



KOMMENTARMATERIAL

Ålders integrerad undervisning

på låg- och mellanstadiet

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK ✓

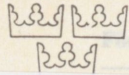


100159 1325



TILLHÖR REFERENSBIBLIOTEKET
UTLÅNAS EJ





Pedagogiska biblioteket

utgivna Lgr 80-material

		Titel	ISBN
	Mål och riktlinjer } Kursplaner } Timplaner }	Allmän del	40-70459-9
	Kommentar- material	Lokala arbetsplaner	40-70594-3
	Kommentar- material	Det fria studievalet	40-70595-1
	Kommentar- material	Samarbete i arbetsenheter och arbetslag	40-70597-8
	Kommentar- material	Maskinskrivning	40-70651-6
1982:1	Förordning	Förordning om jämkning i undervisningen i hemkunskap	40-70778-4
1982:2	Förordning	Förordning om kommentar- material	40-70835-7
1982:3	Kommentar- material	Elever med funktionshinder	40-70720-2
1982:4	Kommentar- material	Resursfördelning i kommun och rektorsområde	40-70652-4
1982:5	Kommentar- material	Skola och arbetsliv	40-70654-0
1982:6	Kommentar- material	Att räkna — en grundläggande färdighet	40-70802-0
1982:7	Kommentar- material	Hjälp till elever med svårigheter	40-70801-2
1982:8	Kommentar- material	Fältstudier i undervisningen	40-70800-4
*1983:2	Kommentar- material	Utvärdering i klass, arbetsenhet, rektorsområde och kommun	40-70653-2
1983:3	Kommentar- material	Grundläggande språkliga färdigheter — Skriva	40-70967-1
	Handledning	Skolan och trafiken	40-70970-1
1983:5	Kommentar- material	Förskola och skola samverkar	40-70966-3
1984:1	Kommentar- material	Konsumentfrågor	40-71131-5
1984:2	Kommentar- material	Barnen, föräldrarna och skolan	40-71106-4
	Studieplan	Datalära i grundskolan	40-71191-9
1985:2	Kommentar- material	Elever med språk och kultur- bakgrund från andra länder	40-71396-2
1985:3	Kommentar- material	Grundläggande språkliga färdig- heter — Tala	40-70969-8
1985:4	Kommentar- material	Svenska som andraspråk	40-71422-5
1985:6	Kommentar- material	Miljölära	40-71130-7
1985:9	Förordning	Förordning om ändring i förord- ningen (Läroplaner 1980:3) om timplaner och föreskrifter för timplaner i 1980 års läroplan för grundskolan	40-71514-0
1985:15	Kommentar- material	Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet	40-71395-4

*1983:1, 1983:4, 1983:6, 1983:7, 1983:8, 1984:3, 1984:4, 1984:5, 1985:1, 1985:5, 1985:7, 1985:8, 1985:10, 1985:11, 1985:12, 1985:13 och 1985:14 hör till Lvux 82.



[Skolöverstyrelsen]

Kommentarmaterial Lgr 80



Ålders integrerad undervisning på låg- och mellanstadiet



BIBLIOTEKET
I UMEÅ

Liber Utbildningsförlaget Stockholm

Liber Utbildningsförlaget
162 89 STOCKHOLM

Upplysningar och beställningsadress:
Liber
Kundtjänst Utbildningsförlaget
162 89 STOCKHOLM
Tfn 08-739 96 00



Läroplan för grundskolan

Läroplan för grundskolan, Lgr 80, består av två delar, en allmän del och ett kommentarmaterial som ansluter till denna. Dessa utges i SÖ:s publikation Läroplaner.

Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet är ett av kommentarmaterialen. Syftet med det här materialet är att ge en grundläggande insikt i de tankar och idéer som kan ligga bakom anordnandet av åldersintegrerad undervisning.

Redaktion	Kerstin Thorsén
Ateljé	Hans Söderberg
Omslag och tecknade illustrationer	Hans Söderberg
Fotografier	Omslagsfoto och foto s 24, 34, 35, 36, 44, 52, 53 och 57: Eva Grape
Teknisk produktion	Hans Finnman
Presslagd	November 1985

© Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget
ISBN 91-40-71395-4 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Schmidts Boktryckeri AB, Helsingborg 1985

Inledning 7

Ett historiskt perspektiv 7

Olika benämningar 9

Olika motiv 10

Det här materialet 12

Förekomst och spridning 14

Klasser i "Bb-form" 14

Åldersintegrerade klasser av pedagogiska skäl 14

Två övergripande pedagogiska syften 20

Åldersintegrering ger effekter och skapar möjligheter 21

Åldersintegrering kan minska klyftorna mellan olika verksamheter 28

Några olika former för åldersintegrering 32

Fria aktiviteter 32

Fadderverksamhet 32

Samverkan i arbetsenheten 32

Helt åldersintegrerade undervisningsgrupper 36

Integrering genom arbetslaget 37

Åldersintegrerade klasser 39

Resurser och klassorganisation 39

Några fakta om resurstilldelningen 40

Arbetsenheten 41

Klassen 42

Schemat 46

Det inre arbetet 51

På väg mot åldersintegrerad undervisning? 65

Målfrågor 65

Arbetsätt och arbetsformer 66

Att bygga upp en organisation 68

Vilka berörs? 69

Slutord 75

Lästips 77

FÖRORD

Riksdagen och regeringen har beslutat att i SÖ:s publikation Läroplaner skall ingå kommentarer till Läroplan för grundskolan (Lgr 80).

Kommentarmaterialet innehåller inga föreskrifter. Det skall ge uppslag och information inom olika områden. Det skall också diskutera olika metoder att klara av de målkonflikter, problem och svårigheter som finns i skolan. Kommentarmaterialet kan användas när man diskuterar och beslutar om arbetssätt, innehåll och organisation i skolarbetet. Det kan också användas när man i en skola skall besluta om sina arbetsplaner och sitt utvecklingsprogram.

Intresset för åldersintegrerad undervisning blommade upp i slutet av 1970-talet. Det har sedan ökat kraftigt år från år, vilket även tagit sig konkreta uttryck i fler och fler åldersintegrerade klasser i skolorna. Det är främst på låg- och mellanstadierna som klasserna inrättas. I den här skriften har framställningarna därför inriktats på dessa stadier. Många principiella frågor är dock giltiga även för undervisningen på högsta-diet, varför intresserade lärare, skolledare och elevvårdspersonal även på detta stadium kan ha utbyte av materialet.

Varför har intresset för den åldersintegrerade undervisningen ökat så markant under senare år? Ger de åldersintegrerade grupperna större möjligheter att nå läroplanens mål? Kan det ligga olika motiv bakom inrättandet av sådana grupper? På vilka sätt kan en åldersintegrerad verksamhet utformas? Vad behöver man tänka på vid en omorganisation?

Detta är några frågor som behandlas i materialet, vars främsta syfte är att ge en grund för diskussioner, överväganden och beslut på den egna skolan.

Stockholm i november 1985

Skolöverstyrelsen



Ett historiskt perspektiv

Under lång tid i skolans historia har det funnits en strävan att göra undervisningsgrupper så homogena som möjligt, dvs att samla elever med likartade förutsättningar i samma klass.

Med 1842 års folkskolestadga infördes en skyldighet för landets kommuner att ordna undervisning för alla barn. Några krav på homogena undervisningsgrupper var då knappast aktuella. Åldersspridningen i en undervisningsgrupp var i början mycket stor. Först senare blev skolpliktsåldern en faktor som i någon mån begränsade spridningen i elevgruppen när det gällde mognad och kunskaper. Inte ens denna faktor var absolut; det förekom t ex under lång tid vartannatårs-intagning i skolområden med litet elevunderlag.

De stora problem man i första hand måste lösa i socknarna gällde lokaler, lärare och ekonomi men även att övervinna det motstånd som fanns hos många mot en allmän obligatorisk skola. De pedagogiska frågorna torde ha varit begränsade till vad eleverna skulle lära sig och i liten utsträckning handlat om hur undervisningen skulle bedrivas. Förmedlingspedagogiken tillämpades allmänt, vilket den skulle göra under lång tid.

Efter hand stabiliserades skolorganisationen. Man löste praktiska frågor och intresset kunde alltmer inriktas på undervisningens form och effektivitet. Att med gott resultat som lärare förmedla kunskaper till en så oenhetlig grupp elever det oftast under 1800-talet och ganska långt in på 1900-talet var fråga om, var inte lätt. Dessutom började tillvaron, inte minst genom industrialiseringen, att rationaliseras i allt högre takt. Även skolan måste rationaliseras så att kunskaper kunde förmedlas effektivare. "Aa-formen" växte fram, varje klass skulle bestå av elever från samma årskurs — ett mål som aldrig helt kunde nås i glesbygden.

Inte heller i de åldershomogena klasserna fungerade en rationell "kateder-undervisning" så bra som man kunde önska. En del elever hade svårt att anamma den väl utstakade, för "medeleven" anpassade studiegången. Andra blev utleda på de begränsade möjligheterna att komma vidare i studierna. För att komma tillrätta med dessa problem inrättades specialklasser, bl a hjälpklasser, för barn med särskilda svårigheter. Kraven från intellektuellt mer utvecklade elever och från föräldrar med högre studieambitioner för sina barn kunde tillgo-

doses genom med folkskolan helt eller delvis parallella skolsystem, exempelvis läroverk.

Alla dessa åtgärder och även strävanden att, fortfarande med läraren i centrum, individualisera undervisningen löste inte problemen. Den traditionella förmedlingspedagogiken fungerade dåligt och den långt utvecklade skolsegregationen ledde till ökade klyftor mellan barn från olika samhällsklasser.

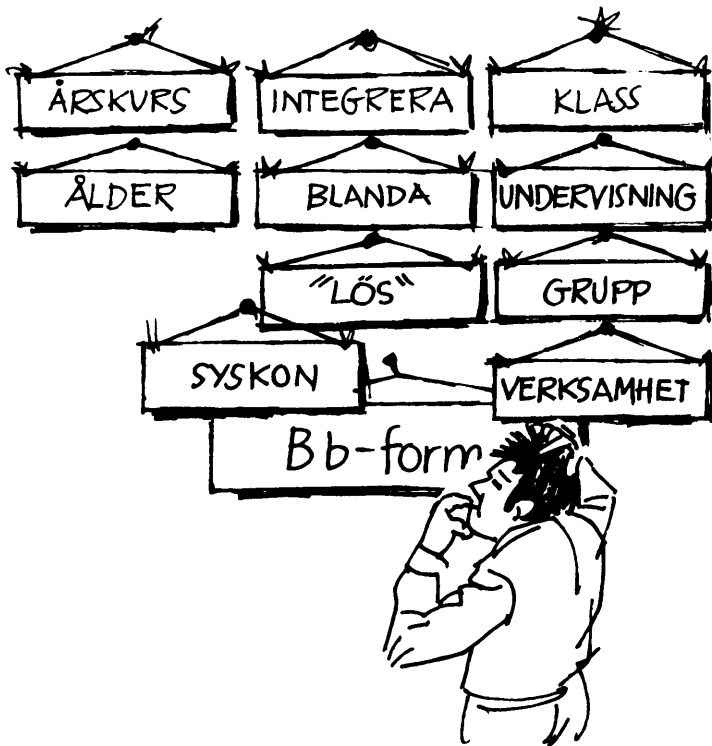
Genom införandet av enhetsskolan, från 1962 benämnd grundskolan, bryts trenden, den långa strävan att homogenisera undervisningsgrupper genom att utveckla ett segregerat skolsystem. Målet är att elever inte längre ska skiljas från varandra utan med sina olikheter berika varandra. I 1962 års läroplan stadgas att klassen ska hållas samman till och med det åttonde skolåret medan eleverna först i det nionde och sista läsåret uppdelas på organisatoriskt åtskilda linjer. Läroplanens mest centrala begrepp är "Eleven i centrum" — en individualisering av undervisningen ska göras utifrån elevernas behov.

Under 1960-talet börjar floran av specialklasser att ersättas av kliniker och i 1969 års läroplan förordas att elever med skolsvårigheter så långt möjligt bör gå i vanliga klasser. Klasserna hålls nu samman alla nio läsåren, förutom vid uppdelningen i allmän och särskild kurs i matematik och engelska samt i tillvalsämnen.

I regeringens proposition (1975/76:39), Skolans inre arbete, sägs att någon formell sidoorganisation av kliniker inte bör förekomma. Specialläraren ska i stället berika arbetslaget och klassrumsarbetet med sina kunskaper och resurser, en modell som förordas i vår senaste läroplan för grundskolan (Lgr 80). I denna sägs också att "om en elev får svårigheter i arbetet är det nödvändigt att först pröva, om skolans arbetssätt kan ändras" (s 52). Samverkan betonas kraftigare än i någon tidigare läroplan. En samverkan inte bara mellan olika lärare och mellan skolpersonal, elever och föräldrar, utan också en samverkan mellan elever.

För första gången i vår läroplanshistoria förordas ett samarbete mellan elever i olika åldrar även då detta inte nödvändiggörs av litet elevunderlag. Enligt läroplanen ska i skolan tillämpas en pedagogik där människan förutsätts vara aktiv och skapande och där olikheter snarare ses som möjliga resurser än som begränsningar för inläring och utveckling.

Denna utveckling av svenskt skolväsen och svensk skolideologi under tiden från enhetsskolans införande utgör ett av skälen till dagens stora intresse för undervisning i åldersintegrerade grupper. Utan denna utveckling under de senaste årtiondena skulle det knappast ha funnits en grund för de genomgripande förändringar av klassorganisationen som nu på många håll äger rum.



Olika benämningar

Åldersblandade grupper, årskurslös undervisning eller åldersintegrerade klasser? Det finns en mängd olika benämningar på klasser och undervisningsformer som innefattar barn i olika åldrar. Ofta används de växelvis, och utan att inbegripa några markeringar av olikheter när det gäller undervisningens inriktning eller utformning. Samma benämning står ibland för undervisning av mycket olika karaktär, medan olika benämningar kan användas för en likartad inriktning i arbetet. Man kan sålunda idag sällan dra några slutsatser om utformningen av verksamheten i åldersblandade grupper utifrån de benämningar som används. Detta skapar ibland förvirring.

De olika benämningarna *kan* emellertid ges en något olika innebörd, vilket kan ha betydelse för den framtida användningen av dem.

Orden "ålder" eller "årskurs" finns med i de flesta benämningar. Det bör uppmärksammas att det senare ordet kan ha två betydelser. Dels syftar det på kursinnehållet för ett visst läsår, dels på den årskull elever som genomgår en viss årskurs. Begrepp som årskurslös eller årskursintegrerad undervisning kan därmed tolkas på något olika sätt. Talar vi däremot om åldersintegrerad undervisning blir betoningen på eleverna i de olika årskurserna tydligare.

Förutom ovannämnda uttryck används ofta sammansättningen åldersblandad. Uttrycken kombineras med något uttryck för organisa-

tion, exempelvis klass, eller för verksamhet, exempelvis undervisning. Det finns många kombinationsmöjligheter.

Sammanfattningsvis kan några av de vanligaste benämningarna tolkas på följande sätt:

Åldersblandade grupper är det mest neutrala uttrycket. Det säger knappast mer än att barn i olika åldrar finns samlade i samma grupp.

Årskurslös undervisning innebär att stadiet ses som en enhet, där åldern inte är avgörande för på vilken nivå undervisningen ska ligga för den enskilda eleven.

I benämningen *åldersintegrerad undervisning* ligger inget som motsäger föregående definition. Ordet *integrerad* antyder emellertid även ett samspel, dvs ett samspel mellan barn i olika åldrar.

Även i benämningen *syskongrupper*, som oftast används inom förskolan, torde man kunna läsa in ett sådant samspel. Ordet *syskon* ger en antydning om barnens olika förutsättningar i olika åldrar.

Vi har valt att i det här materialet företrädesvis använda begreppen *åldersintegrerade klasser* respektive *åldersintegrerad undervisning*.

Förutom uttryck av den typ som relaterats ovan förekommer fortfarande den gamla och inom svensk skolhistoria etablerade benämningen ”*Bb-form*”. Även om detta idag inte är ett officiellt begrepp, kommer vi i den fortsatta framställningen att använda det som benämning på de åldersblandade klasser som uppkommit genom sammanslagningar av årskurser på grund av ett för litet elevunderlag.

Olika motiv

Inrättandet av åldersintegrerade klasser idag kan ses som ett återupplivande av en väl beprövad undervisnings- och organisationsform. Men det kan också ses som en radikal förändring för att i större utsträckning kunna nå de mål som nu gäller för skolans verksamhet.

Bakom en och samma organisationsform kan vi urskilja två huvudgrupper av motiv: glesbygds- och resurstmotiv samt pedagogiska motiv. Ofta, och i allt större utsträckning, sammanflätas de bägge motiven.

Glesbygds- och resursskäl

Klasser sammansatta med barn i olika åldrar har alltid funnits i vårt land. Antalet barn i en och samma årskull har i många glesbygdsområden inte räckt till för att bilda en egen klass. Det har då blivit nödvändigt att inrätta klasser i *Bb-form* för att överhuvudtaget kunna ”hålla

skola" eller för att undvika nedläggningar av skolenheter. Många barn har genom den svenska "Bb-skolan" kunnat gå i skola i närheten av hemmet.

När glesbygdsområdenas skolor i Bb-form började läggas ned och de större skolenheterna i tätorterna började byggas ut var ett av skälen att Bb-skolan inte erbjöd barnen den undervisningskvalitet och de resurser som var önskvärda enligt nyare läroplaners målsättning. Ett annat skäl, framför allt under senare tid, var viljan att centralisera skolverksamheten. Driftskostnaderna för de många "byskolorna" var höga. Förbättrade kommunikationer gav möjligheter att samla eleverna i ett färre antal skolor. På så vis kunde kostnaderna hållas nere. En tredje inte oväsentlig faktor var också att samverkan mellan lärare på detta sätt kunde möjliggöras i större utsträckning.

Synen på Bb-formen som en sämre, icke önskvärd undervisningsform var allmänt utbredd.

Det har emellertid påpekats — t ex av Andersson (1983) i en svensk forskningsöversikt om elevers skolmiljö — att det inte tycks finnas några systematiska utvärderingar som stöder den uppfattningen. I översikten framgår att tillgängliga studier inte tyder på att glesbygdsk barn i Bb-skola kunskapsmässigt klarat sig sämre än andra elever. Ofta betonas i stället de sociala och pedagogiska fördelar som Bb-formen inneburit, t ex bättre samordning och kontinuitet i undervisningen samt en bättre anpassning till barnens utvecklingsnivå. Bland fördelarna betonas också främjandet av ansvar, hjälpsamhet och kamratskap mellan barnen.

Man bör samtidigt uppmärksamma svårigheten att generellt utvärdera effekter av en viss skolform och att särskilja effekter av Bb-skoleorganisationen i sig från förhållanden som t ex hänger samman med det värde en skola i ett glesbygdsområde har för befolkning. Man kan inte heller dra några entydiga slutsatser av effektmätningar inom olika skolorganisationer om de inte är relaterade till den pedagogiska processen och innehållet i undervisningen (Andrae, 1980). Pedagogiken har, inte minst genom de senaste årtiondenas läroplaner, utvecklats påtagligt. En undervisning i åldersblandade grupper idag skiljer sig oftast markant från undervisningen i "forna dagars Bb-skola".

Bb-formen, som organisatorisk lösning, har på senare år fått ny aktualitet. En av anledningarna till detta är att antalet barn i skolåldern minskar och kommer att fortsätta att minska åtminstone fram till 1990-talet. (Se figur s 13.)

Pedagogiska skäl

Många skolor har under de senaste åren inrättat åldersintegrerade klasser trots att detta inte varit en nödvändighet på grund av ett för litet elevunderlag. Man har gjort bedömningen att undervisningsformen ger

större möjligheter att bedriva en bra undervisning. Ofta har omorganisationen gjorts som ett led i det lokala utvecklings- och förändringsarbetet på den enskilda skolan. Initiativet har vanligtvis tagits av lärarna eller annan skolpersonal med direkt knytning till arbetet i klasserna.

Drivkraften har i de flesta fall varit att förnya och förbättra sitt eget pedagogiska arbete och arbetssituationen för både lärare och elever. Man har velat utveckla arbetssätt som mer än tidigare stimulerar barnens kunskapsmässiga och sociala utveckling och som av barnen själva upplevs som mer stimulerande och meningsfulla. Man har velat skapa en trygg och stabil inlärningsmiljö där barnen får större möjligheter att lära av och fostra varandra. Man förväntar sig få större möjligheter att stimulera barnen både till självständighet och samarbete. På detta vis har man ansett sig i den åldersintegrerade klassen få större möjligheter att nå läroplanens mål.

Ibland har motiven för att inrätta åldersintegrerade klasser varit mer centrerade kring lösningen av problem som lärarna med åren börjat uppleva alltmer betungande. Ett exempel är den ökade motviljan att ta emot nybörjarklasser som har kunnat förmärkas under de senaste åren.

Ökad kontinuitet i barnets skolgång, eller förskolevistelse och skolgång, har varit ett annat skäl för att organisera åldersintegrerade grupper.

Inom den huvudgrupp vi benämner pedagogiska motiv finns sålunda variationer, där motiven för och utformningen av den åldersintegrerade undervisningen kan ha olika karaktär.

Det här materialet

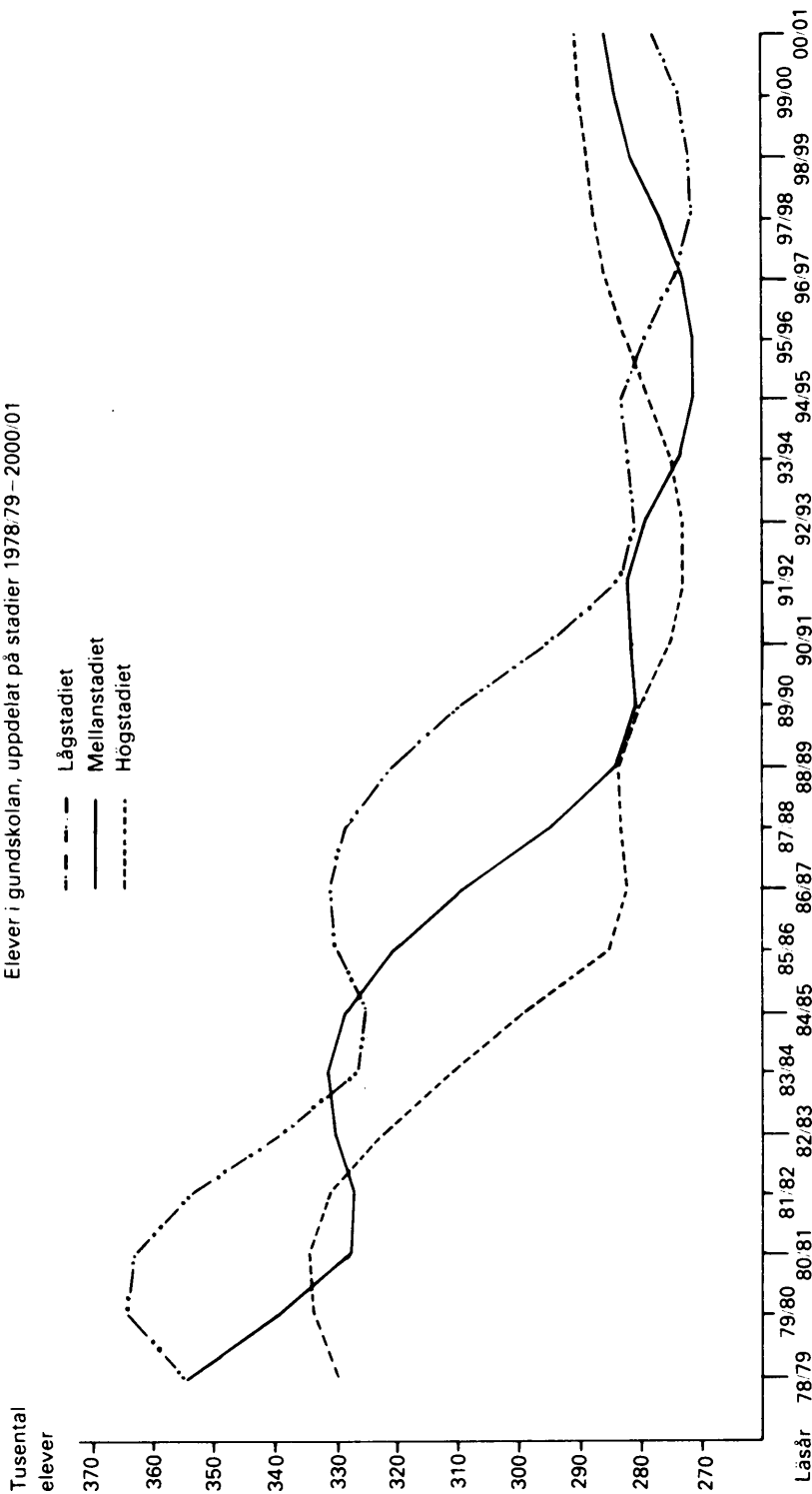
Det här materialet ska främst vara till hjälp vid analysen av olika motiv för åldersintegrerad undervisning och vid analysen av vilka konsekvenser olika motiv får för utformningen av den.

Efter den följande redovisningen rörande *förekomst och spridning* av åldersintegrerade klasser, ges i avsnittet *Två övergripande pedagogiska syften* några teoretiska utgångspunkter när det gäller motiven för att anordna åldersintegrerad undervisning samt några erfarenheter från integrering av förskola och skola. Vi ger sedan exempel på *några olika former för åldersintegrering* och hur sådan kan komma till stånd i olika utsträckning.

I avsnittet *Åldersintegrerade klasser* kommenterar vi vissa frågor som vi bedömt vara relevanta i sammanhanget. Det gäller bl a klassorganisation, samarbete, planering, klassbyten, schema, lärarrollen och undervisningen i olika ämnen.

Materialet avslutas med ett avsnitt som belyser några viktiga frågor i det lokala utvecklingsarbetet: *På väg mot åldersintegrerad undervisning?*

Elever i grundskolan, uppdelat på stadier 1978:79–2000:01



Ur rapporten Effekterna av minskande elevantal i grundskolan, SÖ 1985.

FÖREKOMST OCH SPRIDNING

Klasser i "Bb-form"

Bb-formen omfattade under den period den var som mest utbyggd många olika kombinationer av åldersblandade klasser, beroende på elevunderlag i skolans upptagningsområde.

Genom att barnantalet för närvarande sjunker även i många storstads- och tätortsområden, har det under de senaste åren blivit vanligare att också skolor i sådana bostadsområden bildat åldersblandade klasser för att kunna erbjuda barnen skolgång i närheten av bostaden.

Omfattningen av klasser i Bb-form under den senaste 10-årsperioden framgår av nedanstående sammanställning. Som synes har antalet klasser i Bb-form ökat något under 1980-talet. Läsåret 1983/84 fanns det 3 377 sådana klasser.

Tabell C. Fördelning av klasser på klasstyper 1965, 1970 och 1975–1983. Procent

Typ	Fördelning, %										
	1965	1970	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983
a+A	83,5	89,8	91,4	91,8	92,3	93,0	93,2	93,2	93,0	92,6	92,3
b+B	16,5	10,2	8,6	8,2	7,7	7,0	6,8	6,8	7,0	7,4	7,7
Sa	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Procent B-klasser 1975–83 (Ur SMU 1984:24).

Åldersintegrerade klasser av pedagogiska skäl

En komplikation när det gäller att fastställa förekomsten av åldersintegrerade klasser som bildats utifrån pedagogiska motiv, är att de pedagogiska och resursmässiga motiven sammanflätats och att bägge bidragit till klassernas tillkomst.

SÖ genomförde våren 1983 en enkätundersökning för att ta reda på hur stor spridning de åldersintegrerade klasserna fått. Kommunerna ombads redovisa de åldersintegrerade klasser som inrättats trots att basresurser utgått för årskurshomogena klasser. Denna kartläggning är den första som på ett systematiskt sätt försökt fånga in förekomsten av

åldersintegrerade klasser som tillkommit av andra orsaker än att elevunderlaget varit för litet. De följande uppgifterna är hämtade ur redovisningen av enkäten (Malmros och Norlén, 1984). Även om uppgifterna inte redovisar dagsläget, ger de en uppfattning om hur utvecklingen har gestaltat sig, och förmodligen kommer att gestalta sig under de närmaste åren.

Kommunnivå

Intresset för och bildandet av åldersintegrerade klasser var för några år sedan koncentrerat till ett fåtal orter, men är nu riksomfattande. Läsåret 1983/84 fanns sådana klasser inom nära nog hälften av landets kommuner mot ungefär en fjärdedel året innan. Ytterligare kommuner planerade att införa åldersintegrerade klasser.

Inom kommunen kan antalet åldersintegrerade klasser variera från att någon enstaka skolenhet har ett par sådana klasser till att samtliga låg- och mellanstadieklasser inom ett eller flera rektorsområden är åldersintegrerade. Andelen kommuner inom vilka det förekommer åldersintegrerade klasser visar att det inte enbart är fråga om ett lokalt begränsat intresse i vissa storstadsregioner för denna undervisningsform.

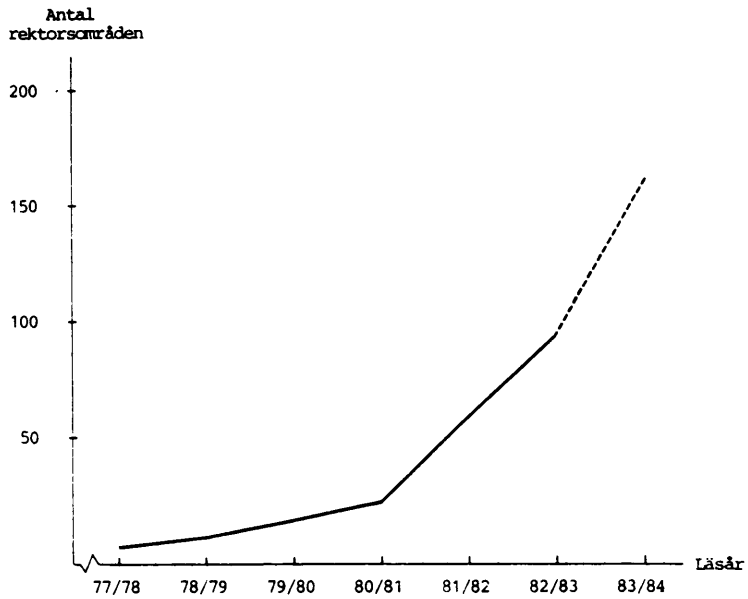
Skol-, stadie- och klassnivå

I omkring 10 procent av landets rektorsområden fanns det läsåret 1983/84 åldersintegrerade klasser i den bemärkelse vi här avser.

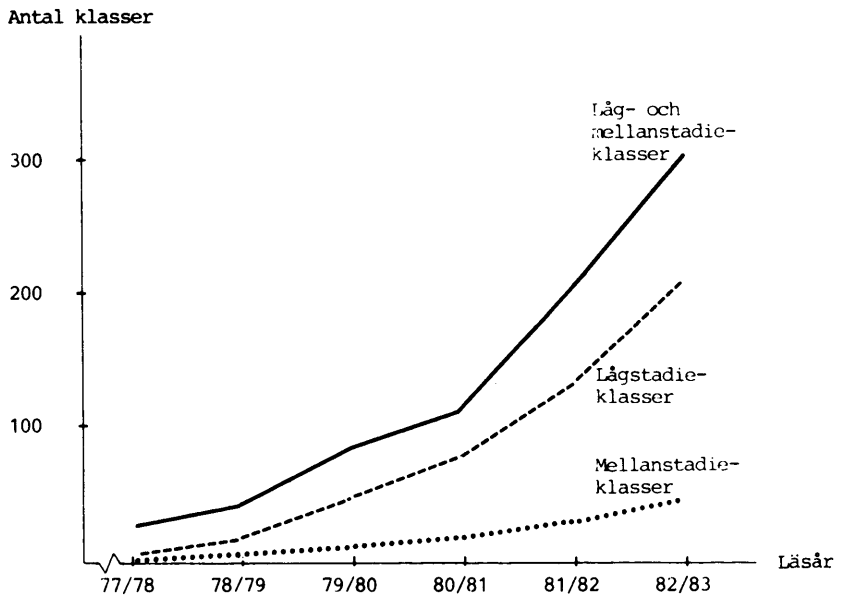
De åldersintegrerade klasserna förekommer främst på lågstadiet och omfattar då vanligen stadiets samtliga årskurser. Antalet åldersintegrerade mellanstadieklasser har också ökat, främst de allra senaste åren. Även här består klasserna ofta av barn från tre årskurser. I förhållande till det totala antalet klasser på låg- och mellanstadierna utgör de åldersintegrerade klasserna för närvarande enbart några procent.

Det kan i förstone förefalla förvånande att en verksamhet av så relativt blygsam omfattning fått en så pass betydande uppmärksamhet i samband med olika former av stöd för lokalt utvecklingsarbete och i den pedagogiska debatten. Därför kan det vara värt att något belysa detta förhållande.

För det första är bildandet av åldersblandade klasser i denna bemärkelse en ny — men snabbt växande — pedagogisk företeelse. För fem-sex år sedan fanns bara ett fåtal skolor där man frivilligt valt att bryta upp den gängse klassorganisationen till förmån för en åldersintegrerad. Dessa skolors pedagogiska utvecklingsarbete fick uppmärksamhet i såväl fack- som dagspress. Många lärare sökte sig också till dessa skolor på studiebesök och för samtal med lärarna om deras erfarenheter och



Antal rektorsområden med åldersintegrerade klasser läsåren 1977/78–1982/83 samt planerade nystarter läsåret 1983/84.



Antal åldersintegrerade låg- och mellanstadietklasser läsåren 1977/78–1982/83. Totalt och uppdelat på stadier.

Ur Åldersintegrerade klasser — förekomst och spridning, Malmros och Norlén, 1984.

sökande efter "nya arbetssätt". Diskussionerna kring och intresset för "årskurslös undervisning" spred sig som ringar på vattnet.

I ett tidsperspektiv på omkring fem år är således ökningen av antalet nybildade åldersintegrerade klasser betydande, även om det totala antalet sådana klasser fortfarande är lågt jämfört med samtliga klasser inom grundskolan.

För det andra befinner sig verksamheten, eller snarare den inre verksamheten, i klasserna ofta i ett ömtåligt uppbyggnadsskede. Sedan väl de åldersintegrerade klasserna bildats vid skolan, vidtar arbetet med att i realiteten förverkliga de pedagogiska och sociala mål man bedömt sig ha större möjlighet att uppnå i dem. Det innebär i sin tur att lärarna behöver olika former av stöd från varandra och från skolledningen för att kunna fullfölja och fördjupa sitt pedagogiska förändrings- och utvecklingsarbete.

Fortsatt spridning

De åldersintegrerade klasserna finns i många av landets kommuner. Antalet sådana klasser är genomsnittligt lågt inom respektive kommun (det finns variationer) och även inom de enskilda rektorsområdena. Det betyder att det vid många skolor/rektorsområden finns såväl årskursuppdelade som relativt nybildade åldersintegrerade klasser, och då främst på lågstadiet.

Hur kommer denna situation att förändras och hur vill vi att den ska förändras? Är dessa åldersintegrerade klasser de första på skolor där planerna är att utöka antalet till att omfatta samtliga klasser på såväl låg- som mellanstadiet? Eller går de mer långsiktiga planerna ut på att ha såväl åldersintegrerade som årskursuppdelade klasser?

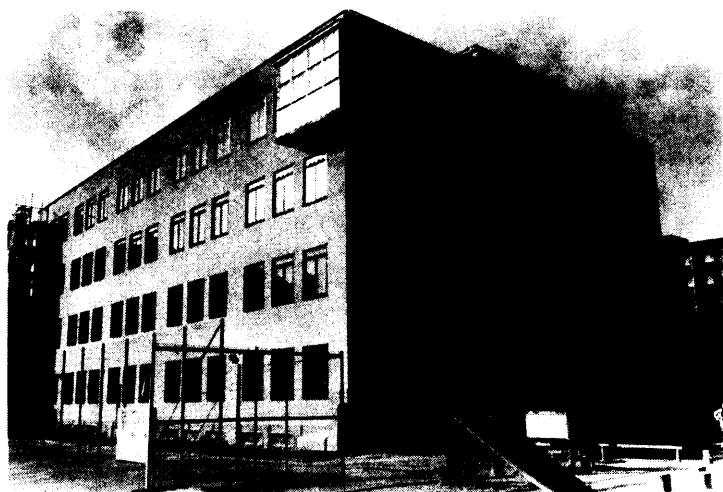
Vi står här i början av en utvecklingsfas, där situationen på några års sikt är svår att sia om.

Det blir i fortsättningen viktigt att i olika utbildnings- och utvärderingssammanhang försöka klarlägga vad som kännetecknar undervisningen i olika åldersintegrerade klasser. Likaså att belysa hur dessa olika betingelser kan påverka barnens utvecklingsmöjligheter och arbetssituationen för berörd personal.

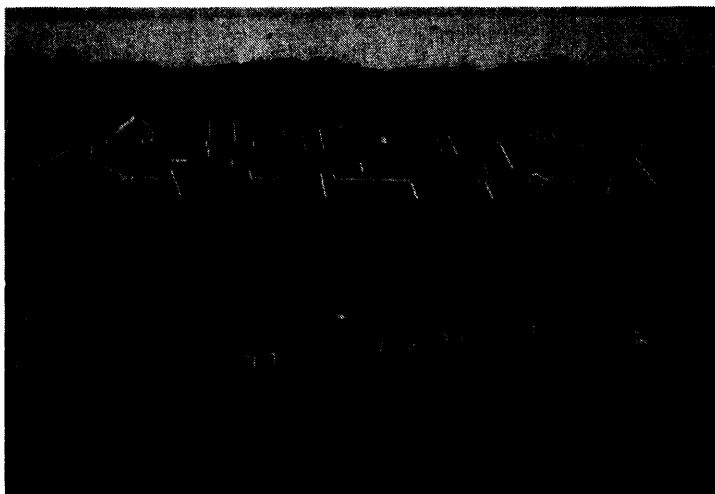
Åldersintegrerad verksamhet har vuxit fram i vitt skilda miljöer.



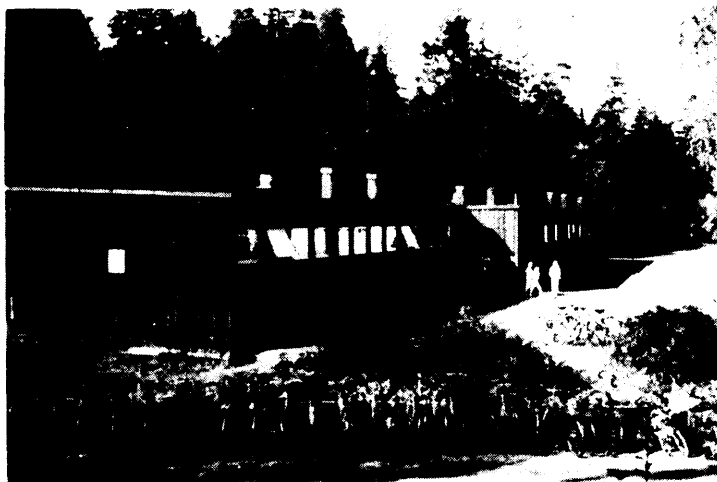
*Syskonstugan i Tungelsta (Haninge kommun) byggdes speciellt för integrerad verksamhet.
Foto: Kungsfoto AB.*



*Södermalmsskolan i Stockholm är en typisk stadsskola.
Foto: Eva Grape.*



*Fyren, integrerad enhet inom Skintebo daghem, ligger i ett villa- och låghusområde i Göteborgs södra utkant.
Foto: Leif Erlandsson.*



*Two av lågstadie-
klasserna i Käll-
brinks rektorsområ-
de i Huddinge arbe-
tar i den här för sin
tid typiska pavil-
jongen.*

Foto: J-E Östmar.



*Flemmingsbergs-
skolan i Huddinge
började sin ålders-
integrerade verk-
samhet i ett höghus i
Flemmingsbergs
centrum.*

Foto: J-E Östmar.



*I Lanternan på
skärgårdsön
Öckerö har man
arbetat med en myc-
ket bred integrering.
Foto: Rolf Edvar-
dsson.*

TVÅ ÖVERGRIPANDE PEDAGOGISKA SYFTEN

Det finns i huvudsak två övergripande pedagogiska syften med åldersintegrering.

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

Vilket av syftena som sätts främst får konsekvenser för gruppernas sammansättning. Det finns därför skäl att särskilja de bägge syftena, även om de naturligtvis inte är oförenliga.

Om man utgår från det första syftet kan konstateras att det har mindre betydelse vilka åldersgrupper som integreras. Den viktiga frågan blir i stället hur stort "åldersspann" det är lämpligt att barngruppen omfattar.

Att undervisa barn från två årskullar ger naturligtvis läraren möjligheter att utnyttja integreringens positiva effekter, dock knappast på ett helt fullödigt sätt. Barnen är antingen yngst eller äldst. Om gruppen består av barn från minst tre årskullar får barnen vara såväl yngst, "mellanbarn" som äldst, vilket gör det lättare för dem att uppfatta sin egen utveckling.

Lägger man till detta de praktiska frågor som måste lösas och fungera framstår stadiervis anordnade grupper som ett gott alternativ. De innehåller tre årskullar och undervisas av samma lärare. Här kan på ett smidigt sätt åldersintegreringens alla möjligheter utnyttjas i det inre arbetet.

Däremot har man, om man anordnar sådana grupper, i mycket liten utsträckning — eller inte alls — beaktat syftet i den andra punkten. För att göra detta bör man låta integreringen omfatta olika verksamheter eller stadier, såsom exempelvis förskola-lågstadium eller lågstadium-mellanstadium.

Genom en sådan integrering kan samordningen mellan de olika verksamheterna/stadierna förbättras. Klyftorna mellan dem, avseende exempelvis krav på och förhållningssätt till barnen och innehåll i arbetet, kan minskas. Kontinuiteten i arbetet kan ökas för barnen genom möjligheterna till en mera enhetlig planering av aktiviteterna, genom

successiv ökning av svårigheter, krav, ansvarstagande m m.

Om olika personal ingår i lärolaget — exempelvis lågstadielärare och förskollärare — ökar också kompetensen i personalgruppen i och med deras skilda utbildningar och erfarenheter.

Olika syften kan alltså tala för en åldersintegrerad verksamhet. De lokala behoven är avgörande för vilket syfte som bör sättas främst. Det förtjänar dock att påpekas att en förbättrad samordning mellan olika verksamheter mycket väl kan komma till stånd utan en total organisatorisk integrering, till exempel genom utökat samarbete, gemensam fortbildning etc.

Åldersintegrering ger effekter och skapar möjligheter

Skillnaden mellan åldersintegrerade (årskursintegrerade, årskurslösa) klasser och klasser i s k Bb-form ligger främst i tillkomstprocessen. Denna — att vilja eller att vara tvungen — har dock haft ett så stort inflytande på attityderna till "respektive organisationsform" att likheterna inte alltid ses och att de möjligheter som finns även i Bb-klasser inte tillräckligt diskuteras och utnyttjas.

Det finns inte några skäl för att särskilja Bb-formen från annan åldersintegrerad undervisning när man penetrerar de förhållanden som uppstår vid undervisning i åldersblandade grupper. De följande grundläggande resonemangen om effekter av och möjligheter i en sådan verksamhet torde därför vara lika giltiga för alla former av undervisning som innefattar barn i olika åldrar — oavsett skälen för den organisatoriska formen.

Att växa i gruppen

Barn är, liksom alla andra människor, lika på många sätt. De har i stort samma behov. Förutom grundläggande fysiska behov, som exempelvis behovet av mat och sömn, har de behov av att känna trygghet, bli respekterade, lyckas i arbetet och känna att de är omtyckta och betyder något för någon.

Men barn är också, liksom alla andra människor, olika. Sådana skillnader mellan barn, och mellan alla människor, uppstår bl a på grund av att de olika väl får sina behov tillgodosedda.

I en årskull barn är skillnaderna mellan barnen stora när det gäller mognad och förmåga i olika avseenden. Skillnaden mellan den elev med störst och den med minst förmåga i något avseende kan vanligtvis mätas i flera "mognadsår".

En del elever som när de börjar skolan tillhör dem som lyckas sämst med skolarbetet kan, bl a beroende på den stimulans de får i skolan, utveckla sina färdigheter snabbare än flera av kamraterna. Andra


elever, som är väl mogna och som skaffat sig mycket kunskaper redan när de börjar skolan, kan av olika anledningar under sin skoltid "falla tillbaka" i jämförelse med sina kamrater. Elever kan med andra ord förändra sina positioner i klassen under sin skoltid.

Det är dock ett välkänt faktum att de allra flesta elever i de årskurs-homogena klasserna i stort behåller sina positioner i förhållande till kamraterna under hela sin skoltid. Elever som lyckas väl i arbetet på lågstadiet lyckas i allmänhet väl ända upp i högstadiet och elever som lyckas dåligt i arbetet när de börjar skolan får det ofta svårt även på mellan- och högstadierna.

Eleverna får på så sätt särskilda roller i klassen. Dessa roller blir för en del elever kraftigt accentuerade. Det gäller inte minst de som lyckas sämst och de som lyckas bäst.

I en åldersintegrerad klass blir förhållandena annorlunda. I en sådan klass förändrar den enskilde eleven på ett naturligt sätt sin position i gruppen.

Låt oss illustrera detta med ett par schematiska figurer.

Vi förutsätter att eleverna i en årskull skiljer sig åt beträffande förmåga i något avseende på ett sätt som kan beskrivas med en ellipsformad figur  (jfr normalfördelningskurvan). Det kan gälla en mer samlad bedömning eller en mer specifik företeelse (exempelvis läsförmåga eller matematiska färdigheter). Vi förutsätter också att eleverna i stort behåller "sina positioner" i klassen under de tre åren inom ett stadium.

För ett par elever (A och B) i en årskurshomogen klass kan utvecklingen då se ut på följande sett under en treårsperiod.

År 3



År 2



År 1



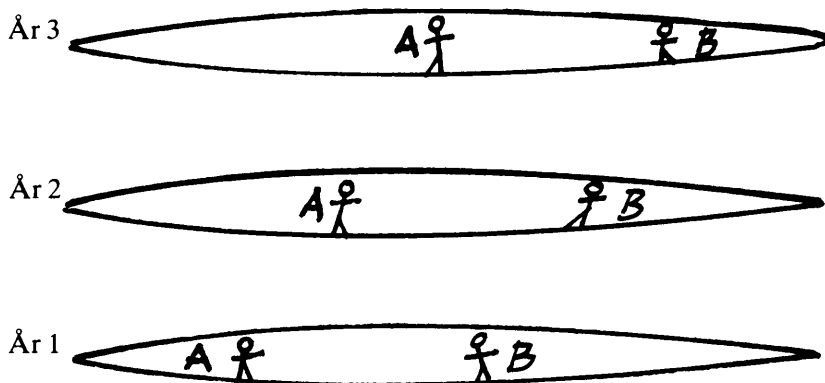
"mognadsålder"
(kunskaper,
färdigheter)

Eleven A lyckas ofta sämst i arbetet i jämförelse med kamraterna. Han arbetar långsamt och behöver mycket hjälp. Detta gäller även under de följande åren.

Eleven B har goda kunskaper och lyckas bra i arbetet. Han blir ofta snabbt färdig med uppgifterna och får då gå vidare i studierna, fördjupa sig eller hjälpa andra elever. Även eleven B behåller sin position under de tre åren.

I en *åldersintegrerad klass* blir spridningen när det gäller elevernas utvecklingsnivå naturligtvis större än i en årskurshomogen klass. I en "stadieklass" spänner den också över samma områden år från år eftersom de äldsta eleverna lämnar klassen varje år och yngre tillkommer.

Den schematiska bilden av samma elevers (A och B) utveckling under tre år bli då följande:



"mognadsålder"
(kunskaper,
färdigheter)

I den här klassen förändrar eleverna på ett naturligt sätt sina positioner under de tre åren.

Eleven A börjar det första året med de förutsättningar som tidigare beskrivits. Under de två följande åren blir emellertid hans kunskaper och färdigheter allt större i jämförelse med vad kamraterna i klassen kan och förmår.

Eleven B får under de två första åren uppleva samspelet med kamrater som är mer kunniga och mogna, för att först under det tredje året själv tillhöra de allra kunnigaste.

Sådana här rollförändringar har stor betydelse för den allsidiga personlighetsutvecklingen. Alla elever får under en treårsperiod möjligheter att finna en betydelsefull roll, där deras kunskaper och erfarenheter kan komma till nytta för yngre och mindre kunniga kamrater. Den sociala fostran blir ett naturligt inslag i arbetet. Från att bli hjälpt och

omhändertagen får varje elev utvecklas till att ta ett allt större ansvar, att hjälpa och ta hand om sina kamrater.

Att på detta sätt växa i gruppen ger också ett klarare perspektiv på den egna utvecklingen. De yngre eleverna stimuleras av de äldres förmåga och får visioner om den egna kommande utvecklingen. Som äldre har de möjlighet att jämföra sig med de yngre kamraterna, vilket gör de egna framstegen tydligare.



Om två år är den här nybörjaren bland de äldsta och duktigaste i klassen.

Samspel mellan barn i olika åldrar

Åldersintegrering kan definieras som ett samspel mellan barn i olika åldrar. Det finns mer eller mindre klart uttalade idéer om vilka möjligheter man har att utnyttja detta samspel, t ex:

- Äldre och yngre elever kan arbeta och undervisas tillsammans då de behöver lära sig och träna på samma saker. Möjligheterna att arbeta på sin egen nivå ökar.
- Yngre elever kan lära sig av och få hjälp av äldre elever. De äldre kan stimuleras av att dela med sig av sina kunskaper och att ta ansvar för de yngre.

Att utnyttja likheter och olikheter

Ovanstående två punkter illustrerar två i grunden helt skilda utgångspunkter för undervisningen. De första argumenten utgår från möjligheterna att *utnyttja elevernas likheter* oberoende av ålder, medan de andra argumenten utgår från möjligheterna att *utnyttja elevernas olikheter*.

Att det är fråga om två helt skilda utgångspunkter innebär inte att de inte bägge kan utnyttjas i arbetet. Vilken av dem som huvudsakligen läggs till grund för arbetet får dock en avgörande betydelse.

Ett konkret exempel på från vilken utgångspunkt arbetet bedrivs är hur eleverna grupperas, ja rent av placeras i klassrummet.

Den lärare som sätter möjligheterna att utnyttja elevernas likheter främst delar in eleverna i nivågrupper, vanligtvis med avseende på kunskaper och mognad i olika avseenden. Gruppsammansättningen kan variera både beroende på aktivitet, exempelvis ämne, och över tid då olika elever kanske utvecklas olika fort.

Den lärare som sätter möjligheterna att utnyttja elevernas olikheter främst, låter eleverna arbeta i integrerade grupper. Varje grupp kan exempelvis bestå av ett par elever från varje årskurs.

Naturligtvis kan bägge dessa huvudtyper av grupperingar förekomma i en och samma klass. Ständiga omgrupperingar är dock praktiskt otympliga, varför elevernas "basplacering" får stor betydelse för den pedagogiska inriktningen av arbetet i klassen.

Sättet att gruppera eleverna står i nära samklang med de pedagogiska idéerna och idealen. Om man huvudsakligen nivågrupperar eleverna utifrån deras kunskaper och färdigheter, betyder det i praktiken att man skapar en ny typ av homogena grupper inom ramen för den integrerade klassen. Att arbeta på ett sådant sätt strider mot intentionerna i läroplanen och mot de strävanden som funnits i de senaste decenniernas utveckling av skolan. Man frånhänder sig med ett sådant arbetssätt en stor del av de möjligheter som ges i just de åldersintegrerade klasserna.

Vill man verkligen utnyttja fördelarna i en åldersintegrerad klass

måste den stora spännvidden i kunskapshänseende tas tillvara i arbetet. Om det löpande arbetet huvudsakligen bedrivs i integrerade grupper kan äldre och kunnigare elever lätt hjälpa de yngre. De yngre blir stimulerade av de äldres kunskaper och färdigheter, medan de äldre stimuleras av att deras kunskaper kommer till användning och blir tydliga för dem.

Den åldersintegrerade klassen är sammansatt så att olikheter blir uppenbara och naturliga. Det gynnar arbetssätt som bygger på ett utbyte av kunskaper och erfarenheter mellan eleverna.

Olika slag av likheter och olikheter

Likheter och olikheter mellan barn handlar inte bara om mognad och kunskaper. Barn kan vara lika och skilja sig åt på många andra sätt. Exempelvis kan deras intresse för olika saker variera. Så även sättet att tänka och arbeta. Därmed inte sagt att lika personligheter alltid trivs bäst tillsammans. Även här kan olikheter vara berikande och stimulerande.

Det är i arbetet och vid planeringen av en åldersintegrerad undervisning oerhört viktigt att noga analysera inte bara *om* eller *i vilken utsträckning* man utnyttjar barnens likheter eller olikheter, utan också *vilka* likheter respektive olikheter man utnyttjar.

Analysera

En analys av den åldersintegrerade undervisningen kan således göras utifrån följande tre frågor:

- I vilken utsträckning kommer ett samspel mellan barn i olika åldrar till stånd?
- Utnyttjas elevernas likheter eller olikheter?
- Vilka likheter respektive olikheter utnyttjas?

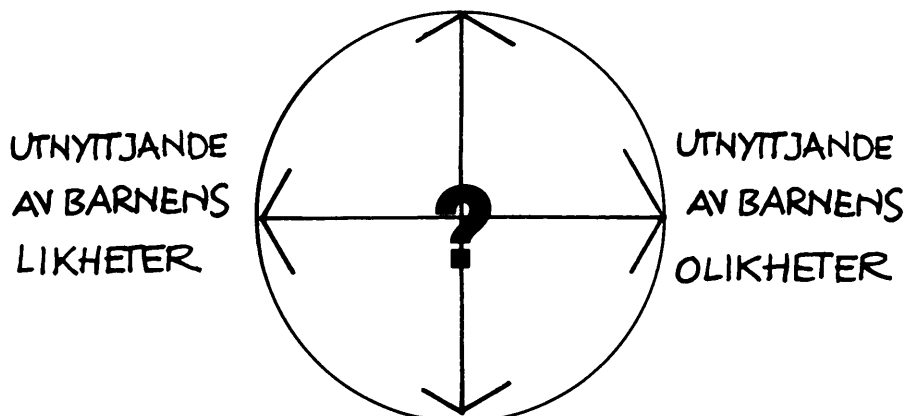
Några exempel

1. Eleverna har grupperats utifrån sina färdigheter i något ämne. Varje grupp arbetar med ungefär samma saker. De flesta barnen i gruppen tillhör kanske samma årskurs men förmodligen ingår även någon eller några från andra årskurser.

Det vill säga:

En viss grad av samspel mellan elever i olika åldrar (på grund av variationerna inom varje åldersgrupp). Ett ensidigt utnyttjande av likheterna mellan barnen, i form av deras lika kunskaper och färdigheter.

HÖG GRAD AV SAMSPEL



LÅG GRAD AV SAMSPEL MELLAN BARN I OLIKA ÅLDRAR

2. Äldre elever läser för eller med yngre elever, parvis. Paren sätts samman så att skillnaden i läsförmåga är stor (exempelvis så att en äldre elev som är svag läsare, läser för en yngre som inte kan läsa alls).

Det vill säga:

Ett maximalt samspel mellan elever i olika åldrar. Olikaarterna mellan barnen utnyttjas, nämligen deras olika färdigheter i läsning.

3. En grupp elever i olika åldrar är mycket intresserade av fåglar. De får gå samman i en grupp och under en tid arbeta med temat fåglar. Läsförmågan och förmågan att skaffa och sammanställa information varierar. Även elever med mindre förmåga kan dock med äldre kamraters hjälp skaffa sig kunskaper och bidra med idéer och erfarenheter.

Det vill säga:

Graden av samspel mellan elever i olika åldrar är hög (hur hög beror på gruppens sammansättning). Likheterna i form av ett gemensamt intresse utnyttjas, men även olikheterna i form av exempelvis olika läsfärdigheter, förmåga att göra (kanske rent av förflytta sig till) ett studiebesök, förmåga att skriva ner fakta och gjorda erfarenheter.

4. Eleverna sitter i åldersintegrerade grupper och arbetar enskilt i matematik. Ibland "kör någon fast" och frågar då i första hand en äldre elev, i andra hand läraren till råds.

Det vill säga:

Ett måttligt samspel mellan barn i olika åldrar. I samspelet utnyttjas deras olika kunskaper.

5. Vi ser här på matematikundervisningen under en längre tid, exempelvis en vecka. Eleverna arbetar huvudsakligen som i exempel 4, men då och då samlar läraren en grupp elever för genomgång av något nytt moment eller för att tillrättalägga något missförstånd. För sådana genomgångar väljer läraren ut de elever som behöver den (har samma svårigheter, står på samma nivå).

Det vill säga:

I det enskilda arbetet utnyttjas elevernas olikheter, vid lärarens genomgångar deras likheter. Sett över hela perioden alltså både olikheter och likheter, men vid olika tidpunkter. Samspelet mellan elever i olika åldrar är måttligt, men funktionellt.

Ett funktionellt samspel

Ett funktionellt samspel mellan barn i olika åldrar ska inte entydigt definieras som ett höggradigt samspel. Åldersintegrering ska inte, och behöver inte, göras till ett självändamål. Den ska istället ses som ett hjälpmedel för att ge eleverna goda kunskaper och möjligheter till allsidig personlig utveckling. Sådana syften bör alltså styra graden av samspel mellan barnen.

Det funktionella samspelet byggs många gånger bäst upp av barnen själva. Genom att skapa en samarbetsvänlig atmosfär, där det är naturligt att lära sig även av kamrater och där det är naturligt att dela med sig av sina kunskaper, lägger man en god grund för en successiv framväxt av ett sådant samspel. Självfallet kräver detta en aktiv och målmedveten insats av läraren.

Åldersintegrering kan minska klyftorna mellan olika verksamheter

Åldersintegrering kan bidra till en bättre samordning av olika verksamheter, både inom skolan och mellan förskola och skola.

Strävan att uppnå en god kontinuitet för eleven när det gäller tillvaron i förskolan och i skolan har resulterat i en omfattande försöksverksamhet och i utvecklingsarbete på många enskilda skolor.

I några fall har en fullständig integrering av förskola och lågstadium kommit till stånd. Förskole- och lågstadiepersonalen har då haft ett gemensamt ansvar för barngruppen.

En generell erfarenhet från dessa integrationsförsök med förskole- och lågstadiebarn i samma grupp tycks för närvarande vara att verksamheterna haft svårt att överleva försöksperioden. Framför allt har det gällt i de fall då särskilda medel ställts till förfogande och använts för att kompensera förskollärares och lågstadielärares olikheter i tjänstgöringsförhållanden.

Trots stora organisatoriska, resursmässiga och pedagogiska problem finns dock många positiva pedagogiska erfarenheter och utvecklingsmöjligheter rapporterade från detta slag av åldersintegration.

Förskole- och lågstadiebarn lär tillsammans

Det finns många exempel på hur förskole- och lågstadiebarn kan lära av varandra och tillsammans. De gemensamma aktiviteterna kan ha olika mål, uppläggning och varaktighet. Integrationen kan vara av varierande omfattning.

Förskolebarn bekantar sig med skolan

På de flesta skolor får förskolebarnen tillfälle att under året före skolstarten bekanta sig med skolans lokaler och personal men också prova olika aktiviteter som de sedan kommer att känna igen.

Lågstadiebarnen kan på många sätt hjälpa förskolebarnen att orientera sig i skolans värld och även öka deras trygghet inför skolstarten genom att de får lära känna några av de blivande skolkamraterna.

Även om dessa möten mellan förskole- och skolbarnen ofta blir ganska kortvariga och inte sker vid så många tillfällen kan de — om de förbereds väl av lärare och barn — bli meningsfulla och berikande för både förskolans och skolans barngrupp. Lågstadiebarnen kan exempelvis vara faddrar för något eller några förskolebarn när dessa ska orientera sig inom skolans lokaler eller äta lunch i skolan. Detsamma kan gälla vid besök i klassrummet då man kanske vill visa förskolebarnen på material som de kommer att få arbeta med och ge exempel på arbetsätt och arbetsrutiner på lågstadiet. En sagostund där några skolbarn läser och berättar för en grupp förskolebarn är ett annat exempel.

När lågstadiebarnen förbereder sig för dessa stunder får de tillfälle att erinra sig sin egen skolstart och har därigenom lättare att sätta sig in i förskolebarnens situation. Det kan bidra till att de gemensamma aktiviteterna får en sådan uppläggning att förskolebarnen stimuleras att ställa frågor och berätta om sina funderingar inför skolstarten.

Förskole- och lågstadiebarn lär och utvecklas tillsammans

Samverkan mellan förskola och skola kan också ha som mål att öka barnens intresse, kunskaper och färdigheter inom ett visst kunskapsområde, där det kan vara en tillgång att yngre och äldre barn kan stimulera varandra i utforskandet av omvärlden. Detta har framförts som en utgångspunkt för åldersintegrerad verksamhet inom skolan, men är lika tillämpligt för en åldersblandad barngrupp där även förskolebarn ingår.

Man får också uttryckligt stöd för ett sådant arbetssätt kring ett kunskapsområde i såväl skolans läroplan som förskolans arbetsplan. Det finns mycket som förenar dessa dokument när det gäller innehåll och arbetssätt.

Inom förskolans omvärldsorientering liksom inom skolans orienteringsämnen finns många exempel på gemensamma teman. Det kan gälla såväl natur- och miljöstudier som förhållanden mellan människor i vår omvärld. Ett undersökande och laborativt arbetssätt där olika uttryckssätt — förutom tal och skrift — används, förordas inom både förskola och skola. Det underlättar planeringen av gemensamma aktiviteter där både förskole- och skolbarn ingår. Sådant samarbete underlättas i sin tur om förskolans och lågstadiets lokaler finns i närheten av varandra. Verksamheten kan då lättare planeras in som ett naturligt led i det fortlöpande arbetet.

Gemensamma museibesök, utflykter, dramatisk verksamhet, redovisningar och utställningar kan vara exempel på innehåll i tillfälliga och kortvariga möten mellan förskole- och skolbarnen. Men de kan också ingå som delar i ett mer långsiktigt arbete för att få innehållsmässig kontinuitet och fördjupning i de gemensamma aktiviteterna.

Integration mellan förskole- och skolbarn

Ett mål för samverkan mellan förskola och skola är att öka samstämmigheten i synen på barns utveckling och behov i åldrarna kring skolstarten och att därigenom nå ökad överensstämmelse och kontinuitet i de arbetsformer och arbetssätt som barnen möter. Det finns olika sätt att nå detta mål, där också en del förhållanden underlättar och andra försvårar det arbetet.

På en del håll i landet har man prövat att arbeta i helt integrerade grupper, i syfte att bättre nå dessa mer övergripande mål för samverkan mellan förskola och skola. Integrationen har då inte varit av tillfälligt slag utan har omfattat större delen av barnets förskole- eller skolvistelse. Förskole- och lågstadiepersonal har också haft det gemensamma ansvaret för den integrerade barngruppen.

I några fall har dessa verksamheter ingått som ett led i kommunalt eller centralt initierat försöks- och utvecklingsarbete, och det förekommer att lokalerna projekterats och byggts speciellt för integrerad verksamhet.

Omfattningen av de barngrupper som ingått i verksamheten har varierat. I några fall har endast en barngrupp varit med, i andra samtliga barn i en hel förskole- och skolenhet. Det senare hör dock till undantagen.

Några erfarenheter

Erfarenheterna från olika former av samverkans- och integrationsförsök har visat att bl a följande förhållanden är värda att uppmärksamma vid fortsatt utvecklingsarbete:

- Trots många likheter mellan förskolans och skolans mål och inriktning finns många olikheter och olikartade förutsättningar för arbetet inom respektive verksamhet. Personalens tjänstgöringsförhållanden liksom lokaler, material och ekonomiska resurser är några sådana exempel. Vid samverkans- och integrationsförsök är det viktigt att planera utifrån dessa skilda förutsättningar.
- Man har ibland sökt kompensera olikheter i förutsättningarna, t ex genom extra resurser under en försöksperiod. Då krävs det noggrann planläggning av hur verksamheten ska kunna fortlöpa när sådana extrainsatser upphör.
- Samverkan mellan och integration av verksamheter med delvis olika funktion, tradition och förutsättningar kräver nyanserade överväganden och ställningstaganden i olika målfrågor.
- Att nå kontinuitet och samstämmighet i mötet mellan verksamheterna i förskola och skola innebär en balansgång mellan olika krav och förväntningar.
- Det "bästa" i respektive verksamhet måste bevaras och inte utslätas. Det är också viktigt att finna en samarbetsnivå där den ena verksamheten inte ensidigt ställer krav på förändring och förnyelse inom den andra.
- Ett syfte bör vara att båda verksamheterna ska stimuleras och utvecklas i samspel med varandra.

NÅGRA OLIKA FORMER FÖR ÅLDERSINTEGRERING

Fria aktiviteter

En av de enklaste formerna för åldersintegrerad verksamhet är att förlägga den till fria aktiviteter. Vare sig det handlar om frimärkssamling, bordtennis, schackspel eller något annat har barnen mycket att lära av varandra. Likheter i intresse förenar dem och olikheter i kunskaper och färdigheter berikar verksamheten.

Om aktiviteten fortgår under flera år får eleverna också möjlighet att växa i gruppen — att i början få hjälp och stöd av de äldre kamraterna, för att så småningom vara de som kan dela med sig av sina kunskaper. Detta kan vara värt att tänka på vid planeringen av de fria aktiviteterna — vid avvägningen mellan ett varierat och ett mera kontinuerligt utbud.

Integreringen i de fria aktiviteterna kan innefatta elever i mycket skilda åldrar och med fördel förekomma på alla stadier.

Fadderverksamhet

Fadderverksamhet är en allmänt förekommande form av samverkan mellan barn i olika åldrar. I och med att ålderskillnaderna mellan barnen vanligtvis är ganska stora, blir rollerna mycket klara. Antingen är man fadder eller fadderbarn. Det är barnens olikheter när det gäller mognad och erfarenheter som ligger till grund för verksamheten, även om likartade intressen och personligheter naturligt länkar samman vissa.

Genom sin klara uppdelning i två roller skiljer sig fadderverksamheten från de flesta andra åldersintegrerade verksamheter. Något successivt växande i gruppen kommer knappast till stånd. Oftast byter man roll bara en gång och det efter lång tid.

Samverkan i arbetsenheten

Arbetsenheten är idag skolans mest naturliga forum för intern, ”vardaglig” samverkan. Graden av samverkan varierar kraftigt mellan olika skolor och inom skolan mellan olika enheter. Det gör även sättet att

organisera skolans arbetsenheter. Somliga skolor — av naturliga skäl företrädesvis större skolor — ordnar sina arbetsenheter årskursvis, medan andra väljer att ordna dem så att de innefattar klasser från olika årskurser. Vissa skolor låter lärare som vill samarbeta bilda en arbetsenhet med sina klasser, och får på detta sätt mera slumpartade konstellationer av klasser inom arbetsenheten. På mindre skolor är det vanligt att man betraktar hela skolan, eller åtminstone ett helt stadium, som en arbetsenhet.

En förutsättning för att utveckla åldersintegrerade verksamheter inom arbetsenheten är naturligtvis att denna består av klasser från olika årskurser. Detta är ett självklart konstaterande. Erfarenheterna har emellertid visat att man på många skolor, trots ett mycket stort intresse för åldersintegrering, fortsätter att arbeta i årskursvis anordnade arbetsenheter, och överväger en omorganisation till åldersintegrerade klasser direkt från dessa. Förklaringarna till detta är förmodligen att arbetsenheter är en relativt ny företeelse, att möjligheterna till ett fruktbart samarbete mellan lärarna och deras klasser därför ännu inte framstått särskilt tydligt och att det finns en stark tradition att samverka mellan lärare som har klasser i samma årskurs.

I arbetsenheten finns rika möjligheter att utveckla och utnyttja ett naturligt samspel mellan barnen i de olika klasserna. Det är inte bara lämpligt organiserade arbetsenheter som är en förutsättning i detta, utan även ett väl fungerande samarbete i arbetsenheten. Första steget i en sådan utveckling är att såväl lärare som elever lär känna varandra.

Detta kan ske på många sätt, exempelvis genom gemensamma fester och lekar, studiebesök och utflykter, lämplig placering av klasserna och öppenhet om den egna klassens arbete. Men framför allt sker utvecklingen genom en väl organiserad samverkan i arbetslaget. En samverkan som innefattar såväl erfarenhetsutbyte och diskussioner som direkt samplanering. En öppen atmosfär där personalen i arbetslaget kan dela upplevelser av glädje och bekymmer, diskutera och analysera hur situationer har uppstått och hur förhållanden kan ändras, ger inte bara den effekten att man lär känna varandra utan också möjlighet att gripa tillfällen till fruktbart samarbete.

Kanske kan läraren som oroar sig för eller känner sig dåligt stimulerad inför ett visst moment i undervisningen få direkt hjälp av någon annan lärare, kanske kan planering och genomförande av undervisningen ske för flera klasser tillsammans, kanske kan eleverna i en annan klass vara till hjälp i undervisningen. Eller kanske glädjen över ett lyckat arbete i en klass mynnar ut i att resultatet redovisas även i de andra klasserna, eller kännedomen om en "verklig expert" i en annan klass leder till en inbjudan till den egna klassen. Kanske är det svårt att finna svaret på en fråga eller lösningen på ett problem i en klass. Kan "stafetten" gå vidare till de andra klasserna?

Naturligtvis är detta exempel på samverkan och samarbete som kan



Tröst.

komma till stånd i alla arbetsenheter, även de som består av klasser från samma årskurs. Det är viktigt att samverkan i arbetsenheter med klasser från olika årskurser inte blir så "åldersintegreringsfixerad" att man fastnar enbart i tankarna kring just utnyttjandet av barnens olikheter på grund av deras olika åldrar.

Vilka former av samverkan, mera specifika för de åldersintegrerade arbetsenheterna, kan då utvecklas?

Självfallet kan fadderverksamhet av olika slag byggas in i arbetsenheten. Äldre elever kan hjälpa till att ta hand om yngre — inte minst stadiets nybörjare — visa dem runt i skolan, leka med dem på rasterna, besöka dem i klassrummet och hjälpa till i undervisningen eller spela upp en pjäs, eller bara hälsa på för att bekanta sig och därmed skapa större trygghet för dem.

Men den pedagogiska verksamheten kan även innefatta moment av organiserat samarbete i undervisningen. Exempelvis kan vissa lektioner avsättas för arbete i integrerade grupper. Antingen så att varje vecka innehåller sådana lektioner eller att de planeras in vid vissa tidpunkter. De kan vidare läggas in som en längre sammanhängande tid eller som en "strimma" över hela, eller större delen av, veckan. Vilka aktiviteter man vill ägna sig åt i de integrerade grupperna har en viss betydelse för hur de tidsmässigt bör planeras in.

Vill man använda tiden för aktiviteter som varierar från gång till gång, kan detta med fördel planeras in vid vissa tidpunkter. Det kan gälla temastudier eller projektarbete, att göra en teaterpjäs, sjunga eller måla tillsammans, arbeta med hantverk, arbeta laborativt (exempelvis i matematik) etc.

En del skolor har lagt in flera olika men fasta aktiviteter varje vecka. Sådana aktiviteter kan vara bakning, teater eller drama, arbeta med lera, göra tidning, "småpyssla" och mycket annat. Samma aktiviteter återkommer, men eleverna kan välja olika från gång till gång. Då även rutinerna blir mer fasta i en sådan verksamhet, blir planeringen inte lika betungande.

Integreringen i sådana här grupper behöver inte vara särskilt "strikt". Elevernas intresseval kan vara avgörande för gruppernas sammansättning, och därmed också för graden av integrering mellan barn i olika åldrar.

Även arbete i orienteringsämnena passar bra att lägga in i längre sammanhängande pass, eftersom de ofta kräver lång igångsättningstid och innehåller många olika arbetsmoment.

För träning av basfärdigheterna, exempelvis i svenska och matematik, kan det passa bättre att lägga in undervisningen i åldersintegrerade



Trygghet.

grupper under flera dagar i veckan. Vissa lektioner kan förläggas i den egna klassen och bestå företrädesvis av planering och genomgångar, medan arbetet under vissa lektioner bedrivs i de integrerade grupperna. I dessa kan eleverna då arbeta med det de tillsammans med läraren planerat och gått igenom, och få hjälp och stöd av kamraterna i gruppen. Arbetet i de integrerade grupperna är då i grunden ett individuellt arbete, men med ökade möjligheter till hjälp i arbetet. Läraren får på detta vis mera tid att ägna sig åt de elever som har störst behov av lärarens hjälp.

Som tidigare nämnts, kan man också ordna läsgrupper där äldre elever läser för eller med yngre. Här kan de äldre eleverna få känna sig kunniga och betydelsefulla. De yngre får både övning och stimulans och de äldre får, förutom nyttig färdighetsträning, en skön stund att ägna sig åt det de kan, att känna att det de kan "är något".

Helt åldersintegrerade undervisningsgrupper

Den åldersintegrerade klassen ger naturligtvis de största möjligheterna att utveckla och utnyttja samarbetet mellan barn i olika åldrar. Här finns alla barn från de olika årskurserna kontinuerligt tillsammans, olika arbetssätt kan prövas och rutiner byggas upp. Till detta ska vi återkomma i avsnittet "Åldersintegrerade klasser".



Nöjd med sin dag?

Sådana klasser, eller undervisningsgrupper, kan dock organiseras på olika sätt. Vanligtvis består gruppen av en normalstor klass med ungefär lika antal elever från de åldersgrupper som ingår.

I vissa skolor har man emellertid valt att organisera större undervisningsgrupper, för vilka flera vuxna tar ett gemensamt ansvar. Ibland handlar det då också om en mycket bred integrering.

En sådan grupp kan bestå av elever från såväl förskola, lågstadium som mellanstadium och innefatta personal av olika kategorier. Förhållandena ger de vuxna ett mycket brett perspektiv på barnens utveckling och de olika personalkategorierna kan på ett smidigt sätt bidra med insatser för elever på andra stadier än det egna.

En sådan här bred integrering kräver ett välorganiserat men flexibelt undervisningssystem. Det finns flera principiella frågor att ta ställning till, t ex:

- Vilka krav ska ställas på barn i olika åldrar, i olika stadier?
- Hur "öppen" ska undervisningen för de äldre vara för de yngre barnen?
- Hur ska primäransvaret för barnen fördelas?
- Hur ska man "hålla reda på" alla eleverna?
- Hur ska det mycket nära personalsamarbete det här handlar om drivas?

Självfallet kräver en sådan här undervisning också lokaler som är anpassade för verksamheten. Det behövs både ett rum där alla kan samlas och tillgång till mindre utrymmen för att det hela ska kunna fungera tillfredsställande.

Integrering genom arbetslaget

Det har på en del skolor förekommit att lärarna i en arbetsenhet med jämna mellanrum byter klasser sinsemellan. Det kan gälla såväl åldersintegrerade som åldershomogena klasser.

Tanken bakom ett sådant system är att man som lärare i arbetsenheten ska lära känna alla barnen och att barnen ska lära känna alla de vuxna i den. De vuxna ska på detta sätt få större möjligheter att ta ett gemensamt ansvar för alla elever och eleverna ska få större möjligheter att skapa positiva relationer till någon vuxen.

Täta lärarbyten är ett problem man till och från upplevt på de flesta skolor. Här är lärarbytet satt i system (även om situationerna inte är helt jämförbara, det blir ju inte — åtminstone inte så småningom — en ny lärare som kommer till klassen). Situationen kan bli splittrad för

eleverna och läraren mister kontinuerligt direktkontakten med dem.

De goda syftena med organisationen — mera samarbete, bättre kännedom om eleverna i arbetsenheten och delat ansvar — kan nås på andra, naturligare och bättre sätt. Exempelvis kan arbetet i klasserna organiseras utifrån lärarnas skilda kompetenser i olika avseenden. Det ger en kontinuerlig samvaro med alla eleverna och ett bättre utnyttjande av lärarresurserna.

ÅLDERSINTEGRERADE KLASSER

Resurser och klassorganisation

Länsskolnämnden tilldelar årligen varje skolenhet ett antal basresurser. Härvid gäller i första hand att man för lågstadiet får en basresurs för varje påbörjat 25-tal elever inom en årskurs (årskull) och för mellanstadiet en basresurs för varje påbörjat 30-tal elever. Men länskolnämnden kan också göra den bedömningen att eleverna i två eller flera årskurser kan slås samman och sålunda besluta om en gemensam basresurs för dessa. Ofta sker detta på ett sådant sätt att så kallade insprängda Bb-klasser uppstår.

Även om man i kommunen har stor frihet när det gäller klassorganisationen på de enskilda skolorna, har länskolnämndens beslut om basresurser naturligtvis avgörande betydelse för den.

Klassorganisationen på en skola kan exempelvis se ut så här:

åk	1	2	3	4	5	6
antal elever	18	20	16	14 + 12	19	
antal klasser	1	1	1	1	1	1
Eller så här:						
åk	1	2	3	4	5	6
antal elever	9 + 12	10 + 11	8 + 12			
antal klasser	1	1	1			

Av de här bägge exemplen orsakar det sista i allmänhet minst bekymmer, eftersom det här finns möjlighet att behålla samma organisation år från år. Eleverna byter lärare vartannat år och lärarna kan "trimmas in" i organisationen och kontinuerligt utveckla undervisningsformer och arbetssätt.

Det första exemplet visar ett förhållande där man oftast år från år måste fundera över hur organisationen ska se ut nästkommande år. När ska Bb-klassen övergå till mellanstadieläraren, som 3-4:a eller

Några fakta om resurstilldelningen

- Om en skola organiserar *åldersintegrerade klasser* trots att länskolnämnden inte beslutat om någon sammanslagning av årskurser, utgår basresurser som om undervisningen bedrevs årskursvis.
- Om länskolnämnden beslutar om sammanslagning av två eller flera årskurser (s k *Bb-form*), utgår endast en basresurs för en sådan klass, och med ett särskilt fastställt antal timmar (SFS 1985:538, UFB-nytt 1985:107).
- Om samtliga klasser inom ett stadium på en skola är organiserade i *Bb-form* tillkommer för varje klass en resurs som kallas *garantitimmarna* (8% av basresursen).
- Förstärkningsresursen* tilldelas kommunen utifrån antal elever i kommunen, och påverkas alltså inte av eventuella beslut om organisation i *Bb-form*.
- Även *tilläggsbidraget* beräknas för hela kommunen och utgår med en viss procentsats av den samlade bas- och förstärkningsresursen. Den påverkas alltså av länskolnämndens beslut om tilldelning av basresurser.

som 4-5:a? Och vad händer när eleverna i exemplets årskurs 5 så småningom ska gå över till högstadiet? Ska en ny *Bb*-klass skapas då (av exemplets åk 3 och 4), eller ska 6:orna (exemplets åk 4) få bilda en liten klass?

I ett sådant här system med en eller ett par av nöden (resursbrist) framtvingade *Bb*-klasser tvingas också läraren oftast att växla mellan undervisning i *Aa*-form och *Bb*-form, vilket försvårar en kontinuerlig pedagogisk utveckling.

En stabil organisation är att föredra framför en instabil. I en stabil organisation kan arbetsformer och arbetssätt utvecklas kontinuerligt, samarbetsformer mellan klasser och stadier kan skapas, liksom former för individualisering, samverkan och stöd inom klassens ram. Möjligheterna till ett flexibelt arbetssätt ökar i en stabil organisation medan en instabil organisation inte ger några goda grunder för att utveckla ett sådant på ett för elevens bästa genomtänkt sätt.

Den mest stabila åldersintegrerade organisationen erhåller man, generellt, genom att organisera klasser stadiervis, dvs innehållande års-

kurserna 1-3, 4-6 och (i förekommande fall) 7-9. I en sådan organisation kan eleven ha samma lärare inom stadiet, lärarna får arbeta under samma organisatoriska förutsättningar år från år och organisationen är mindre känslig för förändringar i och med det "bredare" elevunderlaget (jämfört med klasser innehållande endast två årskurser).

Många skolor, där sk insprängda Bb-klasser varit vanliga, har därför övergått till stadiervis integrerade klasser. Det stora intresset för de pedagogiska och sociala möjligheterna i de åldersintegrerade klasserna har naturligtvis bidragit till den utvecklingen.

De skolor som gjort en omorganisation till åldersintegrerade klasser helt och hållet utifrån pedagogiska motiv, har i nästan samtliga fall valt att anordna stadieklasser. Vi kommer i den fortsatta framställningen att utgå från en sådan organisation.

Arbetsenheten

Samverkan

Vi har tidigare berört de möjligheter till berikande av arbetet som ges genom samarbete i arbetsenheten. Erfarenheterna har visat att samarbetet mellan lärarna i en åldersintegrerad organisation intensifieras. En förklaring till detta är att den omorganisation som vanligtvis ägt rum aktualiserat behovet av samverkan. Att genomföra en omorganisation till åldersintegrerade klasser är hart när omöjligt utan gemensamma diskussioner och gemensam planering. Ingen vill stå ensam i en sådan situation, och uppdelning av elever, disposition av lokaler, utnyttjande av resurser, schemaläggning, grovplanering av arbetet etc kräver samordning och samförstånd. Och innan dess måste man ju ha fattat ett beslut om omorganisation, vilket naturligtvis i sig kräver omfattande gemensamma diskussioner och ställningstaganden. Dessutom övertar man barn från sina kolleger. Det kräver "den gamla" lärarens medverkan, åtminstone under en övergångsperiod, vilket kan vara en inkörsport till ökat samarbete. Omorganisationen har gett många skolor insikt i de vinster som kan nås genom samverkan, vinster man sedan inte vill vara utan.

Är då den eventuella omorganisationen till åldersintegrerade klasser den enda anledningen till ökad samverkan inom arbetsenheten och stadiet? Förmodligen inte.

Den grundläggande tanken bakom åldersintegrerad undervisning är ju att bredda möjligheterna till ett utbyte av kunskaper och färdigheter, till social träning och ansvarstagande och till omsorg och stimulans. Allt detta kan fungera endast genom samverkan. Samverkan och utnyttjande av befintlig kompetens är alltså centrala företeelser i den åldersintegrerade klassen. Det är inte konstigt då om denna anda

sprider sig även till samverkan i arbetsenheten och inom skolan över huvud taget.

Gemensam planering

Men den samverkan som utvecklats har också skapat problem. Det är lätt att betrakta effekterna av samverkan som alltför entydigt positiva. Många skolor har så småningom funnit att den gemensamma planeringen i lärarlaget för mycket bundit upp den egna handlingsfriheten och lämnat alltför lite utrymme åt planering tillsammans med eleverna. Samverkan i en grupp *kan* minska möjligheterna till samverkan i en annan grupp. Att utveckla samverkan inom skolan är en angelägen uppgift för skolans personal, men också att kritiskt analysera samverkans mål och konsekvenser.

Det är viktigt att i arbetslaget planera det man ska göra tillsammans och sådant som alla är beroende av hur det utformas. Det är också viktigt att fortlöpande diskutera pedagogiska frågor och policyfrågor, som kan påverka planeringen i den enskilda klassen och ligga till grund för en gemensam utveckling av verksamheten i arbetsenheten. Likaså är det viktigt att arbetslaget tar sig tid att diskutera problem som enskilda lärare upplever i klassen. Men lika viktigt är att planeringen i arbetslaget inte ges en sådan inriktning och omfattning att det inkräktar på den planering som läroplanen föreskriver att läraren ska göra tillsammans med eleverna.

Vilka klasser, och hur många, som ska ingå i arbetsenheten avgörs självfallet lokalt. Mer än 2–3 klasser ger knappast möjligheter till ett intimt samarbete. Många skolor har dock valt att organisera ett samarbete på två nivåer, dels en nära samverkan mellan 2–3 klasser och dels en samverkan inbegripande hela stadiet (eller exempelvis låg- och mellanstadiet). Till detta kommer naturligtvis gemensam planering för hela skolan, planering tillsammans med skolläda och annan personal etc. Det finns starka skäl för att noga diskutera igenom vilka förväntningar man har på samverkan i olika grupper och vilka funktioner den bör ha, så att beslut fattas och konkret planering görs på rätt nivå.

Klassen

Placering i klassrummet

Synen på hur undervisningen ska bedrivas och hur man vill att eleverna ska arbeta bör självfallet vara styrande för elevernas placering i klassrummet. Vi har tidigare konstaterat att eleverna, för att den åldersintegrerade undervisningens alla möjligheter ska kunna utnyttjas, även bör

placeras i integrerade grupper. Om man exempelvis ordnar fyra sådana grupper betyder det normalt att 2–3 elever från varje årskull ingår i varje grupp på låg- respektive mellanstadiet.

Låt oss i det följande sammanfatta några av de möjligheter en sådan placering i integrerade grupper ger.

- Äldre elever kan på ett smidigt sätt hjälpa yngre i det löpande arbetet.
- Elever som börjar i klassen kan tas om hand och hjälpas tillrätta av de äldre eleverna i gruppen, vilka de yngre då snabbt lär känna.
- Det faktum att man är från år "växer i gruppen" blir påtagligt, då man varje år får en förändrad roll i det dagliga arbetet.
- De skilda rollerna och rollförändringarna ger en kontinuerlig social träning.
- Jämförelsen med den egna åldersgruppen, och därmed konkurrensen, tonas ner till förmån för upplevelsen av den egna utvecklingen.
- Utifrån elevgrupperna kan föräldragrupper bildas, där "äldre föräldrar" kan hjälpa "nybörjarföräldrarna" in i gemenskapen, ta initiativ, ge information etc.

Som synes är detta möjligheter som gäller även för den åldersintegrerade klassen i sin helhet. Man kan sålunda säga att en placering i åldersintegrerade grupper är ett sätt att fullfölja de tankar som talar för åldersintegrerad undervisning.

Vilka andra sätt att gruppera eleverna är då möjliga?

Naturligtvis kan eleverna placeras enskilt. Detta är dock relativt ovanligt i dagens skola, åtminstone på låg- och mellanstadiet. Utvecklingen av samarbete, i form av grupparbeten och mer spontan samverkan, talar knappast för en sådan placering.

Eleverna kan också grupperas årskursvis. I klasser i Bb-form har detta varit mycket vanligt. En sådan gruppering återspeglar emellertid synen på åldersintegreringen som "nödlösning" — ett försök att införa eller behålla Aa-formen trots den åldersintegrerade organisationen.

För den som främst vill utnyttja just elevernas likheter, är det naturligt att gruppera eleverna efter färdigheter i olika avseenden, oberoende av ålder. Man mister då många av de möjligheter i undervisningen som beskrivits i samband med de integrerade grupperna. Läroplanen slår också fast att nivågruppering med permanenta grupper inte får förekomma under längre tid, då detta kan påverka elevens självuppfattning på ett negativt sätt. Det bör dock betonas att detta är synpunkter som rör basplaceringen och utgångspunkterna för undervisningen. Självklart är det riktigt och viktigt att *ibland* samla elever med likartade förutsättningar och färdigheter.



En mamma på besök i familjegruppen.

Klassbyten

Klassen förnyas varje år på så sätt att ca en tredjedel av klassen går vidare till ny klass och en tredjedel tillkommer. Många frågar sig vad som händer när eleverna går från en åldersintegrerad klass till en årskurshomogen ("vanlig") och tvärtom. Naturligtvis kan det uppstå en både frustrerande och förvirrande situation för eleverna i en sådan situation — som vid alla klassbyten (lärarbyten) där olika arbetssätt konfronteras med varandra. Det är sålunda olika arbetssätt, snarare än en annorlunda klassorganisation, som skapar en bristande kontinuitet och därmed problem för barnen. Vad som uppmuntras respektive inte uppmuntras i de olika klasserna när det gäller elevernas handlingar och egenskaper är avgörande för upplevelsen av klassbytet.

När man jämför likheter och skillnader i arbetssätt mellan olika stadier kan man exempelvis ställa sig följande frågor och diskutera avvägningen mellan olika inslag och aspekter.

- Varifrån skaffar sig eleverna sina kunskaper?
 - från böcker
 - från läraren
 - från andra elever
 - från massmedia
 - från naturstudier
 - från studiebesök
 - etc

- Hur arbetar eleverna (bearbetar och utvecklar sina kunskaper)?
 - enskilt
 - tillsammans med andra elever
 - med egen studiegång
 - med gemensam studiegång
 - tar få egna initiativ
 - tar ofta egna initiativ
 - skapar och producerar
 - etc

- Vilken samarbetsatmosfär råder?
 - man ska inte prata med varandra
 - man ska diskutera med och fråga varandra
 - läraren bestämmer när flera ska arbeta tillsammans
 - även eleverna föreslår samarbete ibland
 - eleverna samarbetar ofta "spontant"
 - etc

- Hur är den fysiska arbetsmiljön?
 - stimulerande eller oinspirerande
 - eleverna har varit med vid iordningställandet av klassmiljön
 - eleverna har tillgång till all materiel
 - läraren bestämmer vilka materiel som ska användas
 - eleverna sitter i grupper
 - eleverna sitter enskilt
 - etc

- Hur är den psykiska arbetsmiljön?
 - tyst under enskilt arbete
 - lågmälda samtal ”i sakfrågor”
 - skrikigt och stöjt
 - mycket prat och lek som inte har med arbetet att göra
 - etc

Självfallet berörs här frågor som är lika giltiga för en åldersintegrerad som för en årskurshomogen klass.

Om två klasser ger likartade svar på dessa och liknande frågor innebär en övergång från den ena till den andra inte några stora problem för eleverna. Men om arbetssättet avsevärt skiljer sig åt i de bägge klasserna kommer med ganska stor säkerhet problem att uppstå för många elever. Om en elev exempelvis går från en klass där samarbete och spontana kontakter mellan eleverna (i arbetet) har uppmuntrats, till en klass där läraren anser att inga andra kontakter än de som läraren bestämmer ska tas, uppstår självfallet en mycket förvirrad situation för eleven.

Det är således inte en ny organisationsform, ett nytt klassrum, en ny lärare eller nya kamrater som är de verkliga orsakerna till att problem uppkommer vid klassbyten. Sådana ”nyheter” kan istället skapa en naturlig anspänning och nyfikenhet hos eleverna. Den viktiga frågan är istället: Går eleverna ifrån, respektive kommer de till en bra och utvecklande miljö där de uppmuntras i arbetet utifrån någorlunda enhetliga pedagogiska ideal?

Om de gör det blir *klassbytet* inget stort problem. Sedan återstår förstås den viktigaste frågan, nämligen om de enhetliga pedagogiska idealen är bra eller dåliga!

Schemat

När man lägger ut ett schema för en åldersintegrerad klass på lågstadiet respektive mellanstadiet blir resultaten ganska olika. På lågstadiet får eleverna många grupp-timmar, beroende på att timantalet för eleverna i de olika årskurserna varierar mycket (20, 24 respektive 30 timmar). På

mellanstadiet blir schemat betydligt mer "massivt" (samtliga årskurser 34 timmar).

I exemplen nedan har timmarna för de olika årskurserna lagts ut på enklast tänkbara sätt.

LÄGSTADIET

Lektion	Må			Ti			On			To			Fr		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4															
5	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6		x	x	x	x				x		x	x		x	x
7			x			x			x			x			x

MELLANSTADIET

Lektion	Må			Ti			On			To			Fr		
	4	5	6	4	5	6	4	5	6	4	5	6	4	5	6
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5															
6	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
7	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
8	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x

Med den lokala resurstilldelning som numera tillämpas finns inga bestämda regler för hur grupptimmar ska fördelas på olika årskurser. Innan detta nya sätt att fördela resurser började tillämpas (1978) fanns regler som automatiskt tillförsäkrade de lägsta klasserna rikligt med grupptimmar. Denna "tradition" lever fortfarande kvar i många skolor. Tanken bakom en sådan fördelningsprincip är dels att genom små undervisningsgrupper ge de yngsta eleverna en god omsorg i form av tid, uppmärksamhet och handledning, dels att tidigt ge möjligheter till extra insatser för elever med särskilda svårigheter.

Hur man än lägger ett schema för en åldersintegrerad klass på lågstadiet blir förhållandet när det gäller grupptimmar (undervisning av endast en eller två årskurser) det motsatta. Eleverna i årskurs 3 får flest grupptimmar medan eleverna i årskurserna 1 och 2 får betydligt färre. Antalet kan variera, det är beroende av dels lokala förhållanden såsom utläggning av slöjd och gymnastik, skolskjutsar, samlad skoldag etc, dels hur man lägger schemat.

Om detta är en olycklig bieffekt i organisationen kan diskuteras.

För det första är ett syfte med den åldersintegrerade klassen att utnyttja samspelet mellan barn i olika årskurser och inte att isolera dem från varandra. Elever i olika åldrar ska ses som resurser för varandra. Det betyder att intresset för grupptimmar inte blir lika stort i de åldersintegrerade klasserna. Flera lärare som arbetar i sådana klasser har därför börjat fundera över möjligheterna att jämka timplanerna så att antalet timmar per vecka blir mer lika för de tre årskurserna. En sådan jämkning kräver dock dispens eftersom antalet timmar för varje årskurs är fastställt i läroplanen. (Denna typ av jämkning får alltså inte förväxlas med den frihet som ges genom stadieveckotimmarna eller möjligheten att jämka antalet timmar för enskilda ämnen mellan stadier.)

För det andra bör stadiets verksamhet ses som en helhet. Det är viktigt att man, inte minst vid skolstarten, bygger på elevernas starka sidor. Detta har stor betydelse för barnets självuppfattning och motivation för vidare studier. Många gånger kan elever med svårigheter ha större utbyte av den intensifierade lärarkontakten, som grupptimmar ger möjlighet till, under senare delen av stadiet.

Till detta bör läggas att undervisning i små grupper självfallet alltid också har stora fördelar. Det är viktigt att lärare och elever vid skolstarten har tid tillsammans, att det finns tid för omsorg, samtal, vägledning, uppmuntran etc. I stor utsträckning kan detta emellertid tillgodoses i den åldersintegrerade klassen, genom att nybörjargruppen normalt bara består av 7–8 elever.

Som tidigare påpekats styrs schemalaggningsen i stor utsträckning av lokala förutsättningar. Vi ska i det följande därför endast peka på några generella frågor av intresse för schemats utformning.

Vad ska vara utgångspunkt för arbetets organisation?

En utgångspunkt är läroplanens timplaner.

Traditionellt lägger man ju ut de olika ämnena i sådan ordning att veckans arbete blir omväxlande utan att för den skull bli alltför sönderstyckat. Man tar även hänsyn till de olika ämnenas tidsmässiga placering under dagen etc. En sådan utgångspunkt är fullt möjlig också då man lägger schemat för den åldersintegrerade klassen, även om antalet timmar för olika ämnen inte är helt lika för årskurserna. Vissa

lektioner i några ämnen får då läggas separat för olika årskurser.

Framför allt på lågstadiet har det emellertid blivit allt vanligare att i stället låta gruppkonstellationer (helklass eller grupptimmar) och arbetsätt bilda utgångspunkt vid schemalaggningsen. I ett sådant schema ingår ingredienser som *planering* av veckans arbete, inbegripande grovplanering och "egen" (individuell) planering, *klassråd*, *gemensamt arbete* (genomgångar, grupparbeten och redovisningar), *eget arbete* (framför allt i svenska, matematik och engelska) och *gemensamma aktiviteter tillsammans med andra klasser*. Till detta kommer slöjd, gymnastik och andra aktiviteter där den enskilda klassen är beroende av schemalaggningsen för andra klasser och lärare. I en sådan arbetsordning blir det enskilda ämnet inte fixerat till bestämda lektioner, även om det så småningom utkristalliserar sig vissa mönster.

De båda utgångspunkterna för schemalaggningsen är inte oförenliga och det finns en mängd varianter, där man kan ta mer eller mindre hänsyn till den ena eller andra utgångspunkten. En vanlig variant är att man för gemensamt arbete gör en mer "stadig" ämnesplanering (framför allt i orienteringsämnen) på schemat, medan "det egna arbetet" kan rymma flera ämnen (mestadels svenska och matematik) och även omfatta efter- och fördjupningsarbete utifrån det gemensamma arbetet.

Det bör påpekas att timplanen naturligtvis gäller oavsett vilka ambitioner och idéer som styr schemalaggningsen.

Ska alla ämnen vara åldersintegrerade?

Även om klassen är åldersintegrerad behöver inte all undervisning vara det. På lågstadiet förekommer undervisning i slöjd och eventuellt engelska normalt endast i årskurs 3. Vanligtvis bildar årskurs 3-eleverna från flera åldersintegrerade klasser en undervisningsgrupp i slöjd, medan engelskan i förekommande fall ofta förläggs till teornas grupptimmar. På samma sätt sker ibland undervisningen i gymnastik i årskurs-homogena grupper. På mellanstadiet finns samtliga ämnen i alla årskurser. Det torde dock vara viktigt att läraren därmed inte känner sig alltför "pressad" att åldersintegrera alla aktiviteter. Det kan vara lämpligt att till en början i stor utsträckning utgå från de olika åldersgrupperna i undervisningen för att successivt bygga upp samarbetet mellan elever i olika årskurser. En placering i integrerade grupper underlättar en sådan utveckling.

Hur ska grupptimmarna fördelas?

Som tidigare påpekats brukar lokala förutsättningar och central planering i viss utsträckning begränsa möjligheterna att laborera med grupptimmarna. Ett visst "spelrum" torde dock alltid finnas. Det är viktigt

då att precisera de egna önskemålen om vilka elever man anser behöver grupptimmar, vad de ska användas till och vilka konsekvenser det i sin tur får för den övriga undervisningen.

I stadiet klassen förekommer två typer av grupptimmar, nämligen en eller två årskullar (1/3 respektive 2/3 av eleverna). Vilka årskurser vill man helst ha tillsammans på "de stora" grupptimmarna? Det kan finnas en risk att i alltför stor utsträckning tänka på äldst och yngst, och glömma "mellaneleverna". Här finns alltså två saker att tänka på: vilka elever som behöver grupptimmar och vilka som är betjänta av samarbete i mindre grupp.

En annan fråga som sammanhänger med grupptimmarnas fördelning är starten och avslutningen på dagen. Ska en "successiv" start, med grupptimmar inlagda på morgonen, eller en gemensam start på dagen eftersträvas? En successiv start kan förefalla behändig. I tur och ordning kan man ta emot de olika årskurserna, hinna ägna sig åt dem, planera med dem etc. Det finns emellertid risk för negativa effekter av en sådan start på dagen, nämligen att undervisningen blir onödigt årskurscentrerad i och med att årskurserna startar dagens arbete var för sig. Många lärare, som från början eftersträvat en sådan start, har därför alltmer övergått till att börja dagens arbete tillsammans med alla elever. Detta medför i sin tur att flera grupptimmar som regel samlas i slutet av dagen — såvida inte en samlad skoldag möjliggör att grupptimmar i större utsträckning kan läggas in under dagen.

Hur kan samverkan mellan klasser underlättas?

Lärarna i arbetsenheten behöver tid för planering och diskussioner tillsammans. Det är därför viktigt att samråda om tidsramarna för schemat. Att från början avsätta tid för samarbete i arbetslaget är klokt. Många lärare föredrar att samordna tiderna under veckan så att alla klasser i arbetsenheten eller på stadiet börjar och slutar vid samma tid, även om samlad skoldag inte är införd på skolan (stadiet). Avsikten är naturligtvis inte bara att underlätta lärarnas gemensamma planering, utan också att underlätta samverkan i undervisningen, genomförandet av gemensamma aktiviteter och elevernas kontakter med varandra över klassgränserna.

För att kunna genomföra sina idéer är det viktigt att lärarna har skolledningens stöd. Detta kräver i sin tur att skolledningen är väl insatt i arbetslagets önskemål och ambitioner och att möjligheter till ömsesidig påverkan finns. Schemaläggningen bör därför föregås av diskussioner mellan skolledning och lärare.

Det inre arbetet

Varje lärare som arbetar eller ska arbeta i en åldersintegrerad klass bör noga analysera hur lärarroll och arbetsätt ska utformas för att möjligheterna i undervisningen på bästa sätt ska kunna tas tillvara. Det betyder inte att en drastisk förändring av lärarrollen alltid är viktig eller ens önskvärd. En sådan kan lätt leda till både osäkerhet och "felsteg". Det viktiga är att läraren kontinuerligt och medvetet ifrågasätter och bearbetar sin egen roll. I ett sådant arbete har man god hjälp av varandra, exempelvis i arbetslaget eller inom stadiet.

Lärarrollen

Självfallet finns inget entydigt svar på frågan om hur lärarens roll i den åldersintegrerade klassen ska utformas. Mellan lärare i dessa klasser finns, och kommer alltid att finnas, stora skillnader när det gäller sättet att arbeta — precis som lärarens sätt att arbeta i årskurshomogena klasser kan variera kraftigt. Vad vi här kan göra är att diskutera några tänkbara pedagogiska konsekvenser av motiven för en åldersintegrerad organisation.

En sådan konsekvens är att det måste finnas tid för kontakter och samverkan mellan elever. Det är ett välkänt faktum att aktionsutrymmet för den enskilde eleven, på grund av lärarens dominans, är mycket litet. Det är också ett välkänt faktum att många lärare blir frustrerade av att tona ner sin "direkt" undervisande roll. Det känns som om "man inte gör något". Anledningen till detta är förmodligen att man gått in i sin lärarroll med en mycket stark ambition att själv förmedla kunskaper till eleverna. Man kan också vara ovan vid att använda elevernas kunskaper och utveckling som utgångspunkt för bedömningen av om arbetet i klassen — och därmed ens eget arbete — varit lyckosamt eller ej.

Det är viktigt att läraren i den åldersintegrerade klassen vågar använda samspelet mellan eleverna i undervisningen, och vänjer sig vid att utnyttja all kunskap som finns samlad i klassen. Med en sådan inriktning på arbetet måste läraren ägna mer tid åt att lära känna eleven och kontinuerligt skaffa sig en uppfattning om elevens kunskaper, färdigheter och behov samt att planera och organisera arbetet. Även om detta är uppgifter som genomsyrar hela arbetsveckan bör de även få en organisatorisk form.

Planeringen blir här arbetets mest centrala uppgift. Den kan — vilket tidigare diskuterats — genomföras på flera nivåer. Låt oss här begränsa diskussionen till planeringen inom klassen. Även den bör göras på åtminstone två nivåer, nämligen för klassen i sin helhet och för den enskilde eleven.



Klassrådet är ett bra forum för planering av veckans arbete.

Planering

Klassrådet är ett utmärkt forum för *grovplanering av klassens arbete*. Klassrådet har emellertid i stor utsträckning kommit att användas för behandling av mer specifika företeelser (utflykter, klassfester etc) och problem (bråk på raster, förstörelse etc), men i liten utsträckning för planering av det vardagliga arbetet. Här kan dock riktlinjerna för exempelvis veckans arbete dras upp. Läraren kan redovisa sina planer och låta eleverna lägga fram synpunkter och förslag till förändringar eller förbättringar innan den eventuellt reviderade planeringen fastställs i samråd.

Att behandla pedagogiska frågor tillsammans i klassen behöver sålunda inte innebära att beslut fattas "på lika villkor". Läraren har det övergripande ansvaret för den pedagogiska planeringen och måste därför vara noga med att redovisa både sina krav och sina motiv för dessa, så att eleverna i sin tur tydligt blir medvetna om vad de kan påverka och inte påverka. Eleverna får inte förledas tro att de fattar beslut som i själva verket läraren redan fattat. Genom att göra ramar och krav från läraren tydliga, får eleverna ett reellt utrymme för inflytande. Och om läraren i första hand ser klassrådet som en hjälp för den egna planeringen — istället för en demokratisk lek — kommer



En meningsfull planering med den enskilda eleven ställer stora krav på lärarens kompetens.

eleverna att värdera sina insatser både högre och på ett riktigare sätt.

Vid den gemensamma planeringen kan man diskutera moment som ska behandlas, hur arbetet ska bedrivas, hur grupparbeten ska påbörjas eller slutföras, hur man ska komma till rätta med gemensamma brister eller svagheter av olika slag m m.

Planeringen med den enskilda eleven blir i den åldersintegrerade klassen lärarens viktigaste instrument när det gäller att skaffa sig kännedom om och påverka elevens kunskaps- och färdighetsutveckling i olika avseenden. Den kan genomföras enskilt eller i mindre grupp. Exempelvis kan den lilla integrerade gruppen (ibland kallad "familjegruppen") användas som enhet vid planeringen. Även om denna sålunda kan ske med flera elever samtidigt, är det viktigt att den verkligen sker för var och en av dem.

Fördelen med att göra den enskilda planeringen i grupp är att alla elever i gruppen får större kännedom om varandras arbete — vad de ska göra, behöver träna på, behöver hjälp med, kan hjälpa till med etc. Enskild planering i smågrupper kan alltså bidra till att skapa en konstruktiv laganda i gruppen och underlätta samverkan i det enskilda arbetet.

Mot en planering i grupp talar eventuellt tidsåtgången, risken för att elever får sitta passiva under större delen av planeringen. Denna risk kan dock elimineras om man verkligen får en sådan gruppanda att alla känner sig delaktiga i varandras framgångar och problem — om kamraterna kan hjälpa till vid utvärderingen av den gångna veckan (perioden), ge synpunkter på om den aktuella eleven har lyckats lära sig det som var planerat, föreslå hjälp eller samarbete etc. Man kan också göra så att man genomför planeringen enskilt för att sedan samla gruppen och kortfattat berätta för varandra om den planering som gjorts.

Hur kan då planeringen av det enskilda arbetet gå till?

Läraren har kunskaper och erfarenheter som eleven saknar. Läraren har bland annat pedagogisk och metodisk utbildning och kännedom om vad eleverna ska lära sig i skolan. Läraren kan i stor utsträckning det som eleverna ska lära sig.

Men också eleven har kunskaper och erfarenheter, även kunskaper och erfarenheter som läraren saknar. Eleven vet bland annat mycket om sig själv och sin familj, om sina möjligheter, sin rädsla och sina "drömmar". Eleven kan också ibland redan det som han/hon förväntas lära sig.

Skolsituationen rymmer många ramar och gränser som ligger utanför lärarens och elevernas direkta inflytande. Tider ska hållas, tillgången till lokaler och material är begränsad, liksom tillgången till pengar och personella resurser.

Eleven är inte ensam i klassen, utan i ständigt samspel med kamraterna. Alla aktiviteter går inte att genomföra samtidigt i klassrummet.

Allt detta, och mycket därtill, ska vägas samman i planeringen

tillsammans med eleven. Det handlar om kompetens, behov, om vad som är möjligt eller omöjligt och om hänsyn och solidaritet. Lärarens planering med den enskilda eleven är en uppgift där lärarens alla kunskaper, såväl pedagogiska som psykologiska, måste tas i anspråk. Att göra upp några mallar för hur detta ska gå till är naturligtvis omöjligt. Men några riktlinjer, här sammanfattade i ett antal punkter, kan diskuteras.

- Det är viktigt att planeringen börjar med en utvärdering, inte bara gällande vad eleven gjort utan också vad eleven lärt sig, hur han upplevt arbetet och hur nöjd han/hon respektive läraren är med resultatet.
- Om eleven inte lärt sig allt som var planerat behöver det inte alltid ses som ett misslyckande. Kanske behövs det mera tid. Men om eleven inte heller arbetat med det som var planerat, måste orsakerna närmare analyseras — av lärare och elev tillsammans.
- Utgångspunkten för planeringen är alltså vad eleven kan. Den "aktiva" frågan är vad eleven ska lära sig.
- Det man kommer överens om beträffande det fortsatta arbetet bör skrivas ner, exempelvis i elevens planeringsbok.
- Det är vad eleven ska lära sig, träna på eller arbeta med som ska formuleras, inte vilka boksidor som ska "avverkas". På det sättet får man ett betydligt mer nyanserat underlag för utvärderingen och kunskapen (kvaliteten) sätts i centrum istället för kvantiteten. Detta hindrar naturligtvis inte att man i planeringsboken noterar boksidor som innehåller önskade övningsuppgifter eller aktuellt stoff.

Svenska

I alltför stor utsträckning präglas skolan av ett arbetssätt där eleverna "för säkerhets skull" metodiskt går igenom och arbetar med de olika inlärningsmomenten. Detta får förödande konsekvenser för uppfattningen om vad kunskap är. Följande lilla historia, hämtad ur verkligheten, kan illustrera detta:

"En flicka kunde, då hon började skolan, redan läsa och skriva. Liksom alla andra elever i klassen fick hon systematiskt, i tur och ordning, gå igenom de olika bokstäverna — ljuda, skriva och göra enkla sammansättningar etc. Då ungefär halva första läsåret gått fick hon av en vuxen bekant frågan om hon kunde alla bokstäverna nu. 'Ja', svarade hon, 'men vi har inte lärt oss dem än!'"

Efter ett halvår hade den här eleven redan lärt sig att skilja mellan kunskaper och skolkunskaper.

Eleverna ska lära sig läsa, skriva och tala i skolan. Självfallet måste det finnas systematik i studierna. Men vad eleverna kan och inte kan måste respekteras och bilda utgångspunkt för arbetet.

Genom att bejaka alla kunskaper som finns samlade i klassen, göra dem så tillgängliga som möjligt, komplettera och lägga till rätta, kan läraren bana väg för en naturlig inläring och för en sund kunskapsuppfattning.

Det är ett välkänt faktum att barn lär sig mycket av äldre syskon och äldre kamrater. De lär sig också av TV, genom att själva titta i böcker och på skyltar och genom att fråga. Nästan alla har gått i förskola, där de aktiverats och fått hjälp och stöd. Många barn har på så sätt lärt sig läsa, helt eller delvis, redan innan de börjat skolan. Riktigt hur de här barnen har erövrat sina kunskaper kan sällan någon ge bestämt besked om. De har plockat dem från olika håll, lagt pusselbit till pusselbit. Så småningom har mönstret blivit tillräckligt tydligt för att ge användbara kunskaper.

Drivkraften för detta egna sökande efter kunskaper är naturligtvis viljan att kunna läsa och skriva. Att kunna läsa sagor och spännande böcker, att kunna förstå vad det står på TV och på skyltar och på påsar och på dörrar och på leksaker. Att kunna skriva sitt namn, att kunna skriva hemliga meddelanden, att kunna skriva kort till mormor, att kunna . . .

Det här är en vilja som alla barn har. Men alla barn har inte äldre syskon och kamrater eller får inte några bra svar på sina frågor, och en del barn behöver extra hjälp för att förstå hur det hela hänger ihop.

Barn har egen kraft och förmåga att samla och systematisera kunskaper. Denna förmåga kan särskilt väl utnyttjas i de åldersintegrerade klasserna. Här finns många kamrater att titta på och fråga, och läraren kan komplettera kunskapsbilden och förklara sammanhangen.

En strävan i undervisningen bör vara att allt arbete så långt som möjligt fyller en utvecklande och meningsfull funktion. Att skriva en recension då man läst en bok eller delta i en diskussion om bokens innehåll, fyller kanske en bättre funktion än att återge vad den handlade om och definitivt en större funktion än att besvara ett antal frågor som kontrollerar hur mycket man kommer ihåg av innehållet, exempelvis.

Redan nybörjaren, som ännu inte lärt sig läsa, kan få hjälp att skriva ett meddelande hem, eller få sina synpunkter, kunskaper eller erfarenheter nedtecknade av en äldre kamrat för att användas vid en redovisning. Nybörjaren kan också själv skriva av enstaka ord för att exempelvis komma ihåg att lämna ett meddelande till hemmet. Även om han själv inte kan läsa, så kan ju föräldrarna. Det är en skön upplevelse för ett barn att några "nerplitade" bokstäver är begripliga för någon annan.



Det finns många att fråga i den åldersintegrerade klassen.

I ett sådant här arbetssätt blir lärarens kännedom om eleven central. Detta innebär inte att behovet av prov och diagnostiska uppgifter ökar. Vad eleverna gör, och hur de gör det i det vardagliga arbetet, är oftast ett tillräckligt underlag för lärarens bedömningar. I dessa bedömningar är elevens motivation och arbetsglädjen lika viktiga faktorer som själva kunskapsanalysen. Den elev som kan behålla motivation, nyfikenhet och arbetsglädje under hela sin skoltid, riskerar inte att stagnera i utvecklingen.

Matematik

I matematikundervisningen finns många former för ett naturligt samspel mellan barnen i de olika årskurserna. Bara genom en placering i åldersintegrerade grupper ges en mängd möjligheter till samverkan mellan eleverna. Många enkla frågor kan besvaras i gruppen, många problem lösas och många oklarheter redas ut. Lärarens tid för att arbeta med svårare inlärningsproblem och med elever som har särskilda svårigheter ökar.

Om gruppsolidariteten kan utvecklas så att eleverna blir delaktiga i varandras planering, ökar naturligtvis möjligheterna att mera systematiskt vara till hjälp för varandra. Äldre elever kan "hålla ett öga" på de yngre, visa dem tillrätta om de gör fel eller kanske påkalla lärarens uppmärksamhet om de upptäcker att det är något den yngre inte förstått som de själva inte kan förklara — eller inte själva för tillfället har tid att ta itu med.

Det bör betonas att det naturligtvis bara är en relativt liten del av den äldre elevens tid som bör tas i anspråk för sådant stödande och hjälpande arbete. Sammantaget blir det ändå en mycket stor resurs. Många har uttryckt farhågor för att de äldre eleverna ska bli "hjälplärare" på heltid i de åldersintegrerade grupperna, och sålunda inte få tid över för sina egna studier. Dessa farhågor är oftast överdrivna. Att hjälpa andra, att konkret få omsätta sina kunskaper och finna att de har en betydelse, verkar snarare som en drivfjäder för de egna studierna. Att förklara för någon annan innebär också ofta att man befäster och utvecklar sina egna kunskaper.

Både svenska och matematik är ämnen där den egna utvecklingen blir mycket tydlig genom samspelet med barn i andra åldrar. Eleverna ser kontinuerligt såväl vad de ska och kommer att lära sig som vad de lärt sig. Detta har stor betydelse för självkänslan och bidrar till att fokusera intresset på den egna utvecklingen och, åtminstone i någon mån, mindre på jämförelsen med de jämnåriga "konkurrerande" kamraterna.

Orienteringsämnen

En ämnesgrupp som, ibland något överraskande, vållat bekymmer för dem som arbetar i åldersintegrerade klasser är orienteringsämnena. Man har haft svårt att finna en lämplig struktur för undervisningen.

Bakgrunden till problemen är att förutsättningarna för den åldersintegrerade klassen skiljer sig från dem i den årskurshomogena när det gäller uppdelningen av stoff på årskurser eller arbetsår — ett välkänt faktum för dem som arbetat i s k Bb-form.

Timplanen fixerar i läroplanen antalet stadiesveckotimmar för de olika ämnena. Friheten att förlägga tyngdpunkten i undervisningen till olika årskurser inom stadiet är i det närmaste total, likaså friheten att — med utgångspunkt i läroplanens mål och huvudmoment — välja vad som ska behandlas första, andra eller tredje året samt vilken omfattning man vill ge studierna inom olika kunskapsområden.

I den åldersintegrerade klassen kan denna frihet inte utnyttjas på ett lika enkelt sätt. Man har inte samma elevgrupp i tre år! Dvs man kan inte lägga upp en undervisningsplan bara för en treårsperiod, eftersom 2/3 av eleverna finns kvar i klassen även efter denna period och således har behov av kunskaper inom vissa, för dem obehandlade, områden. På detta vis uppstår en situation som minskar möjligheterna till en flexibel planering från år till år och ger något annorlunda premisser för planeringen.

Det finns emellertid många sätt att skapa en struktur i oä-studierna för de åldersintegrerade klasserna. Vi ska i det följande visa på några tänkbara modeller som kan ligga till grund för ett eget ställningstagande, och som kan användas i olika kombinationer och varianter.

En "gammal och beprövad" metod är vartannat- eller (som i vårt exempel) vartredjeårsläsning (bild 1). Här delas stadiets stoff in i tre delar. Första året läses en del, andra året en annan, osv. Efter tre år

VART TREDJEÅRSLÄSNING

Åk (ex)	1	2	3
4			
5			
6			

börjar man om igen med den "första delen". Den här metoden har ofta tillämpats vid undervisning i Bb-form. Det fanns för tidigare läroplaner supplement som visade hur uppdelningen av stoff kunde göras.

Om vi tar mellanstadiet som exempel innebär metoden att alla i klassen första året studerar exempelvis Sverige — svensk geografi, svensk natur, svensk historia, svenskt samhällsskick etc. Andra året studeras kanske Europa och det tredje andra världsdelar.

Ingenting hindrar naturligtvis att man dessutom tar upp aktuella händelser och, som i all undervisning, därigenom kompletterar den planerade studiegången. I stort blir undervisningen emellertid ganska bunden.

Undervisningen kan också bedrivas *årskursvis* (bild 2). Även här måste en uppdelning av stoffet göras i "årsdelar". Det kan tyckas att idén med den åldersintegrerade undervisningen då blir helt förfelad. Detta är dock inte helt givet. Låt oss för enkelhetens skull anta att en

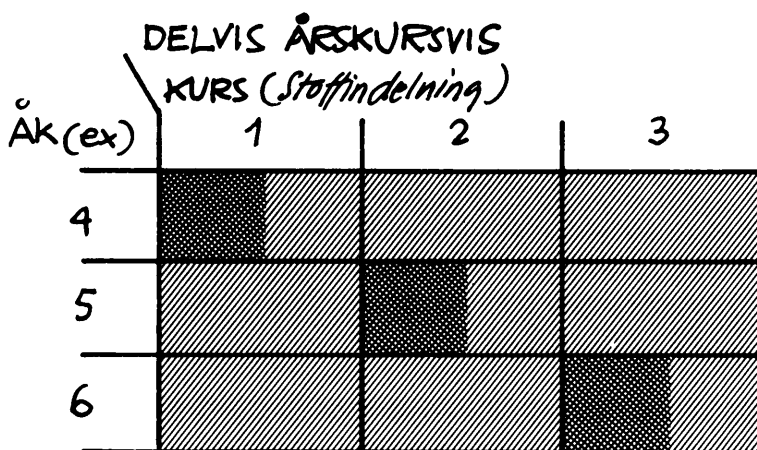
ÅRSKURSVIS
KURS (Stoffindelning)

Åk (ex)	1	2	3
4			
5			
6			

uppdelning av en del av stoffet har gjorts enligt det förra exemplet, alltså studier av det egna landet, av Europa och av andra världsdelar. För dessa studier finns en rad gemensamma teman, såsom natur, djur, vattenförsörjning, föda, samhällsskick, religion, produktion och export för att nämna några exempel. Dessa kan i sin tur brytas ner i mer preciserade frågeställningar. Sådana teman kan studeras för olika områden eller länder och ger då utmärkta möjligheter till jämförelser mellan egna och andras förhållanden och villkor. Studierna av olika moment kan alltså börja årskursvis, för att sedan följas upp med jämförande studier och diskussioner över årskursgränserna.

För undervisningen de följande åren har eleverna, genom kamraternas redovisningar och genom diskussioner och jämförande studier, redan fått en viss orientering och bör då givetvis utgå från dessa kunskaper i de fortsatta studierna.

Redan i den nu beskrivna modellen kan man alltså säga att studierna endast *delvis* bedrivs *årskursvis*. Detta förhållande kan accentueras ytterligare (bild 3). I den här schematiska modellen väljs en kärna av viktiga kunskaper inom olika områden ut för varje årskurs. Dessa "kärnor" bildar då tillsammans ett innehåll som garanterar att eleverna i sina studier under treårsperioden får vissa grundläggande kunskaper som svarar mot målen och huvudmomenten i läroplanen. Eleverna har alltså ett visst "beting" i varje årskurs. Kanske ungefär hälften av tiden för ämnet går åt till dessa årskursvisa studier av grundkursen.



Den övriga tiden kan användas för friare studier, oberoende av årskurstillhörighet. Här kan aktuella händelser och intressen tas till vara och läggas till grund för arbetet. Grupper kan bildas över årskursgränserna för studier inom skilda områden. I dessa grupper sker den fördjupning i studierna som knappast kan komma till stånd i den baskurs som läses årskursvis. Eleverna får här välja inom vilka områden de vill fördjupa sig och grupsammansättningen bör sålunda få variera, så att elevernas intressen och nyfikenhet kan tas till vara. Ibland kanske en elev närmare vill studera ett område, ibland två elever, ibland en större grupp och ibland — kanske på grund av speciella och aktuella händelser — vill eller behöver hela klassen fördjupa sig inom ett tema. Stora världshändelser eller händelser som särskilt berör landet, orten eller klassen kan vara sådant som under en tid engagerar hela klassen.

Det sistnämnda sättet att studera kan naturligtvis renodlas över hela stadiet (bild 4). Undervisningen kan under hela tiden bedrivas i varierande grupper med utgångspunkt i kursplanernas huvudmoment, i intressen och aktualiteter. Varje elev får på detta sätt en *individuell studieplan*, beroende på att olika elever genom den varierande grupp-

INDIVIDUELL STUDIEPLAN
KURS (Stoffindelning)

ÅK (GX)	1	2	3
4			
5			
6			

sammansättningen efter hand får en helt egen "kunskaps- och erfarenhetsprofil". I en sådan modell måste läraren och varje elev fortlöpande notera inom vilka moment eleven har orienterat sig och vad eleven har gjort. Detta kan göras då en grupp avslutar sina studier och kombineras med en personlig utvärdering av arbetet (enskilt eller i grupp).

Naturligtvis bör alla arbeten redovisas för kamraterna. Detta kan ske både muntligt och skriftligt, genom dramatiseringar, förevisningar, bildvisningar, modeller, väggtidningar etc. På så sätt får alla elever en bred orientering inom vitt skilda områden.

De skriftliga redovisningarna kan samlas och systematiseras i klassens eget faktabibliotek. Dit kan man gå — förutom till läroböcker, faktaböcker och uppslagsverk — varje gång ett nytt arbete ska påbörjas. Har kamraterna tagit fram fakta eller gjort sammanställningar som jag kan ha nytta av i mina studier?

Ett sådant sätt att arbeta illustrerar idéerna med den åldersintegrerade undervisningen. Allas kunskaper tas tillvara. De egna och kamraternas kunskaper fyller en funktion för en själv och för andra. Kunskapsinhämtande, bildning och utveckling hämmas inte av årskurstillhörigheten. Att utnyttja kamraters kunskaper får inte betraktas som fusk!

Alla de beskrivna modellerna rymmer inslag av arbete över årskursgränserna. I klassen finns alltid duktiga, snabba läsare som kan hjälpa till att ta fram stoff. Yngre elever, eller svaga läsare, kan få hjälp att hitta litteratur och att förstå texterna. Bristande grundläggande färdigheter kan på detta vis kompenseras, vilket är mycket viktigt för den allsidiga utvecklingen. De äldres erfarenheter kan kombineras med de yngres fantasi och spontanitet. Genom att läraren med stor generositet sätter kunskapen i centrum, kan eleverna uppskatta dess värde och stimuleras till fortsatta studier.

Engelska

I den mån engelska förekommer på lågstadiet brukar den förläggas till grupptimmar för årskurs 3 i de åldersintegrerade klasserna. Detta faller sig naturligt eftersom engelska i regel endast är aktuellt i denna årskurs på lågstadiet.

På mellanstadiet är situationen en annan. Här ska eleverna i alla årskurser ha engelska.

Undervisningen kan bedrivas på många sätt. Strävan efter ett riktigt uttal gör lärarens insatser särskilt viktiga. Samtidigt kan, såsom i övriga ämnen, mycket viktig kunskap- och färdighetsträning vinnas i samspelet mellan eleverna.

Följande kan exempelvis ingå i undervisningen:

- Lärargenomgångar.
Dessa kan ske årskursvis, eller åtminstone med utgångspunkt i de olika årskurserna.
- Enskilt arbete.
Dessa kan med fördel bedrivas i integrerade grupper, på samma sätt som i svenska och matematik.
- Samtalsgrupper, dramatiseringar, fri skrivning etc.
Även den här typen av övningar kan ske i integrerade grupper. De yngre eleverna har massor att lära sig av de äldre i ett sådant laborativt och konstruktivt arbete.

Musik, bild, slöjd och idrott

När det gäller de praktisk-estetiska ämnena, har något eller några av dem i en del åldersintegrerade klasser bedrivits årskursvis. Av tradition gäller det slöjden i åk 3. Det finns knappast något som talar för att integrering i sig skulle fungera sämre inom ämnena musik, bild och slöjd. Anledningen till att de ibland inte bedrivs i integrerad form är snarare att man ofta försummat att koppla in lärarna i dessa ämnen i planeringen och diskussionerna på ett tidigt stadium. När omorganisationen sedan är ett faktum, visar det sig ibland att eventuella ämneslärare inte är beredda att arbeta med åldersintegrerade grupper. Ofta ordnas då årskursvis indelade grupper som sedan lätt blir bestående år från år. Detta gäller knappast ämnet bild, där ämneslärare är ovanliga på låg- och mellanstadiet.

När det gäller idrott kan man hysa farhågor om att de yngre eleverna skulle kunna hamna i svåra situationer i bollspel och liknande aktiviteter tillsammans med de äldre kamraterna. Några sådana erfarenheter har dock sällan redovisats från dem som arbetat integrerat med ämnet. Tvärtom har många fördelar framhållits. Barnen kan hjälpa varandra

både under lektionerna och vid omklädningarna före och efter. Undervisningen måste dock i stor utsträckning planeras så att olika aktiviteter pågår samtidigt.

Musiken integreras ofta på olika sätt med andra ämnen. Åldersintegreringen blir då ett naturligt inslag även i denna undervisning. På lågstadiet kan de äldres läskunnighet göra det lättare att lära in nya sånger. Ibland kan detta förhållande utnyttjas som ett led i läsundervisningen.

PÅ VÄG MOT ÅLDERSINTEGRERAD UNDERVISNING?

Det krävs ett omfattande förberedelse- och planeringsarbete i lärargruppen för att undervisningen i de åldersintegrerade klasserna i realiteten ska få en inriktning och uppläggning som stämmer överens med de pedagogiska ambitioner lärargruppen vill förverkliga.

Att en förändrad organisation och ett förändrat arbetssätt kräver förberedelse och planering är inget unikt — det gäller varje form av utvecklingsarbete. Genomförandet av en förändring kräver överväganden och ställningstaganden i en mängd såväl små som stora pedagogiska och organisatoriska frågor.

Inrättandet av åldersintegrerade klasser medför inte med någon slags automatik att arbetssättet förändras på ett sätt som ligger i linje med målen för verksamheten. Pedagogiska överväganden och ställningstaganden är därför betydelsefulla i lika hög grad i det fortsatta arbetet när väl organisationsförändringen är genomförd. Då krävs en fortlöpande värdering av det pågående arbetet, vars syfte bör vara att bevaka att man i den nya organisationen verkligen tar tillvara de ökade möjligheterna att uppnå de pedagogiska mål som eftersträvas.

Målfrågor

Vad är det vi vill uppnå med undervisning i åldersblandade klasser? Varför tror vi att vi i de åldersblandade klasserna har större möjligheter att nå dessa mål än i "vanliga" årskursuppdelade klasser? Hur väl är vår målsättning förankrad i och i överensstämmelse med läroplanens intentioner? Vad är realistiskt att uppnå av allt det vi strävar efter? Måste vi kanske ställa upp delmål?

Diskussionerna om ett eventuellt införande av åldersintegrerade klasser måste utgå från värderingar och prioriteringar som gäller all undervisning. En organisationsförändring kan bara göra det lättare eller svårare att förverkliga pedagogiska ambitioner. Diskussionerna får således inte begränsas till att handla enbart om möjligheter och svårigheter i den åldersintegrerade klassen. En målprioritering måste göras utifrån läroplanen, lokala förhållanden och egna erfarenheter. Vad är det vi bedömer som mest angeläget att förbättra, förändra och utveckla i vår verksamhet? Det är den frågan som måste ställas mot

frågan om vilka möjligheter och hinder undervisningen i åldersintegrerade klasser ger. Är det de högst prioriterade målen som bättre kan nås genom åldersintegrerad undervisning? Finns det högt prioriterade mål som skulle bli svårare att nå?

Men målen kan sällan handla enbart om en ideal undervisningssituation. Olika viljor och uppfattningar kan minska utrymmet för en enhetlig satsning, och lokala förutsättningar kan begränsa möjligheterna. Man kan då behöva ställa upp delmål för utvecklingen av verksamheten.

Det förekommer ibland en felaktig föreställning om att "man måste tycka lika i allt" inför ett pedagogiskt utvecklingsarbete. Det är sällan — eller aldrig — möjligt. Att däremot finna någon slags "minsta gemensamma pedagogisk nämnare" är väsentligt, om man vill genomföra en förändring där personalgruppen är beroende av ett fungerande och utvecklande samarbete för att lyckas. Ibland måste man "söka sig ner" till mycket grundläggande ståndpunkter för att hitta en sådan "gemensam nämnare".

Ett konkret delmål kan vara att utöka samverkan mellan klasser från olika årskurser, utan att låta detta påverka organisationen. Kanske resulterar detta så småningom i exempelvis en förändring när det gäller indelningen i arbetsenheter, eller andra organisatoriska förändringar.

Det är självfallet inget fel att fatta beslut "stegvis". Det viktiga är att det finns klara motiv för besluten och en medvetenhet om varför de fattas.

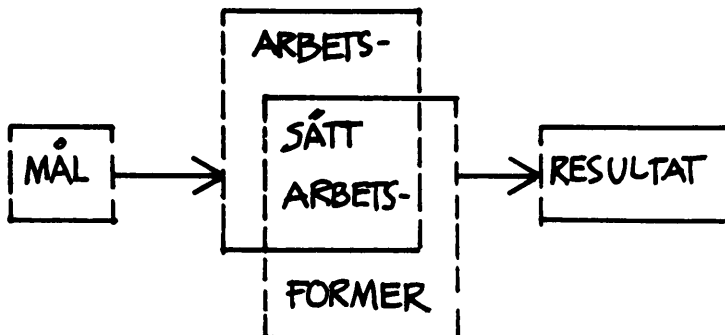
Arbetsätt och arbetsformer

Hur ska arbetet i de åldersintegrerade klasserna bedrivas? Vad får de mål och intentioner som formulerats för konsekvenser för arbetsättet? Hur tar vi bäst tillvara de möjligheter som undervisning i åldersblandade grupper ger?

I idealfallet kan riktlinjerna för arbetsätt och arbetsformer dras upp förutsättningslöst utifrån fastställda mål och målprioriteringar. Detta är sällan möjligt i praktiken. Resurser, förordningar, lokala förhållanden m m samt det faktum att flera måste enas i vissa frågor begränsar möjligheterna. Ofta får man därför kompromissa mellan den förutsättningslösa diskussionen och diskussionen utifrån värderingar av olika alternativ.

Det finns emellertid en risk för att diskussionen i alltför stor utsträckning utgår från en konkret modell man har sett eller fått sig redovisad. Den kritiska granskningen av de egna och arbetskamraternas mål och pedagogiska ståndpunkter kommer då lätt i skymundan. Olika personer ser olika vinster, möjligheter och svårigheter. Dessa bör inte bara bli utsagda och tydliga, utan de måste också analyseras och motiveras utifrån tänkta resultat.

Diskussionen om arbetssätt och arbetsformer måste alltså ses som en del i en större enhet.

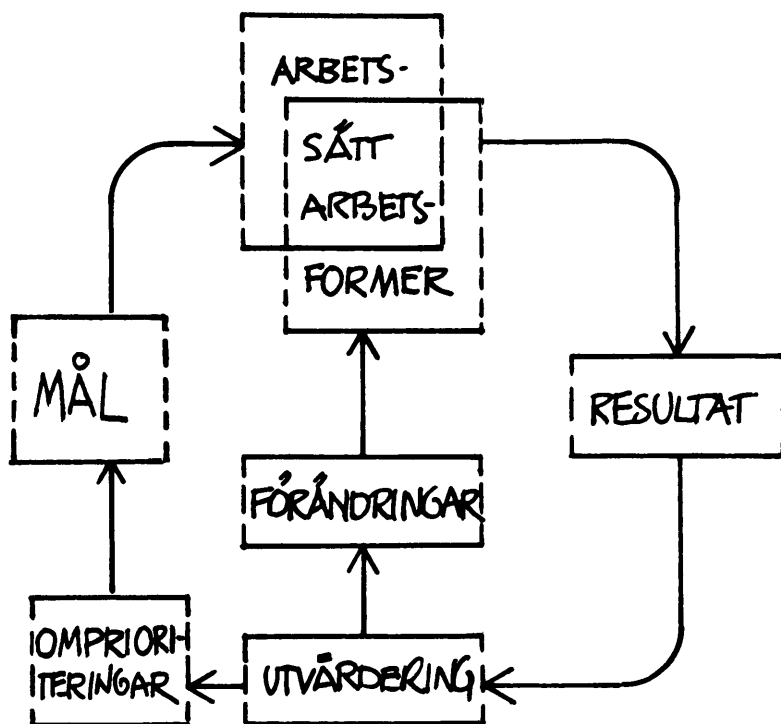


Detta gäller lika mycket för en åldersintegrerad klass som för en årskurshomogen. I avsnittet "Åldersintegrering ger effekter och skapar möjligheter" har vi försökt belysa att det kan finnas olika pedagogiska motiv för att organisera åldersintegrerade klasser — olika motiv, som inte står i direkt samklang med varandra och som kan leda till i grunden helt olika arbetssätt. Detta förhållande gör det än viktigare att noga analysera sambanden mellan mål och arbetsformer/arbetssätt.

- Vad vill jag vinna med en åldersintegrerad organisation?
- Vilka konsekvenser får det för arbetets uppläggning, grupperingen av elever, min lärarroll etc?

Ingen bör gå in i en åldersintegrerad organisation omedveten om skillnaderna mellan olika motiv som finns för den. Ingen bör heller gå in i en åldersintegrerad organisation utan att noga ha analyserat vilka konsekvenser olika motiv får för arbetssättet och arbetsformerna i klassen.

Det är viktigt att en fortlöpande utvärdering av resultatet görs under arbetets gång. Problem och svårigheter måste analyseras utifrån frågan om de beror på att möjligheterna i den åldersintegrerade undervisningen inte tagits till vara eller om organisationen i sig skapar dem.



Att bygga upp en ny organisation

Hur kan vi starta med en åldersintegrerad undervisning? Kan vi gå in i en ny organisation successivt? Eller måste vi göra en omorganisation från det ena läsåret till det andra? Hur kan vi förbereda en övergång till åldersintegrerade klasser?

På de skolor som infört åldersintegrerade klasser, helt eller delvis, har stor tankemöda lagts ner på att slippa göra drastiska omorganiseringar. Många har också lyckats undvika detta, och med hjälp av extra resurser successivt kunnat gå in i en åldersintegrerad klassorganisation. Ibland har man kunnat starta med en liten kull elever från en årskurs, för att under en tvåårsperiod bygga ut den till en stadielklass. Andra har startat med två årskurser, och nästkommande läsåret byggt ut den till en fullständig stadielklass. På det sättet har ingen eller ett fåtal i klassen behövt byta grupp. Ingen elev har behövt gå i en ny klass under bara ett år. För att en sådan successiv övergång ska bli meningsfull krävs emellertid att extra resurser skjuts till, eller åtminstone att en speciell fördelning av befintliga resurser görs. Små klasser kostar mer än stora och ska befintliga resurser utnyttjas för temporärt små undervisningsgrupper, inkräktar det vanligtvis på rollfördelningen i skolan. Oftast

måste exempelvis speciallärreresursen utnyttjas för klass- (grupp-) undervisning. På en del skolor har man emellertid med stor uppfinningsrikedom när det gäller att utnyttja resurserna på ett sådant här smidigt sätt kunnat gå in i den nya organisationen.

Att däremot starta en verksamhet med fullstora klasser innehållande två årskullar, med målsättningen att senare bilda klasser innefattande tre årskullar, är i allmänhet en dålig lösning. En sådan process kräver ju två omorganisationer och är endast skenbart successiv. Rent allmänt kan sägas att en successiv övergång många gånger kräver så många jämkningar och rollbyten, ger så många komplikationer att nackdelarna blir fler än fördelarna.

Nu behöver inte heller en successiv start nödvändigtvis bestå i en successiv utökning av antalet årskullar som undervisas tillsammans. Den kan också bestå i ett noggrant och målinriktat förarbete. Arbetsenheten spelar här en central roll. En lämpligt sammansatt arbetsenhet kan bana väg för en allt fullödigare samverkan mellan klasser från olika årskurser. Sådana möjligheter har diskuterats i avsnittet "Några olika former för åldersintegrering". Lärare och elever kan lära känna varandra, utrymme kan ges för samverkan — spontan eller organiserad, gränserna mellan olika klassers aktiviteter kan successivt suddas ut, lärarna trimmas ihop till ett lag etc. Lyckas man med detta behöver en omorganisation inte bli särskilt påfrestande för barnen.

Vilka berörs?

Är frågan om att införa åldersintegrerade klasser en angelägenhet enbart för lärarna i respektive arbetslag? Är den en angelägenhet för hela skolan, eller rent av för hela kommunen? Hur kan elever och föräldrar informeras och delta i ett förberedelsearbete?

Lärarna

De befattningshavare som i första hand berörs av en omorganisation till åldersintegrerade klasser är lärarna. Det är lärarna som måste kunna omsätta motiv och teorier i konkret handling. För att en omorganisation ska bli meningsfull — eller rent av vara tillräddig — måste lärarna få möjlighet att noga sätta sig in i tankarna bakom den åldersintegrerade undervisningen, pröva och kritiskt granska dess för- och nackdelar och diskutera hur arbetet i en åldersintegrerad klass bör bedrivas.

För detta behövs tid och eventuellt extra resurser. Den "reguljära" tiden räcker sällan till för ett omsorgsfullt analys- och förberedelsearbete. Många skolor har därför använt pengar för lokalt utvecklingsarbete för att kunna utreda och förbereda en eventuell övergång till

åldersintegrerad undervisning. Pengarna har använts exempelvis till studiecirklar, till att besöka skolor som arbetar åldersintegrerat, till att bjuda in personer med kunskaper inom området och till inköp av litteratur.

Elevvårdspersonalen

Alla insatser behöver emellertid inte kräva extra resurser. På de flesta skolor finns elevvårdspersonal som har utbildning för och erfarenheter av utvecklingsarbete i grupp. Det finns i allmänhet ett stort behov av denna kompetens i ett sådant här arbete. Exempelvis en skolpsykolog kan i arbetet se till att alla får komma till tals, att inga viktiga frågor "smygs undan", att konflikter blir utredda — eller åtminstone klarlagda och analyserade. Han/hon kan också bidra med kunskaper om barns utveckling och förhållanden och delta i diskussioner om vilka konsekvenser sådana kunskaper bör få för grupperingar, arbetsformer och arbetssätt.

Resurspersoner för att leda och/eller berika ett utvecklingsarbete kan naturligtvis även hämtas utanför skolan.

Skolledarna

Många lärare i skolor som organiserat åldersintegrerade klasser har omvitnat betydelsen av en engagerad och handlingskraftig skolledning. Det gäller såväl det pedagogiska intresset som benägenheten att skapa förutsättningar för ett önskvärt pedagogiskt utvecklingsarbete. Det är skolledarens viktigaste uppgift att verka för en utveckling mot de mål som anges i läroplanen.

Även om lärarna är den personalkategori som mest konkret berörs av en omorganisation till åldersintegrerade klasser, är skolledaren en mycket central person i sammanhanget. Många frågor blir omöjliga att lösa utan skolledarens engagemang. Många lovvärda initiativ rinner ut i sanden och många nödvändiga diskussioner — eller konfrontationer — kommer aldrig till stånd om skolledaren inte är uppmärksam och stödjande. Ibland måste skolledaren också *kräva* att frågor behandlas och bearbetas på olika sätt, exempelvis då oenighet bland personalen förlamar verksamheten eller ställer eleverna i en orimlig situation.

Nedan följer några exempel på situationer där skolledarens agerande oftast blir helt avgörande för den fortsatta utvecklingen.

- Av fem lärare i ett arbetslag anser fyra att en omorganisation till åldersintegrerade klasser bör göras. En lärare anser att den befintliga årskursindelningen är att föredra.

- Mellanstadiet på en skola är i full färd med att förbereda en omorganisation. De vill att lågstadielärarna ska vara med i diskussionerna. Lågstadielärarna är inte intresserade.
- Några lärare på ett stadium vill gärna arbeta i integrerade klasser. Deras klasser representerar dock inte olika årskurser på ett sådant sätt att de kan bilda underlag för en omorganisation.
- Tre klasslärare vill arbeta i åldersintegrerade klasser. De har klasser som skulle kunna omorganiseras till integrerade klasser, men arbetar i olika arbetslag och är spridda på olika ställen i skolan.
- Lågstadiet arbetar åldersintegrerat och anser att resultatet av undervisningen är gott. På mellanstadiet arbetar man med årskurshomogena klasser. Lärarna där anser att eleverna från lågstadiet är dåligt förberedda för undervisningen på mellanstadiet. De kräver att lärarna på lågstadiet ska återgå till årskurshomogena klasser.

Hela skolan

Ofta är det bara en del av skolan som överväger och eventuellt genomför en omorganisation till åldersintegrerade klasser. Ibland gäller det ett stadium, ibland till och med bara en del av ett stadium — exempelvis en arbetsenhet bestående av tre klasser. Orsaken till detta är vanligtvis att det finns ett begränsat antal lärare på skolan som är tillräckligt starkt intresserade av att bedriva åldersintegrerad undervisning. Skolan eller stadiet kommer sålunda att bestå av både åldersintegrerade och årskurshomogena klasser.

Inte sällan uppstår ett förhållande som präglas av dålig kontakt, eller rent av spänningar, mellan de bägge lärargrupperna. De lärare som arbetar med åldersintegrerade klasser försöker ofta intressera andra lärare för sin verksamhet, men glömmer lätt bort — upptagna av alla sina nya upplevelser — att intressera sig även för de andra lärarnas arbete. Dessa å sin sida, betraktar lätt lärarna som arbetar i de åldersintegrerade klasserna som en "innegrupp" som får stor uppmärksamhet på olika sätt — bl a ofta besök från andra skolor. De känner sig också ofta hotade av situationen: "Ska vi tvingas arbeta åldersintegrerat också så småningom?" Ofta finns, av naturliga skäl, inget klart utsagt om detta. Verksamheten i de åldersintegrerade klasserna betraktas nämligen ofta som en försöksverksamhet, vars resultat är utslagsgivande för den fortsatta utvecklingen.

De ovan relaterade förhållandena ligger emellertid långt ifrån de önskvärda när det gäller att utnyttja en försöksverksamhet. En sådan bör försiggå i ett forum som präglas av nyfikenhet och intresse. Splittningen mellan olika lärargrupper måste motverkas. Oftast krävs för detta en planlagd uppföljning av olika verksamheter — alltså även icke

åldersintegrerade — inbegripande ömsesidig information, diskussioner och erfarenhetsutbyte. Strävan måste vara att varje utvecklingsarbete som genomförs i ett angeläget syfte följs med intresse av personalen i den egna skolan. Många erfarenheter visar tyvärr att detta alltför sällan är fallet.

Skolstyrelsen

Vad som sagts om skolan som helhet gäller också för kommunen i sin helhet. Skolstyrelsen har ett stort ansvar för att de erfarenheter som görs inom kommunen även kommer andra skolor till del och utnyttjas i verksamheten. Skolstyrelsen har också ett stort ansvar för att konsekvenserna av gjorda erfarenheter tas och att det ges förutsättningar för verksamheter/utvecklingsarbete som av skolstyrelsen bedöms som önskvärda och angelägna. Detta arbete — inbegripande en mängd värderingar — kräver att skolstyrelsen är väl insatt i exempelvis de pedagogiska motiven för att arbeta med åldersintegrerade klasser, de möjligheter och svårigheter som kan uppstå i dessa och inte minst de olika inriktningar som arbetet i dem kan få.

En fråga, som har stor betydelse för möjligheterna att förverkliga planerna på ett arbete i åldersintegrerade klasser, är hur elever fördelas till olika skolor. En nackdel med den åldersintegrerade klassorganisationen är att den är känslig för variationer när det gäller antalet klasser. Om, exempelvis, lågstadiet på en skola består av ett visst antal åldersintegrerade stadieklasser kan det innebära stora problem att ett kommande år, på grund av ett ökat antal nybörjare, tvingas att utöka antalet klasser. Mot detta kan sägas att den åldersintegrerade klassorganisationen är mer "flexibel" när det gäller mindre förskjutningar i elevantalet.

Klart är att frågan om elevernas fördelning kräver en långsiktig planering, där hänsyn tas till de rådande förhållandena när det gäller åldersintegrerade klasser. Skolstyrelsen kan här hamna i en situation där flera angelägna hänsynstaganden står i konflikt med varandra. Det kan exempelvis gälla elevernas önskan att gå i den skola som ligger närmast deras hem kontra bibehållandet av en stabil organisation. Ibland kan å andra sidan de åldersintegrerade klasserna vara till hjälp, eller rent av en förutsättning, för att lösa problem av den här typen.

Det är sålunda viktigt att uppmärksamma att den åldersintegrerade klassorganisationen kan vara både en fördel och nackdel när det gäller att lösa problemen i samband med förändringar i elevunderlaget.

Föräldrarna

Behovet av information om förestående och planerade förändringar gäller vid införande av åldersintegrerade klasser liksom vid andra för-

mer av utvecklingsarbete inom skolan. Vikten av att komma ifrån ensidig och passiverande information från skolan och i stället uppnå delaktighet och aktivitet i föräldragruppen gäller även i detta sammanhang. Det är därför viktigt att föräldrarna redan i ett tidigt skede får möjligheter att delta i diskussionerna.

I ett avseende är det speciellt viktigt med utformningen av informationen till föräldragruppen om undervisning i åldersintegrerade klasser. Vi syftar då åter på målfrågorna. Det är betydelsefullt för föräldrarna att få tid och möjlighet att sätta sig in i motiven för varför en lärargrupp väljer att införa åldersintegrerade klasser. Det är också viktigt att informera om att andra lärare och skolor gör bedömningen att man på andra sätt kan utforma en undervisning som även den motsvarar de krav på ett utvecklande arbetssätt som läroplanen ställer. En alltför onyanserad beskrivning av fördelarna med undervisning i åldersintegrerade klasser kan uppfattas som om undervisning i åldersintegrerade klasser är det enda sättet att nå de för skolan uppsatta målen.

Eleverna

Eleverna har inte samma möjligheter som skolans vuxna att överblicka en viss organisations möjligheter och svårigheter, vad den ger för konsekvenser etc. Det är därför knappast realistiskt att tänka sig att eleverna deltar i någon form av beslutsprocess när det gäller en eventuell omorganisation till åldersintegrerade klasser. Elevernas aktiva roll måste vara en annan.

Tillsammans kan elever och lärare tänka sig in i och fundera över hur ett arbete i åldersintegrerade klasser kan gå till, hur de äldre eleverna kan vara till hjälp och ta hand om de yngre och hur det kan kännas för de yngre eleverna att ha en direktkontakt med äldre elever. Redan på planeringsstadiet kan eleverna vara en resurs för läraren. Elevernas i vissa avseenden okonventionella sätt att se på skolan och dess möjligheter kan visa vägen till lösningen på problem som av läraren upplevs som svåra. Genom diskussioner med eleverna får läraren en bättre uppfattning om vad som av eleven upplevs som viktigt, "jobbigt", skrämmande, roligt, intressant etc. Sådana upplevelser kan bli särskilt tydliga då man tänker sig in i eller står inför en ny situation, och de är oerhört betydelsefulla som underlag för lärarens förberedelse och planering av verksamheten.

Vi har tidigare betonat vikten av att förberedelsearbetet sker i en väl utformad arbetsenhet, där elever och lärare kan lära känna varandra och successivt utöka samverkan mellan klasserna. På en del skolor kanske man finner att en sådan intensifierad samverkan räcker för att tillvarata den åldersintegrerade undervisningens möjligheter. På andra fattar man beslut om en omorganisation. Frågan om hur eleverna ska fördelas på de nya klasserna blir då en viktig fråga att diskutera och

bearbeta tillsammans med eleverna.

- Vilka kamrater vill eleven helst gå tillsammans med?
- Vilka elever ska få behålla sin "gamla" lärare?
- Vilket är viktigast, att behålla sin lärare eller sina kamrater? (Ett sådant val måste ju ofta göras.)

Lärarna måste tillsammans fundera över

- vilka elever som skulle kunna utgöra en väl fungerande grupp,
- hur klasserna kan göras allsidigt sammansatta, socialt och kunskapsmässigt,
- hur flickor och pojkar kan fördelas relativt jämnt,
- hur dessa faktorer kan vägas mot elevernas olika önskemål.

Det kan vara lämpligt att, då ett förslag till nya klasser har utarbetats, presentera detta i enskilda samtal med eleven och hans/hennes föräldrar. Detta bör göras i så god tid att det finns möjligheter att göra justeringar utifrån de synpunkter som framkommer då.

Att enbart informera eleverna om en förestående organisatorisk förändring och om motiven för den är inte tillräckligt. Eleverna måste få både tid och möjligheter att "laborera" med den kommande nya situationen. Bäst sker detta genom diskussioner som präglas av nyfikenhet och en reell önskan från lärarna att tillvarata den självklara resurs som eleverna utgör.

Syftet med det här materialet är att ge en grundläggande insikt i de tankar och idéer som kan ligga bakom anordnandet av åldersintegrerad undervisning.

Vi har försökt visa hur undervisningen kan utformas på olika sätt och hur detta kan relateras till de pedagogiska motiven för verksamheten. Vi har också försökt visa hur möjligheterna att bedriva en bra undervisning kan öka och vilka problem man kan ställas inför.

Detta ska kunna ligga till grund för en analys av den egna verksamheten. Det kan gälla såväl planerings- och förberedelsearbete som en pågående verksamhet.

Syftet har inte varit att ge en samlad ämnesmetodisk redovisning eller att på ett fullödigt sätt avhandla frågor rörande samverkan med förskola och föräldrar, elevinflytande, utvärdering etc. Ambitionen har istället varit att kommentera just åldersintegreringens betydelse i olika avseenden, de olika möjligheter och svårigheter den skapar när det gäller undervisning och annan verksamhet i skolan.

Studierna av det här materialet kan därför med fördel kombineras med studier av andra skrifter, såsom exempelvis kommentarmaterialen Grundläggande språkliga färdigheter: Skriva, Tala och Läsa, Att räkna, Barnen, föräldrarna och skolan, Förskola och skola samverkar, Utvärdering i klass, arbetsenhet, rektorsområde och kommun samt SÖ:s diagnosmaterial i svenska och matematik (Skrivdiagnos och skrivundervisning i grundskolan, Läsdiagnos och läsundervisning i grundskolan samt SÖ:s diagnostiska uppgifter i matematik).

Vi har undvikit att i materialet föra in exempel från olika skolor. Den åldersintegrerade verksamheten befinner sig i ett känsligt uppbyggnadsskede. Det är viktigt att varje skola eller lärare utifrån genomtänkta pedagogiska strategier försöker finna sina egna arbetsätt och metoder, sina egna sätt att organisera och planera.

Det finns få skolor som har mångårig erfarenhet av åldersintegrerad undervisning utifrån senare års intentioner. En del rapporter finns emellertid att tillgå (se lästips).

Det är angeläget att SÖ inom några år kan presentera ett större antal konkreta exempel på hur undervisningen har utformats i de åldersintegrerade klasserna. Vi ber därför alla som bedriver sådan verksamhet att sända in sådana konkreta beskrivningar av verksamheten till SÖ.

Det behöver inte vara "heltäckande" rapporter, utan kan lika väl vara en beskrivning av arbetet inom ett begränsat område, exempelvis rörande arbetet i ett eller flera ämnen. Det är viktigt att redovisningarna behandlar *det inre arbetet* och att de relateras till just de möjligheter och svårigheter som uppstår i åldersintegrerade grupper. Skriv "Åldersintegrerad undervisning" på de bidrag ni sänder in, och gärna också på kuvertet.

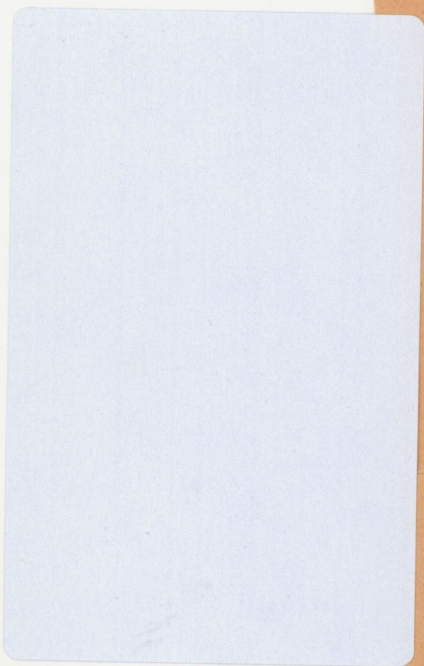
Om det inkommer ett tillräckligt brett underlag kommer SÖ att i någon form ge ut ett urval av redogörelserna.



- Andersson, B-E (1983). *Elevers skolmiljö*. En översikt av forsknings- och utvecklingsarbete med inriktning mot grundskolan. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Andersson, B-E, Malmros, Å & Zillén, E (red) (1985). *Årskurslös undervisning i praktiken*. (Omarb uppl). Malmö: Liber Läromedel.
- Andrae, A (1980). *Grundskola i glesbygd. Försöksverksamhet med årskurslöst högstadium*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Andrae-Thelin, A m fl (1981). *Lär där du bor*. Utbildningsforskning. FoU-rapport, nr 41. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Brodén, L & Hamberger, B (1982). *Integrering förskola–grundskola i Skintebo*. FOGIS-projektet 8. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Förskola–skola*. Betänkande av Förskola–skola-kommittén. SOU 1985:22. Stockholm: Liber Allmänna Förlaget.
- Hansson, C & Hanson, G (1979). *Lanternan. Totalintegrerad förskola/lågstadium för barn mellan 5 och 9 år*. FOGIS-projektet 4. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Hanson, G & Alm, J (1982). *Lanternan 2. Totalintegrerad förskola/skola för barn mellan 5–10 år*. FOGIS-projektet 7. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Malmros, Å (red) (1985): *På väg mot åldersintegrerad undervisning? Exempel och reflexioner från lärarfortbildningskurser*. Rapport från institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Nr 3.
- Malmros, Å & Norlén, C (1984). *Åldersintegrerade klasser. Förekomst och spridning*. Rapport från institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Nr 6.
- Marklund, S (1984). *Årskurslös skola och undervisning*. Några erfarenheter av alternativa arrangemang. Rapport nr 66, Institutionen för internationell pedagogik, Stockholms universitet.
- Norberg, R (1985). *Förskola–skola*. Sammanfattning av Förskola–skola-kommitténs motiv och förslag. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Östmar, J-E (1981). *Årskursintegrerade klasser på lågstadiet*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.



BIBLIOTEKET
I MÖLNDAL



Eab Ex. nr: 2

SKOLÖVERSTYRELSEN
Kommentarmaterial Lgr 80
Åldersintegrerad undervisning
på låg- och mellanstadiet

Bij 2322



Läroplan för grundskolan, Lgr 80, består av två delar, en allmän del och en samling kommentarmaterial som ansluter till denna. Dessa utges i SÖ:s publikation Läroplaner.

Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet är ett av kommentarmaterialen. Varför har intresset för åldersintegrerad undervisning ökat så markant under senare år? Ger de åldersintegrerade grupperna större möjligheter att nå läroplanens mål? Kan det ligga olika motiv bakom inrättandet av sådana grupper? På vilka sätt kan en åldersintegrerad verksamhet utformas? Vad behöver man tänka på vid en omorganisation? Detta är några av de frågor som behandlas i det här kommentarmaterialet, vars främsta syfte är att ge en grund för diskussioner, överväganden och beslut på den egna skolan.

Åldersintegrerad undervisning på låg- och mellanstadiet vänder sig i första hand till skolpersonal, skolstyrelseledamöter och föräldrar men bör även vara av intresse för förskolans personal.

KOMMENTARMATERIAL