

EXAMENSARBETE

Hösten 2009

Lärarytbildningen

Den åldersintegrerade undervisningens uppgång och fall

Författare

Jennie Koskela

Jeanette Hansson

Handledare

Margreth Johansson

www.hkr.se

Den åldersintegrerade undervisningens uppgång och fall

Abstract

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur en övergång, från åldersintegrerad till åldershomogen verksamhet, påverkar undervisningen utifrån pedagogens perspektiv. I litteraturdelen redogörs för den åldersintegrerade undervisningens centrala begrepp, dess historik och vilka olika motiv som föranlett dess uppkomst. Därefter går vi igenom forskning och annan litteratur som vi anser relevant för att ge en bakgrund till och en förståelse för vår undersökning.

Vi har intervjuat fyra pedagoger som är verksamma i årskurs 1-4 för att besvara vår forskningsfråga: På vilket sätt påverkas undervisningssituationen för de pedagoger som arbetat åldersintegrerat av att nu arbeta ålderhomogent? De intervjuade pedagogerna valdes ut med kriteriet att de skulle ha erfarenhet av både åldersintegrerad såväl som åldershomogen undervisning.

Resultatet visar att åsikterna gick isär angående om åldersblandade klasser är pedagogik eller organisationsform. Två av pedagogerna var positivt inställda till den åldersintegrerade undervisning och de andra två var kritiska. Pedagogernas inställning visade sig ha stor inverkan på hur undervisningssituationen. De upplevde att bland annat planeringsarbetet ökade och blev en belastning.

Ämnesord: Bb-form, åldersblandad klass, åldersintegrerad klass, åldershomogen klass, åldersindelad klass, åldersintegrerad undervisning, årskurslös undervisning, årskursindelad undervisning och åldershomogen undervisning

INNEHÅLL

1 INLEDNING	6
1.2 Syfte och problemformulering	7
2 LITTERATURGENOMGÅNG	8
2.1 Centrala begrepp	8
2.2 Historik.....	9
2.3 Svensk forskning om åldersintegrerad undervisning	10
2.4 Motiv till åldersintegrerad undervisning	12
2.5 Sociokulturellt lärande inom åldersintegrerad undervisning	13
2.6 Arbetsätt inom åldersintegrerad undervisning.....	14
2.7 Möjligheter och hinder	15
3 METOD	17
3.1 Val av metod	17
3.2 Val av undersökningsgrupp.....	17
3.3 Insamling av data	18
3.4 Bearbetning av data.....	19
3.5 Etiska överväganden	19
4 RESULTAT	21
4.1 Motiv och process	21
4.2 Pedagogens undervisningssituation.....	22
4.3 Den sociala situationen.....	23
5 ANALYS	25
6 DISKUSSION	28
6.1 Resultatdiskussion.....	28
6.2 Metoddiskussion.....	30
6.3 Förslag till vidare forskning	32
REFERENSER	33
Elektroniska referenser.....	34
BILAGA 1: Intervjufrågor	35

Förord

Vi ägnar en varm tanke och ett stort tack till dem som stöttat oss och gjort vårt arbete möjligt. Vår handledare, Margreth Johansson, för hennes outtröttliga tålamod. Våra kurskamrater i handledningsgruppen som har hjälpt oss genom att komma med utvecklande kommentarer under resans gång. De pedagoger som har ställt upp på våra intervjuer och delat med sig av sin tid och erfarenhet. Framförallt riktas ett kärleksfullt tack till våra familjer som har stått ut med oss denna mödosamma tid. Nu är vi klara med vårt examensarbete och kan bli människor igen.

Kristianstad 2009-12-17

Jeanette Hansson

Jennie Koskela

1 INLEDNING

Det finns tydliga strömningar i samhället som visar en vilja att segregera grupper av människor. Det kan vara en inneboende vilja hos människan att kategorisera för att skapa ordning. Ett försök att göra ett till synes kaotiskt samhälle mera greppbart. Grupper delas in efter kön, etniskt ursprung och ålder. Vi ser bostadsområden där bara invandrare bor, vi ser hockeylag med bara pojkar, vi ser arbetsplatser med bara kvinnor. Eftersom skolan är en produkt av samhället syns det självklart även där. Med andra ord det som sker i samhället återspeglas även i skolan. Där ser vi fler och fler klassrum ändras från att ha varit ett åldersintegrerat klassrum med sex-, sju- och åttaåringar till att klassrummet nu endast omfattar sjuåringar.

Den åldersintegrerade undervisningen lanserades på 1970-talet, som en ny pedagogik. Den skulle rädda skolan från både ekonomiska och organisatoriska problem (Hedlund, 1995). Samtidigt var där många fördelar för elevernas lärande att ha flera åldersgrupper i sin klass, att lära av både kunskapsmässigt och socialt. I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, står inget direkt uttalat om åldersintegrerad undervisning men en betoning på samarbete mellan eleverna finns där. Paralleller till åldersintegrerad undervisning kan även tolkas in i följande citat:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.
(Skolverket, 2006, s.4)

Men vi är nog alla överens om att det inte finns en pedagogik som rättar till alla problem i skolan. Hedlund (1995) är dessutom helt övertygad om att åldersintegrerad undervisning inte ens är en pedagogik utan en ren organisationsform. Det här fick oss att tänka på hur det ser ut på skolorna idag. Vi har själva erfarenheter av både åldershomogen respektive åldersintegrerad undervisning. Dels har vi en gång gått i en skola med en klass för varje ålder men vi har även under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) hamnat mitt i en pågående process där skolan går ifrån den åldersintegrerade undervisningen till, eller tillbaka till den åldershomogena. Vi valde att se problemet ur pedagogens perspektiv. Vi blev nyfikna på varför detta sker runtom i landet just nu och började fundera på hur pedagogerna upplever sin undervisningssituation och om de är för eller emot förändringen.

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med denna undersökning är att ta reda på hur en övergång, från åldersintegrerad till åldershomogen verksamhet, påverkar undervisningen utifrån pedagogens perspektiv.

Vår frågeställning är:

- På vilket sätt uppfattas undervisningssituationen av de pedagoger som arbetat åldersintegrerat av att nu arbeta ålderhomogent?

2 LITTERATURGENOMGÅNG

I detta kapitel förtydligas några begrepp, sedan följer en historisk återblick. Därefter redogörs för olika motiv till att bedriva åldersintegrerad undervisning. Slutligen sker en genomgång av aktuell forskning och en översikt över förmodade möjligheter och hinder med åldersintegrerad undervisning.

2.1 Centrala begrepp

I forskning om åldersintegrerad undervisning upptäcktes ett flertal begrepp som har likartad betydelse. De centrala begrepp som förekommer är: åldershomogen klass, åldersblandad klass, åldersintegrerad klass samt Bb-form. Här följer ett förtydligande av de begrepp vi kommer att använda oss av (Nandrup & Renberg, 1992; Sundell, 1995).

Åldershomogen klass – är när klasserna är indelade efter ålder, i en klass för varje årskurs. Undervisningen bedrivs här årskursvis.

Åldersblandad eller åldersintegrerad klass - är när klasserna är sammansatta av elever i olika åldrar. Sundell (1995) benämner åldersblandad klass som det mest neutrala begreppet. Klasserna har ofta slagits samman för att dra nytta av elevernas olika erfarenheter och olika kunskapsnivåer. Det är inte typen av klass som bestämmer undervisningsmetoden, det är upp till varje pedagog att bestämma om undervisningen ska vara åldersintegrerad eller årskursvis. I dessa klasser är det dock vanligast att pedagogerna åldersintegrerar undervisningen.

Bb-form – är när klasserna är åldersblandad eftersom elevunderlaget är litet. Även här kan pedagogen själv bestämma hur undervisningen ska läggas upp, årskursvis eller åldersintegrerad.

	Åldershomogen klass	Åldersintegrerad klass	Bb-form	Åldersblandad klass
Åldershomogen undervisning	X	X	X	X
Åldersintegrerad undervisning		X	X	X

Figur 1. Relationen mellan olika begrepp inom åldersintegrerad undervisning.

2.2 Historik

Kommunerna blev 1842, enligt folkskolestadgan skyldiga att ordna undervisning till alla barn i kommunen. Men på grund av brister i ekonomin samt avsaknad lärare och lokaler blev följden att nya elever bara togs in vartannat år. Detta bidrog till stora ålderskillnader i klasserna. Undervisningen individanpassades och läraren använde sig av de duktiga eleverna som "hjälp-lärare" (Nandrup & Renberg, 1992; Sandqvist, 1994).

Under industrialiseringen uppkom ett behov av att rationalisera skolan. Skolororganisationen hade rotat sig väl i samhället och fokus kunde därför flyttas från organisatoriska frågor till de mer pedagogiska frågorna, såsom metod och syfte. Rekommendationer kom som sa att om det var möjligt att ha klasser uppdelade efter ålder skulle det ske, eftersom det antogs att om elevgruppen var så standardiserad som möjligt skulle man uppnå en högre kvalitet (Nandrup & Renberg, 1992). I och med detta försök att effektivisera skolan med åldershomogena grupper uppstod Aa-formen, det vill säga en skola med en klass för varje årskurs.

I 1962 års läroplan, såväl som i 1969 års läroplan, betonades elevens behov och "Eleven i centrum" var mottot (Nandrup & Renberg, 1992). Det blev allt vanligare med åldersintegrering på låg- och mellanstadiet under den senare delen av 70-talet, både av organisatoriska och av pedagogiska skäl (Di Meo & Zillén, 1987). Detta kan ha sitt ursprung ur regeringens proposition om *Skolans Inre Arbete*, SIA-propositionen, som kom 1975 (Vinterek, 2003). I SIA förespråkades att skolan med fördel kunde delas in i arbetsenheter med elever i olika åldrar. Regeringen menade att detta hade flera fördelar, till exempel organisatoriska men även att elevernas pedagogiska utveckling gynnades, med hänvisning till de goda erfarenheter av detta som påvisats i förskolan. SIA säger inte att klasserna skall åldersblandas men det går att tolka det på det sättet. Många skolor tog SIA-propositionen som stöd för att göra organisatoriska förändringar (a.a.).

I samband med Läroplanen för grundskolan, Lgr 80, betonas individen i än högre grad. Där framhålls integration genom samverkan mellan de berörda parterna; lärare - lärare, elever - elever, lärare - elever samt lärare - föräldrar. Att ha elever i olika åldrar i samma klass, ses i Lgr 80 som en fördel för elevernas lärande och utveckling (Skolöverstyrelsen, 1980). Via timplanen görs ett försök att sammanlänka de olika stadierna i grundskolan, detta genom att inte längre ange timplanen per årskurs utan för stadiet som helhet. Syftet med detta var att

lättare kunna följa elevernas individuella utveckling genom hela grundskolan. Förhoppningen var att det skulle bli möjligt att använda sig av elevernas individuella olikheter i ett pedagogiskt syfte (Nandrup & Renberg, 1992).

Sammanfattningsvis, menar Hedlund (1995) att åldersintegrerad undervisning lanserades som lösningen på skolans problem någon gång i slutet på 70-talet. Antalet åldersblandade klasser var inte många 1983 men bara tio år senare hade de flesta rektorsområden startat upp en sådan verksamhet. Utvecklingen har därefter fortsatt stadigt uppåt men under 2000-talet har en debatt uppstått om ifall arbetssättet skall fortgå eller inte.

2.3 Svensk forskning om åldersintegrerad undervisning

Genom åren har ett antal svenska undersökningar om åldersintegrerade klasser i grundskolan genomförts. Fram till år 1989 fanns 43 undersökningar. Den slutsats som dragits av dessa studier är att åldersintegreringen är övervägande positiv (Sundell, 1995). I sammanhanget bör dock nämnas att de undersökningar som gjorts till stora delar är fallstudier och bara ett fåtal är jämförande studier (a.a.). I en fallstudie är avsikten att gå på djupet och redogöra för just ett specifikt fall och inte som i en jämförande studie granska likheter och skillnader i flera verksamheter (Denscombe, 2009).

När det i slutet på 1980-talet kom några jämförande studier gavs en helt annan bild av åldersintegreringens effekter enligt Sundell (1995). Han hänvisar till två jämförande studier (Hemer, 1991; Sundell, 1994) om social och känslomässig utveckling. Undersökningarna har inte kunnat bevisa att åldersintegreringen har någon egentlig påverkan i detta fall. Medhåll kommer ifrån Sandqvist (1994) i hennes kunskapsöversikt om åldersintegrerad undervisning. Där poängteras att någon slutsats egentligen inte kan dras då det vetenskapliga underlaget är för litet för att förorda men även för att avråda från åldersintegrerad undervisning.

Vidare lyfter Hemer (1991) fram i sin undersökning att det är framförallt pedagogerna som var mest positiva till åldersintegrerad undervisning medan föräldrar och elever var något mer negativa. Det föräldrarna var tveksamma till var främst arbetsron, om elever med särskilda behov blev tillgodosedda samt om eleverna nådde upp till de utsatta kunskapsmålen. Di Meo och Zillén (1987) nämner ett liknande förbehåll, att de som inte är väl insatta i vad åldersintegrerad undervisning innebär kunde ifrågasätta att de äldre eleverna agerade

hjälpplärare åt de yngre eleverna. Pedagogerna däremot upplevde att elevernas sociala och känslomässiga utveckling gynnades av åldersintegrerad undervisning (Andræ Thelin, 1991).

Sundell (1995) framhåller att det finns undersökningar som säger sig visa fördelar med åldersintegrerad undervisning. Men han poängterar att fördelarna inte automatiskt härrör ifrån åldersintegreringen i sig, utan fördelarna kan mycket väl ha andra orsaker. Även rapporten, ”Åldersintegrerade klasser - bra eller dåligt för elevernas studieresultat”? (Johansson & Lindahl, 2008) styrker detta. Rapporten skrevs med den hypotetiska utgångspunkten att åldersintegrering skulle påverka elevernas studieresultat på ett positivt sätt. Den visar dock på ett helt annat resultat. Nämligen att en negativ effekt träder fram när det gäller elevernas studieresultat. När undersökningen gjordes angavs inte motivet till åldersintegreringen om de uppkom av ekonomiska eller pedagogiska motiv. Resultatet hade kanske kunnat se annorlunda ut om det hade tagits i beaktning. Om motivet inte skedde av pedagogiska skäl kan pedagogens inställning ha påverkat undervisningen. Det är anmärkningsvärt att genomföra en pedagogisk reform av detta omfattande slaget innan fallet har utvärderats (Sundell, 1995). En förändring som påverkar så många skulle förankras mer och inte bara grundas på teori eller ideologi.

En annan studie (Hedlund, 1995) visar att för att lyckas med åldersintegrerad undervisning bör pedagogerna vara positiva inställda. Om motivet till införandet har känts påtvingat av exempelvis organisatoriska eller ekonomiska skäl så syns i stort sett inga pedagogiska vinster. Det medför istället mer arbete för pedagogerna, som exempel ges den gamla Bb-formen (se figur 1). Om motivet däremot är av pedagogisk natur, med tyngdpunkten på dialog, ämnesintegration och har eleven i centrum, ökar chanserna att det ska fungera. Dock framhäver Hedlund (1995) att det inte är förbehållet åldersintegrerad undervisning utan det kan göras även i en åldershomogen grupp. De främsta vinsterna med åldersintegrerad undervisning är den sociala situationen, såsom att eleverna har större möjligheter att inte fastna i en roll (rangordning), och att samverkan ökar både hos elever och hos pedagoger. Det som är märkligt och ett av problemen är att åldersintegrering lanserades som en ny pedagogik trots att det är en organisationsform (a.a.).

Flera jämförande undersökningar visar således att åldershomogena grupper är bättre när det gäller mätbara kunskaper såväl som de sociala aspekterna (Vinterek, 2003). En orsak till detta är att sammanhållningen är starkare i en åldershomogen grupp tack vare kontinuiteten i

gruppen. I en åldersblandad grupp kommer det nya elever varje läsår. Slutsatsen som dras är att varaktiga relationer gynnar lärandet (Vinterek, 2003).

2.4 Motiv till åldersintegrerad undervisning

Till Lgr 80 finns ett kommentarmaterial (Skolöverstyrelsen, 1985) som berör just åldersintegrerad undervisning i grundskolan. Där klarläggs i huvudsak två syften med åldersintegrerad undervisning. Det första syftet är pedagogiskt och handlar om att åldersintegreringen skapar möjligheter i undervisningen. Ett exempel på detta är att eleven har olika grupper att röra sig mellan vilket minskar risken att eleven då fastnar i en roll i klassen. De ska bli medvetna om sin utveckling och fokus läggs på en undervisning utefter nivå. Elevernas likheter och skillnader tillvaratas i undervisningen. Det andra syftet som nämns är främst organisatoriskt och behandlar åldersintegrerad undervisning som ett sätt att öka förståelsen mellan verksamheterna. Förskole- och grundskoleelever får en mjukare skolstart och samarbetet mellan stadierna främjas.

Även Nandrup och Renberg (1992) nämner olika motiv till att starta upp åldersintegrerad undervisning. De tar, liksom Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980), upp de pedagogiska och organisatoriska anledningarna men uppmärksammar även det ekonomiska motivet. Nedan följer en genomgång av dessa motiv som är: pedagogiskt, ekonomiskt och organisatoriskt.

När en verksamhet med åldersintegrerad undervisning startas upp av ett pedagogiskt motiv har pedagogen eller arbetslaget oftast tagit initiativet. Initiativtagarna är i flertalet fall engagerade pedagoger som tar första steget då de anser att möjligheten att uppnå kursplanens mål kommer att öka (Di Meo & Zillén, 1987). Klasserna är åldersblandade och pedagogen använder elevernas olika erfarenheter och olika kunskapsnivåer i undervisningen. Pedagogerna ser olikheterna i ålder som en möjlighet att utveckla och gynna elevernas sociala såväl som kognitiva utveckling (Nandrup & Renberg, 1992).

Ett annat motiv är det ekonomiska. I det här fallet handlar det främst om beslut tagna av skolledningen (Nandrup & Renberg, 1992). Detta motiv är vanligt i nedskärningstider eller vid ett lågt elevantal, då resurserna av olika skäl måste dras ner. Om barnen är få tvingas kommunen dra in personal och därmed kan en åldersblandad grupp vara enda lösningen. Men

det är även ett ofta förekommande fenomen på landsbygden där befolkningen är lägre till antalet, i dessa fall är det frågan om skolans överlevnad (Di Meo & Zillén, 1987).

När en åldersintegrerad undervisning påbörjas av organisatoriska motiv är det för att främja samarbete mellan verksamheterna; förskola, skola och fritidsverksamhet. Här är det samverkan som är målet med avsikt att grundlägga goda villkor för ett gott samarbete mellan pedagogerna. Pedagoger kan dock välja att undervisa åldersintegrerat, det vill säga ta tillvara olikheterna i ålder, oavsett om motivet är organisatoriskt (Nandrup & Renberg, 1992).

Gällande det ekonomiska och det organisatoriska motivet så säger det egentligen inget om undervisningen som bedrivs utan det handlar endast om motivet till införandet (Hedlund, 1995). Undervisningen kan alltså vara integrerad även under dessa motiv. När åldersintegrerad undervisning bedrivs med ett pedagogiskt motiv kan den uppfattas ha en sociokulturell lärandeteorin som grund, då den sociokulturella lärandeteorin sätter fokus på samspel och språk (Säljö, 2000).

2.5 Sociokulturellt lärande inom åldersintegrerad undervisning

Sociokulturellt lärande sätter fokus på samspel och språk. Där förordas samspel mellan elever och att de använder sig av många olika språk, inte bara talspråk utan också kroppsspråk och skriftspråk (Säljö, 2000). Pedagoger som bedriver åldersintegrerad undervisning drar vanligtvis nytta av elevernas samspel med varandra och låter dem använda sig av olika redskap för att utveckla sitt lärande. Att hantera olika situationer genom att utnyttja fysiska och intellektuella artefakter är ett av de mest utmärkande dragen för den sociokulturella kunskapssynen. En intellektuell artefakt är att kunna kommunicera på många olika vis. Samspel tillsammans med språket är den viktiga länken för att eleven ska förstå sin omgivning (a.a.). De fysiska artefakterna såsom miniräknare, datorer och pennor, är skapat av oss människor. Redskapen kan inte sköta tänkandet åt oss och helt utan hjälpmedel skulle vi inte ha möjlighet att tänka ut allt själva. Att vi aldrig blir fulländade i vår utveckling är ett annat kännetecken för den sociokulturella kunskapssynen. Oavsett situation är eleverna i ständigt lärande antingen om de lär ut till någon annan eller om de får hjälp (a.a.). Lärandet utvecklas genom samspel, individuellt och kollektivt.

2.6 Arbetssätt inom åldersintegrerad undervisning

I den åldersintegrerade undervisningen låter pedagogerna eleverna utvecklas genom samspel, individuellt och kollektivt men de tillåts även ta eget ansvar. Eleverna står ofta för sin egen veckoplanering i samråd med pedagogen och de ansvarar gemensamt för att den blir genomförd (Nandrup & Renberg, 1992). Att pedagogerna ger eleverna eget ansvar för sitt arbete och lärande är grunden i den åldersintegrerade undervisningen, individen får en betydande roll. Eftersom arbetet planeras utefter varje elevs kunskapsnivå kan det innebära ett större ansvar och en tyngre arbetsbelastning för pedagogerna. Det gäller att pedagogen är väl insatt i varje elevs kunskapsnivå men även på vilket sätt denna elev lär sig bäst genom (a.a.). Pedagogen måste därför vara väl förtrogen med olika arbetsmetoder för att kunna hjälpa varje elev att på bästa möjliga sätt utveckla sitt lärande.

Det är vanligt att pedagogen delar in eleverna i grupper med olika mognads- och kunskapsnivåer samt med olika intressen i den åldersintegrerade undervisningen. Det ses som en positiv faktor för lärandet som är berikande för eleverna (Di Meo & Zillén, 1987). Meningen är inte att de äldre ska agera hjälplärare utan tanken är ett mångsidigt utbyte av kunskaper i gruppen. Vilken arbetsmetod, i grupp eller enskilt, som lämpar sig bäst vid olika situationer är något som pedagogen måste avgöra. Ibland lär sig eleverna mer vid samarbete där de har möjlighet att forska tillsammans. Men det kan även vara så att eleverna tar till sig en annan typ av kunskap lättare av att exempelvis läsa tyst (a.a.).

Att de äldre eleverna tar ansvar för de yngre är något som också är utmärkande för den åldersintegrerade undervisningen (Di Meo & Zillén, 1987). Ansvarsområdena kan vara att de äldre eleverna hjälper de yngre med exempelvis läs- och skrivläxan, inför idrottslektioner och att de klarar av procedurerna i matsalen. Detta är något, enligt Di Meo och Zillén (1987), som de äldre eleverna gärna gör med tanke på att det är av stor betydelse att lotsa de yngre eleverna till rätta.

Ett annat sätt att arbeta som förekommer inom den åldersintegrerade undervisningen är så kallad årskursuppdelad undervisning. I den formen delas gruppen och efter den egentliga årkurstillhörigheten och undervisas därefter, ingen individuell undervisning på det viset som beskrivs ovan.

2.7 Möjligheter och hinder

Det finns både möjligheter och hinder med åldersintegrerad undervisning. Runesson och Bergkvists undersökningar (Vinterek, 2003) beskriver pedagogens arbetssituation som mer administrativ till följd av all kontrollerande uppföljning som tillkommer i denna verksamhet. En annan följd är att pedagogerna mer sällan bedriver undervisning i helklass med exempelvis genomgångar med hela gruppen samlad. Pedagogerna tycker att tiden används bättre genom exempelvis att eleverna arbetar mer självständigt och nivåanpassat. Då frigörs tid för pedagogen att hjälpa de som verkligen behöver det. En nackdel som nämns i sammanhanget är att mängden eget arbete tenderar minska elevernas utveckling (a.a.). Det vill säga arbetet verka flyta på och pedagogens arbetsbelastning underlättas. Men eleverna väljer inte alltid arbete efter behov utan efter intresse eller svårighetsgrad och progressionen avstannar.

När åldersintegrerad undervisning infördes hade många stora förväntningar och det fanns en rad förmodade fördelar med att arbeta så. Sundell (1995) betonar dock att dessa fördelar inte på något vis har bekräftats i någon undersökning. Han förklarar att resultaten faktiskt visar att eleverna inte gynnas av organisationsformen, tvärtom visar de en rad nackdelar. Några av nackdelarna är att det missgynnar kunskapsinläringen, ökar spridningen bland eleverna, missgynnar svagpresterande elever, har ingen synbar effekt på mobbning eller elevers självförtroende. Detta kan bland annat bero på att pedagogernas arbete försvåras i och med den stora spridningen i ålder. Detta gäller både den sociala och den rent kunskapsmässiga utvecklingen, att det blir mer komplicerat för pedagogen att upptäcka elever med svårigheter (a.a.). Den stora åldersspridningen påverkar även pedagogens planering, belastningen ökar då exempelvis undervisning i helgrupp försvåras. Även arbetslagen har en nackdel i att pedagogerna blir väldigt beroende av varandra. Vidare framhävs att åldersintegrerad undervisning kan ge upphov till en bristande struktur i och med många olika gruppkonstellationer.

Samarbetet mellan pedagogerna och över stadierna lyfts fram som fördelar då det är både inspirerande och avlastande även om det innebär en ökad arbetsbörda när det gäller undervisning och planering. Den ökade samverkan tillsammans med att det är få nybörjare i varje klass och stödet ifrån de äldre eleverna gör många pedagoger positivt inställda (Sundell, 1995; Vinterek, 2003).

I vänstra kolumnen i tabellen nedanför följer en sammanställning av förmodade fördelar för elever i åldersintegrerad verksamhet. Fördelarna kan ge effekt på pedagogernas undervisningssituation. Dessa effekter redovisas i högra kolumnen.

Fördelar för elever	Effekter i pedagogers undervisning
Skolstarten underlättas Tryggheten ökar Kontakterna över åldrarna ökar	Inskolningen underlättas då antalet nybörjare i varje klass minskar. Pedagogerna får hjälp och stöd av de äldre eleverna. Pedagogernas arbete med att få ihop gruppen går snabbare.
Självförtroendet ökar Toleransen ökar Ökad ansvarskänsla Initiativförmågan ökar	Elever med stark självförtroende, ansvarskänsla och initiativförmåga frigör tid för pedagogen att hjälpa elever. Större möjligheter till vuxenkontakt genom att arbetet sker i arbetslag.
Gruppkänslan blir bättre Reglerna blir tydligare Konkurrensen blir mindre Mobbningen minskar	De sociala fördelarna kommer även pedagogen tillgodo i form av ett mer gynnsamt klimat som främjar hela verksamheten. Större möjligheter att bibehålla ett inarbetat normsystem i gruppen genom den successiva förnyelsen
Individualiseringen ökar Inläringen gynnas Svagpresterande gynnas	Nivåanpassad undervisning gör att konkurrensen minskar och pedagogen lättare kan individualisera och skapa lust att lära. Nivåanpassad undervisning frigör även tid som pedagogen kan använda för elever med särskilda behov.

Figur 2. Åldersintegrerad verksamhet fritt efter Sundell, 1995, s.33; Vinterek, 2003

3 METOD

I följande kapitel redogör vi för metodval och hur urvalet av intervjupersoner gått till. Vidare beskrivs tillvägagångssättet vid insamling och bearbetning av materialet. Avslutningsvis redogör vi för de forskningsetiska principerna som tagits i beaktande.

3.1 Val av metod

Vi valde att göra en kvalitativ undersökning eftersom vi sökte förståelse för hur pedagogens undervisningssituation påverkades av en övergång från åldersintegrerad till åldershomogen undervisning. Om syftet är att urskilja just förståelse hos den studerade företeelsen så är kvalitativ metod att föredra (Patel & Davidson, 2003). Metoden avsåg att lyfta fram tankar och erfarenheter för att skapa en djupare förståelse för fenomenet.

Valet av forskningsmetod stod mellan enkät och intervju, men då enkätmetoden passar bättre för en större undersökningsgrupp valde vi att använda oss utav intervjumetoden (Bjurwill, 2001). Fördelen med intervju är att den liknar ett samtal, dock med struktur fastställd av intervjuaren (Patel & Davidson, 2003). Då vi genom vår undersökning ville ta reda på hur enskilda pedagoger tänkte kring åldersintegrering och deras uppfattningar i denna fråga så ansåg vi att intervju var den bästa metoden.

Det finns olika typer av forskningsintervjuer såsom strukturerade, semistrukturerade och ostrukturerade (Denscombe, 2009). Med tanke på vårt syfte valde vi att genomföra en semistrukturerad intervju då den tillåter intervjuaren att vara flexibel när det gäller ordningen på frågorna och svaren är öppna. Då betoningen låg på att få pedagogerna att uttrycka sina tankar och erfarenheter genomfördes en mer samtalsliknande intervju.

3.2 Val av undersökningsgrupp

Vi valde att intervjua fyra stycken pedagoger. Urvalskriteriet var att de skulle ha erfarenhet av både åldershomogen och åldersintegrerad undervisning. Anledningen till detta var att de skulle kunna göra egna reflektioner över vilken inverkan de olika arbetssätten har på undervisningssituationen. Dessutom arbetade de valda pedagogerna på skolor som nyligen genomfört ett skifte från åldersintegrerad undervisning till åldershomogen undervisning.

	Pedagog A	Pedagog B	Pedagog C	Pedagog D
Utbildning	1-7 lärare Sv/So	Lågstadielärare, påbyggnad till åk 4	4-9 lärare Sv/Eng	Förskolelärare, påbyggnad lågstadiet
Aktuell årskurs	åk 1	åk 4	åk 2	åk 3 och 4
Antal år i yrket	15 år	41 år	9 år	35 år
Erfarenhet av åldershomogena klasser	5 år	31 år	5 år	33 år
Erfarenhet av åldersintegrerade klasser	10 år	10 år	4 år	2 år

Figur 3. Intervjupersoner.

Tabellen åskådliggör att spridningen på hur länge pedagogerna har arbetat varierar allt från nio år till 41 år. Detta innebär att även deras utbildning skiljer sig åt, vilket kan påverka deras inställning till åldersintegrerad undervisning. Om vi märker sådana tendenser kommer vi att ta upp det vidare i analysen. Alla lärarna uppfyller kriterierna att ha arbetat med åldersintegrerad och åldershomogen undervisning. Pedagog D har dock större delen av sina verksamma år inom den åldershomogena verksamheten.

3.3 Insamling av data

Upptagningen av intervjuerna gjordes genom ljudupptagning samt fältanteckningar. Intervjufrågorna (se bilaga 1) skickades inte ut i förväg eftersom vi ville ha spontana svar på våra frågor. Risken om pedagogerna hade fått förbereda sig och eventuellt diskuterat med kolleger var att svaren hade blivit tillrättalagda. Intervjuerna bokades med pedagogerna och

utfördes i deras klassrum, 091120-091125, varje intervju tog cirka en timme. Fördelen med att genomföra intervjun i pedagogens klassrum var att denne kunde känna sig mer avslappnad eftersom miljön var välbekant. Nackdelen var att eleverna på en av skolorna fortfarande var på fritidshemmet, som låg i anslutning till klassrummet. Detta kan ha påverkat pedagogens uppmärksamhet.

Intervjuerna genomfördes utifrån förutbestämda frågor (se bilaga 1). Vi upptäckte att när pedagogen, under den första intervjun, fick frågan ”Vilka tror du var de huvudsakliga motiven till att bedriva åldersintegrerad undervisning på er skola? Ekonomisk, organisatorisk eller pedagogisk” ville hon automatiskt gå igenom alla tre alternativen för att reda ut vilket som passade bäst. Avsikten med frågan var snarare att pedagogen skulle ange ett alternativ. Därför tog vi beslutet att fortsättningsvis inte nämna de tre alternativen.

3.4 Bearbetning av data

Direkt efter varje intervju transkriberades materialet och en preliminär analys genomfördes. Genom att arbeta på det här viset fanns den nyss genomförda intervjun i färskt minne, tillsammans med fältanteckningarna och ljudupptagningen. Detta kallas för en löpande analys, vilket kan underlätta identifieringen av det väsentliga i svaren (Patel & Davidson, 2003).

Bearbetningen av materialet gjordes med hjälp av en hermeneutisk analys. Hermeneutik betyder tolkningslära och handlar om att studera en företeelse utifrån ett holistiskt synsätt. I analysen försöker forskaren se fenomen utifrån olika perspektiv och använda sig av sin egen förförståelse. Genom att använda sig av sina egna erfarenheter blir tolkningen mindre objektiv. Men då det primära är att förstå en specifik företeelse och ge insikt är det nödvändigt att använda alla delar som påverkar i sammanhanget. Det är en balans mellan helhet och delar som forskaren pendlar mellan i en så kallad hermeneutisk spiral för att komma fram till den mest rimliga tolkningen (Denscombe, 2009; Maltén, 1997). Under bearbetningen läste vi och sökte efter teman där resultaten kunde sammanställas för att tydliggöra det väsentliga i svaren. Därefter sökte vi efter innebörden i varje tema för att kunna sätta dem i ett större perspektiv.

3.5 Etiska överväganden

Vi valde att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). Med anledning av dessa principer är vi tydliga med att inga namn används i arbetet, varken pedagogens, skolans eller

kommunens namn. Vårt ämne kan till viss del ha skapat konflikter inom skolor då alla pedagoger inte varit överens om det rådande arbetssättet, och att det därför är extra viktigt att ta hänsyn till deltagarnas integritet. Innan vi började intervjuerna förklarade vi att syftet med intervjun är att ta reda på hur olika pedagoger tänker kring åldersintegrerad undervisning och hur de anser att deras arbetssituation påverkas av det.

Vid datainsamlingen, i analysen och vid publiceringen har vi beaktat följande:

- Informationskravet - ”forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte” (s.7)
- Samtyckeskravet – ”deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan” (s.9)
- Konfidentialitetskravet – ”uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem” (s.12)
- Nyttjandekravet – ”uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål” (s.14)
- Rekommendationer – ”forskaren bör ge uppgiftslämnare, undersökningsdeltagare och andra berörda tillfälle att ta del av etiskt känsliga avsnitt, kontroversiella tolkningar etc. i undersökningsrapporten innan den publiceras” (s.15) samt ”forskaren bör vid lämpligt tillfälle fråga undersökningsdeltagare, uppgiftslämnare och andra berörda personer om de är intresserade av att få veta var forskningsresultaten kommer att publiceras och att få en rapport eller sammanfattning av undersökningen” (s.15)

(Vetenskapsrådet, 2002)

4 RESULTAT

I detta kapitel redovisas resultatet av vår undersökning. Vår frågeställning är: på vilket sätt uppfattas undervisningssituationen av de pedagoger som arbetat åldersintegrerad av att nu arbeta ålderhomogent? Vi har valt att sammanställa resultatet under kategorierna: Motiv och process, pedagogens undervisningssituation och den sociala situationen.

4.1 Motiv och process

Pedagogerna i undersökningen nämnde olika motiv till att deras skola tog initiativ till att bedriva åldersintegrerad undervisning. Det mest framträdande var det pedagogiska motivet men ett andra motiv, det ekonomiska, lyftes också fram. Skolledning och rektorer har ofta press på sig att ständigt förbättra sina skolor och på det viset sätter de sin prägel på skolan. En av pedagogerna upplever att det "... var för att få en fjäder i hatten" (pedagog B).

Initiativet togs under en tid när åldersintegrering förespråkades av bland annat lärarhögskolor och debatten i samhället. Pedagogerna i undersökningen menade att det var en trend, som uppkom som en kontrast till det tidigare arbetssättet och att det ofta var drivande pedagoger eller skolledare som påskyndade processen. Det framkom i undersökningen att pedagog B och D kände sig förbisedda och de upplevde att deras åsikter inte efterfrågades. Pedagog A och C var mer positiva till åldersintegrering och förespråkade skiftet aktivt.

På frågan om vad skiftet från åldersintegrering tillbaka till åldershomogen undervisning beror på framkom det att rollerna var ombytta. Vid detta skifte upplevde pedagog B och D att deras erfarenheter togs tillvara och de kände sig delaktiga i processen. De andra pedagogerna i undersökningen uttryckte däremot besvikelse över hur övergången skett, "... så det var ju egentligen order uppifrån." (Pedagog C). Bytet till åldershomogen undervisning föranleddes i samband med ett rektorsbyte. Pedagog C beskrev händelsen som att det gick väldigt fort och utan hänsyn till verksamma pedagogers åsikter. Hon upplevde även att det som byggts upp under flera år nu raserades.

Vidare tolkade pedagog B det pågående skiftet, från åldersintegrerad till åldershomogen undervisning, som en yttring av att barn idag är splittrade och hon menar att struktur är nödvändigt. Och det, menar hon, finns inte i den åldersintegrerade verksamheten. En annan

förklaring som samtliga pedagoger anser är tungt vägande är att det har visat sig att eleverna inte uppnår de nationella målen.

4.2 Pedagogens undervisningssituation

Alla var överens om att planeringen blev betydligt mer tidskrävande i åldersintegrerad undervisning jämfört med planering i en åldershomogen undervisning. Exempel som lyftes fram var att när klassen bestod av flera åldersgrupper fick pedagogen lägga mycket mer tid på förberedelser för att kunna individanpassa undervisningen, ”... istället för att planera för en årsgrupp eller årskull så planerar du för tre eller fyra, beroende på hur blandningen ser ut...” (Pedagog C).

Att planera i arbetslag lyftes fram som en viktig och positiv del som kommit ur åldersintegreringen. Tidigare arbetade inte pedagogerna i arbetslag utan varje pedagog höll sig i sitt klassrum med hela ansvaret på sina axlar, ”Du går in, tar din klass och stänger din dörr.” (Pedagog D). Att arbeta i arbetslag betyder att pedagogerna har gemensam planeringstid samt att de kan finna trygghet i att inte ha ensamt ansvar för elevernas lärande. I ett arbetslag kan fritidshem, förskola och skola vara inblandade. Pedagogerna uttryckte dock att det var svårt att hitta tid och möjligheter att samarbeta fullt ut när pedagoger från olika verksamheter möts, ”När ska vi träffas? Jag stänger på fritids ikväll. Jaha, när ska vi då planera?” (Pedagog D). Att pedagogerna inom fritidshem, förskola och skola har olika anställningsförhållanden försvårar den gemensamma planeringen ytterligare.

När det gällde undervisningen i den åldersintegrerade verksamheten så gick åsikterna isär. Pedagog A och C uttryckte en mer positiv syn och lyfte fördelar med åldersintegrerad undervisning. De poängterade även vinsten med att eleverna lär av varandra, inte bara att de yngre lär av de äldre utan att även de äldre lär av de yngre genom samspelet med de yngre. Till skillnad från pedagog B och D som menade att kunskapsutvecklingen hos eleverna stannar upp eftersom undervisningen måste läggas på en nivå så att alla förstår och klarar av att följa med. Risken är då att denna nivå blir för låg för vissa elever, ”... att lägga sig på någon slags medelnivå gör varken till eller från. Det gagnar inte någon.” (Pedagog B). De båda upplever att spridningen i klassen är alldeles för stor. Följden av detta kan bli att de äldre blir otåliga, nivån blir för hög för de yngre och för pedagogens del en minskad kontroll över elevernas lärande, menar pedagog D, ”... att nu måste du lyssna även när de yngre barnen

talar, och så är det på en så pass annan nivå att de blir helt uttråkade. Man tvingas in i en gemenskapskänsla som inte finns där.” (Pedagog D).

I undersökningen framkom även att pedagogerna som arbetat med åldersintegrerade klasser inte nödvändigtvis bedrev åldersintegrerad undervisning. Pedagogerna delade ofta klasserna årskursvis när de skulle ha genomgångar eller arbete i mindre grupper. Läromedlen styrde också undervisningen åt åldersgrupperingar då exempelvis matematikboken var tydligt konstruerad efter årskurser.

Samtliga pedagoger sade sig märka att de hade mindre kontroll över elevernas framsteg och att de lätt tappade elever i en åldersintegrerad undervisning. Det var mer krävande för pedagogen att veta var varje elev befann sig kunskapsmässigt. Alla påpekade även att arbetssättet inte passade för alla elever. Särskilt elever med koncentrationssvårigheter eller behov av särskilt stöd fick problem när de ständigt bytte grupper, salar och ibland även pedagoger.

4.3 Den sociala situationen

Det finns starka sociala fördelar för pedagogen med åldersintegrerad undervisning, menade pedagog A och D och nämnde framförallt att vid varje nytt läsår var det enklare vid inskolningen eftersom det bara var en liten grupp nykomlingar, ”Det är en jättevinst om jag jämför med nu när jag har fått 21 ettor som allihop är förvirrade. Det är skillnad att få tio i taget och få lära känna dem och lära upp dem.” (Pedagog A). Ofta har barnen varit i förskoleklass som hade samarbetat med skolan och pedagog A och D uppfattade att samarbetet över stadierna underlättade övergången till skolan. Förskoleklass eleverna var då redan bekanta med eleverna i skolan och skolans rutiner, vilket skapade trygghet. Ytterligare en fördel var att eftersom eleverna kunde dra nytta av varandras kunskap i klassrummet försvann en del av fokuset på läraren. De upplevde även att sammanhållningen blev starkare tack vare inriktningen på individerna och det sociala samspelet, ”... man måste släppa lite grann på kontrollen och lita på att eleverna fixar det” (pedagog C)

I den åldersintegrerade verksamheten fanns det enligt pedagog C ”Fler vuxna som ser barnen” eftersom arbetet byggde på arbetslag. I ett arbetslag ingick pedagoger med olika förhållningssätt som därmed hade olika syn på eleverna och bemötte dem därefter. Ansvaret

blev mindre ensam. För elevernas del fanns det fler vuxna att ty sig till och som de kunde ha som förebilder.

Pedagogerna B och D såg få sociala vinster med åldersintegrerad undervisning. Tvärtom ansåg de att eleverna var mer utelämnade till varandra på grund av att i en åldersintegrerad grupp var det ett mindre utbud av jämnåriga. Även om gruppen i helhet erbjöd ett större urval upplevde pedagogerna att eleverna sökte sig till sina jämnåriga i större utsträckning. Pedagog D drog även paralleller med samhället när hon beskriver hur exempelvis idrott och andra fritidsaktiviteter är åldersindelade och påverkar samhörigheten. Pedagogerna säger att de själva och andra pedagoger försöker arbeta utifrån nivå, inte ålder i sin undervisning. Men de har lagt märke till att även om vi pedagoger bortser ifrån elevernas ålder så gör inte eleverna det, utan de är väl medvetna om sin ålder, ”Där är ju många gemenskaper av åldern och det skapar ju gemenskap i klassen även om man inte är bästisar där. När man delar det med flera andra.” (Pedagog D). Även det faktum att använda Bb-form med ett pedagogiskt syfte är oförsvarbart enligt pedagog B och D. Att skapa en sådan konstellation när det finns underlag för homogena klasser är att skapa ett landsortsproblem.

5 ANALYS

I undersökningen framkommer att det pedagogiska motivet tillsammans med det ekonomiska var det mest vanliga till förändring av arbetssätt. Detta gäller både vid uppstart av en åldersintegrerad verksamhet såväl som när den åldershomogena verksamheten skulle påbörjas. Trots det upplever pedagogerna sig ha blivit överkörda av ledningen och att processen har påskyndats av någon orsak. Att de inte känner sig delaktiga i processen och i valet av arbetssätt har lett till ett missnöje. En effekt av missnöjet blir en motvilja till att arbeta åldersintegrerat respektive åldershomogent. Detta menar vi, kan vara en orsak till att den åldersintegrerade undervisningen bedrivs årskursindelad trots andra intentioner. Vi tolkar det som att de mer erfarna pedagogerna upplevde sig förbisedda och att deras åsikter inte efterfrågades när skiftet från homogena klasser till integrerade klasser genomfördes. De då relativt nyutexaminerade pedagogerna var däremot mer positiva till skiftet och förespråkade åldersintegreringen aktivt. En följd av detta kan bli att det uppstår två läger på skolorna där pedagogerna ställs mot varandra. Inte bara vid pedagogiska beslut, såsom temadagar, inköp av läromedel och fördelning av resurser, utan i alla vardagliga göromål.

Det beskrivs två olika övergångar som båda drevs igenom av ett pedagogiskt motiv men av en starkt kontrollerande skolledning. Det vi kan utläsa ur undersökningen är att pedagogerna har ytterligare ett motiv. Omedvetet visar de på att även det organisatoriska motivet är en av anledningarna eftersom pedagogerna framhåller att den stora vinsten med åldersintegrering är arbetslagen och samverkan mellan kollegerna. De betonar inte de pedagogiska fördelarna lika starkt, vad gäller inläring eller sociala fördelar, och därigenom uppfattar vi det som att det organisatoriska skälet i själva verket spelade en större roll. När de intervjuade pedagogerna hade åldersintegrerade klasser undervisade två av dem årskursvis och de andra bedrev åldersintegrerad undervisning. Vi tolkar det som att de pedagoger som är positiva till åldersintegrerad undervisning har ett annat synsätt på eleverna och deras lärande. De ser arbetssättet som ett förhållningssätt och låter det genomsyra undervisningen och anpassar metoderna därefter. De pedagoger däremot som förespråkar den åldershomogena undervisningen ser arbetssättet uteslutande som en metod. Vi ser det som att pedagogerna försöker anpassa gruppen efter metoden för att underlätta sitt eget arbete, inte metod efter gruppen för att tillgodose elevernas behov. De försöker applicera sitt arbetssätt med sina redan inarbetade metoder in i den åldersintegrerade verksamheten. När pedagoger lägger upp sin undervisning på det här viset tyder det på att de inte tagit till sig arbetssättet fullt ut. Det

kan resultera i att pedagogen gör ett större arbete med planeringen än de egentligen behöver då de planerar för de olika åldersgrupperna istället för klassen som helhet. Att pedagogerna inte arbetar åldersintegrerat kan bero på att de finner det svårt på grund av att de har en annan syn på kunskap och lärande. Men även klassens sammansättning med den stora åldersspridningen komplicerar för pedagogen vid planering och nivåanpassning. En annan tolkning är att det är pedagogen som inte vill arbeta åldersintegrerat med tanke på de pedagogiska och de sociala aspekterna, de ser helt enkelt ingen vinning med det.

Pedagogerna i undersökningen anser att planeringen är krävande och de har mindre kontroll över elevernas framsteg och utveckling i en åldersintegrerad undervisning. Vi tolkar det som att den åldersintegrerade undervisningen innebär en större belastning för pedagogen. Det beror på att de dels har en individuell planering för varje elev och samtidigt krävs det en planering för flera årskurser. En annan aspekt kan vara att om det är en större belastning för pedagogen med planering och organisering påverkar detta även eleverna. De med särskilda behov kan på grund av mindre enskild tid med pedagogen samt en rörigare organisation få svårigheter. Men även de elever som brukar klara uppgifterna i undervisningen och som klarar av tempot i klassen kan upplevas få problem. Pedagogerna har inte den tid de behöver för att ge alla elever respons och kontrollera att de klarar sina uppgifter. En följd av detta kan bli att de inte klarar att uppnå de uppsatta kunskapsmålen.

Att planeringsbelastningen ökar i den åldersintegrerade undervisningen beror också på den stora spridningen i klassen. En tolkning av detta är att pedagogerna inte använder det sociala samspelet som ett sätt att utveckla elevernas lärande. Olikheterna mellan eleverna i den åldersintegrerade undervisningen ses av vissa pedagoger som en möjlighet och av andra som ett hinder. Det kan även visa på att det faktiskt innebär problem med så stora åldersskillnader. Den fysiska åldern i en årskurs två är åtta år men då barn utvecklas olika så kan deras mentala ålder vara mellan 7-9 år. Jämfört med en åldersblandad klass, en f-2:a, där den fysiska åldern är 6-8 år ökar spridningen markant till 5-9 år i den mentala åldern. En vidare tolkning är att även i de årskursindelade klasserna är spridningen i mental ålder stor. I praktiken innebär det att det på sätt och vis redan bedrivs en undervisning anpassad efter elevernas kunskapsnivåer, såsom tanken är i en åldersintegrerad verksamhet.

Vi har stött på pedagoger som trivs med åldersintegrerade klasser och inte vill gå tillbaka och det finns de vars högsta önskan har gått i uppfyllelse när åldersintegreringen slopades. Denna

markanta skillnad tyder på att sättet att arbeta är individuellt att det inte går att säga något specifikt om det är bra eller dåligt. Man bör nog poängtera att det inte är frågan om en pedagogik utan först och främst en organisationsform som genererar en mångfald av arbetssätt beroende på pedagogens förhållningssätt och utbildning. Arbetssätten i sin tur förgrenas i lika många olika metoder som också de skiljer sig åt från pedagog till pedagog.

6 DISKUSSION

Syftet är att ta reda på hur en övergång, från åldersintegrerad till åldershomogen verksamhet, påverkar undervisningen utifrån pedagogens perspektiv. Genom intervjuer med fyra pedagoger som har erfarenhet av båda arbetssätten har vi fått svar på vår forskningsfråga: På vilket sätt uppfattas undervisningssituationen av de pedagoger som arbetat åldersintegrerat av att nu arbeta ålderhomogent? Vi kommer i detta kapitel att ställa litteraturen mot våra resultat för att ta reda på eventuella likheter och skillnader. Resultaten kommer även att diskuteras utifrån olika aspekter.

6.1 Resultatdiskussion

Åldersintegrerad undervisning lanserades i slutet på 1970-talet som en lösning på skolans problem. I kommentarmaterialet till Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1985) beskrivs i huvudsak två olika syften till att införa åldersintegrering. Det ena handlar om den pedagogiska delen och den andra betonar fördelarna med en ökad samverkan mellan stadierna. Det skedde en snabb uppgång av antalet åldersblandade klasser fram till och med 1990-talet (Hedlund, 1995). Det fortsatte stadigt uppåt men i början av 2000-talet började det plana ut och en debatt uppstod. Debatten handlade om huruvida åldersintegrerad undervisning var bra och för vem.

När vi tittar på skiftet av arbetssätt i ett större perspektiv än bara inom skolan, kan vi utläsa att ledningens beslut och pedagogernas starka driv kan bero på ett samhälle i förändring. Tanken verkar vara att om arbetssättet förändras kommer vi tillrätta med en rad olika problem, den allt för styrda skolan kontra den ”strukturlösa” skolan. Detta resonemang går att tillämpa vid båda övergångarna. I övergången från homogent till åldersintegrerat var strävan att flytta fokus från pedagogen till eleven. Förändringen kom som ett resultat av den styrda skolan när en ny pedagogik framträdde. En mer framåtskridande pedagogik med fokus på individ, ansvar, trygghet och social kompetens framträder i Lgr 80 (Nandrup och Renberg, 1992; skolöverstyrelsen, 1980). I övergången från åldersintegrerat till åldershomogent tolkar vi det som att fokus på eleven ska vara kvar men pedagogens roll måste stärkas. Pedagogen förlorade sin auktoritet när allt fokus lades på eleverna. Övergångarna kan ses som ett tecken på de strömningar i samhället som pendlar från den ena ytterligheten till den andra, som aldrig tycks hitta en medelpunkt. Fokus svängde från kunskapsfokus till socialt fokus och nu vill samhället återigen lägga tyngdpunkten på mätbara kunskaper.

Det finns en rad förmodade fördelar med åldersintegrerad undervisning, såsom bättre grupp känsla, trygghet, individualisering, att svagpresterande gynnas och att reglerna blir tydligare. Forskning som gjorts visar att dessa inte har infriats (Sundell, 1995; Sandqvist, 1994). Att fördelarna inte infriats är något som även pedagogerna i undersökningen uttrycker. I undersökningen visar det sig att pedagogerna upplever att allt fler elever känner sig splittrade till följd av ett accelererande tempo i vardagen. En följd av detta blir ett större behov av struktur hos eleverna, något som märks både i den åldersintegrerade och i den åldershomogena undervisningen. Exempelvis elever med särskilda behov får det svårare i en åldersblandad grupp. Skoldagen kan upplevas som rörig eftersom eleverna ibland får ta mer ansvar än de klarar av, att de tillhör flera olika grupper samt att byte av sal ofta förekommer. I arbetssättet fokuseras det framförallt på de sociala målen (Vinterek, 2003). Det är en förutsättning att det sociala klimatet fungerar för att en bra lärandesituation ska infinna sig. Visserligen är det en del av pedagogernas uppdrag att inte bara undervisa utan även att fostra eleverna. Men vi menar att kunskapsuppdraget är det viktigaste för pedagogen och de måste våga vara lärare. Samtidigt måste de lita på att föräldrarna tar sitt ansvar och därmed kommer mycket av den sociala kompetensen hemifrån. Men kunskapsmålen och de sociala målen behöver inte ställas mot varandra, det ena utesluter inte det andra. Det handlar om ett samspel mellan hem och skola.

Hedlund (1995) är en av de forskare som är positiv till åldersintegrering och som tydligt framhäver fördelarna. Han anser dock att det är en förutsättning att pedagogerna är positivt inställda för att det ska fungera. De pedagoger som bedriver åldersintegrerad undervisning litar på att eleverna lär sig och kontrollerar inte ständigt att eleverna har rätt kunskaper. En liknelse som beskriver detta är ”Sätter du en potatis kan du inte efter några dagar gräva upp den för att se om den växer på rätt sätt för att sedan sätta ner den igen”. Om man ska undervisa åldersintegrerat måste pedagogen tro på sig själv för att låta eleverna utvecklas utan att ständigt kontrollera. De pedagoger som har en annan kunskapssyn och som känner att de vill mäta elevernas kunskaper kan ha problem att bedriva detta arbetssätt.

När skiftet från åldershomogen till åldersintegrerad verksamhet genomfördes kändes det påtvingat för två av de intervjuade vilket medförde en konflikt. Dessa pedagoger tog med sig sitt sätt att undervisa in i den åldersintegrerade undervisningen. De bedrev alltså inte åldersintegrerad undervisning. Om detta beror på att de inte hade kunskap om hur arbetssättet fungerade eller om de helt enkelt inte trodde på det som pedagogik spelar ingen roll. Det fick

samma effekt, att rent organisatoriskt var verksamheten åldersintegrerad men inte när det gällde undervisningen. Vårt resultat överensstämmer med andra undersökningar (Hemer, 1991; Sundell, 1994) som har gjorts om åldersintegrerad undervisning och dess effekter. Att pedagoger inte har undervisat åldersintegrerat trots intentionen kan i sin tur ha bidragit till att forskningen om elevers kunskapsutveckling i den åldersintegrerade undervisningen kan ha fått ett felaktigt resultat. Trots det drogs paralleller med arbetssättet, att det var åldersintegreringens fel att de nationella målen inte uppnåddes (Johansson & Lindahl, 2008). Men i själva verket kan det bero på att det bedrevs traditionell undervisning i åldersblandade klasser. Om undervisningen varit åldersintegrerad rakt igenom skulle resultatet kunnat se annorlunda ut. Utifrån vår undersökning kan vi konstatera att åldersintegrerad undervisning bedriven på det här sättet resulterar i att eleverna inte når målen.

Vår undersökning grundade sig på forskningsfrågan om hur undervisningssituationen påverkas för de pedagoger som arbetat åldersintegrerat av att nu arbeta åldershomogent. Det framkom att undervisningen och planeringsarbetet var mer krävande i en åldersintegrerad än i en åldershomogen verksamhet. Något de försökt behålla i övergången är arbetslagen som ses som den stora vinsten ur åldersintegreringen. Övergången från åldersintegrerat till åldershomogent tycks inte påverka de negativt inställda pedagogerna på samma sätt som vid det förra skiftet. Det verkar vara enklare för pedagogerna att ta med sig sitt åldersintegrerade arbetssätt in i en åldershomogen verksamhet, än det var att applicera traditionell undervisning i en åldersblandad klass. Vår slutsats blir alltså att åldersintegrerad undervisning kan bedrivas även i en åldershomogen klass eftersom spridningen i elevernas mentala ålder är stor, därmed även deras kunskapsnivå. Om fördelarna med åldersintegrerad undervisning kombineras med fördelarna ur den åldershomogena undervisningen, ser vi en stor vinst. Att kombinera exempelvis samspel, individanpassad undervisning och tryggheten i arbetslag, med varaktiga relationer, tydligare regler och bättre uppsikt över elevernas framsteg, menar vi främjar alla inblandade. På så vis får pedagoger, elever och skola det bästa av två världar.

6.2 Metoddiskussion

Valet att göra en kvalitativ undersökning med hjälp av semistrukturerade intervjuer var till fördel eftersom pedagogernas tankar och idéer var det som eftersöktes. Om syftet varit att ta reda på hur många som tycker på ett visst sätt hade en kvantitativ undersökning varit att föredra. Att intervjufrågorna var förutbestämda kan ha lett till att intervjupersonerna sökte det

”rätta” svaret. Dock anser vi att då det fanns utrymme för oss att ställa följdfrågor ökade möjligheterna att ta tillvara och spinna vidare på det som den enskilda pedagogen uttryckte. Vidare ansträngde vi oss för att inte leda intervjun åt ett visst håll med våra följdfrågor och kommentarer.

Valet att inte skicka ut frågorna i förväg kan ha gjort att svaren blev mer spontana. Men det kan även ha lett till att djupare tankar kring frågorna som kunde ha kommit fram om pedagogerna fått fundera över svaren gick förlorade. Vi gjorde dock detta val eftersom svaren inte skulle bli tillrättalagda. Svaren blev utförliga då pedagogerna hade utrymme att fritt utveckla sina tankar och åsikter och gav oss därmed ett bra material att arbeta vidare med. Under den första intervjun märktes att en fråga var formulerad på ett icke tillfredställande sätt. Frågan innehöll olika alternativ och det resulterade i att intervjupersonen gick igenom alla dessa för att komma fram till att alla alternativ var möjliga. Vi upplevde att pedagogen blev styrd av alternativen och därför beslutades att under de tre följande intervjuerna inte nämna dem. Därefter blev svaren mer utifrån pedagogernas egna tankar och erfarenheter.

Vidare tas i beaktning den påverkan som inspelningsutrustningen kan medföra på den intervjuades öppenhet. Vi är medvetna om att inspelningen av framförallt den första intervjun kan ha haft en negativ inverkan. Detta på grund av att bandspelaren som användes då stängde av sig själv gång på gång. Det blev ett irritationsmoment både för oss och för den intervjuade som kan ha gjort att fokus tidvis förlorades. Vi valde ändå att inte göra om intervjun eftersom svaren ändå var fullständiga och blev inspelade. Däremot byttes utrustningen ut, till de följande intervjuerna, och den nya mp3-spelaren fungerade utmärkt. Ingen märkbar oro eller nervositet upplevdes över att samtalet spelades in. Vi förde även fältanteckningar vid samtliga intervjuer. Anteckningarna var enskilda och kan därmed anses mer tillförlitliga. En fördel med att föra fältanteckningar är att även icke verbala sammanhang antecknas och intervjun sätts i en kontext.

Under bearbetningen när intervjuerna skrivs ner så förändras språket något för att göras förståeligt för läsaren. Det innebär att det finns en risk att ordens betydelse förvanskas och innebörden går förlorad. Vi använde oss av en hermeneutisk analys och under den gick vi inte igenom svaren fråga för fråga utan vi försökte förstå och tolka i ett större perspektiv. Tack vare det underlättades vårt arbete då det var ett helhetsperspektiv som eftersträvades.

Vi är medvetna om att våra resultat och dess tillförlitlighet måste ställas i relation till undersökningens omfång. De slutsatser som har dragits kan ändå vara generaliserbara på så sätt att det finns likheter på andra skolor, i andra åldrar och i andra undersökningar. Då vi har motiverat och redogjort för våra metoder kan tillförlitligheten ha ökat. Vårt mål har inte varit att ta reda på om åldersintegrering är bra eller dåligt utan vi har försökt förhålla oss objektiva i texten och inte låta våra egna värderingar träda fram.

6.3 Förslag till vidare forskning

Under arbetets gång har idéer väckts om vidare forskning inom området. Vi har gått igenom ett flertal undersökningar men inte hittat någon som tagit motivet till åldersintegreringen med i beräkningen. Det hade därför varit mycket intressant att få ta del av en undersökning som genomförts i exempelvis klasser där det pedagogiska motivet är grunden till att de har åldersblandade klasser. Kanske en sådan jämförelse skulle påvisa ett annat resultat. Det skulle kunna visa sig att arbetssättet har en pedagogisk vinning och att eleverna faktiskt uppnår de nationella målen. Ytterligare ett förslag uppkom då vi märkte att besluten om vilket arbetssätt eller organisationsform som ska bedrivas på skolorna ofta kommer ifrån politiker. I det avseendet hade det varit intressant att utreda på vilka grunder som politikerna tar sina beslut, hur väl insatta de är i pedagogiska frågor.

REFERENSER

- Andræ 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
- Bjurwill, C (2001). *A, B, C, och D Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser.* Lund: Studentlitteratur
- Denscombe, M (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna.* 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Di Meo, K & Zillén, E (1987). *Åldersintegrerad undervisning – praktik och teori.* Solna: Ekelunds förlag
- Hedlund, E (1995). *Åldersblandad undervisning i praktiken: en kritisk analys med utgångspunkt från praktikens villkor.* Stockholm: HLS
- Hemer, G (1991). *Åldersintegrering i tiden – framtiden?* Linköping: IPP C-uppsats vid pedagogiska institutionen, Linköpings universitet
- Maltén, A (1997). *Pedagogiska frågeställningar.* Lund: Studentlitteratur.
- Nandrup, I & Renberg, K (1992). *Blanda & Ge - En bok om åldersintegrerad undervisning* Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Patel, R & Davidson, B (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Sandqvist, K (1994). *Åldersintegrerad undervisning* Stockholm: HLS Förlag
- Skolöverstyrelsen, (1980). *Läroplan för grundskolan, Allmän del: Mål, riktlinjer, timplaner, kursplaner Lgr 80.* Stockholm: Liber.

Skolöverstyrelsen (1985). *Läroplan för grundskolan. Kommentarmaterial. Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet*. Stockholm: Liber

Sundell, K (1994). *Mobbing i åldersintegrerade och åldershomogena klasser i årskurs 3*. *Nordisk psykologi*, 46 (3) s.161-169

Sundell, K (1995). *Åldersindelad eller åldersblandad?: forskning om ålderssammansättningens betydelse i förskola och grundskola*. 2., [omarb. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Säljö, R (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Vinterek, M (2003). *Åldersblandade klasser. Lärarens föreställningar och elevers erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur

Elektroniska referenser

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. [Elektronisk resurs].

Tillgänglig på Internet: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>> Hämtad: 2009-11-11

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [Elektronisk resurs].

Tillgänglig på Internet: <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>> Hämtad: 2009-12-07

Johansson, E-A & Lindahl, E (2008). *Åldersintegrerade klasser - bra eller dåligt för elevernas studieresultat?* [Elektronisk resurs]. Uppsala: Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU) Tillgänglig på Internet: <<http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2008/r08-20.pdf>> Hämtad: 2009-12-10

BILAGA 1: Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilken utbildning har du?
3. Hur lång erfarenhet har du av att arbeta i åldershomogena klasser respektive åldersintegrerade klasser?
4. Vilken typ av undervisning bedriver er skola just nu, åldersintegrerad eller åldershomogen?
5. Vilka tror du är/var de huvudsakliga motiven till att bedriva åldersintegrerad undervisning på er skola? Ekonomisk, organisatorisk eller pedagogisk. Utveckla!
6. Hur har övergången från åldersintegrerad till åldershomogen (eller motsatt) gått till? Beskriv processen hittills. (vad väljer man att ta upp)
7. Hur planerar ni er undervisning, i arbetslag eller enskilt? (Vad har förändrats)
8. Hur påverkar den åldersintegrerade verksamheten din planering vid a) ny grupp vid varje läsår, b) tiden du lägger på planeringen.
9. Hur påverkar den åldersintegrerade verksamheten din undervisning när det gäller a) gruppindelning, b) arbete i halvklass, c) individualisering, d) arbete i helklass.
10. Hur tillgodoser du elevernas behov av hjälp i åldersintegrerad undervisning?
11. På vilket sätt har elevernas lärande påverkats av åldersintegreringen?
12. Hur upplever du klassens sammanhållning i åldersintegrerad undervisning?
13. Beskriv fördelar med åldersintegrerad verksamhet? (Ge exempel)
14. Vilka svårigheter kan uppstå med åldersintegrerad verksamhet? (Ge exempel)
15. Om du fick välja, skulle du då undervisa i en åldershomogen klass eller en åldersintegrerad klass? Varför?
16. Av vilken anledning tror du att åldersintegrering blev populärt för ett antal år sedan?
17. Vad kan det svalnande intresset för åldersintegrering idag bero på?
18. Hur tror du att framtidens skola kommer att se ut?