del av vårt material anser vi att vinsten av att göra på detta sätt var större än förlusten. ”Om man inte ser allt det intressanta för allt det ointressanta så blir det liksom inget av studien och då har man missat ännu mera” (Trost, 2005:128). Under hela processen återvände vi dock kontinuerligt till intervjuerna i sin helhet för att inte riskera att bortse från viktiga element.

Johansson och Svedner (1996:33) förklarar att det finns två huvudmetoder vid analys. En av metoderna, menar de, innebär att fokus ligger på uppfattningarna medan den andra däremot fokuserar på respondenterna. Vi har valt att fokusera på respondenternas uppfattningar och försökt att kategorisera dessa utifrån vår frågeställning, pedagogiskt och socialt perspektiv.

Vi har i största möjliga mån strävat efter att analysera och tolka intervjuerna objektivt. Det insamlade datamaterialet är dock tolkat och förstått utifrån vår förförståelse. Enligt hermeneutiken är forskarens förförståelse en tillgång och ett verktyg i tolkningsprocessen (Patel & Davidson, 1994:26-27). Den hermeneutiska spiralen innebär att forskaren hela tiden pendlar mellan helheten och delen i strävan att utveckla en förförståelse som är så komplett som möjligt. Detta utkristalliseras exempelvis genom att både se på intervjuerna som en helhet men även att söka förståelse för olika delar. Samtliga delar i tolkningsprocessen utgör tillsammans en helhet (ibid). Vi menar att vår förförståelse har gett ett inifrånperspektiv vilket gynnat tolkningen medan tidigare forskning hjälpt oss att distansera oss och se på materialet från ett utifrånperspektiv.

3.6 Etiska aspekter

Som en röd tråd genom hela examensarbetet menar Johansson och Svedner (2006:29-30) att det måste finnas respekt för dem som deltar i studien. Vi har därför valt att tillämpa de anvisningar för forskningsetik som de och Stukát (2005:131) refererar till utifrån det humanistiskt-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. De menar att deltagarna skall få tillgång till information som beskriver både undersökningsmetoden samt syftet med undersökningen. Det skall även ges möjlighet för deltagarna att, när som helst, ställa frågor och på dessa få sanningsenliga svar. Deltagarna skall ges upplysning om att ett eventuellt avböjande att delta eller en avbruten medverkan inte ges några negativa följder. Vidare refereras till att deltagarna skall finna säkerhet i att anonymiteten skyddas och att det i den färdiga rapporten inte skall vara möjligt att vare sig identifiera skola eller respondent.

Trost (2005:41) påpekar att vid kvalitativa intervjuer känner intervjuaren oftast till namnet på den som intervjuats, han menar då att anonymitet inte kan förekomma. Genom konfidentialitet tas dock hänsyn till de medverkandes anonymitet (Stukát, 2005:131). Konfidentialitet innebär att det som sagts under intervjun inte förs vidare, det skall inte vara möjligt att få reda på vem som sagt vad (Trost, 2005:41). Alla uppgifter där personer kan identifieras skall antecknas, avrapporteras och lagras på ett sådant sätt att utomstående inte kan komma att identifiera dem (Stukát, 2005:132).

Ytterligare en etisk aspekt för Stukát (2005:133) fram när han refererar till en av APA-manualens etiska principer som innebär att man ärligt måste redovisa även data som anses besvärliga och motstridiga för det egna resultatet.

3.7 Studiens tillförlitlighet

Reliabilitet innebär ”hur bra mitt mätinstrument är på att mäta”, validitet innebär hur bra mätinstrumentet mäter det som avses (Stukát, 2005:125). I denna studie utgörs mätinstrumentet av intervjuer som vi tolkat och analyserat. Vi menar att reliabiliteten i vår studie har höjts av att vi båda två har deltagit vid samtliga intervjuer. Intervjuernas genomförande har även i stort sett varit detsamma. Vi är dock medvetna om att intervju svaren kan ha påverkats av att de yttre omständigheterna har skilt sig åt. Genom att låta lärarna själva välja en plats för intervjun har vi försökt skapa en miljö där samtliga känner sig trygga.

Att respondenterna fick ta del av frågeställningarna i förväg menar vi talar för en ökad tillförlitlighet. Tack vare detta har samtliga lärare fått möjlighet att tänka igenom frågeställningarna i förväg. Något som kan tala både för och emot, i tillförlitlig mening, är att de i förväg distribuerade frågorna följts upp av följdfrågor. Vi menar att dessa har gett oss ett djup i intervjuerna och en möjlighet att förstå lärarnas resonemang då det varit oklarheter. I en kvalitativ intervjustudie leds intervjun till största del av den intervjuade, vilket kan föra med sig att intervjuerna avviker något från varandra. Vi anser dock att validiteten i studien höjs av att intervjuerna gav lärarna tillfälle att resonera relativt fritt inom olika områden, vilket gav dem möjlighet att framhålla sådant som de anser viktigt.

4. Resultatredovisning

Syftet med studien är att utifrån intervjuer med lärare på två skolor, inom samma sociala upptagningsområde, ge en jämförande bild av deras erfarenheter ifrån åldershomogen respektive åldersblandad verksamhet i de tidiga skolåren (F-5). Studien avser dock inte att vara jämförande i den bemärkelsen att lärarnas resonemang skall utgöra en grund för att bedöma vilken av organisationsformerna som skulle kunna vara mer fördelaktig än den andra. Intresset ligger snarare i att ta reda på vad lärarna ser för möjligheter och svårigheter i de båda organisationsformerna. Vi tror och hoppas att vi med vår studie också kunnat bidra till den utbildningsvetenskapliga forskningen, vilket har varit en av ledstjärnorna för den.

Resultatet har sammanställts utifrån varje organisationsform för att ge en bild av dessa. För att underlätta för läsaren, då resultatet av intervjuerna är stort, presenteras de olika skolorna efter varandra där den åldershomogena skolan föregår den åldersblandade. Att det sker i just den ordningen är en ren tillfällighet och skall inte ses som någon inbördes rangordning. Resultatet redovisas utifrån ett pedagogiskt perspektiv följt av ett socialt perspektiv, även om kategoriseringen i vissa fall är svår. I det pedagogiska perspektivet fokuseras på företeelser och samspel inom klassrummet och i det sociala perspektivet speglas relationer och kontinuitet/rotation.

Huvuddrag i resultatredovisningen

Olika synvinklar lyfts fram inom samma områden, men värderas av lärarna inom de båda organisationsformerna på olika sätt, exempelvis:

- På den åldershomogena skolan framhålls likheterna mellan eleverna som något positivt, då det menas att det redan här finns ett stort kunskapsmässigt spann. På den åldersblandade skolan framhålls olikheterna mellan eleverna och mångfalden ses som positiv, även om det för läraren kan innebära en viss känsla av splittring.
- Den statiska och åldershomogena klassen framhålls mestadels som positiv för både lärare och elever, trygghet, kontinuitet och kamratrelationer värdesätts. På den åldersblandade skolan framhålls, på olika sätt, rotationen i klassen mestadels som positiv då eleverna naturligt ges möjligheter att ompröva sina roller. Kamratrelationerna upplevs dock påverkas både positivt och negativt av åldersblandningen och rotationen.
- Lärarna inom båda organisationsformerna ser sexåringarna som vinnare i sin verksamhet, men på helt olika grunder.

Gemensamt framhåller lärarna för de båda organisationsformerna att företeelser kan ses ur olika perspektiv beroende på vilken elev och situation som avses.

4.1 Pedagogiskt perspektiv

Åldershomogen

I den åldershomogena skolan har eleverna i förskoleklassen inga bestämda platser, utan väljer fritt utifrån vilka aktiviteter som erbjuds i rummet. De följande skolåren sitter eleverna oftast två och två vända framåt mot tavlan. Några skäl som lyfts fram för placering två och två är att de inte ska bli störda av varandra, att de ska undvika ögonkontakt eftersom detta inbjuder till prat samt att eleverna upplevs jobba lugnast så. Det påtalas att det finns andra valmöjligheter för eleverna också, eftersom det till förfogande finns en fritidslokal i anslutning till klassrummet. Möbleringen där är av naturliga skäl utformad på ett annat sätt. I ett fall förekommer det att placeringen utöver samarbetsförmågan också beror på vilka kunskapsnivåer eleverna befinner sig på, med förklaringen att:

De blir oftast lite positivt påverkade av om de sitter bredvid någon som är duktig, därför att det är faktiskt så att de jämför sig med varandra, det kommer man inte ifrån. Då vill man gärna vara lika duktig, eller åtminstone hinna lika långt. Det är en liten sporre. Samtidigt kan det vara förödande för den som är jätteduktig att behöva vänta på någon som aldrig blir färdig eller för den som kanske är lite svagare i matte att sitta bredvid någon som förstår allt och bara räknar.

Ytterligare en tanke kring att eleverna sitter två och två är möjligheten att eleven vid arbete i halvklass kan få sitta ensam och därigenom i lugn och ro även kunna breda ut sig med sitt arbetsmaterial.

Mer än hälften av lärarna framhåller vikten av lugn och ro i klassen när de jobbar. Lärarna menar att det dock är tillåtet att prata då man tar hjälp av kamrater liksom vid samarbetsuppgifter, men är tydliga med att onödigt prat däremot inte får förekomma.

En av lärarna framhåller att diskussioner uppmuntras och för att kunna uppnå ett sådant klimat i den aktuella klassen har denne placerat eleverna två och två. Läraren anser att det tillvägagångssättet är det bästa för att få till stånd kommunikation eleverna emellan. Läraren erfar att detta inte är en pratglad klass och i större grupperingar avtar diskussionerna.

Knappt hälften av lärarna menar att placeringen av barnen i klassrummet beror på och utgår från barnen i gruppen medan mer än hälften av lärarna hävdar att placeringen i klassrummet beror på vad de gör. Möblering i grupp förekommer i de fall läraren anser att det de skall arbeta med är lämpligast att genomföra på så sätt.

Lärarna på den åldershomogena skolan tror att det är lättare för eleverna att lära av varandras tankar när de är i samma ålder. En uppfattning är att eleverna i den här åldern mer uttalat har liknande intressen och samtalsämnen. En lärare med erfarenhet från en åldersblandad organisationsform upplever nu att det är lättare att hålla en god stämning i klassen då eleverna även befinner sig närmare varandra nivåmässigt och motoriskt. Läraren minns att det ofta kunde uppstå irritation i gruppen då eleverna i tvåan återkommande fick vänta in de yngre barnen. Läraren menar att de äldre eleverna inte hjälpte de yngre för att allt skulle gå vidare utan blev snarare mer irriterade. Nu upplevs att allt går i en takt som alla elever trivs med.

Det påtalas även att för att få ett utbyte av varandra behöver man inte vara i olika åldrar.

Jag har elever som är jätteduktiga som ibland måste hjälpa de som är på lite lägre nivå och det spannet är stort nog. Visst är det bra med hjälp ibland, men det är ju mitt jobb att hjälpa. Jag tycker inte att en som går i femman skall hjälpa en som går i trean, för det är inte deras jobb, hur ska de utvecklas då?

Det är viktigt att eleverna får förklara för varandra och att de får utbyta tankar, för de kan ofta förklara bättre för varandra än vad jag kan förklara för dem. De pratar ju samma språk. De lär sig absolut mycket av varandra fastän de är lika gamla.

Lärarna menar att samspelet och diskussionerna i en klass gynnas av att eleverna är lika gamla. Även om det finns ett kunskapsmässigt spann så kan läraren då tala till hela klassen på ett sätt som passar samtliga elever. En farhåga som uttrycks är att om åldersspannet, och därigenom även kunskapsspannet, blir större tvingas man som lärare anpassa sitt språk så att det skall passa samtliga elever. Läraren tror att detta medför att talet hamnar på en *medeltråkig* nivå och diskussionerna i klassen riskerar då att försvinna.

Lärarna på den åldershomogena skolan framhåller genomgående att det inom den homogena klassen finns en stor spridning bland eleverna, kunskapsmässigt likväl som mognadsmässigt.

Det är så stort åldersspann i den klass som jag har. Hade jag då haft en årskurs till, då hade jag haft ett spann som hade gjort det så mycket svårare för mig att individanpassa undervisningen. Man lägger sig i en mittfåra när man pratar med barnen och sedan individanpassar man själva uppgifterna för alla måste få sina utmaningar.

Samtliga lärare uttrycker tydligt vikten av att på olika sätt individualisera undervisningen för att kunna möta eleverna utifrån deras förutsättningar och kunskaper. Här menar lärarna att det underlättar påtagligt att kunskapsspannet inom klassen är mindre än i en åldersblandad organisation. Det framförs även att elever är olika och att ingen modell passar för alla.

En lärare med erfarenhet från båda organisationsformerna menar att det inte är organisationsformen som är avgörande för elevernas lärande, utan snarare hur man som lärare lägger upp arbetet för eleverna. Läraren upplever att eleverna är mycket medvetna om var någonstans kamraterna befinner sig i olika läromedel, oavsett vilken organisationsform eleverna går i.

Om man tar en åldersblandad klass, då tänker man gärna att man inte kan hålla kollen på varandra och att någon som är lite svagare upplever att den inte är det bara för att det finns elever i andra åldrar. Men så är det inte, för barnen har stenhård koll på varandra ändå.

Lärarna menar att genom att ha en årskurs med ett definierat mål är det lättare att bedriva undervisning. De säger sig vara mindre splittrade i en homogen verksamhet genom att de slipper hålla så många bollar i luften samtidigt. Därmed menar lärarna att de inte behöver ha så mycket i huvudet, vilket de menar att man måste ha i en åldersblandad organisationsform. Det upplevs vara en tillräcklig utmaning att bedriva undervisning i en åldershomogen form, då olika barn och barngrupper kräver olika bemötande.

I årskurserna F-3 består arbetslaget av en lärare, en förskollärare och en fritidspedagog. Lärarna poängterar att de uppskattar att vara en del i ett arbetslag och att de inte behöver vara ensamma med sin klass. Arbetslaget ses som viktigt. Resursläget i klasserna 1-3 medför också att eleverna kan delas upp i halvklass, vilket ofta sker. Ibland förekommer även andra

gruppkonstellationer, allt beroende på vad läraren vill uppnå. Mellan klasserna i dessa årskurser förekommer inget kontinuerligt samarbete utan samarbetet sker inom det egna arbetslaget förutom vid speciella tillfällen och högtider.

I årskurserna 4 och 5 har vardera årskursen tre lärartjänster på tre klasser. Lärarna samarbetar med att planera övergripande undervisning, även om genomförandet utformas individuellt av respektive lärare. Det anses svårt att dela upp eleverna i grupper då man är ensam lärare i klassen. Däremot har lärarna schemamässigt lagt ut kärnämnen på samma tider för att kunna tillgodose eventuella behov av gemensamma grupperingar. Man har även *elevers val*, där eleverna i en årskurs delas in i rullande grupperingar och roterar mellan lärarna. Detta är ett led i strävan att eleverna skall lära känna varandra över klassgränserna och inte fastna i den egna klassen. Många lärare påtalar att samarbete sker mer naturligt om klassrummen geografiskt ligger nära varandra.

Genomgångar är ett område som lyfts fram som något gynnsamt inom den åldershomogena organisationsformen. Några lärare hävdar att tilltalet som man använder till eleverna under genomgångar blir mer riktat till den nivå där de allra flesta i gruppen befinner sig. De menar att när man talar till en klass så anpassar läraren talet till den aktuella gruppens *mittfåra*. Deras erfarenhet säger att även om det finns ett spann i en åldershomogen klass så är inte spridningen så stor, vilket innebär att *medellinjen*, enligt dem, automatiskt blir högre. Om mittfåran istället hamnar lägre, är en uppfattning här att det i så fall kan verka hämmande för duktiga elever.

Gällande sexårsverksamheten anser lärarna på den åldershomogena skolan att barnen i förskoleklassen får mer lugn och ro i sitt lärande och menar att barnen inte upplever stress utan får lov att vara där de är. I och med att förskoleklassen undgår skolifiering genom att allt arbete utgår från barnen menar lärarna i F-3 att detta har gjort sexåringarna till vinnarna i systemet. Lärarna menar att sexåringarna får vara förskolebarn och behöver inte bli skolbarn. De menar att barnen får en bättre grund och deras behov av att leka blir tillgodosett. Dagarna blir mindre uppstyrd och även om vissa barn redan kan läsa, så slussas de inte in i skolan utan får leka och utvecklas socialt i en sexårsgrupp.

De fick leka och i leken lär man känna varandra.

Åldersblandad

I den åldersblandade skolan sitter eleverna i både F-2 och 3-5 i grupper om 4-6 elever med undantag av tre klasser som sitter två och två. Av dessa tre klasser är en placering resultatet av att man tagit fasta på elevernas önskan om en lugnare arbetsmiljö. Lärares grundsyn är annars att:

Lite fler i en gruppering gör att man kan samarbeta på ett bättre sätt, sitter man bara med en person är man mer begränsad i det dagliga arbetet. Men nu sitter de med en kamrat, vilket gör att de arbetar bättre ensamma och inte stör varandra. Det är inte utvalt riktigt med tanke på samarbete, så det tilltalar inte mig riktigt. Men det beror lite på vilken grupp man har, på vilket sätt man väljer att placera barnen.

En annan lärare poängterar också att hur eleverna placeras beror mycket på vilken grupp man har. Läraren började med att placera eleverna i grupper, men upplevde att de störde varandra

mer än de hjälpte varandra. Eftersom det inte fungerade så bra i denna grupp så sitter eleverna nu två och två.

Den tredje läraren som placerat eleverna två och två förklarar att placeringen utformas på olika sätt för att uppnå olika resultat. Läraren menar att om eleverna sätts i en större grupp ökar samarbetet och diskussionerna dem emellan. I de fall eleverna diskuterar det som är menat att diskutera och ur inlärningssynpunkt får ut något av att sitta i grupp, då är gruppmöblering jättebra. Problemet som läraren kan se, är att det kan uppstå en stimmig miljö med mycket annat ovidkommande prat och då kan det medföra att det blir svårare för eleverna att uppnå koncentration i sitt arbete. Läraren har erfårit att när kommunikationen mellan eleverna minskar, ökar istället fokus på det egna arbetet och det egna lärandet och hävdar att det också brukar medföra ett visst lugn. Variation upplevs som en nödvändighet eftersom olika placeringar passar olika barn.

Några av lärarna framhåller tydligt att de uppmuntrar samarbete och ser det som en väsentlig del av lärandet. Lärarna menar att man lär sig bra av att samarbeta och menar att det är positivt för elevernas lärande att få synliggöra sin egen kunskap genom att spegla den mot yngre. De menar att detta leder till att eleverna förstärker sitt eget lärande och befäster sina kunskaper.

När det gäller elevernas lärande är jag till 100% övertygad om att ett av de bättre sätten att lära sig saker, befästa, det är att lära ut någonting man kan till någon annan som inte kan. Den här farhågan att vad skall mitt barn lära sig om det hela tiden ska lära andra, är helt bortkastad. För de äldre barnen som hjälper yngre med saker som inte är väsentligt mycket lättare, utan nästan lika svåra som det de håller på med själva, de befäster sin kunskap jättebra.

Den som har svårt kan få väldigt mycket hjälp av en som är duktig, och en som är duktig får också hjälp genom att denne får sätta ord på sin kunskap istället för att det är en tyst kunskap. Så det är nyttigt för båda.

Den mesta kunskapen sätter sig när den får uttryckas för eller av någon annan. Det som man kan kalla för eget inlärande, det är en form av påfyllning av information som tas in. Men för att den sen ska sätta sig ordentligt så behöver den bearbetas och uttryckas i något annat sammanhang. Det görs bäst tillsammans med någon annan.

En lärare som har valt att placera eleverna i större grupper menar samtidigt att eleverna när de kommer upp i åldrarna fortfarande är för små för att jobba i grupp även om detta också beror på barnen i gruppen. Läraren ger exempel på att alla elever i en grupp ännu inte kan ta det ansvar som samarbete innebär och det kan medföra att några i gruppen blir sysslolösa. Läraren har dock valt placeringen utifrån skälet att det frigör golvyta för den, som läraren uttrycker, viktiga samlingen. Vikten av gemensamma samlingar och att kunna se den som pratar är ett avgörande argument. Ytterligare ett par lärare påtalar vikten av samling och ögonkontakt.

En av lärarna anser att det är viktigt att man lyssnar på varandra, utnyttjar att det är en grupp, och att eleverna lär i samspel genom att de bygger vidare på varandras tankar och resonemang.

En genomgående uppfattning hos lärarna på den åldersblandade skolan är att sammansättningen av gruppen är avgörande för möbleringen och placeringen av elever i

klassrummet. I lärarnas resonemang framkommer det tydligt att det handlar om en avvägning mellan samarbete och arbetsro i klassrummet.

En av lärarna på den åldersblandade skolan uppger att de i och med spridningen av elevernas olika kunskapsnivåer i någon form får bryta ner uppnåendemålen för det femte skolåret för att ta reda på vad undervisningen skall sträva mot under skolåren dessförinnan. En annan lärare förtydligar med att det finns ett sammanställt material inom ramen för IUP där man har formulerat alla moment och mål för vad som förväntas av de olika skolåren. Flera lärare poängterar också att de av erfarenhet vet vilka krav som ställs på elever i respektive skolår.

En upplevelse är att det tidigare var svårt att få alla elever delaktiga vid genomgångar. Numera ses inte planeringen av genomgångar längre som en svårighet, då läraren har utarbetat ett arbetssätt som innebär att nivån läggs på flera plan för att få samtliga delaktiga. Vad gäller genomgångar utkristalliseras här en tydlig skillnad mellan F-2 och 3-5. I F-2 är alltid samtliga skolelever med vid genomgångarna, ibland även barnen i förskoleklassen. Det kan dock ibland upplevas att eleverna i årskurs två skulle behöva lite extra utmaning och för dem en något högre nivå och kvalitet på undervisningen. En åtgärd som har vidtagits för att kunna höja nivån för årskurs 2-eleverna är att en s.k. resurstimme har införts där lärarna har möjlighet att fokusera enbart på dessa elever.

I 3-5: orna delas däremot eleverna upp i olika grupperingar, oftast årskursvis. Detta sker beroende på att det anses svårt att ha genomgångar över åldersgränserna i progressionsämnen som exempelvis matematik och engelska. De menar att detta leder till att genomgångar kan hållas på ett helt annat sätt då barnen befinner sig närmare varandra kunskapsmässigt. En lärare säger att enstaka elever ibland kan ingå i en grupp som den egentligen inte hör till åldersmässigt. En sådan gruppering upplevs dock inte helt problemfri eftersom:

Om vi nu har en elev i årskurs fyra som läser engelska med årskurs fem så ska ju den eleven nästa år få en undervisning som är på en högre nivå. Och det beror ju på om vi kan ordna det. Det är inte alltid så lätt, det får man ju avväga.

Även på den här skolan tar en lärare upp *mittenstråket* och menar att ju fler i klassen som är nära varandra både ålders- och kunskapsmässigt, desto fler i en klass borde läraren rent hypotetiskt kunna nå. Läraren har även en annan tanke om mittenstråket:

Det finns en risk i att om man som lärare inte maktar med, eller inte klarar av, att individualisera undervisningen så mycket som läraren skulle behöva eller vilja, så går man någon form av mittenväg. Man tar ut den gyllene medelvägen och då är det ju årskurs 4, det är det som är mellanåret. Femmor kan dras ner något och treor kan lyftas upp något, i bästa fall lyftas upp.

Läraren upplever treorna vara den åldersgrupp som kanske har svårast i en 3-5:a, genom att de blir de yngsta i en klass och därigenom ställs inför en del krav som kan vara övermäktiga. Läraren ser dock att det sedan visar sig i 4:an och 5:an att treorna faktiskt lyssnar och lär under detta året. Genom att eleverna själva lägger sig på sin nivå menar läraren att svårigheten inte är att formulera uppgifter utan snarare att se till att eleven i årskurs fem strävar vidare och att eleven i årskurs tre lär sig grunderna.

En lärare med erfarenhet från en åldershomogen organisationsform upplevde det vara lättare i den formen för även om eleverna befann sig på olika nivåer så gjorde de ändå mer lika saker. Läraren upplevde att detta underlättade men samtidigt upplever denne att det i den

åldersblandade formen ändå inte är ett stort problem och menar att det går bra att ha även ett sådant spann. Lite av spannet finns enligt läraren även i en åldershomogen klass också då det är stor skillnad på vad eleverna kan och hur de lär sig. Samtidigt ser en annan lärare också att genom att ha blandade åldrar, är ändå arbetsbördan relativt jämn över åren. Ett exempel som nämns är nationella prov, som i denna form görs med några elever varje år, istället för att få en s.k. puckel vart tredje.

Lärarna på den åldersblandade skolan menar att de i sin lärarroll måste vara förberedda för en mångfald. De anser att det i organisationsformen blir så uppenbart tydligt att undervisningen måste individualiseras.

En erfarenhet är att organisationsformen hjälper till att förstå nödvändigheten av individualisering, även om det inte upplevs att den gör det lättare att åstadkomma. Läraren tänker att det i en åldershomogen organisationsform är lättare att lura sig själv och effektivisera sin undervisning genom att behandla gruppen som en grupp, och inte lika mycket som individer. Lärarna tror själva att det är svårare att vara lärare i en åldersblandad verksamhet då det kan vara svårt att nå alla i och med det stora åldersspannet, detta kan även innebära att man som lärare känner sig splittrad.

Redan i en åldershomogen klass är det jättestor skillnad mellan elever, det kan ju skilja på 3-4 år. Men i en åldersblandad klass så känns det som att från den mest omogna till den mest mogna kan det skilja 6-7 år. Det är milsvid skillnad.

En tanke är att en åldersblandad verksamhet kräver mer organisation än en åldershomogen och kan därför upplevas vara lite jobbigare. För att minska på den känsla av splittring som lärarna kan känna är det en fördel att vara fler om eleverna. En lärare påpekar att detta ställer krav på undervisningens utformning och genom att på ett bättre sätt dra nytta av varandras kompetenser skulle man kunna motverka de eventuella brister som en åldersblandad organisationsform kan innebära. Lärarna menar därför att det är positivt med de arbetslag som de redan arbetar i, genom att man där lättare kan initiera samarbete över klassgränserna.

Vad gäller arbetslag är de utformade på olika sätt för F-2 och 3-5. I F-2 består arbetslagen vanligtvis av en lärare samt fritidspedagog och förskollärare, som alla arbetar i samma klass. F-2 samarbetar inte i så stor utsträckning över klassgränserna utan samarbetet sker främst inom klassens ram. I 3-5 består arbetslagen av olika konstellationer men med ett ökat samarbete mellan lärare och klasser inom en geografisk närhet. Just den geografiska närheten påpekas vara avgörande för att ett naturligt samarbete skall ske.

Lärarna i både F-2 och 3-5 är överlag mycket positiva till att arbeta i arbetslag och en lärare poängterar att det är mycket komplext att klara av verksamheten som enda lärare. Därför ses arbetslaget som en nödvändighet för att kunna tillgodose samtliga elevers progress. Lärarna anser att tack vare arbetslagen finns det i den åldersblandade organisationsformen möjligheter att dela upp elever i olika grupperingar utefter vad man som lärare vill uppnå. En lärare uttrycker att åldersblandning i sig är bra där det är befogat, men ser också behovet av mognadsmässigt homogena grupper, som då innebär att eleverna befinner sig på ungefär samma fattningsnivå. Det skiljer sig åt mellan arbetslagen i vilken grad samarbetet sker. Gemensamt är dock att samtliga planerar större teman ihop, även om själva undervisningssituationerna sker i respektive klass. En svårighet som upplevs är att det kräver oerhört mycket arbete för lärarna att schemamässigt få ihop verksamheten.

Merparten av lärarna på den åldersblandade skolan tar upp att det förvisso finns en stor kunskapsmässig spridning redan i en åldershomogen grupp, men menar att:

Fördelen rent socialt med åldersblandat är att det inte sticker ut.

De svaga identifierar sig inte lika mycket med sin åldersgrupp, då de även har andra att identifiera sig med.

Det är positivt på alla sätt, för du får med att man är olika.

En lärare förtydligar att denne tror att:

De flesta elever med långsam utvecklingskurva mår bra i en åldersblandad organisation för det tydliggörs inte så mycket att man är annorlunda, vilket i sig inte behöver vara något fel. Problemet är ju att det ska hanteras. I en åldershomogen grupp kanske eleven gärna gömmer sig och försöker dölja sina brister.

Vidare menar läraren att det ändå kan bli en besvärlig situation för eleven i en åldersblandad klass eftersom de ofta i progressionsämnen delas in i åldersgrupper.

En del av lärarna tar upp att de tror att det i grund och botten inte är själva organisationsformen som är den stora skillnaden, de menar istället att det är viktigt att utforma undervisningen utifrån vilka elever som ingår i klassen. En lärare uttrycker att elevernas ålder inte är det viktiga, utan det är istället tanken kring vilka saker man vill nå. Andra lärare menar att det är i den här formen som de jobbar och om tron på det man gör är god, så gör man också ett bra arbete.

Det är trots allt en arbetsform och det är innehållet i arbetet som är det styrande.

En lärare poängterar vikten av att både se till det sociala som till det kunskapsmässiga, för att därefter kunna lägga strävansmålen på en rimlig nivå. En annan lärare tror sig se fördelar med åldershomogen organisationsform när det gäller fokus på undervisning och kunskap. I en åldersblandad organisationsform, kan läraren av erfarenhet se att det blir ett större fokus på de sociala aspekterna, men samtidigt menas att organisationsformen inte är avgörande för hur man som lärare skall arbeta.

Jag tror att alla fördelar som man kan få ut av en åldersblandad verksamhet går att få ut i en åldershomogen också och tvärtom. Det kan möjligtvis vara lite lättare eller svårare.

Gällande sexårsverksamheten är en uppfattning att sexåringarna har längtat efter mera stimulans och utvecklas jättemycket i F-2-verksamheten, oftast positivt. På den åldersblandade skolan upplever man inte någon stress hos sexåringarna. Sexåringarna ingår förvisso i klassen men en stor del av tiden går de ifrån och ägnar sig åt lek och språklig medvetenhet. Uppdelningen är vanligare på höstterminen än på vårterminen. Lärarna i F-2 upplever att då sexåringarna är en del av klassen ”snappar de väldigt fort och lär sig, de ser vad de större gör och vill göra det som de gör”. De menar att de yngre blir positivt påverkade, de lär sig och vet hur de skall göra. En annan uppfattning är också att yngre nog mognar lite snabbare när de är med äldre barn. Lärarna här ser helt klart sexåringarna som vinnarna i systemet.

4.2 Socialt perspektiv

Åldershomogen

Samtliga lärare på den åldershomogena skolan framhåller trygghet, kontinuitet och sammanhållning när de resonerar kring hur eleverna påverkas av att gå i en statisk klass under 3 eller 4 år. Genomgående framhåller lärarna att de anser det vara positivt för eleverna att gå i en klass med jämnåriga. De menar vidare att detta leder till ett stort utbud av jämnåriga, både flickor och pojkar, och att det därmed är lättare för barnen att hitta kompisar.

Det är klart att det är lättare att hitta kompisar i en klass med 23 elever som är i samma ålder än att hitta kompisar i en klass med sex elever.

Det är allt en väldig trygghet att hinna lära känna kamrater och växa upp tillsammans. Att lära sig hur kompisar tänker och tycker, och hur de fungerar.

Jag tror att de blir trygga i det.

Jag tror att de får ett lugn på ett annat sätt

Det blir ett bättre socialt spel eftersom de känner varandra väl då de träffas även efter skolan i olika sammanhang i aktiviteter som också är åldersbundna.

Lärarna tror vidare att eleverna utvecklas bra med jämnåriga, då de har många att välja på. De ser det stora utbudet av kamrater som en fördel för eleverna och menar samtidigt att de får vara i den åldern de är. Lärarna med erfarenhet av åldersblandad verksamhet gör jämförelsen att barnen här inte behöver leva upp till äldre barns förväntningar. Samtidigt behöver inte äldre barn frestas att "backa tillbaka" i umgänget med yngre. Som motvikt uttrycker en lärare här också att det inte enbart är bra med att bara vara en åldersgrupp, eftersom eleverna kan bli väldigt klassbundna.

Lärare med erfarenhet av åldersblandad organisationsform säger att barn oftast väljer att leka med de i sin egen ålder. En uppfattning är även att då det är jämgamla barn i en klass blir inte grupperingarna inom klassen lika statiska som i en åldersblandad klass

I förra klassen hade vi inte mycket av det här med att man var bästis med bara någon och bara var med den, utan det fanns ju väldigt många att välja på.

Lärarna ser det positivt att eleverna hittar en roll i klassen, vilket de upplever bidrar till att barnen känner sig trygga.

Alla hittar sin roll, ingen behöver komma hit och spela. För de flesta barnen är det väldigt skönt att komma hit, alla har sin plats på något sätt. Han är den som stojar lite, jag är den tysta här, de känner sig väldigt trygga i det. Sen om den rollen alltid har blivit bra, det är ju det som är det negativa då. För vissa blir ju den rollen inte alltid bra, då är det någonting vi måste jobba med. Det är mitt jobb att se till att alla känner sig trygga.

Det är nog det som är det mest positiva tror jag, att ha dem i samma klass. Jag upplevde det som otroligt jobbigt för barnen att varje höst konfronteras med nya kompisar. Varje höst skulle man få ihop gruppen igen. Då blev det lite som tuffäktning för man har ju alltid en rangskala. Det upplevde jag som väldigt, väldigt jobbigt för barnen att få en ny plats i gruppen igen.

Några av lärarna talar om positiva erfarenheter också ur ett föräldraperspektiv.

De [föräldrarna] tyckte det var skönt nu, att man vet vilka de är, man hinner lära känna varandra som föräldrar också.

Jag tycker att det är jättebra och föräldrarna känner man ju också, det blir en väldigt bra kommunikation.

Två av lärarna tar upp att det i de fall en elev inte kommer till rätta, eller inte trivs i gruppen, kan det vara en fördel att gå i en åldersblandad klass. Samtidigt poängterar lärarna att de anser att engagerade lärare som aktivt arbetar för att skapa en grupp där samtliga elever skall trivas och vara trygga har mycket goda förutsättningar att uppnå detta i en åldershomogen verksamhet.

Åldershomogen organisationsform menar en lärare, kan vara till nackdel för en elev som har en utvecklingsmässig försening och kanske därför skulle fungera bättre socialt i en klass där det även finns yngre barn att umgås med. En nackdel som genomgående förs fram med åldershomogen organisationsform är i de fall en elev anses ha behov som endast kan tillgodoses av ett extra år, här även kallat plusår eller bonusår. Socialt sett kan lärarna se en svårighet för eleven i och med en sådan åtgärd och avvägningen står mellan det sociala och det kunskapsmässiga. Lärarens roll i en sådan situation är att påtala den aktuella situationen, men det är elevens föräldrar som har den avgörande beslutsrätten.

Skolans tanke är dock, att genom det 1-16-årsperspektiv som genomsyrar rektorsområdet, så skall dessa barn upptäckas redan i förskolan och insatser skall göras redan där. Med det menas att de barn som inte är mogna för skolan skall få möjlighet att stanna kvar ett år i förskolan. Skolan och de förskolor som finns inom upptagningsområdet har samma rektorer vilket underlättar ett helhetsperspektiv.

Utifrån ett lärarperspektiv poängterar lärarna genomgående att vinsten med en statisk klass som man följer under tre eller fyra år är att man kommer varandra så otroligt nära genom att gruppen är intakt under en längre period. De menar att det leder till en bättre kontakt med eleverna, och lärarna vet då hur varje barn fungerar och vad som passar dessa. Lärarna anser också att kontinuiteten underlättar i kontakten med de barn som upplever det påfrestande att lära känna nya människor och därför behöver längre tid för att etablera en relation.

Lärarna säger också att man växer ihop på ett sätt som inte är möjligt om gruppen hela tiden bryts upp och nya kommer in. Hälften av lärarna uttrycker att det är bättre att få alla elever på en gång, även om det uttrycks att det inte är lättare. De menar att vinsten kommer längre fram då det ges möjlighet att lägga en bra grund. De anser också att en vinst ligger i tidsbesparingen som kommer av att de inte behöver lägga så mycket energi på gruppssammansättningen de följande åren

Det händer jättemycket i en statisk grupp också, men det här med att ständigt byta ut elever. Halva höstterminen gick åt till att sätta ihop gruppen, sedan gick halva vårterminen till att skola ut de äldsta eleverna samtidigt som vi skulle skola in nya barn. Så jag tyckte att vi tappade väldigt, väldigt mycket undervisningstid.

De hittar sina roller under första terminen, kan man säga. Gruppen blir en grupp, och det tar en termin. Men sen känns det som om man kan börja jobba. Nu har vi 2,5 år att jobba på.

Nästintill samtliga lärare påpekar att likväl som det är en trygghet för eleverna att hitta sin roll i klassen är det viktigt att läraren arbetar aktivt med att hantera negativa mönster som kan uppstå i en klass.

Har man barnen i tre år så har man tre år på sig att jobba fram en riktigt bra grupp där alla känner sig trygga, där alla trivs, där alla får säga vad de tycker. Innan den där tysta lilla tjejen vågar säga någonting så har det kanske gått tre år i den här trygga gruppen. Men om det kommer in nya barn varje år kanske hon aldrig kommer att säga någonting. Barn behöver trygghet, de behöver känna att här vet jag vad jag ska göra.

Alltid när barn försvinner eller när nya barn kommer in ändras alltid grupsammansättningen då barnen måste skaffa sig nya positioner. Det behöver de inte nu. Här har de sin roll, samtidigt som om någonting går snett naturligtvis, om någon inte mår bra, är det lärarens roll att det rättas till.

Åldersblandad

I den åldersblandade organisationsformen byts en tredjedel av klassen ut varje läsår. Ur ett lärarperspektiv poängterar många av lärarna att detta ger ett bra flöde. Tidigare erfarenheter av att halva klassen byttes ut antyder att rotationen då blev för stor och kulturen i klassen försvann. I den nuvarande formen, då en tredjedel byts ut, upplevs själen i klassen stanna kvar. Ur ett lärarperspektiv menar majoriteten att rotationen oftast fungerar bra och inte innebär några svårigheter. Lärarna upplever att de har god hjälp av elever som redan är etablerade i klassen, genom dessa lär sig de nya eleverna snabbt rutinerna i vardagen. Eleverna ses som bärare av all den kunskap som läraren själv förr var tvungen att bära. De nytillkomna eleverna smälter därför relativt snabbt in i den nya gruppen.

Lärarna i F-2 anser det vara en fördel att ta emot en grupp med ett mindre antal elever vid inskolningen. Den etablerade gruppen, som tidigare nämnts, hjälper då till att få den nya gruppen att komma samman. Detta genererar också en mindre grupp av nya föräldrar, vilket bidrar till att lärarna upplever att de har möjligheter att snabbt lära känna föräldrarna och därigenom tidigt etablera en god kontakt. Till skillnad från lärarna som möter samma föräldrar under tre år, så upplevs föräldrarna dock känna att de sinsemellan får kortare tid tillsammans, vilket kan leda till att deras kontakt sinsemellan inte blir fullt så kontinuerlig.

Lärarna i F-2 anser att de äldre eleverna mestadels tycker om att visa de yngre, även om de också menar att det finns elever som tycker det är jobbigt med de mindre barnen. En lärare jämför åldersblandat med sina tidigare erfarenheter från åldershomogent och menar att eleverna i denna form upplevs vara mer socialt nyanserade, då de tränar sin empatiska förmåga och hjälper barn som är mindre. Läraren upplever att eleverna tar hand om varandra på ett helt annat sätt än i en homogen form.

Även de flesta lärarna i 3-5 är positiva till att delar av klassen byts ut. De menar att gruppen sätter sig relativt fort då det redan, i de flesta fall, finns sociala relationer mellan eleverna sedan tiden i F-2. En lärare uttrycker att i en 3-5:a är det ett jämnt flöde i ettårscykler eftersom det aldrig blir någon hög puckel på höstterminerna. Åsikterna bland lärarna kring hur mycket arbete och energi det faktiskt går åt till att på nytt få ihop klassen till en grupp

varje hösttermin går dock isär. De flesta menar att det kräver tid och arbete i början men att gruppen än dock oftast sätter sig av sig självt, och detta ganska snart.

Många av lärarna säger att rotationen har sina negativa sidor, det medför en omstart av gruppen, vem är ledare osv. En lärare är uttalat negativ till rotation:

Man får göra om allting, fast då har ändå några gjort det två gånger redan. I en åldershomogen klass kanske du gör en rejäl insats det första året, sen underhåller du det resten. Men här blir det att du måste börja om från början igen.

Lärarna i 3-5 lyfter inte på samma sätt, som lärarna i F-2, fram att eleverna i gruppen tycker om att hjälpa varandra.

Åldersblandningen i 3-5 är för snäv, det blir ändå inte att de stora hjälper de små, för det förekommer alltid konkurrens i en klass. De ser inte varandra som treor och femmor, de ser varandra som en klass.

Många av lärarna tror dock att en åldersblandad organisationsform innebär ett mjukare klimat.

Lärarna uttrycker att rotationen i klassen betyder mycket för gruppdynamiken och menar att det har en större påverkan på klassen än vad man kan tro, det gäller även för de två tredjedelar som är kvar i klassen. Alla åldrar skiftar perspektiv varje läsår. Nästintill samtliga lärare anser att en åldersblandad organisationsform ur elevernas perspektiv är både positiv och negativ. Som positivt ser de möjligheten för eleverna att kunna förändra sin roll som de menar, i en åldershomogen klass, annars lätt kan bli cementerad.

Jag har jobbat i båda formerna och jag har mycket mindre bekymmer med cementerade roller nuförtiden än vad jag fick jobba med det när jag hade renodlade klasser. Var en dum i ettan, så var han dum i tvåan och så var han dum i trean, hur mycket han än försökte tvätta bort den här stämpeln. Man fick lägga ner jättemycket arbete som lärare för att ändra på såna tråkiga roller som någon hade fått.

Det kan vara befriande för elever att få en ny möjlighet. Säg att man under förra läsåret hamnade i en negativ spiral socialt i klassen. Då uppstår nya möjligheter att bryta denna negativa spiral nästa läsår. Även om två tredjedelar av klassen är samma så finns det en bättre möjlighet att bryta mönstret än om eleven skulle hamnat i den spiralen i en åldershomogen klass.

En statisk grupp behöver inte vara bra, det behöver inte vara tryggt. Det kan vara bra för några, men för andra kan det vara helt förfärligt att vara tvungen att behöva vara klassens clown eller den som hörs, plugghäst, eller vad det nu kan vara. Det ändrar sig i en åldersblandad grupp.

Det är positivt att de får nya möjligheter varje år. Det blir nya konstellationer och man kan tillåtas, och förväntas nästan, att förändra sig inom ramen för samma klass.

En tanke som uttrycktes var att det kan vara lättare att förändra sin roll om man är den som lämnar klassen.

Jag tror att det är lättare för den individen som lämnar gruppen att ändra sitt beteende. Det är inte lika lätt bland dem som går kvar i klassen. Säg att vi har en spelevink i årskurs 4, om det beteendet uppskattas av årskurs 5-elever, så ändrar ju inte personen på sin roll när femmorna slutar. Personen får istället ett ännu större utrymme då och är dessutom äldst.

Lärarna framhåller även synpunkter som utifrån elevernas perspektiv innebär att det är negativt att klassens sammansättning förändras varje läsår. En lärare upplever det ur ett elevperspektiv från en social synvinkel vara negativt avseende trygghet och kamratrelationer. Andra lärare uttrycker att barn av naturen är väldigt olika och alla mår helt enkelt inte bra av ständiga byten, vilket också märks tydligt på dem. Barnen kan även uppleva det tråkigt då de kan sakna sina kamrater som försvinner från klassen.

Särskilt de barn som har lite svårigheter, det är ju alltid de som råkar sämst ut.

En lärare lyfter även fram det som positivt att delar av klassen byts ut, då eleverna får möjlighet att lära känna nya kamrater. När det gäller om barnen leker med varandra över åldrarna går lärarnas uppfattningar isär. Lärarna i F-2 menar att eleverna gärna leker över åldrarna, åtminstone i skolan. En uppfattning är dock att flickorna har lättare för att leka med varandra över gränserna till skillnad från pojkarna. Även i 3-5 upplever en lärare att eleverna leker med varandra blandat över åldrarna. En annan utav lärarna menar dock att:

Det förekommer att eleverna leker över åldrarna men av en hel grupp fyror i en 3-5:a så skulle jag tippa på att de allra flesta leker med fyror på rasterna om de själva får välja. Sen så finns det några stycken som går över gränserna åldersmässigt men de är bara några stycken.

En lärare med erfarenhet av åldershomogen grupp har känslan av att det fungerar bättre mellan de barn som är lika gamla. Läraren upplever att en homogen grupp är mer samlad och att alla elever i klassen är mer kompisar än vad denne upplevt det vara i en åldersblandad grupp.

Lärarna lyfter upp ett antal svårigheter gällande fördelningen av elever i klasserna. Bland annat visas det på att det är olyckligt om antalet barn i varje åldersgrupp är för få. Den optimala fördelningen i klassen vore enligt lärarna runt åtta elever i varje åldersgrupp, jämnt fördelat mellan flickor och pojkar. En lärare förklarar att urvalet av jämnåriga kamrater av samma kön i klassen på så vis blir litet för eleverna. För vissa elever kan detta vara till nackdel då de får svårt att hitta kamrater. Läraren menar att hur man som lärare än försöker att uppmuntra elever att leka över åldrarna, siktar de ändå oftast in sig på de kamrater som är i samma ålder.

En annan aspekt som togs upp var att det även är olyckligt i de fall där det blir en sned fördelning mellan flickor och pojkar i samma åldersgrupp. Det kan då finnas en risk att eleven vänder sig till kamrater i andra åldersgrupper, vilket i och för sig är bra, men det kan också leda till att eleven tvingas mogna för fort och dessutom förlorar kamraterna vid nästa läsår då dessa lämnar klassen. Ytterligare en lärare menar att detta scenario även kan komma att utspela sig om en elev nästan enbart har lekkamrater i en annan årskurs än sin egen. Detta kan exempelvis bero på att eleven rent mognadsmässigt trivs bättre med äldre eller yngre kamrater. De upparbetade sociala relationerna som eleven byggt upp bryts.

För att motverka en brist på sociala relationer försöker lärarna på olika sätt att samarbeta över klassgränserna, det kan exempelvis innebära åldershomogena, eller andra sorters, grupperingar beroende på syfte. Det kan också vara att äldre elever kommer in till de yngre och läser för dem.

Några lärare hävdar att åldersblandat kan påskynda sådant man inte vill, så som att eleverna blir stora för fort vad gäller exempelvis att inte leka, kläder och smink. En lärares erfarenhet säger att treorna snarare strävar efter att bli femmor än att vara treor.

Just det här med leken, om man går i en åldershomogen klass kan jag tänka mig att i årskurs tre kan flickorna fortfarande prata om att de leker med olika leksaker. Jag vet att mina elever i årskurs tre också gör det men de vill inte prata om det för då tycker femmorna att det är lite töntigt.

Hälften av lärarna i 3-5 anser att femmorna å sin sida är noga med att standarden som det innebär att vara femma upprätthålls.

De är störst.

Femmorna är på något sätt alltid femmorna.

En av lärarna uttrycker att det finns en risk att femmorna drar sig mot de yngre men upplever inte att det är så då även den lärares erfarenhet är att eleverna i femman är stolta över att vara äldst. En tanke är dock att:

I en 3-5:a drar det mot fyrorna, mittenspannet. Mognadsmässigt skulle det för femmorna kunna innebära att de inte riktigt får tillfälle att uttrycka sin mognad på det sätt som skulle bli i en åldershomogen femma. Samma sak gäller för treorna, de är kanske inte så mycket treor som de hade varit i en åldershomogen trea där de bara har treor att jämföra sig med. Treorna strävar uppåt, tittar på vad som händer där framme.

Läraren formulerar en känsla av att eleverna i årskurs fem kanske inte tittar framåt så mycket utan kanske mer stannar upp lite utav den anledningen att de inte har några äldre elever att se upp till, samtidigt som de är så få i den egna åldersgruppen. Lärarna i F-2 har uppfattningen att tvåorna tar ansvar och att de upplevs känna sig stora. Lärarna upplever också att de kan kräva mer av tvåorna. Tvärt emot vad några lärare i 3-5 erfar upplever inte lärarna i F-2 att de äldre eleverna mognadsmässigt dras mot de yngre eleverna. En lärares erfarenhet säger dock att det kanske är lättare att ställa högre krav i en åldershomogen grupp, då barnen tvingas att mogna om den övriga klassen totalt sett är mer mogen. Läraren menar vidare att det kan vara lättare att falla tillbaka mognadsmässigt i en klass där det även finns yngre elever. Denna förmodade mognad i en åldershomogen klass menar läraren är positiv då eleverna reflekterar över sitt eget beteende i förhållande till gruppen.

5. Diskussion och slutsatser

Syftet med studien har varit att förmedla en jämförande bild av lärarnas erfarenheter av att arbeta i åldershomogen respektive åldersblandad organisationsform genom att redogöra för deras resonemang kring sociala och pedagogiska aspekter. I diskussionen har vi valt att behålla de övergripande perspektiven från resultatredovisningen, pedagogiskt och socialt, även om fördelningen dem emellan inte är helt självklar. Diskussionen fokuserar på de områden som personal i de båda organisationsformerna väljer att lyfta fram och resonera kring de olika förhållningssätt som utkristalliserar sig.

5.1 Pedagogiskt perspektiv

Den svenska skolans uppdrag är att främja ett lärande där varje individ skall stimuleras till att inhämta kunskap. Varje elevs behov och förutsättningar skall tillgodoses genom en anpassad undervisning (Lpo 94). Skollagen förtydligar i 1 kap 2 § att utbildningen inom varje skolform i hela landet skall vara likvärdig (Utbildningsdepartementet). Detta innebär dock inte att utformningen av undervisningen måste vara likvärdig (Lpo 94).

Utifrån lärarnas resonemang har vi fått ta del av hur olika pedagogiska frågor och samma företeelse kan uppfattas på olika sätt. Det uttrycks också att det som avgör elevernas lärande är inte själva formen, utan hur man som lärare lägger upp arbete och undervisningens innehåll för eleverna. Även Ahl (1998), när hon stödjer sig på en översikt av forskning inom området, drar slutsatsen att det är den implementerade undervisningen som ger effekt, inte organisationsformen. Det uttrycks också, särskilt från lärarna på den åldersblandade skolan, att undervisningen måste utgå från de elever som finns i klassen. Här anses inte elevernas ålder vara det viktiga i sammanhanget, utan det är tanken på vad man vill uppnå som är relevant. Lärare uttrycker att om tron på det man gör är god, utför man också ett bra arbete eftersom det är innehållet som anses styrande, inte arbetsformen i sig.

Årskurslöst är ingenting annat än en organisationsform /.../ Olika organisationer har både för- och nackdelar. Ingenting ges automatiskt bara för att man organiserar sin verksamhet på det ena eller andra sättet. Allt gott som kan komma ur en organisering av skolarbetet beror helt på det pedagogiska arbete som bedrivs.

(Johansson, 1995:72)

Ur ett pedagogiskt perspektiv menar vi att det går att urskilja både likheter och stora skillnader i lärarnas resonemang. På en del punkter har lärarna totalt skild syn angående vad som gynnar elevernas lärande, på andra punkter liknar dock erfarenheterna varandra och vi får ta del av hur organisationsformen kan organiseras för att tillmötesgå elevernas behov.

Den första påtagliga skillnaden som visar sig är hur lärarna resonerar då de förklarar hur de valt att placera eleverna i klassrummet. På båda skolorna kan vi skönja avvägningen mellan arbetsro och samarbete eleverna emellan. Vi finner det intressant att lärarna på den åldershomogena skolan enbart förklarar hur eleverna placerats och tanken bakom detta. På den åldersblandade skolan förklaras däremot ingående både hur eleverna placerats och i de fall placeringen avviker från den vanligast förekommande, grupper, motiverar läraren varför. Detta tolkar vi som att grupsittning utgör normen och kanske ses som önskvärt på den

åldersblandade skolan. Kan detta ha sin grund i att en av de bakomliggande tankarna med åldersblandad organisationsform, enligt Andrae Thelin (1991:27), är just att det ska ske en naturlig samverkan mellan eleverna?

Lärarna på den åldersblandade skolan ser en större mångfald och bredd som utvecklande för eleverna. Många av lärarna på den åldersblandade skolan lyfter upp att eleverna förstärker sitt eget lärande och befäster sina egna kunskaper då de får möjlighet att synliggöra sin egen kunskap och spegla den mot yngre elevers. Vi uppmärksammar här att lärarnas tanke och erfarenhet nästintill ordagrant överensstämmer med en av de förmodade pedagogiska fördelarna kring åldersintegrerad undervisning som Edlund och Sundell (1999:8) beskriver. Även Nandrup och Renberg (1992:32) förklarar att de ser det som en inlärningsituation för eleverna då de hjälper varandra eftersom kunskaperna befästs och eleverna ges ytterligare träning. Sundell (1995:4) menar att det finns en risk att de förväntningar som lärare har på sin organisationsform styr läraren att enbart se sådant som infriar förväntningarna, vilket bör tas i beaktande. Kontrasten mellan skolorna tydliggörs av ett uttalande från en lärare på den åldershomogena skolan. Denne menar att det ur elevens lärandeperspektiv skulle vara en nackdel att bli avbruten i sitt eget arbete, och att det därför är lärarens jobb att hjälpa. Kan en förklaring kanske vara att det i en åldershomogen klass ofta blir samma elever som hamnar i rollen som hjälpare, medan fördelningen i en åldersblandad klass blir mer varierad och därför ses som mer utvecklande?

Lärarna på den åldershomogena skolan uttrycker inte lika tydligt att samarbete enstaka elever emellan ses som något centralt för deras lärande. Samspelet mellan elever betonas dock tydligt då lärarna ser det som positivt för lärandet att eleverna lättare kan lära av varandras tankar då de har liknande intressen, samtalsämnen och befinner sig närmare varandra kunskapsmässigt i jämförelse med elever i en åldersblandad klass. En tanke är även att diskussioner, ur samspelssynpunkt, gynnas av att samtalet i klassen kan hållas på en intressant nivå och inte blir ”medeltråkigt”. Det påtalas även att barnen med fördel kan hjälpa varandra då de förstår bra när en kamrat förklarar, ”de pratar ju samma språk”.

Vi upplever att lärarna på de båda skolorna ser samspel eleverna emellan som en väsentlig del av lärandet. Ett funktionellt samspel uppförs ofta bäst av barnen även om det kräver att läraren är aktiv och målmedveten (Skolöverstyrelsen, 1985:28). Ur ett sociokulturellt perspektiv skall läraren organisera och möjliggöra ett lärande som sker i ett ömsesidigt samspel (ibid, s. 33). Vår tolkning är att samspel ses som något viktigt i båda organisationsformerna, men lärarna väljer att organisera lärandemiljöerna på olika sätt. På den åldershomogena skolan är vår uppfattning att det mestadels sker i större grupper även om barnen med fördel får hjälpa varandra och mindre grupparbeten sker när innehållet tillåter. På den åldersblandade skolan är vår tolkning istället att man strävar efter att få till stånd ett klimat som gynnar ett naturligt samarbete mellan eleverna, här framhålls även vikten av gemensamma samlingar med möjlighet till ögonkontakt. Man kan dock fråga sig om samlingen är en pedagogisk eller praktisk företeelse, eller kanske en kombination?

De som förespråkar samling har valt att placera eleverna i grupp. Kanske kan det vara så att samlingen är ett led i att påkalla elevernas uppmärksamhet och därigenom uppnå en bättre ordning i klassrummet? Samtidigt kanske det även är ett sätt för läraren att få ögonkontakt med samtliga elever och därmed lättare kunna urskilja om eleverna tycks förstå det som läraren talar om? Det kan därför diskuteras om samlingen i första hand gynnar lärarna eller eleverna i deras lärande. Vår tanke är att om samlingen skall vara positiv ur lärandesynpunkt är det viktigt att klimatet i samlingen är upplagt så att eleverna är delaktiga och känner

meningsfullhet. De måste få möjlighet att uttrycka sina tankar, vilka måste ses som värdefulla och som en viktig del i lärandet. Det är viktigt att det skapas miljöer och interaktionsformer där eleven känner att de kan saker och samtidigt betyder något för de andra (Dysthe, 2003:38). Dysthe (s. 39) menar att viljan till att lära beror på om individen upplever det meningsfullt.

Genomgångar är något som nästintill samtliga lärare väljer att lyfta fram och bland många av lärarna är tankarna samstämmiga. I detta avseende skiljer det sig mer mellan lärare i olika årskurser än bland lärarna mellan skolorna. När det resoneras om genomgångar framhålls att läraren måste anpassa sitt tal och innehåll efter eleverna. Lärarna på den åldershomogena skolan menar att genomgångar och elevernas lärande utifrån dessa gynnas av att läraren kan tala på ett sätt som är riktat till en nivå där de flesta eleverna befinner sig. Talet anpassas till gruppens *mittfåra*, och i och med att eleverna är närmare varandra i olika avseenden blir *medellinjen* lite mer avancerad än vad erfarenheten är att den torde bli i en åldersblandad klass. En lägre ställd mittfåra anses kunna verka hämmande för duktiga elever. På den åldersblandade skolan uttrycker lärarna i F-2 att genomgångar i helklass inte ses som något problem även om det framhålls att det krävs en viss rutin och erfarenhet för att kunna lägga genomgångar på många olika plan. En svårighet framhålls emellertid, som till viss del kan jämföras med de tankar som lärarna på den åldershomogena skolan har. Den innebär att lärarna ibland kan uppleva det problematiskt att tillgodose behoven hos eleverna i årskurs två.

Sundell (1995:125) hänvisar till en mindre studie av Lagerkvist och Thinesen-Grönmark där resultaten visar att nybörjarna i åldersintegrerade klasser gynnades av att de dels fick mycket hjälp och att de dels fick ”konkreta förebilder om vad de själva skulle komma att lära sig”. Däremot finner han inga belägg för att det i längden skulle ha någon varaktig effekt på lärandet. Sundell (s. 124) pekar ut de äldsta barnen som förlorare i åldersblandade grupper då han menar att de skulle prioriteras lägre på bekostnad av de yngre barnens behov. Sundell hänvisar till Lagerkvist och Thinesen-Grönmark som uppger att elever klagat på att de fick för lite av lärarens uppmärksamhet i förhållande till de yngre eleverna (ibid, s. 125).

Undervisningen på den åldersblandade skolan i år 3-5 delas av olika anledningar emellanåt upp i åldershomogena grupper. Detta sker framförallt i progressionsämnen, exempelvis engelska och matematik. Vi menar att det ur en synvinkel kan ses som motsägelsefullt att den vanligast förekommande grupperingen i en åldersblandad verksamhet är att barnen delas upp i åldershomogena grupper. Leder inte detta till att tanken med åldersblandad verksamhet till viss del faller? Eller kan det vara så att åldersblandning på något sätt passar bättre i de allra tidigaste skolåren?

Samtidigt kan det även ses som att eleverna i 3-5 ges möjlighet att ingå både i åldersblandad och till viss del åldershomogen verksamhet och därmed vinna fördelar ur båda formerna. Det är intressant att fråga sig om grupperingarna kommer ur en medveten pedagogisk tanke och därmed kan relateras till verksamhetens pedagogiska samt sociala mål eller om det kommer sig av att situationen hanteras på ett tidigare beprövat vis (Andrae Thelin, 1991:12).

För att då få bästa möjliga resultat bör man varken vara för eller emot åldersblandad eller åldershomogen undervisning. Man måste snarare vara *för* båda delarna, kunna ta tillvara båda organisationsformernas fördelar och dessutom kunna använda andra organisationsformer, som t.ex. nivågrupper, könsgrupper och intressegrupper – alltså behålla en åldersblandad klassorganisation i botten men i övrigt jobba i flexibla grupperingar utifrån vilka mål som är viktigast i det aktuella sammanhanget.

Heterogena grupper behöver heterogen undervisning medan homogen undervisning kräver homogena grupper – det gäller antingen de är åldersblandade eller ej.
(Hedlund, 1995:25)

Vinterek (2001:166) menar att den åldersblandade klassen sägs kunna ge större möjligheter till individualiserad undervisning gentemot en åldershomogen organisationsform. Andrae Thelin (1991:39) hävdar även att det rent av skulle vara lättare att uppnå en individualiserad undervisning i en åldersblandad organisationsform. Detta stämmer dock inte överens med lärarnas resonemang på den åldersblandade skolan. De menar att organisationsformen hjälper till att förstå nödvändigheten av individualisering då läraren måste vara förberedd för mångfald, det anses dock inte vara lättare att åstadkomma. Lärare på båda skolorna ser det som mer pedagogiskt utmanande att vara lärare i en åldersblandad verksamhet då spridningen bland elevernas kunskaper är stor. På den åldershomogena skolan menar lärarna att det finns en stor, både kunskaps- som mognadsmässig, spridning bland eleverna. De förtydligar att denna är fullt tillräcklig för att kunna få till stånd en givande lärandemiljö där undervisningen individualiseras.

Vår fråga är att om det nu finns en större spridning i en åldersblandad klass som medför högre krav på individualisering, vad händer då med samspelet mellan eleverna? Om eleverna arbetar individuellt med olika områden, blir det då naturligt att samarbeta? Sundell (1995:119) hävdar att individualisering innebär en ökad tid som eleven tillbringar med eget arbete, vilket inte anses ha en gynnsam effekt på lärandet. Vi uppmärksammade på den åldersblandade skolan en något motsägelsefull utsaga om åldersblandningens fördelar då det sades att det är positivt med mångfald och att olikheter uppmuntras. Samtidigt nämndes att det inte blir lika tydligt att en elev kunskapsmässigt skiljer sig från de övriga. Kommer olikheterna då i dagen?

Lärare på den åldersblandade skolan påstår att det kan finnas en risk att man som lärare i en åldershomogen organisationsform kan luras att effektivisera sin undervisning genom att behandla eleverna i gruppen som en grupp, och inte lika mycket som individer då elevernas olikheter inte är lika uppenbara. Utifrån detta kan man fråga sig om en den så kallade effektiviserade undervisningen ligger till grund för en mindre splittrad känsla hos lärarna på den åldershomogena skolan? Eller kan det vara så att den påstått negativa effektiviseringen, ur individualiseringssynpunkt, istället är positiv för både lärare och elever?

En tanke kan vara att om lärarna inte är lika splittrade så har detta en god påverkan på undervisningen och dess uppgifter. Vinterek (2001:160) menar att eleverna i hennes studie anser att uppgifterna har en mer utmanande karaktär inom en ålderssammanhållen klass. Samtidigt frågar vi oss om undervisningen i en åldershomogen klass ändå blir mindre individualiserad då eleverna ligger relativt nära varandra kunskapsmässigt? Kan det då lätt bli så att det finns ett visst utbud av förutbestämda uppgifter, och att eleverna får ta del av dem som anses passa bäst? Kan åldershomogena grupperingar i årskurs 3-5 på den åldersblandade skolan böttna i att det helt enkelt blir övermäktigt för lärarna att kunna planera undervisning i samtliga ämnen med ett så pass stort spann?

”[E]n åldersblandad undervisning utmanar många, grundläggande och ”eviga” pedagogiska frågor och inte minst egna och andras förväntningar på att lösa dem. Det är svårt för dessa ambitiösa lärare att hålla alla pedagogiska bollar i luften samtidigt. Att genomföra en pedagogisk idé kräver planering, samarbete och systematik” (Andrae Thelin 1991:35).

För att kompensera den känsla av splittring och den extra organisation som en åldersblandad verksamhet kräver upplevs det vara en fördel att vara fler om eleverna. De arbetslag som redan existerar i både F-2 och 3-5 upplevs därför positivt. Att kunna klara av verksamheten som enda lärare upplevs mycket komplext. Bengt-Erik Andersson, Åsa Malmros och Eva Zillén (1981:199) menar att samarbete mellan lärare förefaller både vara en konsekvens av och en förutsättning för att kunna bedriva årskurslös undervisning. Vår uppfattning utifrån studien och våra tidigare erfarenheter säger oss att varken samarbete mellan lärare eller individualisering egentligen är lättare att uppnå i en åldersblandad form men organisationsformen gör dessa båda delar till ett måste för att praktiskt få undervisningen att fungera optimalt.

Arbetslagen i F-2 på den åldersblandade skolan och i F-3 på den åldershomogena är snarlikt utformade. Samarbete sker främst mellan lärarna i den egna klassen och arbetslaget ses bland lärarna som en stor tillgång. Vi tror oss förstå att samarbetet mellan lärarna i de båda organisationsformerna främst skiljer sig mellan årskurserna 3-5 på den åldersblandade skolan och årskurserna 4-5 på den åldershomogena skolan. På den åldersblandade skolan är samarbete mellan lärarna en naturlig del då de är tre lärare om två klasser. Arbetslagen bidrar till möjligheten att dela upp eleverna i grupperingar utefter vad man som lärare vill uppnå. Dessa grupperingar motiveras av att åldersblandning är relevant där det är befogat, men det finns även behov av mognadsmässigt homogena grupper där eleverna befinner sig på samma förståelsemässiga nivå.

På den åldershomogena skolan sker däremot inget samarbete lärarna emellan vad gäller den praktiska undervisningen, samarbetet sträcker sig här till att innefatta gemensam planering. Lärarna i 3-5 på den åldersblandade skolan framhåller att det krävs en hel del organisation för att verksamheten skall fungera. Man kan därför fråga sig om den tid som lärarna lägger på att få undervisningen att fungera istället tar kraft från själva undervisningen? Eller kan det leda till utökad reflektion som därigenom gynnar elevernas lärande? Vi menar att det är viktigt att man som lärare själv försöker besvara frågan vem den pedagogiska utmaningen gagnar. Handlar det främst om lärares strävan efter utmaning eller leder utmaningen till att jag som lärare gör ett bättre arbete för att skapa goda lärandemiljöer för eleverna? Kanske kan det som Sundell (1995:96) påtalar, vara så att åldersintegrerad undervisning främst passar vissa lärare?

Vi finner det noterbart att lärarnas utbildning och yrkeserfarenhet, mellan de båda skolorna, liknar varandra mycket förutom på en punkt. Fyra av sju lärare på den åldersblandade skolan har montessoripedagogik i sin lärarbehörighet, vilket ingen av studiens lärare på den åldershomogena skolan har. En del i montessoripedagogiken handlar om barnens ålderssammansättning. ”Att dela in människor i olika grupper på grund av deras ålder är något av det grymmaste och mest omänskliga man kan göra, och det gäller i lika hög grad för barn” (Montessori, 1949:197). Montessori ser det således som viktigt att blanda åldrarna och menar att Montessoriskolorna bevisat att barn i olika åldrar kan hjälpa varandra. Hon menar vidare att undervisningen där yngre barn lär av äldre är mycket värdefull då barnens intellekt är närmare varandra, detta bidrar till att barnen kan förklara för varandra på ett sätt som underlättar lärandet (ibid). Kan det vara så att lärare med Montessoriutbildning söker sig till åldersblandade skolor? Har de verktyg som underlättar för undervisning i åldersblandade klasser och kanske gör det möjligt att vinna fler pedagogiska fördelar? Eller kan det kanske vara så att lärare som är verksamma i en åldersblandad form självmant väljer att vidareutbilda sig inom Montessori?

Det är intressant att notera att de som av de båda organisationsformerna utses som vinnare är barnen i sexårsverksamheten/förskoleklassen. Här framkommer tydligt att samma fenomen, sexårsverksamheten, ses och hanteras på olika sätt av de båda organisationsformerna. Detta sker dessutom på helt skilda grunder, dels genom att de har en egen skolform och dels genom att de integreras med elever i årskurs ett och två. Båda organisationsformerna upplever att den egna verksamheten leder till att sexåringarna upplever mindre stress i samband med introduktionen till skolan.

Avslutningsvis, Vinterek (2001:80) påpekar att man kan ana förändringar även inom åldershomogena klasser. Indikationer tyder på att utformningen av åldershomogen undervisning håller på att förändras till att likna det som anhängarna av åldersblandade grupper förespråkar. Om dessa noteringar är riktiga betyder det i så fall att skillnaden mellan skolarbete i en åldersblandad klass inte behöver skilja sig så stort från skolarbete i en åldershomogen klass.

5.2 Socialt perspektiv

Sett ur ett socialt perspektiv kan två motpoler avseende de olika organisationsformerna ansas. Dessa är kontinuitet och rotation. Uppfattningarna går isär vad gäller vilken inverkan olika fenomen får beroende av vems perspektiv man tar. Det kan handla om elevernas, klassens, lärarens eller föräldrarnas perspektiv. Det kan också handla om individens eller gruppens perspektiv. Det gör att en sammanställning blir oerhört komplex att åstadkomma, eftersom det är svårt att tillmötesgå alla olika infallsvinklar som ett ställningstagande kan innebära. Vi har därför valt att enbart ta med huvuddragen i det massiva utbud av argument som lärarna uppgivit i intervjuerna och som vi här väljer att belysa ur två olika organisationsformers synvinklar följt av våra egna reflektioner.

Några lärare från den åldersblandade skolan påminner om vikten av att se till både det sociala som det kunskapsmässiga. De tror sig också se att den åldershomogena organisationsformen kan vinna fördelar när det gäller fokus på undervisning och kunskap medan deras egen organisationsform kanske har något större fokus på sociala aspekter även om det poängteras att själva formen i sig inte avgör hur man som lärare skall arbeta. Lärarna på den åldersblandade skolan uppvisar en medvetenhet om de svårigheter och eventuella brister som organisationsformen kan innebära och visar också på en handlingsbenägenhet för att kompensera dessa.

Åldersblandad undervisning är ingen pedagogik utan endast en *organisationsform*, som kan jämföras med vilken annan organisationsform som helst. Om organisationsformen skulle vara lösningen på alla skolans problem skulle dessa problem säkert för länge sedan varit lösta.

(Hedlund, 1995:14)

Lärarna i den åldershomogena organisationsformen anser det vara en trygghet för eleverna att gå i en statisk klass. De ser vinster i form av kontinuerliga kamratrelationer och en sammanhållning som främjar trygghet, barnen lär känna varandra väl. De poängterar det stora utbudet av jämnåriga, vilket underlättar för eleverna att hitta kamrater. Förekomsten av att i klassrummet ha en kamrat påverkar även skolarbetet ur en positiv synvinkel, säger Vinterek

(2001:160). Den statistiska klassammansättningen sägs leda till en djupare gemenskap mellan eleverna och anses också ge god möjlighet för lärarna att verkligen lära känna sina elever.

Den åldersblandade organisationsformen innehåller å sin sida en viss rotation som lärarna däremot kan se som både fördelaktig och som en svårighet. Rotationen i sig medför att alla åldrar skiftar perspektiv varje läsår. Utifrån lärarens perspektiv blir det också en lagom genomströmning av elever i klassen där två tredjedelar av eleverna stannar kvar och bidrar till att själen och klimatet stannar kvar. Vi förstår att detta kan ses som positivt om klimatet i klassen är gott, men vad innebär rotationen om klimatet upplevs sämre?

Att eleverna är i olika åldrar menar lärarna mestadels påverkar eleverna positivt och utmynnar i att eleverna upplevs bli mer socialt nyanserade och mer omhändertagande. Dock anses kamratrelationerna, och därmed också en del av tryggheten, bli lidande när klassens sammansättning förändras varje läsår. Vinterek (2001:170) tar upp igenkännandet som trygghetens grundpelare och visar på att det eleverna främst tar som en garanti för trygghet är kamrater som är kvar även efter klassbyten. Samtidigt erbjuds eleverna i och med rotationen möjligheter till att lära känna nya kamrater.

Det är ett banalt faktum att det sker en betydligt större interaktion mellan åldrarna i åldersblandade grupper än i åldershomogena grupper. Rimligtvis leder det till en ökad förståelse över åldrarna, vilket i sin tur leder till mindre fördomar, mindre motsättningar och mer kompisskap.

(Hedlund, 1995:28-29)

Man kan också, som vi ser det, ur elevens perspektiv ändå se en viss kontinuitet även om klasskamraterna byts ut då det är samma vuxna som har hand om gruppen under ett antal år. Relationer och en tillitsfull miljö ger eleverna bättre förutsättningar att i en gemenskap låta sina tankar möta kamraternas (Vinterek, 2001:188). Går det då att fastställa vilken miljö och organisationsform som kan tillmötesgå varje elevs lärande och sociala utveckling?

En svårighet med åldersblandad organisationsform visar sig i de olyckliga fall då det uppstår en sned fördelning av antalet elever respektive könsfördelningen av eleverna i en åldersgrupp. Denna eventuella brist på sociala relationer motverkas av ett uppmuntrat samarbete över klassgränserna. Vinterek (2001:160) visar på en viktig aspekt för eleverna, nämligen vikten av att det finns kamrater av samma kön i klassen, detta tycks vara överordnat önsningen om förekomsten av många jämnåriga barn.

Att gå i en åldershomogen klass kan upplevas vara tryggt för den som trivs i klassen. Det kan också ses som en fördel att eleverna i en åldershomogen klass får ett större utbud av jämnåriga kamrater som är lättare att knyta kamratrelationer med. Det kan dock även inom en homogen klass etableras statistiska grupperingar som försvårar möjligheterna att *leka med alla*. Den statistiska klassen kan anses vara en grogrund för djupare kontakter, men om klassen delas, kanske en splittring också upplevs svårare om eleverna svetsats samman under fyra år?

Samtidigt får man inte glömma att gruppdynamiken i en klass oavsett organisationsform alltid förändras i det fall någon elev slutar eller kommer till och därför alltid är kedjans svaga länk. Alla måste då ompröva sina positioner och finna sina platser på nytt. Att bryta mönster och negativa spiraler kan ses som en befrielse för många elever, men det är också viktigt att komma ihåg att alla barn inte mår bra av ständiga byten. Barn är av naturen olika och negativa upplevelser kan ofta märkas tydligt hos de barn som har svårt att hantera förändringar. Här

har läraren, oavsett organisationsform, en skyldighet och ett ansvar att underlätta för de elever som upplever påfrestningar i sådana situationer.

Lärarna i den åldershomogena skolan anser att eleverna är trygga i de roller som de hittat i klassen. Rollen ger eleverna en plats i klassen och om rollen inte anses bra för eleven, faller det under lärarens ansvar att hantera detta. Här ställer vi oss frågan, väljer man sin roll, eller får man den? Vem är det i så fall som fördelar rollerna? Hur kan, och hur skall, läraren upptäcka att en elev har fått en roll som den vantrivs med? Har verkligen en lärare makten att bestämma normen för en elevs roll? Vi tror att elever kan uppleva det påfrestande att leva upp till en roll, och även om läraren finns till hands för att hjälpa till, krävs det kraft och mod hos eleven för att genomgå den förändring som behövs. ”Eleverna får således lätt särskilda roller i den åldersindelade klassen. Dessa roller blir för vissa elever kraftigt förstärkta” medan förespråkarna för åldersintegration ”menar att blandningen av flera årskurser ger barnen ett tydligare perspektiv på den egna utvecklingen.” (Sundell:33,32).

Våra intervjupersoner menar att den åldersblandade organisationsformen ger eleverna en möjlighet att förändra sin roll innan den cementeras. Det kan kanske inte alltid vara lätt genomförbart, men tillfället återkommer varje år och förutom att eleverna tillåts, så förväntas de nästan också, förändra sig inom ramen för samma klass. Finns det här en risk att lärarna förlitar sig på att organisationsformen i sig skall lösa eventuella svårigheter med roller hos eleverna? Kan det också bli så att den roll en elev tar eller får blir en så stor del av identiteten att eleven kanske inte ens är medveten om att denna roll går att förändra och därför bara lever vidare med den?

Att starta upp varje läsår sker på olika premisser hos de båda organisationsformerna. På den åldershomogena skolan startar man första höstterminen i förskoleklassen ett digert arbete med att forma en klass som skall gå tillsammans under fyra år. Arbetet underlättas till viss del av att många av barnen kommer från förskolorna i upptagningsområdet, men det är ändå en grupp som kräver inskolning. Detta arbete, som tar sin tid i början, skördar man vinsterna av under de följande skolstarterna då eleverna följs åt inom klassen, menar lärarna på den åldershomogena skolan. Lärarna ser tidsvinsten över åren och menar att den tid man varje år slipper lägga på in- och utskolning kan läggas på undervisning istället.

På den åldersblandade skolan genomgår man däremot en mindre inskolning varje höst, då en tredjedel av klassen kommer ny. Vinsten här ligger i att den redan etablerade delen av klassen hjälper till att skola in de yngre, säger lärarna. Här skiljer sig dock uppfattningen mellan elever och lärare åt, menar Vinterek, när hon återger att ”det lärarna framhåller som en fördelaktig klassform för att minska denna problematik upplever eleverna istället som en källa till problematiken” (2001:167). Vinterek fortsätter, att det är läraren ”som möter färre nybörjare och det är läraren som inte behöver mista kontakten med alla elever han eller hon lärt känna på en gång.” (s. 167). Vad Vinterek själv pekar ut som organisationsformens nackdel, har ”inte i första hand varit blandningen, utan den successiva förnyelsen av gruppen, som innebär att många relationer bryts varje år” (s. 182). Här ser vi också tydligt kopplingen till en av de förväntade fördelarna med åldersblandning, nämligen den att lärarens arbetsinsats underlättas av att endast en tredjedel av eleverna i klassen byts ut varje läsår och de äldre eleverna kan hjälpa till vid inskolningen.

Även lärarna i 3-5 ser inskolningen som relativt självgående, då det redan i de flesta fall existerar befintliga sociala relationer mellan eleverna sedan tiden i F-2. Lärarna på den åldersblandade skolan poängterar också fördelen av att hinna se och lära känna alla nya elever

och deras föräldrar mot att möta alla nya på en gång. Däremot menar lärarna på den åldershomogena skolan att föräldrarna ofta påtalar det positiva med en intakt föräldragrupp.

Uppfattningen om elevernas mognad varierar mellan lärarna på de båda skolorna. Lärarna på den åldershomogena skolan värnar om att eleverna får vara i den ålder de är, de behöver inte vare sig leva upp till äldre barns förväntningar eller frestas att backa tillbaka i umgänget med yngre. Lärarna på den åldersblandade skolan kan hålla med om att formen kan påverka eleverna i den riktningen att de yngre frestas att sträva efter att bli äldre än vad de är. Detta kan dock uppfattas på olika sätt, det kan ses som att de äldre fungerar som förebilder som de yngre kan se upp till, men det kan också ses som att de yngre *mognar lite för fort*. De äldsta eleverna, femmorna, upplevs dock snarare värna om sin position som äldst och upplevs inte i någon högre grad dras ner mot de yngre eleverna. Kanske är det så att elever i en åldershomogen klass mognar mer på grund av att kraven som ställs på dem är en aning högre ställda? Kanske reflekterar eleverna över sitt eget beteende i förhållande till gruppen, vilket gör att det i en åldershomogen grupp är svårare att falla tillbaka mognadsmässigt? Sundell påpekar att det är svårt att bedöma vad som orsakar vissa företeelser och menar ”att barn utvecklas, oavsett var de befinner sig. Det svåra är att avgöra om utvecklingen beror på ålderssammansättningen eller på andra orsaker” (Sundell, 1999:10-11). Han menar vidare att barns utveckling i sig inte är något argument för åldersintegrerade klasser.

Slutligen ställer vi oss frågan vad som ska få styra i valet att gå om ett år i skolan. I de båda organisationsformerna står valet mellan det sociala och det kunskapsmässiga som vi ser det. I en åldersblandad organisationsform menar lärarna att det är lättare för eleven att göra ett bonusår, då eleven får stanna kvar i en bekant miljö, med redan befintliga klasskamrater. I den åldershomogena organisationsformen däremot, går elevens hela befintliga sociala nätverk i klassen förlorat om möjligheten till ett extra undervisningsår utnyttjas. Även om elevens kunskapsmässiga behov då lättare kan tillgodoses, så beror det också på hur eleven i ett samspeleperspektiv hanterar situationen och hur elevens fortsatta lärande kan underhållas i en klass med helt nya kamratrelationer. Den sociokulturella teorin ser just samspelet som avgörande för lärande och utveckling (Strandberg, 2006:47). Det blir en aning paradoxalt, att den åldersblandade organisationsformen, med ett något större fokus på sociala aspekter, kan erbjuda en elev i behov av extra undervisning bättre förutsättningar än den åldershomogena organisationsformen som kan upplevas ha ett större fokus på undervisning och kunskap. Det är en väsentlig fråga, frågan om vad som är viktigast, det sociala eller det kunskapsmässiga.

5.3 Slutord

Arbetet med studien har gett oss värdefulla insikter i hur olika lärare kan uppfatta de organisationsformer som de arbetar i. De har lärt oss att det handlar om att fokusera på innehållet i det man gör och tro på det, allt annat är bara ett yttre skal. Det gäller att kunna ta fram det bästa i varje organisationsform och att där det behövs, kompensera eventuella brister. Det handlar också om att inte utse själva organisationsformen till den felande länken. Det beror helt på vilket perspektiv man som lärare tar, och verksamheterna får olika framtoning beroende på vad man väljer och vad man vill få ut.

När allt är sagt och gjort leder alla vägar till samma slut. Då spelar det mindre roll vilken väg du tar, det viktiga är hur du tar den.

(Charles de Lint)

Studiens resultat har bidragit till att en mängd obesvarade frågor har väckts hos oss. Utifrån detta har vi inför vår kommande lärarroll fått med oss hur viktigt det är att, oavsett inom vilken organisationsform man är verksam i, ständigt reflektera kring den egna praktiken. Finns det egentligen någonting som inte är möjligt att genomföra i båda organisationsformerna?

5.4 Metoddiskussion

Då studien innefattar relativt få lärare menar vi att resultatet inte kan ses som generaliserbart för hela lärarkåren, men att den kvalitativa studieformens syfte, att förstå olika företeelser, kanske kan sägas vara uppnådd. Stukat (2005:129) menar att resultatet blir mer trovärdigt om många ser samma saker. Vi är medvetna om att intervjupersoner från en och samma skola kan se på fenomen ur samma perspektiv och med samma 'glasögon', men eftersom syftet med vår studie var att belysa lärares erfarenheter från just två skolor, anser vi att generaliserbarheten utifrån den synvinkeln är tillfredsställande.

Förmodligen hade undersökningen visat ett annorlunda resultat om vi valt andra skolor eller andra lärare. Även ett annat metodval hade förmodligen också givit ett annorlunda resultat. Vi anser dock att vårt val av metod för genomförandet av intervjustudien gav de bästa förutsättningarna för att svara mot studiens syfte och frågeställning.

Som läsare måste man dock ta i beaktande att de svar som givits, utslutande har varit lärarnas egna resonemang och inte är bekräftade av oss i form av observationer. Det kan i och med detta föreligga en risk i att resultatet i studien enbart bygger på lärarnas föreställningar om hur de upplever olika fenomen och inte hur det faktiskt visar sig i verkligheten. Studiens syfte var dock att ge en bild av lärarnas erfarenheter och eftersom dessa i allra högsta grad är personliga anser vi ändå att studien genomsyras av en högt ställd trovärdighet. Intervjuerna bestod av ett antal frågor vars resonemang ofta gick in i varandra. Detta medförde att vi i många fall fick "kontrollsvår" på frågor som tidigare resonemang givit svar på. Förutom vinsten med detta innebar det också en svårighet för oss att i resultat och diskussion sära på vissa områden och begrepp. Hade vi valt strukturerade intervjuer eller enkäter hade det förmodligen givits mer likartade svar, men samtidigt hade inte perspektiven blivit lika breda. Dessutom hade det varit vi som i högre grad styr vilka frågor som ansågs viktiga.

Frågan blir också hur långt det går att dra lärarnas resonemang. Studiens resultat grundar sig på resonerande svar utifrån öppet ställda frågor, vilket gör att samtalsämnen inte utvecklats likadant under alla intervjuerna. Våra följdfrågor kan också ha påverkat respondenterna att lägga fokus i vissa riktningar och därmed så har inte resonemangen stannat vid exakt samma punkter. Studiens resultat kan också ge ett, för lärarna, missvisande resultat genom det faktum att lärarna kanske inte tydliggjort alla sina reflektioner och tankesår inom alla områden.

5.5 Fortsatt forskning

Karin Sandqvist (1994:109-115) sammanfattar i sin kunskapsöversikt att det dittills inte finns några pålitliga, sanna och samtidigt objektiva och heltäckande undersökningar. Hon menar att skolans alltför komplicerade verklighet omöjliggör mer än en glimt av kunskap. Däremot placerar hon lärarna på en nyckelposition i skolsystemet och menar att erfarenheterna som dessa bär med sig inte kan negligeras. Dessa erfarenheter, fortsätter Sandqvist, är svåra att överträffa även om den objektiva kunskap som forskningen ger också är en del av den totala sanningen. Hon lyfter fram att det förvisso finns fördelar med åldersintegration, men att det samtidigt också finns fördelar med åldershomogent också som ju faktiskt är standardmodellen på de flesta håll i världen.

Sandqvist påpekar att vi i Sverige har höga ambitioner när det gäller skolan och betydelsen den har för våra barn, inte enbart i form av tillhandahållare av lärdom utan även ge de bästa utvecklingsmöjligheterna. Hon fortsätter med att en stor del av den moderniserade pedagogik som bildar karaktär för den åldersintegrerade undervisningen också kan tillämpas i andra former, skillnaden består endast i att i åldersintegrerad form blir det en nödvändighet för att det skall fungera. En kunskapsöversikt eller vidare forskning kan aldrig svara på vad som är bäst, men om den kan fungera som motvikt mot ett förenklat resonemang och förhastade slutsatser är syftet gott nog (ibid).

Under arbetets gång har också vi blivit varse hur komplext området är, och hur bilden förändras utifrån vilken vinkel eller vilket perspektiv man väljer att utgå ifrån. Således kan de båda organisationsformerna upplevas på en mängd olika sätt. Vi menar att det därför finns behov av fler jämförande studier mellan de båda organisationsformerna. För att få ett helhetsperspektiv menar vi att det krävs undersökningar som innefattar både lärare, elever och föräldrar. För att kunna göra en optimal jämförelse kring de olika gruppernas upplevelser, socialt som pedagogiskt, tror vi det är en förutsättning att de hör till samma verksamhet då organisationsformerna kan skilja sig markant mellan olika skolor. Dessutom skulle det vara intressant med en jämförande studie mellan sexårsverksamheterna inom olika organisationsformer.

Genom denna typ av undersökning menar vi att det utvecklas vetenskaplig kunskap kring olika gruppers upplevelser istället för, som det i dagsläget mestadels handlar om, gissningar och hypoteser. Detta kan leda till en ökad förståelse för de olika organisationsformerna och kanske också en form som bygger på det bästa av de två. En annan intressant aspekt skulle kunna vara att titta på internationell forskning och ställa den i relation till den svenska.

Referenslista

Ahl, A. (1998). *Läraren och läsundervisningen. En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar.* (Avhandling för doktorsexamen. Akademiska avhandlingar Nr 47). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.

Andersson, B-E. Malmros, Å & Zillén, E. (1981). *Årskurslös undervisning i praktiken.* Malmö: Liber.

Andrae Thelin, A. (1991). *Undervisning i åldersblandade grupper. En granskning i samarbete mellan skolöverstyrelsen och länskolnämnderna läsåren 1989/90 och 1990/91.* Skolöverstyrelsen rapport R91:32.

Askling, B. (2006). *Utbildningsvetenskap. Ett vetenskapsområde tar form.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Di Meo, K. & Zillén, E. (1987). *Åldersintegrerad undervisning. Praktik och teori.* Solna: Ekelunds.

Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur

Edlund, A-C. & Sundell, K. (1999). *Åldersintegrerat eller åldersindelad? En jämförande studie av 1.111 elever i årskurs 2.* (FoU-rapport 1999:9). Stockholm: Forsknings- och Utvecklingsenheten.

Hedlund, E (1995). *Didaktiska studier 51. Åldersblandad undervisning i praktiken.* Stockholm: Didaktikcentrum HLS.

IFAU; Johansson, E-A. & Lindahl, E. (2008). *Rapport 2008:20. Åldersintegrerade klasser. Bra eller dåligt för elevernas studieresultat.*
<http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2008/r08-20.pdf>

Johansson, A C (1995). *Elevmedverkan och åldersblandat i åk 4-6.* Solna: Ekelunds.

Johansson, B. & Svedner, P-O. (1996). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning.* Uppsala: Kunskapsföretaget

Johansson, B. & Svedner, P-O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning.* Uppsala: Kunskapsföretaget.

Montessori, M (1999, första upplagans fjärde tryckning). *Barnsinnet.* (1987 sv. översättning). Helsingfors: Werner Söderström Osakeyhtiö.
(Original: *The Absorbent Mind*, publicerat 1949, AMI)

Nandrup, I. & Renberg, K. (1992). *Blanda & ge. En bok om åldersintegrerad undervisning.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.

- Sandqvist, K. (1994). *Åldersintegrerad undervisning. En kunskapsöversikt*. Stockholm: HLS.
- Skolöverstyrelsen. (1985). *Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet*. (SÖ:s publikationer Läroplaner 1985:15). Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm : Norstedts Akademiska.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Författaren och Studentlitteratur.
- Sundell, K. (1992). *Tripp Trapp Trull. En genomgång av forskning på åldersblandade grupper i svensk förskola och grundskola*. (2:a rev upplagan, FoU-rapport 1992:14). Stockholms socialtjänsts Forsknings- och Utvecklingsbyrå.
- Sundell, K. (1995). *Åldersindelad eller ålderblandad? (2:a rev upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundell, K. (2002). *Är åldersblandade klasser bra för eleverna? En jämförande studie av 752 elever i årskurs 2 och 5*. (FoU-rapport 2002:7). Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet. Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (1985). *Skollag (1985:1100)*.
http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100
- Vinterek, M. (2001). *Åldersblandning i skolan. Elevers erfarenheter*. Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete). Umeå universitet: institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
- Vinterek, M. (2003). *Åldersblandade klasser. Lärares föreställningar och elevers erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L S. (1999). *Tänkande och språk*. (Öberg Lindsten, K. översättare). Göteborg: Bokförlaget Daidalos (Original publicerat 1934)
- Williams, P. Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000) *Barns samlärande. En forskningsöversikt*. Skolverket.
- Östmar, J-E. (1981). *Årskursintegrerade klasser på lågstadiet*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber UtbildningsFörlaget.

1. Frågeställningar inför intervju

Allmänna frågor att besvara skriftligen till intervjutillfället (Fortsätt gärna på baksidan om utrymmet inte räcker till):

Vad har du för utbildning?

Har du under senare år gått fortbildningskurser?

Antal yrkesverksamma år? Inom vilka verksamhetstyper?

Har du prövat att arbeta i andra arbetsformer?

Vad jobbar du i för verksamhet idag?

Har du själv valt att arbeta åldershomogent/åldersintegrerat?

Hur ser du på kunskap och lärande? Hur anser du att barn lär sig?

2. Frågor att fundera över till intervjutillfället

Den fysiska och psykiska miljön

1. Hur har du valt att möblera ditt klassrum, varför?
2. Hur tror du att din arbetsform påverkar eleverna gällande:
 - a. lärande
 - b. mognad
 - c. statisk klass/delar av klassen byts ut varje läsår
 - d. sociala faktorer (trivsel i klassen, kompisar..)

Organisation

1. Hur ser ansvarsfördelningen ut inom ditt arbetslag? Är rollerna tydliga?
2. Samarbetar ni över klassgränserna? I så fall, vad tycker du att ni får ut av det?
3. Har ni regelbundna uppföljningar/utvärderingar av verksamheten?

Arbetsätt

1. I stora drag, hur tänker du när du lägger upp din undervisning i förhållande till kurs- och läroplaner samt den lokala arbetsplanen?
 - olika kunskapsnivå
 - olika årskurser
2. Vad baserar du din undervisning på; läromedel, friare former, estetiska lärprocesser osv?
3. Hur tänker du kring:
 - a. Individanpassad undervisning
 - b. självständigt arbete
4. Delar ni ofta upp barnen i olika grupperingar (ålder, ämne, kunskapsnivå)? Vad ser du i så fall för fördelar med det?
5. Upplever du några svårigheter i att organisera undervisningen i din arbetsform?

Allmänt

1. Hur ser du på att klassen är statisk/att sammansättningen förändras varje läsår?
2. Vad upplever du att du kan genomföra i din arbetsform som hade varit svårare i en annan form?
3. Vilka delar ser du som för- respektive nackdelar med din arbetsform?
4. Om du fick bygga din egen arbetsform, hur skulle den se ut?