



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete

Avancerad nivå

Individualisering i moderna språk

**En kvalitativ studie om hur sex lärare i moderna språk
förhåller sig till individualisering i undervisningen**

Författare: Lionel Charrière
Handledare: Hanna Trotzig
Examinator: David Lifmark
Termin: Vt 2012
Program: Lärarprogrammet
Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete
Poäng: 15 hp

Högskolan Dalarna
791 88 Falun
Sweden
Tel 023-77 80 00

ABSTRACT

Syftet med studien är att undersöka hur sex lärare i moderna språk förhåller sig till individualisering i undervisningen. Metoden som använts är kvalitativa forskningsintervjuer med språklärare verksamma inom såväl grundskolan som gymnasiet. Undersökningens resultat åskådliggör en mångfald av tolkningar kring individualiseringsuppdraget hos lärare i moderna språk. Utifrån informanternas svar identifieras tre skilda individualiseringsmodeller. I den första modellen framstår individualiseringen framförallt som en metod baserad på nivåindelning och användande av särskilt material. Individualisering beskrivs i den andra modellen som ett förhållningssätt, att beakta elevernas olikhet, och utformas under en rad olika inslag, från planering till utvärdering. I den tredje modellen nås individualisering i helklassundervisning genom varierande arbetsformer samt lärarens kontakt med eleverna under lektionen. Att läraren snarare ansluter sig till en av dessa tre modeller tycks hänga samman med vilka behov och risker denne förknippar med individualisering.

Nyckelord: eget arbete, individualisering, moderna språk, nivågruppering

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	6
1.1 Individualisering i skolan, en tillbakablick.....	6
1.2 Individualisering i de aktuella styrdokumentet	9
1.3 Moderna språk och individualisering.....	10
1.4 Syfte och frågeställningar	11
2. METOD.....	12
2.1 Övergripande metodval.....	12
2.2 Urval.....	12
2.3 Etiska överväganden	13
2.4 Genomförande	13
2.5 Bearbetning och analys av material.....	14
3. TEORETISK RAM.....	15
3.1 Olika sätt att arbeta med individualisering.....	15
3.1.1 Individualisering under planering av undervisningen.....	15
3.1.2 Individualisering under genomförande av undervisningen.....	15
3.1.2.1 Individualisering i eget arbete eller grupparbete.....	15
3.1.2.2 Programmerad undervisning och datorbaserad individualisering.....	17
3.1.2.3 Nivåbaserad individualisering.....	17
3.1.2.4 Individualisering i helklassundervisning.....	17
3.1.3 Individualisering under utvärdering av undervisningen.....	17
3.2 Olika motiv för att individualisera undervisningen	18
3.2.1 Individualisering för att svara på elevernas olikheter.....	18
3.2.2 Individualisering för att maximera lärandet.....	18
3.2.3 Individualisera för att utveckla både demokrati och elevens personlighet.....	19
3.3 Möjliga risker med individualisering	19
3.3.1 Risk för minskad kunskapsutveckling under självständigt arbete.....	19
3.3.1.1 Eleverna lyckas inte arbeta självständigt	19
3.3.1.2 Eleverna lyckas inte skapa förståelse på egen hand.....	20
3.3.1.3 Särskilda risker med arbetet i smågrupper.....	20
3.3.2 Risk för reducerad gemenskap.....	20
3.4 Förutsättningar för lyckad individualisering.....	21
3.4.1 Krav på läraren.....	21
3.4.1.1 Att ha en positiv personlig inställning till individualisering.....	21
3.4.1.2 Att ha tid för och kunskap om individualisering.....	21
3.4.1.3 Att få kunskaper om eleverna	22
3.4.1.4 Att ha en fungerande personlig kontakt med eleverna.....	22
3.4.2 Krav på eleven	22
3.4.3 Krav på materiella resurser	22
4. RESULTAT.....	23
4.1 Olika sätt att arbeta med individualisering i språkundervisning.....	23
4.1.1 Individualisering som nivåindelning.....	23
4.1.2 Individualisering som inslag i undervisningen.....	24
4.1.2.1 Individualisering under planering av undervisningen.....	24
4.1.2.2 Individualisering under genomförande av undervisningen	24
4.1.2.3 Individualisering under utvärdering av undervisningen.....	25
4.1.3 Individualisering som en indirekt konsekvens av helklassundervisningen	26

4.2 Olika motiv för att individualisera undervisningen	26
4.2.1 Individualisering för att svara på elevernas variation	26
4.2.2 Individualisering för att maximera lärandet.....	27
4.2.3 Individualisera för att utveckla både demokrati och elevens personlighet.....	28
4.3 Möjliga risker med individualisering	29
4.3.1 Individualiseringsrisker i den entusiastiska hållningen.....	30
4.3.2 Individualiseringsrisker i den skeptiska hållningen	30
4.4 Förutsättningar för lyckad individualisering.....	32
4.5 Sammanställning av studiens resultat.....	33
5. DISKUSSION.....	35
5.1 Metoddiskussion	35
5.2 Resultatdiskussion.....	36
5.2.1 Olika sätt att arbeta med individualisering i moderna språk	36
5.2.2 Olika motiv för individualiserad undervisning i moderna språk.....	37
5.2.3 Förutsättningar för positiva konsekvenser med individualisering i moderna språk	38
5.3 Praktisk tillämpning och förslag till fortsatt forskning	40
6. SAMMANFATTNING	41
7. REFERENSER.....	43
Bilaga 1: Informationsbrev	45
Bilaga 2: Intervjuguide.....	46

1. INLEDNING

I och med de nya skolförfattningarna som trädde i kraft hösten 2011 publicerade Skolverket (2011) ett dokument med allmänna råd om planering och genomförande av undervisningen. Med syfte att stödja lärare i denna omfattande reformfasen beskriver Skolverket hur dessa olika regleringar bör hanteras i den pedagogiska praktiken. Ett återkommande tema i texten är att läraren skall anpassa undervisningen så att den på bästa sätt möter varje elevs behov och förutsättningar. Varje elev ska ges ledning och stimulans för att utifrån sina egna förutsättningar kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Det finns emellertid en varning i texten:

Individualisering ska dock inte likställas med individuellt arbete. Individualiserad undervisning innebär att undervisningen organiseras och genomförs med elevens individuella förutsättningar och behov i centrum. Detta är något som kännetecknar framgångsrika skolor. En undervisning som bygger på individuellt arbete där eleverna i alltför hög utsträckning själva förväntas göra upptäckter genom att på egen hand söka information och dra slutsatser har däremot visat sig vara ineffektiv. (Skolverket, 2011:18)

Skolverkets yttrande i ett dokument riktat direkt till lärarna tyder på att individualisering är ett önskvärt och samtidigt problematiskt fenomen i skolan. Det som eftersträvas är att kunna anpassa undervisningen på bästa sätt till varje elev, men samtidigt finns en fruktan att individualisering kan få negativa konsekvenser både för lärandet och för skolans sociala uppdrag. Det uppstår här ett dilemma som väcker ett antal frågor. Det handlar exempelvis om att försöka förstå på vilket sätt det individuella arbetet orsakar negativa följder, som Skolverket (2011:18) påpekar, samt om det går att förebygga dessa. Vidare behövs det utforskas hur läraren kan individualisera undervisningen utan att öka andelen av individuellt arbete.

Den här studien vill bidra med ny kunskap om hur individualiseringsuppdraget upplevs och genomförs i praktiken av verksamma lärare i moderna språk. Inledningen kommer att ge en bakgrund till undersökningen först genom en historisk tillbakablick i hur individualisering har beskrivits och önskats i skolans äldre styrdokument. Sedan analyseras individualiseringstankarna i de aktuella skolförfattningarna och kopplas vidare mer specifikt till undervisning i ämnet moderna språk. Utifrån den analysen kan slutligen studiens syfte och frågeställningar preciseras.

1.1 Individualisering i skolan, en tillbakablick

Vinterek (2006), professor i pedagogik, har för syfte i sin forskningsöversikt om individualisering, att tydliggöra begreppets betydelse i ett skolsammanhang. En analys av tidigare och aktuella styrdokument tyder på att en individualiserad undervisning har efterfrågats sedan länge i skolans styrdokument (Vinterek, 2006:37). Att individen ska sättas i centrum framkommer redan i 1919 års undervisningsplan för folkskolan:

Det är synnerligen angeläget, att de tysta övningarna till innehåll och svårighetsgrad lämpas efter barnets ståndpunkt. (*Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919*, s.17)
Talövningarnas omfattning och kraven på barnen bör noga anpassas efter deras förmåga och fortskridande utveckling. (*Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919*, s.51)

Dessa krav kan kopplas till utvecklingen av en barncentrerad reformpedagogik som pågår vid den här tiden och som kommer att kallas "New Education" (Vinterek, 2006:26). Senare lägger 1946 års Skolkommision grunden för en ny 9-årig obligatorisk skola, enhetsskolan, som ska verka för demokratis principer genom att främja respekt för människors olikheter samtidigt som varje elev ska ges tillfälle att utveckla sin person:

Den enskilde elevens individualitet och personliga förutsättningar bör i skolan inte enbart uppmärksammas och respekteras utan vara själva utgångspunkten för uppläggningsen av fostran och undervisning. (SOU 1948:28, s.3)

I enhetsskolan, som slår samman tidigare folkskolan och realskolan, skulle särskilt stöd ges inom ramen för odifferentierade klasser tack vare en individualisering av undervisningen. Införandet av en gemensam grundskola innebär att man går mer och mer från en organisatorisk till en inre pedagogisk differentiering, eller med andra ord från elevdifferentiering till undervisningsdifferentiering (Malmberg, 1977:6). Några år senare klargör Skolöverstyrelsen i sin utbildningsplan från 1955 hur ansvaret för individualiseringen ligger på läraren:

Läraren bör såvitt möjligt söka lära känna elevernas individuella anlag, förutsättningar och intressen och med hänsynstagande till deras ålder och utvecklingsstadium ge dem stöd och vägledning. (Skolöverstyrelsen, 1955:11)

Den här utbildningsplanen definierar också vad som menas med individualiserad undervisning:

[...] en sådan undervisning, som målmedvetet tar hänsyn till elevernas individuella egenart, studieförutsättningar och intressen. Detta innebär att undervisningens innehåll mer eller mindre får lämpas efter den enskilde eleven. (Skolöverstyrelsen, 1955:18)

I den första läroplanen för grundskolan, *Lgr 62*, får begreppet individualisering en egen rubrik som en av de fem undervisningsprinciperna i MAKIS, en akronym för motivation, aktivitet, konkretion, individualisering och samarbete. Lärarna rekommenderas att använda sig av olika individualiseringsåtgärder. Det handlade om att låta eleverna arbeta inom samma studieområde men med en variation angående omfattning, takt, svårighetsgrad samt behov av stöd från läraren (Vinterek, 2006:28). Individualisering ansågs främst betyda att skapa organisationsmodeller och att sammanställa och konstruera material (Hörberg & Knutsson, 1970:28). Malmberg (1977:7) menar att förskjutningen från katederundervisning mot en ökad självverksamhet för eleverna ställer stora krav på lärarens organisationsförmåga och att tillgång till nya anpassade, ofta självinstruerande, läromedel kan vara en stor del av lösningen. Lindkvist (2003:12) konstaterar, i sin licentiatavhandling, att individualisering i praktiken ofta blev synonymt med självständigt arbete, i egen takt. Med hjälp av diagnoser gjordes en viss indelning av eleverna på olika nivåer. Ändå fanns det motsättningar vad gällde nivågruppering av elever för en längre tid än en termin, på grund av de sociala fördelar som ansågs finnas med heterogena grupper. Stensmo (2008:171), docent i pedagogik och legitimerad psykolog, sammanfattar fördelarna med heterogena grupper på följande sätt: eleverna lär sig respektera varandras olikheter samtidigt som de elever som placeras i lågpresterande grupper undviker att utveckla negativa självuppfattningar. Dåtidens inställning kan illustreras med ett citat från Hörberg och Knutsson (1970:13) som slår fast att nivågruppering är ”en utväg som - lyckligtvis - är helt otänkbar i en demokrati som vår”. Förhoppningen var i stället att en individualiserad undervisning inom klassens ram skulle minska de svårigheter som uppstod när samtliga elever i ”en skola för alla” skulle få samma utbildning:

En ensidig klassundervisning anpassad efter ”medelnivån” medför alltid betydande olägenheter och otillfredsställande resultat för både de svagaste och de duktigaste eleverna. (*Lgr 62*, s.51)

När det gäller språkundervisning framhäver Malmberg (1977:20) att undervisning i sammanhållna klasser ökar behovet av arbetsformer som innebär att katederundervisning får mindre utrymme än vad som traditionellt varit fallet. *Lgr 69*, den läroplanen för grundskolan som kom år 1969, skiljer sig inte mycket från *Lgr 62* när det gäller formuleringar om individualisering. Däremot kan man spåra i följande läroplan från 1980, *Lgr 80*, ett skifte i synen på lärande, från att ”lära ut” till att ”lära in” (Vinterek, 2006:36). Betydelsen av lärarens metodik tonas ned för att i stället lyfta

fram vikten av elevernas erfarenheter och kunskaper som utgångspunkt för undervisningen (Lindkvist, 2003:13). Detta märks i de starka och tydliga skrivningarna om individualisering:

Individualisering måste så långt praktiskt det är möjligt få präglar arbetet. Det innebär en anpassning av stoffet till olika elever, en intresseindividualisering. Det innebär också att olika elever får olika lång tid att lära sig något. Ett och samma arbetssätt passar inte alla elever. Också arbetssättet måste individualiseras inom de ramar som krävet på en allsidig träning ger. Det finns inget studiesätt, som är det bästa för alla elever. (*Lgr 80*, s.49)

Den nya synen på lärande illustreras av Ericsson (1989), professor i språkdidaktik, när han slår fast att ”undervisning endast innebär försök att *underlätta* inläringen för eleverna. Vi kan aldrig garantera lärandet som är en inre oåtkomlig process” (1989:17). Författaren drar slutsatsen att läraren i så stor utsträckning som möjligt borde söka åstadkomma hög elevkoncentration på studiematerialet, hög elevaktivitet samt ett positivt emotionellt klimat. Med *Lpo 94*, läroplanen från grundskolan som kom 1994, fortsätter trenden med starkt individinriktade styrdokument (Vinterek 2006:35, Lindkvist, 2003:14). Även om begreppet individualisering inte längre finns, genomsyras texten av individualiseringstankar som slår fast både lärarens och elevens ansvar för lärande:

Läraren skall utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande, [samt] organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga (*Lpo 94*, s.12)

Läraren skall utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan (*Lpo 94*, s.13)

Granström (2003:223), professor i pedagogik, har i en översikt över arbetsformer i det svenska klassrummet visat att andelen helklassundervisning har minskat sedan 1960-talet till fördel av individuellt arbete. Detta illustreras i följande tabell:

Tabell 1: Andel av lektionstiden ägnad åt olika arbetsformer (i %)

	Helklassundervisning	Grupparbete	Individuellt arbete
1960- talet	60	18	22
80- talet	50	24	26
00- talet	44	12	41

Dessa resultat, att individuella arbetsformer har blivit vanligare i skolan samtidigt som mindre tid används för gemensamma genomgångar, bekräftas av iakttagelser i Skolverkets inspektion och i Skolverkets nationella utvärderingar av skolan (Skolverket, 2008:73). Den tilltro på undervisningsmaskiner som en lämplig lösning för individualisering som fanns på 1960-talet har kommit tillbaks i och med den ökade tillgången till persondatorer och anpassade programvaror (Stensmo, 2008:225).

1.2 Individualisering i de aktuella styrdokument

I sina inledande bestämmelser angående syftet med utbildningen inom skolväsendet föreskriver den svenska *Skollagen* följande:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. (SFS 2010:800 kap 1, 4 §)

Detta krav bekräftas och preciseras under kapitel 3 ”Barns och elevers utveckling mot målen”:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. (SFS 2010:800 kap 3, 3 §)

I enlighet med *Skollagen* föreskriver de båda läroplanerna, *Lgr 11* för grundskolan och *Lgy 11* för gymnasieskolan, med liknande formuleringar att:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (*Lgr 11*, s.8)

I samma kapitel om likvärdig utbildning beskriver de båda texterna att det är genom undervisningen som den önskade anpassningen kan ske:

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen. Särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (*Lgy 11*, s.6)

Att det är läraren som ansvarar för undervisning framgår av *Skollagen* som ger följande definition:

– undervisning: sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden (SFS 2010:800 kap 1, 3 §)

Det innebär att det är läraren som enligt styrdokumentet ansvarar för att anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov. Detta bekräftas av läroplanerna som också där har liknande formuleringar både för grundskolan och gymnasiet:

Läraren ska

- utgå från/ta hänsyn till/ varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
 - organisera och genomföra arbetet så att eleven
- utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga

(*Lgy 11*, s.10/ *Lgr 11*, s.14)

Den samlade bilden som framkommer av de aktuella styrdokumentet är därmed att läraren i sin undervisning ska ta hänsyn till elevernas olika behov och förutsättningar på ett sätt som gör det möjligt för varje elev att utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Att en sådan elevanpassning skulle kunna nås genom en undervisning inrättad på liknande sätt för alla elever avfärdas av läroplanerna som en slutsats i reflektionen kring likvärdig utbildning:

Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (*Lgy 11*, s.6, *Lgr 11*, s.8)

Även om begreppet inte nämns innebär därmed styrdokument att läraren förväntas individualisera sin undervisning, i den meningen som den Svenska Akademien definierar termen *individualisera*:

inrätta, ackommodera, modifiera (en metod l. behandling o.d.) på olika sätt efter olika individer, lämpa (behandlingen osv.) efter enskilda fallet.¹

Ordboken ger ett exempel av termens användning i en svensk tidskrift från 1886 som just berör utbildningsområdet:

(Läraren) skall individualisera sin metod, så att hvarje lärjunge får hvad just han behöver.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att individualiseringsbegreppet har ändrat karaktär i de olika läroplansskrivningarna, från 1962 till 2011. Från att fokusera på undervisningsmetoder och material avsedda att lösa differentieringsfrågan har individualisering mer och mer kommit att handla om ett förhållningssätt som tar hänsyn till elevens behov, erfarenheter och medinflytande (Lindkvist, 2003:15). Vinterek (2006:36) menar att förändringen kan förstås i koppling till hur den rådande kunskapssynen har utvecklats från att uttryckas i termer av ”inläring” och ”utläring” till ”kunskapande” och ”lärande”. Författaren argumenterar för att en sådan förskjutning i kunskapssynen också innebär att tyngdpunkten i ansvaret för undervisningens resultat har flyttat från läraren till eleven. Eleverna förväntas ansvara för sitt lärande och för det konkreta genomförandet av studierna. Detta illustreras också av följande citat som väl sammanfattar den beskrivna utvecklingen:

Skolan skall i sin undervisning i moderna språk sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att ”ta ansvar för sin egen språkinläring och att medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inläringen. (Kursplan för moderna språk, Lpo 94)

1.3 Moderna språk och individualisering

Skolämnet ”Moderna språk” är ett samlingsnamn som betecknar olika språk, huvudsakligen franska, spanska och tyska, som elever har möjlighet att läsa från och med årskurs 6 inom språkvalet på grundskola. Fler och fler gymnasieskolor erbjuder idag undervisning i andra moderna språk, såsom arabiska, italienska, kinesiska, ryska eller portugisiska. På gymnasiet kan eleven läsa moderna språk antingen i fortsättningskurser eller i nybörjarkurser. Beteckningen ”moderna språk” syftar på språk som talas för närvarande, till skillnad från klassiska språk som latin och klassisk grekiska. Engelska, som studeras av svenska elever senast från och med årskurs 3, har en särskild ställning och räknas därför inte till ämnet ”moderna språk”. Samtliga moderna språk har gemensamma kursplaner som definierar både ämnets syfte, dess centrala innehåll och kunskapskrav. Den kursplan som gäller för grundskolan finns i Lgr 11, medan gymnasieskolans kursplaner finns i form av separata dokument. Det kan konstateras att individualiseringsperspektivet inte finns nedskrivet i kursplanerna på samma sätt som det finns i *Skollagen* och i läroplanerna. Det beror i första hand på att kursplanerna beskriver ämnet som studieobjekt och inte på vilket sätt läraren ska arbeta i sin undervisning. Att läraren ändå behöver individualisera sin undervisning kan sägas gälla moderna språk eftersom både *Skollagen* och läroplanerna är övergripande styrdokument som berör all skolverksamhet.

¹ Svenska Akademiens ordbok, [HTTP://G3.SPRAAKDATA.GU.SE/SAOB/](http://G3.SPRAAKDATA.GU.SE/SAOB/), Slå upp ”individualisera”

Kravet på kommunikation är centralt både i läroplanerna och i kursplanerna för moderna språk, vilka lägger stort fokus på språket som en kommunikativ färdighet att träna:

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. (Lgr 11)

Eleverna ska ges möjlighet att, genom språkanvändning i funktionella och meningsfulla sammanhang, utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Eleverna ska få interagera i tal och skrift samt producera talat språk och olika texter, på egen hand och tillsammans med andra. (Gymnasieskolans ämnesplan för moderna språk)

Den inledande analysen av individualisering i tidigare och aktuella styrdokument lyfter fram ett antal frågor relaterade till undervisning i moderna språk. Tidigare läroplaner var styrande när det gällde olika möjliga sätt att individualisera, medan aktuella dokument lämnar vida tolkningsmöjligheter. Ett angeläget forskningsområde handlar därför om hur lärarna i dagens skola konkret väljer att utforma en individualiserad undervisning. Individualisering beskrivs dessutom ha ändrat karaktär från att framförallt vara ett didaktiskt svar för att maximera lärandet i heterogena klasser till att fungera som ett personlighetsutvecklande verktyg i elevens egna händer. Det vore intressant att analysera hur dessa olika motiv för individualisering återfinns i nutidens språkundervisning samt hur de förhåller sig till varandra. Slutligen, att individualiseringen ofta mynnar ut i ”eget arbete” (Skolverket, 2008:11, Vinterek, 2006:10), lyfter frågan om hur den kommunikativa delen som betonas i kursplanerna för moderna språk riskerar att påverkas i en riktning mot färre samtal.

1.4 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur sex lärare i moderna språk förhåller sig till individualisering i undervisningen.

Studien försöker finna svar på nedanstående frågeställningar:

- På vilka sätt anser lärarna att de arbetar individualiserat i språkundervisning?
- Hur kan man enligt lärarna motivera individualiserad undervisning i moderna språk?
- Vilka är enligt lärarna de förutsättningar som krävs för att individualisering ska främja lärandet?

Arbetet fokuserar därmed på tre områden. Den första delen handlar om *lärarnas arbetsätt* kring individualisering. *Lärarnas motiv* för att använda individualisering är det andra området som studeras och den sista delen berör vad lärarna anser vara både *risker med och villkor för* arbetet med individualisering.

2. METOD

I följande kapitel beskrivs tillvägagångssättet som använts för att besvara frågeställningarna. Rubrikerna är följande: övergripande metodval, urval, etiska överväganden, genomförande samt bearbetning och analys av materialet.

2.1 Övergripande metodval

Studien baseras på kvalitativa forskningsintervjuer med sex lärare. Valet av kvalitativa intervjuer som metod grundades i studiens avsikt att förstå företeelsen ”individualisering i moderna språk” ur de intervjuades egna perspektiv och livsvärld. Kvale (1997:32), professor i pedagogisk psykologi, betonar att tonvikten vid kvalitativa intervjuer läggs på intervjupersonens uppfattning om vad den anser vara relevant och viktigt i ett ämne. Denna undersökning baseras vidare på ett fenomenologiskt förhållningssätt, vilket innebär ett försök att beskriva individernas förståelse, att tydliggöra deras upplevelser av ett fenomen samt att iaktta den mångfald av tolkningar som kan finnas (Kvale, 1997:54).

Kvalitativa intervjuer genomförs som ett halvstrukturerat samtal, det vill säga varken ett öppet vardagssamtal eller ett bestämt frågeformulär (Kvale, 1997:32). Forskaren uppmuntrar den intervjuade att uttrycka sig fritt inom ämnet och följer de olika spår och mångtydiga tolkningar som diskussionen öppnar utan att själv komma med förbestämda kategorier och interpretationer. På så sätt syftar den kvalitativa forskningsintervjun till att erhålla nyanserade och specifika beskrivningar av den intervjuades livsvärld inom ett fokuserat område. För att kunna balansera mellan öppenhet inför nya beskrivningar och fokusering på ämnet, behöver forskaren visa känslighet för den mellanmänniska relationen som uppstår i samtalet. Det handlar om att vara förutsättningslös samtidigt som man har goda förkunskaper i ämnet och vet i vilken riktning man ska lyssna. Resultatet av en intervju påverkas av ”intervjuarens kunnande, känslighet och empati” (Kvale, 1997:101). Intervjuerna avsågs vara explorativa (Kvale, 1997:94), det vill säga lyfta fram nya infallsvinklar om individualiseringens metoder, avsikter och dilemman.

2.2 Urval

Urvalet av intervjupersoner gjordes bland lärare i moderna språk på grundskolan och på gymnasiet. Eftersom studien är av explorativ karaktär gjordes ett medvetet urval med syfte att få en stor mångfald bland informanterna. De variationskriterier som beaktades var skolformen (grundskola eller gymnasiet) och antal år i yrket. Utifrån dessa kriterier tillfrågades tre lärare på grundskolan och tre lärare på gymnasiet, alla med erfarenhet av läraryrket som sträckte sig från några år till några decennier. För att vidare öka mångfalden valdes informanterna ut från fem olika skolor. Antalet tillfrågade lärare uppgick till sex då det bedömdes att det antalet skulle ge signifikanta resultat samt att fler intervjuer troligen inte skulle ge så mycket mer resultat i förhållande till tidsåtgången (Kvale, 1997:98).

För att säkra anonymiteten är det eftersträvsvärt att inte publicera mer information om intervjupersonerna än det som behövs för studiens avsikt och i förhållanden till undersökningens resultat (Kvale, 1997:109). Därför presenteras informanterna endast med de två variationskriterier som angetts:

- lärare A: grundskola, några år som lärare,
- lärare B: grundskola, mer än 10 år som lärare,
- lärare C: grundskola, mer än 15 år som lärare,
- lärare D: gymnasiet, mer än 15 år som lärare, erfarenhet från grundskolan,
- lärare E: gymnasiet, mer än 15 år som lärare, erfarenhet från grundskolan,
- lärare F: gymnasiet, mer än 15 år som lärare,

Samtliga respondenter är utbildade språklärare. De undervisar alla i flera språk, varav minst ett av följande moderna språk: franska, spanska, tyska. Att samtliga informanter är kvinnor är en konsekvens av den rådande könsfördelningen bland språklärare och gör att respondenterna fortsättningsvis kommer att benämnas som ”hon”.

2.3 Etiska överväganden

Vid undersökningens utformning och genomförande beaktades de fyra olika etiska huvudkrav som Vetenskapsrådet (1990) presenterar i sitt dokument ”Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning”: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Innan undersökningen fick samtliga intervjupersoner ett informationsbrev (bilaga 1) som synliggjorde syftet med studien, hur genomförandet skulle gå till, frivilligheten att delta, konfidentialiteten samt möjligheten att avbryta deltagandet när som helst utan motivering. Konfidentialiteten förstärks i undersökningen genom att så lite personlig information som möjligt om informanterna utelämnas. Efter avslutad studie informerades samtliga deltagare om resultaten. Nyttjandekravet beaktades genom att audiomaterialet förstördes för att inte kunna användas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften.

Kvale (1997:104) lyfter fram olika etiska frågor som forskaren bör ta hänsyn till under arbetets alla faser. Förutom informerat samtycke och konfidentialitet anser författaren att syftet med undersökningen bör uppfylla, utöver det vetenskapliga värdet, kravet på att förbättra de undersökta situationen. I det avseendet kan studien sägas bidra till större medvetenhet för lärare om hur individualisering kan förstås och tillämpas, vilket leder till en ökad yrkeskompetens. Dessa vinster bör kunna anses överväga de möjliga negativa konsekvenserna som undersökningen kan föra med sig, exempelvis i form av tidsåtgång.

2.4 Genomförande

Intervjuerna utspelade sig i ett avskilt och lugnt rum på lärarnas respektive skola. Samtalet inleddes med att berätta om studiens kontext och syfte samt att förklara på vilka sätt konfidentialiteten skulle garanteras. Intervjupersonerna fick sedan information om att undersökningen var av explorativ karaktär och därmed inriktade sig på att lyfta fram deras personliga inställningar utan att bedöma dessa i förhållande till en på förhand given norm. En intervjuguide (bilaga 2) baserad på studiens frågeställningar användes under intervjuerna. Den bestod av några inledande bakgrundfrågor samt av ett antal öppna frågor om temat individualisering. Intervjuguiden innehöll en översikt över de teman som skulle beröras med förslag till frågor. Endast två frågor om individualisering användes systematiskt, den första och den näst sista: ”Vilka spontana tankar eller associationer får du när du hör ordet individualisering?”, samt ”Vilken är din sammanfattande bild av individualiseringen i språkundervisning?”. Utifrån lärarens svar utvecklades aktuella följdfrågor, vilket innebar att de övriga frågorna i intervjuguiden inte ställdes varje gång. Innan intervjupersonen tackades för medverkan, avslutades intervjuerna med en fråga om hon ville lägga till något.

2.5 Bearbetning och analys av material

Analysen av insamlat material gjordes i tre steg som genomfördes så snart som möjligt efter varje intervjutillfälle. Först omvandlades innehållet i de inspelade samtalen till text. Förutom några relevanta och tydliga uttalanden som transkriberades för att citeras, gjordes nedskrivningen framförallt genom meningskoncentrering (Kvale, 1997:174). Detta medförde att långa beskrivningar formulerades om i mer koncisa meningar i vilka det väsentliga innehållet bevarades. De uttalanden som tydligt kunde kopplas till en av studiens frågeställning samlades under respektive rubrik. Det andra steget i analysen av materialet innebar att en överblickande sammanfattning av intervjuens innebörd redigerades, med ett försök att lyfta fram det som framstod som allra viktigast för informanten. I det arbetet visade sig den första frågan om spontana tankar samt den näst sista om den sammanfattande bilden bidra med den mest värdefulla informationen. Under det tredje steget i analysen av materialet jämfördes intervjuerna med varandra, dels övergripande utifrån respektive sammanfattning, dels i förhållande till varje frågeställning. Utifrån jämförelserna framträdde olika tolkningsstrukturer som redovisas i kapitel 4.

3. TEORETISK RAM

Med tidigare forskning som utgångspunkt kommer nu studiens teoretiska ram att presenteras i fyra rubriker som har en direkt koppling till undersökningens frågeställningar. Först redogörs ett antal möjliga sätt att individualisera undervisningen och därefter presenteras olika motiv för individualisering. Den tredje frågeställningen om individualiseringens förutsättningar får sedan en teoretisk inramning genom de två sista rubrikerna. Analysen beskriver först möjliga negativa konsekvenser av en individualiserad undervisning innan en reflektion om villkoren för en lyckad individualisering får avsluta avsnittet.

3.1 Olika sätt att arbeta med individualisering

Individualisering kan ske under alla stadier av undervisningen; planering, genomförande samt utvärdering.

3.1.1 Individualisering under planering av undervisningen

Det finns olika sätt att individualisera undervisningen redan i planeringsfasen. Den första typen av individualiserad planering kännetecknas av att läraren medvetet gör eleven delaktig i det kommande arbetet. Långsiktigt kan det handla om att upprätta en individuell *utvecklingsplan* för eleven (Stensmo, 2008:48). De mål som uttrycks i utvecklingsplanen kan sedan eventuellt omvandlas eller "brytas ner" till dag- eller veckomål som eleverna skriver i sin *planeringsbok* (Ståhle, 2006:26). Där antecknar eleven vilka uppgifter den kommer att arbeta med, exempelvis läsa en bok, skriva en berättelse, eller söka information. Eleven kan också skriva in information om material, sidantal, hur mycket tid som ska ägnas åt varje uppgift (Bergqvist, 2005:63). Ett mer tillfälligt sätt att individualisera under planeringsfasen lyfts fram av Ericsson (1989:166) som anser att eleven och läraren kan skriva ett "*kontrakt*" inför en period av eget arbete. I överenskommelsen kan det stå vilka mål som ska nås, på vilket sätt arbetet ska utformas, med vilket material samt hur utvärderingen kommer att utformas.

Den andra typen av planeringsindividualisering innebär att läraren använder sig av *diagnostiska prov* som underlag för det kommande arbetet (Malmberg, 1977:11). Exempelvis menar Ericsson (1989:288) att det är lämpligt att använda friskrivning som ett sätt att undersöka elevernas behov av grammatik.

3.1.2 Individualisering under genomförande av undervisningen

Undervisningen individualiseras genom olika sätt att arbeta i klassrummet. Man kan skilja mellan situationer som kännetecknas av enskilt arbete eller grupparbete och situationer med helklassundervisning. Dator- och nivåbaserad individualisering har en särskild ställning och presenteras separat.

3.1.2.1 Individualisering i eget arbete eller grupparbete

När eleverna får arbeta enskilt eller i små grupper kan det förekomma en variation i deras arbetsgång gällande innehåll, arbetssätt eller tidsåtgång.

- Val av individuellt innehåll

Stensmo (2008:47) beskriver hur arbetet med individuellt innehåll tar varierande uttrycksformer. Det kan handla om att eleverna arbetar var och en med helt olika innehåll eller att de undersöker olika aspekter av ett och samma ämne. Vidare kan en *innehållsindividualisering* kännetecknas av att eleverna arbetar med samma stoff, men på olika kognitiva nivåer (fakta, förståelse, analys, syntes).

Man pratar om *fördjupningsindividualisering* (Hörberg & Knutsson, 1970:15) när en elev arbetar med ett mer krävande innehåll, medan *intresseindividualisering* (Malmberg, 1977:18) innebär att innehållet väljs ut utifrån elevernas egna intressen.

- Val av individuellt arbetssätt

Ett individuellt arbetssätt innebär att eleverna närmar sig innehållet genom varierande metoder. Det talas om olika lärstilar för att beskriva hur en elev lär sig bäst, genom att använda något av sinnena mer än de andra (exempelvis det visuella, auditiva eller kinestetiska). Malmberg (1977:17) ger exempel på skilda sätt att arbeta med ett innehåll: dramatiseringar, extensiv läsning, skriftliga uppgifter med stöd av läraren. Termen som används i sammanhanget är *metodindividualisering*.

- Val av individuellt tidsutrymme

En tidsindividualiserad undervisning ger eleverna olika mycket tid för att arbeta med vissa uppgifter. Det kan innebära att eleven själv bestämmer i vilken ordning och när under perioden den ska arbeta med uppgifterna, även om arbetet måste ske inom vissa givna tidsramar. En annan metod som används är att eleverna får arbeta under olika lång tid för att uppnå ett gemensamt bestämt lärmål (Stensmo, 2008:223). Man pratar där om *hastighetsindividualisering*.

- Individualiseringsformerna kombineras

Den vanligaste formen av individualisering tycks vara hastighetsindividualisering (Vinterek, 2006:10) men den leder oftast till olika former av innehåll- eller fördjupningsindividualisering då eleverna som är klara först får arbeta med svårare uppgifter (Malmberg, 1977:17). De olika formerna av individualisering är i praktiken mycket sällan renodlade utan kombineras och samverkar med varandra. Ericsson (1989:147) illustrerar detta med en kombination som kan förekomma inom ramen för diverse temaarbeten: varje elev arbetar med ett visst innehåll, kanske valt av intresse, på ett visst sätt, går mer eller mindre på djupet och blir klar mer eller mindre snabbt. Författaren förespråkar för övrigt att eleverna får arbeta enligt modellen med ”stationer” grupper av elever har olika aktiviteter i olika stationer, med läraren som befinner sig vid en station (Ericsson, 1989:338). Malmberg (1977:19) exemplifierar hur, vid varje station, eleverna kan möta ett stort utbud av individualiseringsmaterial: läsmaterial på olika svårighetsnivåer (eventuellt med frågor och facit), vokabulärträning (med korsord, bildkort...), grammatikträningsmaterial (med övningsuppgifter, facit och förklaringar), avlyssningsmaterial med innehållsfrågor, samtalsövningar eleverna emellan eller med läraren, olika typer av skriftliga övningar. Ericsson (1989:358) ger ett annat exempel som illustrerar hur olika individualiseringsformer kan förekomma samtidigt. Under långa perioder av eget arbete i projektform kan läraren få tillfällen, under 10-15 minuter, till individuell undervisning, individuellt eller i smågrupper (2-4 elever). Det handlar om att i tur och ordning lösgöra en elevgrupp från stora gruppen för att ha muntliga övningar tillsammans med läraren. På samma sätt, när eleverna arbetar med eget arbete, kan läraren gå runt och kontrollera att eleverna har förstått momentet och hinna med förnyade genomgångar för elever som behöver det (Hörberg & Knutsson, 1970:148). Ett konkret sätt att kombinera olika individualiseringsformer också utanför klassrummet illustreras av Blomkvist (1997:107), lärare på gymnasiet, som menar att alla elever inte behöver ha samma läxa utan att de kan få välja mellan olika uppgifter att arbeta med, vilket enligt författaren dessutom gör eleverna ”moraliskt förpliktigade”.

3.1.2.2 Programmerad undervisning och datorbaserad individualisering

Programmerad undervisning, exempelvis med hjälp av interaktiva, datorbaserade läromedier, är ett sätt att individualisera undervisningen som kan kombinera både val av innehåll (tema och svårighetsgrad) samt hastighet. Datoriserade undervisningsprogram för språkundervisning behandlar då framförallt formaliserbar kunskap, som övningar med grammatik och vokabulär (Ericsson, 1989:367). Det finns enligt Ericsson (1989:367) en rad positiva egenskaper med datorer: maskinens outtröttlighet, valfrihet för eleven, möjlighet till egen takt, tilltalande design, rättvisa i bedömning, motiverande poängräkning som ger snabb feedback och förstärkning. Innan datorernas intåg kunde både användningen av språkstudion och självkontrollerande material i läromedlen (med tillgång till facit) vara ett alternativ för att kombinera olika individualiseringsformer (Malmberg, 1977:18).

3.1.2.3 Nivåbaserad individualisering

Nivågruppering handlar om att undervisningsgrupperna görs mer homogena genom att elever med likartade prestationsförmågor grupperas tillsammans. Stensmo (2008:171) poängterar risken att elever som placeras i lågpresterande grupper utvecklar negativa självuppfattningar. Ändå anser han (2008:45) att nivågruppering kan användas förutsett att det bildas högst tre undergrupper i klassen och att nivågrupperingen utvärderas och revideras regelbundet.

3.1.2.4 Individualisering i helklassundervisning

Hörberg och Knutsson (1970:13) framhäver att varje lärare, även i helklass, tillämpar individualisering i sin undervisning, medvetet eller omedvetet. Författarna menar att eleven alltid arbetar med sina egna förutsättningar under många olika moment som: att svara på en fråga, att läsa, att skriva. Även om alla gör samma sak samtidigt, så gör var och en på sitt sätt. Att kombinera text, ljud och bild gör det lättare för svagare elever att ta till sig innehållet vilket Malmberg (1977:18) anser är en form av individualisering i helklass. Ericsson (1989:175, 247, 179, 419, 258) ger vidare en rad exempel på möjligheter att nå en individualisering även i en kollektiv undervisning:

- Surläsning: alla elever läser högt samtidigt, men i egen takt, välkända och inövade texter (de snabbaste läser kanske två gånger när de andra hinner med en gång).
- Tyst individuell läsning i elevens egen takt.
- Varje elev i tur och ordning får högt säga en eller några meningar (det ger feedback till läraren om hur var och en förstår samtalet).
- Läraren går runt i klassen när eleverna arbetar tyst och ”kontaktindividualiserar”.
- En elev kan få använda lektionen för att förbereda en muntlig berättelse till klassen i slutet av lektionen.

3.1.3 Individualisering under utvärdering av undervisningen

En individualiserad utvärdering handlar dels om att göra eleven delaktig i analysen av det som har skett, dels om att anpassa kraven efter eleven. När det gäller den andra punkten anser Ericsson (1989:20) att läraren ska ställa adekvata krav på eleverna - vilket innebär olika krav på olika elever. Målet är att skapa en situation av trygghet, en accepterande atmosfär som är positiv för lärandet. Lindström och Pennlert (2006:52), båda universitetsadjunkter i didaktik, anser dessutom att utvärdering kan individualiseras genom samtal med eleven där denne får respons om sitt arbete och sin utveckling. Detta kan antingen ske under regelbundna utvecklingssamtal (Stähle, 2006:77), eller med hjälp av elevens loggbok (Bergqvist, 2005:63). Även i helklass kan läraren låta eleverna

komma en och en för ett kortare samtal medan de andra arbetar självständigt (Malmberg, 1977:24).

3.2 Olika motiv för att individualisera undervisningen

Individualisering motiveras i forskningen på skilda, mer eller mindre förenliga, sätt som kan sammanfattas under följande rubriker: att ta hänsyn till elevernas olikheter, att maximera elevernas lärande, samt att utveckla både demokrati och elevens personlighet.

3.2.1 Individualisering för att svara på elevernas olikheter

Att eleverna är olika, i den bemärkelsen att det finns i varje klass en stor spännvidd mellan elevernas kunskaper och förmågor, är för Stensmo (2008:203) en okontroversiell sanning. Lindström och Pennlert (2006:27) listar en rad förutsättningar i vilka eleverna skiljer sig åt: förkunskaper, erfarenheter, behov, intressen, önskemål, sociala situationer, kön, klass, etnicitet samt föräldrarnas förväntningar. Men elevernas olikheter berör inte bara hur de är innan de kommer in i klassrummet utan också hur de kommer att samspela med läraren och andra elever under lektionen. I det perspektivet menar Ericsson (1989:91) att eleverna skiljer sig åt dels i kognitiva avseenden (mottaglighet, motivation att lära, sätt att tänka och strukturera upp kunskap) dels i sociala dimensioner (mognad, temperament, självförtroende, attityd till skolan). Att eleverna är olika leder därmed till slutsatsen att de lär sig på olika sätt, vilket i sin tur gör det önskvärt för läraren att så långt som möjligt ta hänsyn till den enskilde elevens förutsättningar för lärandet (Ericsson, 1989:20, Hörberg & Knutsson, 1970:11).

3.2.2 Individualisering för att maximera lärandet

Syftet med individualisering beskrivs vara att den enskilde eleven ska få ”största möjliga behållning av undervisningen” (Hörberg & Knutsson, 1970:122). Resonemanget bygger på att individualisering kan främja vissa kvalitéer hos eleven som direkt gynnar lärandet, nämligen intresse, motivation, ansvarstagande, glädjen att lyckas. Dessa kvalitéer innebär en ökad aktivitet och engagemang, vilket anses förbättra förutsättningarna för att förvärva nya kunskaper (Ericsson, 1989:20). Boström (2004) har i sin avhandling om undervisning i svensk grammatik undersökt användningen av en metod baserad på individuella lärstilar i vilken eleverna studerar ett innehåll utifrån de sinnen de föredrar att använda (det visuella, auditiva, taktila o.s.v.). Författaren (2004:179) kommer fram till att den typen av individualisering kan skapa en variation som upplevs positiv och ökar motivationen och resultatet. Stensmo (2008:227) menar också att elevens uppmärksamhet och uthållighet förbättras när möjligheten ges att arbeta med självvalt innehåll utifrån egna personliga preferenser. Författaren argumenterar för att intresse, definierat som ”beredskap att attraheras, engageras, sysselsätta sig med bestämda objekt eller verksamheter” (2008:207), är en stor lärandefaktor som individualiseringen kan använda sig av.

De argument för nivågruppering som Engström (1996:5), fil. dr. i pedagogik, anser återkommer, sedan 1920-talet, berör också individualisering. Möjligheten för eleven att göra framsteg i enlighet med sin förmåga beskrivs leda till att misslyckandena minskar för den ämnessvaga eleven medan intresset bevaras hos den duktiga eleven. Hörberg och Knutsson (1970:20) lyfter också fram glädjen att lyckas som ett viktigt argument för individualisering.

På samma sätt som intresse kopplas till motivation, anser Ågren (1997:12), lärare på gymnasiet, att det egna ansvaret främjar engagemang och lärande. I ett större sammanhang menar författaren att synen på lärande har förändrats från förmedling av kunskap till konstruktion av kunskap, från läraren i centrum till eleven i centrum (Ågren, 1997:9). Både läraren och eleverna förväntas förändra sina roller, läraren från att vara den som bestämmer vad som sker i klassrummet till att

vara handledare som förser eleverna med verktyg för studierna. Detta leder till nästa argument för individualisering.

3.2.3 Individualisera för att utveckla både demokrati och elevens personlighet

Ågren (1997:11) framhäver att individualisering kan ge eleverna större inflytande och ansvar för sin egen kunskapsutveckling genom att de får vara med och planera, genomföra och utvärdera sitt arbete. Författaren menar vidare att en individualisering där uppgifterna ligger på rätt nivå förstärker elevens självkänsla och lägger en god grund för tolerans. Att få utöva inflytande över sin studiesituation handlar för Alderborn (1997:43) om möjligheten att arbeta utifrån sina egna frågor, i sin egen takt, på det sätt som föredras. Att det finns en maktfråga i sammanhanget illustreras när författaren skriver att individualisering för eleven innebär ”en återerövring av den position den hade innan den blev elev, nämligen en individ som lär sig utifrån sina egna förutsättningar” (1997:43).

En individualiserad undervisning anses vidare främja vissa förmågor hos eleverna som efterfrågas i samhället och på arbetsmarknaden: att kunna arbeta självständigt samt att själv kunna bedöma sin kompetens och sitt behov av vidare utbildning (Hörberg & Knutsson, 1970:8, Ågren, 1997:10).

3.3 Möjliga risker med individualisering

Att det finns olika individualiseringsformer, samt att individualiseringen kan ha olika effekter på olika grupper, innebär att möjliga konsekvenser från en individualiserad undervisning måste studeras från fall till fall (Vinterek, 2006:143). Det kan konstateras att de risker som kopplas till individualisering till största delen berör de undervisningsformer som inte leds direkt av läraren, det vill säga eget arbete och arbete i smågrupper. Det självständiga arbetet befaras kunna orsaka negativa konsekvenser för gemenskapen i klassrummet och elevernas kunskapsutveckling.

3.3.1 Risk för minskad kunskapsutveckling under självständigt arbete

Vinterek (2006:10) framhäver att de individualiseringsformer som tillämpas idag i skolan innebär en omfattande del enskilt arbete. De risker för minskat lärande som uppkommer under eget arbete hänger samman med att eleverna inte lyckas arbeta självständigt eller inte förmår skapa förståelse på egen hand.

3.3.1.1 Eleverna lyckas inte arbeta självständigt

Vinterek (2006:11) lyfter fram ett antal problem med individuellt arbete i förhållande till elevernas lärande och uppmärksamhet. Författaren redogör för studier som visar på ett samband mellan hög grad av individuellt arbete i undervisningen och sämre studieresultat. Motivationen tycks minska när andelen av individuellt arbete ökar, i motsatsen till de mål som uttrycks med individualisering. Vidare anses undervisningsmiljön utvecklas mot större rörlighet i klassrummet, med högre ljudnivåer, vilket ökar svårigheten att koncentrera sig för vissa elever. Eget arbete som system tycks reducera den tid varje elev får av lärarledd undervisning samt göra att många elever befinner sig i väntan och passivitet när de inte lyckas gå vidare på egen hand. Det finns farhågor att det leder till ”att vissa elever blir övergivna och överlämnade till sin egen upplevelsehorisont” (Skolverket, 2004:136). Ståhle (2006), filosofie doktor i pedagogik, har i sin avhandling studerat förhållandena i olika skolor som har en mycket hög andel av eget arbete. Eleven förväntas där själv ta del av all information som finns på ett intranät och planera sin arbetsdag. Arbetet sker den mesta av tiden på egen hand och med självinstruerande uppgifter. Studien visar att arbetssättet inte passar alla elever (Ståhle, 2006:111). Medan vissa lyckas utbilda sig själva eller lär sig det successivt, finns det elever som har svårigheter som tyder på att de saknar den kapacitet

som är nödvändig för att klara de självständiga studierna. Deras svårigheter när det gäller läsförståelse, tolkning av uppgifter, koncentration och självdisciplin gör det svårt att följa en sådan pedagogisk modell. Konkret betyder det att eleverna gör något annat än skolarbetet med konsekvensen att de planerade uppgifterna förblir ogjorda. Bergqvist (2005:66), professor i pedagogik, kunde i en studie om eget arbete i grundskolan konstatera att de mindre framgångsrika eleverna hade svårt att koncentrera sig och på egen hand förstå instruktioner. De tenderade vidare att arbeta alltför länge med samma uppgift i stället för att växla när arbetet inte längre går framåt. Verksamheten i klassrummet karakteriserades av mycket rörelse och en ganska hög ljudnivå (Bergqvist, 2005:63).

3.3.1.2 Eleverna lyckas inte skapa förståelse på egen hand

Att elever som arbetar självständigt kan missförstå innehållet i undervisningen är en risk som bevisas av flera studier. Österlind (2005:124), fil. dr. i pedagogik, visar i sin undersökning om eget arbete att vissa elever har svårt att på egen hand fullfölja arbetet samtidigt som de tar få kontakter med läraren för att be om hjälp. Ståhle (2006:94) konstaterar att den höga andelen eget arbete kan få som konsekvens att de regelbundna handledningarna mer handlar om elevens praktiska planering än om frågor som rör förståelsen av innehållet i undervisningen. Vinterek (2006:119) redovisar för forskning som tyder på att individualisering genom nivågruppering eller med hjälp av ny datoriserad teknik inte direkt behöver innebära att eleverna lär sig mer. Det finns för forskaren en risk att eleverna väljer bort sådant innehåll som de inte klarar av på egen hand.

3.3.1.3 Särskilda risker med arbetet i smågrupper

Det finns risker som, enligt Stensmo (2008:181), gör att grupparbete förekommer i ganska begränsad utsträckning, trots att den arbetsformen ha varit starkt rekommenderad i grundskolans läroplaner. Författaren menar att lärare är skeptiska mot grupparbetet som pedagogisk metod och redogör för en rad empiriska studier som visar på möjliga negativa effekter av grupparbete. Risken tycks vara att eleverna, otränade i grupparbetsmetodik, inte vet hur de ska arbeta vilket får följderna att uppgiften delas upp i separata områden som sedan sätts ihop inför redovisningen. Hierarkier inom gruppen kan också leda till att några tar på sig det största ansvaret medan andra inte blir delaktiga i arbetet.

3.3.2 Risk för reducerad gemenskap

Myndigheten för skolutveckling (2004:41) framhäver att det finns risker att värdefulla dimensioner kopplade till det kollektiva i undervisning försvinner med individualiseringen:

Vid individuellt arbete utvecklar eleven vissa förmågor och vid kollektivt arbete utvecklas andra. Om skolan främst premierar individuella processer kan inte eleven belastas för brist på sociala kompetenser som samarbetsförmåga, hänsynstagande och demokratiskt förhållningssätt. Gruppen är en förutsättning för gemensam reflektion och för att man kollektivt ska kunna utveckla vissa kvaliteter såsom t.ex. språkutveckling och estetiska lärprocesser.

Malmberg (1977:13) framhäver på liknande vis att den längst drivna individualiseringen (då inget gemensamt återstår) kommer i konflikt med viktiga sociala aspekter som samverkan och samarbete elever emellan. Författaren (1977:90) menar också att det är av stor vikt att det individualiserande arbetet fördelas på samtliga språkfärdigheter: tyst arbete får inte dominera i språkundervisningen. Engström (1996:10) anser vidare att lärandet sker i möten, att det är när eleverna arbetar tillsammans och får mötas med deras olika sätt att tänka som de bäst utvecklar sina egna föreställningar.

Hörberg och Knutsson (1970:24) framhäver att en individualisering genomförd som ensidig metodik inte kan ge eleverna varken goda resultat eller intresse för studierna. En variation av metoder tycks däremot vara stimulerande för elevernas lust att lära. Författarna menar att katederlektionen inte har spelat ut sin roll eftersom kollektiv undervisning kan ge aktiverande samtal och träning i många viktiga färdigheter: att lyssna, diskutera, argumentera eller redogöra. Stensmo (2008:45) anser vidare att lektion i helklass, där läraren är huvudaktören, är ändamålsenlig då det gäller en rad olika aktiviteter. Det kan exempelvis vara att förmedla ny information som annars inte är tillgänglig eller som måste organiseras och presenteras på ett visst sätt.

Utifrån styrdokumentet kan motivet för individualisering beskrivas vara att ta hänsyn till elevernas olika behov och förutsättningar. Begreppen ”behov” och ”förutsättningar” analyseras däremot inte i skolförfattningarna vilket lämnar möjligheten att tolka dessa på olika sätt. Vinterek (2006:53) problematiserar individualiseringens syfte genom att resonera kring hur begreppet ”elevens intresse” kan få varierande tolkningar. Författaren (2006:134) diskuterar den prioriteringsfråga som kan uppstå mellan elevens behov av direkt tillfredsställelse och dennes behov av en framtidsinriktad utbildning. Vinterek (2006:133) anser att en anpassning efter elevens förutsättningar riskerar att leda till att samhällets nuvarande sociala struktur reproduceras.

3.4 Förutsättningar för lyckad individualisering

En individualisering med positiva konsekvenser för elevernas lärande ställer krav på läraren, eleven samt på de materiella resurser som finns tillgängliga i undervisningen.

3.4.1 Krav på läraren

3.4.1.1 Att ha en positiv personlig inställning till individualisering

Individualisering medför konsekvenser i lärarrollen (Boström, 2004:174). Framförallt behöver läraren ta ställning till vilken grad av kontroll denne vill ha över verksamheten i klassrummet. Stensmo (2008:239) skiljer mellan två motsatta pedagogiska filosofier. I den första anser läraren att sin roll är att ”lära ut” det som eleverna ska ”lära in” genom en bestämd och strukturerad väg. Graden av kontroll är hög och individualiseringen tar sig formen av exempelvis extrauppgifter som de snabba eleverna får arbeta med. I den andra pedagogiska filosofin som Stensmo beskriver anser läraren att elever behöver frihet att söka och konstruera sin egen kunskap. Lärarens roll blir att vara handledare i den individuella processen som lärandet utgör. Graden av kontroll är låg och en stor del av undervisningstiden kan användas för att individualisera arbetet gällande planering, genomförande och utvärdering. Stensmo (2008:244) menar vidare att läraren måste anpassa sin handledning utifrån elevens förutsättningar och uppgiftens natur. Från att vara observerande och övervakande, kan ledarskapet handla om att vara vägledande och uppmuntrande, eller, om nödvändigt, beordrande.

3.4.1.2 Att ha tid för och kunskap om individualisering

Det kan finnas en rad ramfaktorer som kan framstå som begränsande när det gäller möjligheten att individualisera: för stora klasser, för vid spridning av elevprestationer, brist på undervisningsmaterial för individualisering (Ericsson, 1989:146). Engström (1996:5) lyfter fram den kritiken som har funnits mot nivågruppering och som kan beröra individualisering, nämligen att läraren varken har tid eller kunskap för att differentiera undervisningen på olika nivåer. Individualisering anses vara krävande gällande förberedelse av material och lektioner (Boström, 2004:166). Ett fungerande samarbete mellan lärare, till exempel för att skapa uppgifter eller ge

extrastöd till eleverna, kan vara en förutsättning som underlättar individualiseringen (Malmberg, 1977:23).

3.4.1.3 Att få kunskaper om eleverna

Att läraren tillägnar sig kunskap om elevers förkunskaper anses vara en central aspekt i individualisering (Vinterek, 2006:86). Ericsson (1989:146) framhäver att detta kan göras genom noggranna och upprepade diagnoser för att veta vad varje elev kan i ämnet. Diagnoserna kan ta olika former: initialtest i början av året, diagnostiserande undervisning, observation av eleverna, regelbundna tester (Malmberg, 1977:24). Men läraren behöver också ha kunskap om eleven som person angående dennes sociala situation, värderingar, attityder och intressen (Ericsson, 1989:20).

3.4.1.4 Att ha en fungerande personlig kontakt med eleverna

Den personliga kontakten med eleverna beskrivs vara avgörande för individualiseringens resultat (Malmberg, 1977:25). Ericsson (1989:91) noterar att om relationen är avspänd kan läraren exempelvis sitta bredvid en elev, lyssna och ge en individuell undervisning. En grundförutsättning för individualisering är enligt författaren att eleverna ansluter sig till projektet och upplever att den har möjlighet att påverka det.

3.4.2 Krav på eleven

Vinterek (2006:10) skriver att ”undervisningen under 1990-talet och framåt har karaktäriserats av en stor andel individuellt arbete och minskad tid för gemensamma genomgångar” samtidigt som variationen i arbetsformer har minskat. För forskaren har individualisering därmed ofta i praktiken blivit synonymt med individuellt arbete. I och med den utvecklingen anser författaren att eleverna, i en allt högre utsträckning, själva får ta ansvar för sitt lärande och även för det konkreta genomförandet av studierna. Ståhle (2006:108) har identifierat olika förmågor som eleverna behöver i denna typ av undervisning. En god läsförståelse kan exempelvis enligt författaren sägas vara en förutsättning för att klara av ett system med instruktioner som nästan uteslutande är skriftliga. Eleven måste också kunna bedöma sin egen kunskap och kapacitet för att lyckas lägga sig på rätt och lagom utmanande nivå. Att själv styra sin utbildning och sina insatser innebär vidare att eleven har kunskap i att utvärdera sitt arbete och utifrån detta planera sitt fortsatta handlande. Bergqvist (2005:71) kunde på samma sätt konstatera att förmågor som självständighet och självreglering var centrala för att individualisering skulle få positiva konsekvenser.

3.4.3 Krav på materiella resurser

En förutsättning för individanpassning anses vara ett rikt utbud av uppgifter att välja bland samt möjligheten för eleven att utforma sina egna uppgifter (Ågren, 1997:17). Det innebär ofta i praktiken att skolan måste vara välutrustad med tillgång till olika tekniska verktyg, olika medier och olika rumsstorlekar (Stensmo, 2008:232). Malmberg (1977:18) förklarar att det behovet av extra material som uppstår med individualisering kan gälla både böcker för extensiv läsning, material för avlyssning eller självinstruerande övningsböcker med olika svårighetsgrader.

4. RESULTAT

4.1 Olika sätt att arbeta med individualisering i språkundervisning

Det framgår av de olika intervjuerna att lärarna beskriver helt skilda sätt att individualisera undervisningen. För att få en förståelse och en struktur i de otaliga exempel som informanterna har lyft fram skapades tre individualiseringsmodeller. Ingen av lärarna kan sägas tillhöra helt och hållet en modell utan deras utsagor tyder på att de ansluter sig mer eller mindre till en eller fler av dem.

4.1.1 Individualisering som nivåindelning

Individualisering genom nivåindelning innebär att eleverna tillhör olika nivåer baserade på deras kunskaper i ämnet. Den delningen som förekommer har en tidsdimension, den varar i princip hela läsåret, och en rumsdimension, eleverna i de olika grupperna sitter på olika ställen (antingen i samma klassrum eller i olika rum). Det är två lärare som lyfter fram detta sätt att individualisera, framförallt lärare A men också lärare D. Båda informanterna är mycket tydliga med att berätta att det är eleven själv, och inte läraren, som väljer den nivå på vilken hon eller han vill studera, även om det sker i samråd med läraren.

Lärare D har sedan tidigare erfarenhet av nivåindelning som en organisatorisk differentiering med olika grupper som har olika lektionstider eller lärare. Det arbetssättet som numera är aktuellt för henne, dock i liten utsträckning, är en inre differentiering eller med andra ord en nivåindelning inom klassens ram. Hon ger ett exempel på en elev som läser steg 3 på gymnasiet i en klass med elever som läser steg 2. Eleven arbetar i ett hörn av klassrummet med egen bok och egna uppgifter, men är också med på en del muntliga samtal för att kunna utveckla den kommunikativa delen av språket. Lärare D citerar också möjligheten att i klassrummet ha en liten grupp med de ämnessvagaste eleverna för att arbeta under ledning och stöd av läraren, samtidigt som resten av klassen studerar självständigt.

Om individualisering genom nivåindelning är ett marginellt fenomen i lärare Ds undervisning, är däremot arbetssättet centralt i lärare As syn på individualisering. Informanten A beskriver exempelvis att hon har elever i årskurs 7 som studerar på tre olika nivåer under samma lektionstid, året runt. De flesta av eleverna följer den undervisning som läraren ger under den största delen av lektionstiden. Det finns dock några få elever för vilka huvudundervisningen är antingen för lätt eller för svår. Dessa elever har kommit överens med läraren om att studera utifrån en annan bok som har en högre eller lägre svårighetsgrad än den som används av de flesta eleverna. Respondent A konstaterar att ”det blir mycket att man jobbar med böcker, annars går det inte att individualisera”. Hon beskriver att hon tar en stund med de självgående eleverna, både i början och i slutet av varje lektion. I början av lektionen tittar hon med eleverna på vad de ska arbeta med under passet, medan 15 minuter i slutet av lektionen används för att kontrollera hur dessa olika elever har arbetat samt för att försäkra sig om att de har förstått innehållet i uppgifterna. Resten av klassen arbetar under ledning av läraren i början och under merparten av lektionen och sedan självständigt när läraren är med de självgående eleverna. Då och då använder lärare A en större del av lektionen för att arbeta muntligt med de självgående eleverna.

4.1.2 Individualisering som inslag i undervisningen

I lärarnas beskrivningar träder en modell fram i vilken individualisering i språkundervisningen nås genom en rad olika komponenter, dock utan nivåindelning. I den modellen framstår undervisningen överlag som kollektiv, men den inrymmer element som skapar en individualisering. Lärare E säger:

Det behövs inte individualisera hela tiden och det går inte att individualisera för 30 elever under en hel timme. (läraren E)

I princip ger alla intervjuade lärare redogörelser som kan kopplas till modellen, men i varierande omfattning. För att få klarhet och ordning redovisas deras uttalanden i olika delar som motsvarar de mer eller mindre separata faserna av undervisningen; planering, genomförande och utvärdering.

4.1.2.1 Individualisering under planering av undervisningen

Lärarna ger exempel på en individualisering i planeringsstadiet som är kopplad till elevernas val av mål för undervisningen. Det kan handla om mål som antingen är övergripande för hela kursen (oftast ett betyg) eller är begränsade till en viss uppgift. Lärare B och E illustrerar det första fallet genom att berätta att det förekommer diskussioner med elever som siktar på ett visst betyg. Det handlar om att klargöra de olika kraven som finns i kursen samt hur eleven kan arbeta för att nå det önskade betyget. Att en elev väljer ett visst mål med undervisningen framställs av lärarna som resultat av en dialog som tar hänsyn både till elevens ambition och till dennes förmågor. Det innebär i praktiken att läraren kan uppmana eleven att sikta högre än vad eleven själv hade tänkt från början. Lärare B använder sig av stegvisa krav även för enstaka uppgifter och varje elev kan där, på samma sätt som när det gäller hela kursen, resonera med läraren kring vilka mål som gäller samt hur dessa ska förverkligas. Både respondenterna E och F menar slutligen att läraren bör ha en dialog med eleverna om det sätt att arbeta som kommer att användas i kommande period.

Det finns vidare en annan aspekt av individualisering under planeringsfasen som inte innefattar ett direkt val från eleverna. Lärare B illustrerar detta när hon berättar att hon använder sig av diagnostiska prov för att se vilka behov eleverna har. De individuella behoven som kommer fram genom proven kan sedan lägga grund, dels för ett utvecklingssamtal, dels för olika insatser. I det senare fallet beskriver läraren att många elever visar sig ha liknande behov, som till exempel att lyssna mer på språket, vilket gör att behoven delvis omvandlas till olika gruppbehov. Slutligen illustrerar lärare C den typen av individualiserad planering genom att berätta att hon ställer olika krav beroende på vad hon tror att eleverna klarar av. Det kan till exempel handla om en uppgift som går ut på att skriva ett vykort och i vilken de duktigare eleverna får hänvisningar att ha med fler skrivområden än andra elever.

4.1.2.2 Individualisering under genomförande av undervisningen

Det framkommer av respondenternas berättelser att en individualisering äger rum under genomförandet av undervisningen på olika sätt som går att kategorisera under tre rubriker.

Individualisering under eget arbete eller grupparbete

Att arbeta i egen bok är en form av individualisering som återkommer i lärarnas berättelser. I princip samtliga respondenter beskriver hur eleverna har möjlighet att arbeta i egen takt med övningsböcker eller extramaterial. I praktiken blir det en form av hastighets- och fördjupningsindividualisering, eftersom det är de duktigare och snabbare eleverna som antingen

kommer längre fram i boken eller hinner arbeta med extramaterial som läraren tillhandahåller. En annan form av individualisering som nämns av flera lärare är möjligheten för eleven att välja mer eller mindre svåra böcker som den ska läsa och arbeta med. Lärare C och D insisterar på lärarens roll som då blir att se till att eleven väljer en bok på lagom utmanande nivå. Utöver böckerna illustrerar lärare C möjligheten att ha olika individualiserande material. Hon berättar att eleverna under vissa lektioner får välja från "ett smörgåsbord" med varierande material för enskilt arbete eller grupparbete. Det kan handla om sällskapsspel, fristående övningar, memory eller flashcards. Vidare är projektarbete ett tillfälle till individualisering som de flesta lärare tar upp. Det handlar ofta om att eleverna under en längre tid får förbereda en presentation, självständigt eller i små grupper, för att sedan redovisa sitt resultat i muntliga eller skriftliga former. Projektarbete ger framförallt tillfälle till intresseindividualisering men också nivåindividualisering. Lärare D illustrerar detta med ett exempel om ett arbete i vilket eleverna får förbereda en TV-sändning som innehåller en väderleksrapport, en nyhet samt en underhållningspunkt: eleverna har där möjlighet att välja mer eller mindre svåra innehåll, samt att redovisa live eller på inspelat band.

Individualisering genom läxläsning

Flera lärare framhäver att läxläsning kan vara en väg till individualisering. Ett återkommande exempel handlar om glosinläring. Lärare F förklarar att hon uppmanar de duktiga eleverna att lära sig mer än de 20 orden som utgör den väsentliga vokabulären som alla ska kunna. Lärare C ger eleverna möjlighet att välja 10 ord på en förslagslista av 15-20 ord. Samtidigt som vissa elever tillåts att ha för mål kanske 5-8 ord så konstaterar hon att många försöker lära sig alla ord i listan. Lärare E förklarar för sina elever att det finns olika sätt att läsa en läxa, som att spela in sin röst på band eller att använda sig av ett gosedjur som man läser för. Både lärare B och D lyfter fram möjligheten för eleverna att få individuell läxhjälp utanför klassrummet, vilket ger dem tillfälle att koncentrera sig på sin egen förståelse utan att störas av andra.

Individualisering genom användning av datorer

Datorn nämns i positiva ord av tre lärare som ett intressant verktyg för individualisering. Lärare B framhäver att datorer kan användas ofta, både i klassrummet och hemma när elever har en inloggning till vissa internetbaserade läromedel. Grammatiska övningar på olika nivåer samt möjligheten att lyssna på språket lyfts fram av lärare A och E som exempel på intressanta användningsområden. Två informanter, B och F, nämner också att datorn som skrivmaskin är särskilt lämpad för vissa elever som har svårt med att skriva på papper. Man kan dock säga att datoranvändning för samtliga lärare endast framstår som ett verktyg bland andra. Den får ingen särskild position utan respondenterna menar att individualisering lika gärna kan nås med alla läromedel, vare sig det handlar om böcker, ljudinspelningar eller spel.

4.1.2.3 Individualisering under utvärdering av undervisningen

Individualisering i utvärderingsfasen tar sig tre olika former i lärarnas berättelser. Det som för det första nämns är möjligheten för eleven att redovisa sitt arbete på olika sätt. Exempelvis kan det handla om att elever som inte vill prata inför hela klassen får göra det i en mindre grupp, ibland med utvalda personer. För det andra, kan individualisering handla om att läraren ger olika typer av respons på elevernas arbete. Lärare E berättar att hon rättar skriftliga uppgifter olika för olika elever: ju längre eleven har kommit i språket, desto mer avancerade punkter lyfts fram i rättningen. Den sista formen av individualisering under utvärdering som lyfts fram av flera informanter är individuella samtal under vilka läraren kommenterar utfört arbete direkt till eleven samtidigt som tips och råd ges. Dessa samtal kan äga rum antingen efter varje större uppgift eller två till tre gånger per år.

4.1.3 Individualisering som en indirekt konsekvens av helklassundervisningen

I den tredje och sista modellen av individualisering som kan lyftas fram utifrån undersökningens intervjuer är individualiseringen, till skillnad från de två första modellerna, inte ett mål i sig utan förekommer som en följd av lärarens arbetssätt i en kollektiv undervisning.

Den faktor som, av samtliga lärare, framhålls som viktigast i den modellen är en variation av undervisningsformer. Respondenterna menar att de syftar till att varje lektion ska innehålla något av de fyra färdigheterna (höra, tala, läsa, skriva) samtidigt som arbetssätt och innehåll varierar både under lektionen och under ett helt år. Lärare F illustrerar det när hon säger att ”så många sinnen som möjligt ska involveras i undervisningen”. Informanterna anser att alla elever kan nås, mer eller mindre, när undervisningen är varierad. Det råder dock delade meningar om en variation i undervisningsformer verkligen kan betraktas som en typ av individualisering. Lärare E säger ”undervisningen är egentligen alltid individualiserad” och menar att eleverna ständigt arbetar utifrån sina egna förutsättningar, oavsett hur vad de gör. Lärare D anser på liknande sätt att eleverna har möjlighet att utveckla olika nivåer eller innehåll även när alla arbetar med samma ramar i helklassundervisning. Lärare B tycker däremot att en lektion i vilken alla gör i princip samma sak samtidigt inte kan beskrivas som en form av individualisering. Att exempelvis alla elever får skriva en text i preteritum om vad de gjorde igår anses inte heller för informant F vara en form av individualisering, även om eleverna berättar med ett individuellt innehåll.

En annan form av individualisering kopplad till lärarens arbetssätt i helklassundervisning handlar om de direkta kontakter som finns under lektionen mellan läraren och eleverna. Lärare C illustrerar detta genom att berätta att hon ställer svårare frågor till elever som hon vet kan lite mer. Hon beskriver också hur hon brukar förflytta sig i klassrummet för att gå fram till vissa elever som inte vågar prata ut så högt inför klassen. Lärare A nämner i samma perspektiv att hon övar uttalet i parsamtal med enskilda elever i klassrummet, samtidigt som de andra lyssnar. Hon förklarar att det är eleverna som har önskat det för att lära sig rätt uttal.

Det är intressant att notera att enligt lärare D är den särskilda hjälpen som eleven kan få utanför klassrummet och lektionstiden en del av individualiseringen. Hon menar att hon inte är utbildad för att ta hand om vissa svårigheter hos eleverna medan det finns kompetenta personer som kan ge extrastöd utanför lektionstid.

4.2 Olika motiv för att individualisera undervisningen

4.2.1 Individualisering för att svara på elevernas variation

Samtliga respondenter verkar överens om att eleverna är olika på ett sätt som sammanställs av lärare B: ”Alla är individer, alla är olika, med olika sätt att lära sig, olika styrkor och svagheter”. Det framkommer dock skillnader bland informanterna gällande vilket innehåll de lägger i elevernas variation. Några lärare (A, D och F) lyfter fram olikheten framförallt som en skillnad i kunskapsnivå. Lärare A illustrerar detta med att berätta att det inom samma årskurs kan finnas elever som förstår endast enstaka ord i en text medan andra förstår texten ord för ord. Informant F nämner vidare att elever som börjar i fortsättningskursen (steg 3) på gymnasiet kommer med ”väldigt olika nivåer och förkunskaper” inte minst när det gäller ordförråd. Andra lärare (B, C och E) beskriver elevernas olikheter snarare i termer av en variation i personlighet och individuella förutsättningar som påverkar undervisningen. Informant C illustrerar detta genom att berätta att det finns en spänvid ”från den tysta blyge till den som vill synas och höras hela tiden”. Hon påpekar också att vissa elever är duktiga på det muntliga medan andra föredrar att arbeta med text och lexikon, vissa vill arbeta självständigt medan andra inte klarar av det. Till slut menar

hon att elevernas variation också kan handla om specifika förutsättningar som dyslexi eller ADHD.

Vid intervjutillfällena uppkommer flera kommentarer om att elevernas olikheter inte tar samma form överallt. Lärare B upplever att det finns en variation från skola till skola, när det gäller elevers bakgrund och deras möjligheter att få hjälp hemifrån, samt variation från år till år. Den betyder för henne mer än den spännvidd som förekommer inom klassen. Informant C framhäver att variationen märks tydligare idag än för 15 år sedan. Hon menar att eleverna alltid har varit olika men att klimatet idag är mer tillåtande samtidigt som eleverna inte längre är ”av den gamla modellen som sitter tyst och lyssnar på läraren”. De två informanterna D och E som har erfarenhet både från grundskolan och från gymnasiet tycker att spännvidden bland eleverna är större på grundskolan. Just dessa två lärare lyfter fram ett historiskt perspektiv som tyder på en ökande variation i klassrummet. Lärare E säger sig ha upplevt en stor förändring på grundskolan när det blev obligatoriskt att läsa moderna språk. Hon menar att det nu är mycket svårare att motivera elever som inte är särskilt intresserade av språk jämfört med tidigare då de var mer engagerade. Lärare D ser övergången efter 1993, från en indelning i allmän och särskild kurs till en gemensam kurs, som startpunkt för en större spännvidd i klassrummet och därmed för ett ökat behov av individualisering.

Vikten av elevernas variation på kunskap tycks vara olika hos olika lärare. Å ena sidan framstår hos vissa respondenter, som A eller C, spännvidden i klassrummet som en central förutsättning som motiverar individualisering i undervisningen. Å andra sidan uttrycker andra informanter att olikheten i klassrummet inte upplevs som så betydande. ”Så mycket skillnader är det inte” uttrycker lärare D som anser att eleverna på gymnasiet har ”ett slags likhet, en liknande utgångspunkt, någon form av gemensam nämnare” som beror på att alla har valt samma program samt valt att läsa språk. Hon menar vidare att även om ”alla är människor och självklart olika”, så spelar den olikheten i personlighet inte så stor roll när det gäller utformningen av undervisning. Lärare B menar också att eleverna har mycket gemensamt och till viss del har alla ofta samma behov ämnesmässigt.

Hur än respondenterna förhåller sig till naturen eller vikten av elevernas olikhet kan det konstateras att ingen upplever spännvidden i klassrummet som problematisk. Några informanter (lärare A och C) ser genomgående variationen som en tillgång medan de flesta förhåller sig neutralt till olikheterna, som något naturligt som läraren har att göra med.

4.2.2 Individualisering för att maximera lärandet

Lärarnas uttalande kring hur individualisering kan stödja lärandet tyder schematiskt på två olika synsätt. Det första kan sammanfattas som att individualisering tar sin utgångspunkt i elevens lust att lära som grund för lärandet. I det andra perspektivet förhåller det sig snarare så att det är lärarens uppfattning av, och hänsyn till, elevens behov som gör att individualisering bidrar till bättre lärande. Även om samtliga lärare framhäver att de båda perspektiven är viktiga för individualiseringen, är det ändå så att var och en mer eller mindre lyfter fram respektive synsätt i sina berättelser.

Lärare A framställer tydligt hur hon anser att lusten att lära är en förutsättning för att eleven ska komma framåt i sin kunskap. Hon förklarar att individualiseringen ger möjlighet för varje elev att arbeta på sin nivå, med uppgifter som varken är för svåra eller för lätta. Informanten menar att en för hög kunskapsnivå skulle leda till att eleven blir förtvivlad och ledsen, medan en för låg nivå skapar tristess och väntan. I båda fallen minskar den möjliga inlärningen. Slutligen anser informant A att lärarens roll är att låta eleverna arbeta utifrån eget intresse vilket gör att de får

chansen att bli sin egen drivkraft. För respondent C förhåller det sig också på liknande sätt då hon menar att eleverna lär sig bättre när de får välja hur och med vad de vill arbeta. Hon förklarar vidare att läraren inte alltid behöver bestämma vad eleverna gör eller vilken tid de får för uppgifterna. Tvärtom anser hon att när eleven får studera i egen takt samt efter eget intresse utvecklas språket på ett effektivare sätt.

Om det första synsättet kring individualisering och lärande skulle kunna benämnas som "elevaktivt", så framstår det andra perspektiv som mer "läraraktivt". I respondenternas berättelser framstår det som att det i individualiseringen är läraren som söker sig fram till eleven. Informant B illustrerar detta perspektiv när hon förklarar att individualiseringen kan ta avstamp i lärarens diagnostisering av elevens individuella behov. Hon påpekar att det där inte finns tydliga gränser mellan behov som är kopplade till antingen personlighetsutveckling eller till ämnesutveckling. Enligt henne beror detta på att språklärande engagerar hela individen, vilket gör att de behoven läraren ska ta hänsyn till är av skiftande natur. Behoven kan vara kopplade direkt till ämnet, som att träna uttalet, eller vara mer allmänna, som att våga prata inför andra. Informant B framhäver att läraren så mycket som möjligt måste utgå från behoven och anpassa sig därefter. Lärare C anser på samma sätt att individualiseringen ska utgå från elevernas individuella förutsättningar. Att det för henne handlar om ett "läraraktivt" perspektiv framgår tydligt av hennes uttalanden. Hon säger att lärarens roll är att "nä fram till varje elev" samt att "hitta ingångsporten till elevens lust att lära". Vidare använder hon en talande metafor. Hon beskriver sig som någon som lotsar eleverna i en skärgård i vilken öarna representerar de möjliga hinder som finns på vägen till lärandet. Hon framhäver att varje elev behöver sin egen typ av lotsning: vissa navigerar själva medan andra fastnar vid varje ö. Konkret handlar det för henne om att ge extra stöd till den som behöver det, att kräva lite mer av den som kan, samt att ge alla uppgifter på lagom utmanande nivå. Hon menar att "individualisering gör undervisning mycket effektivare" då varje elev får utvecklas så långt som möjligt. Lärare C anser vidare att en undervisning som "kör alla över en kam", det vill säga i vilken alla gör samma sak hela tiden, gör att eleverna inte når de resultat de skulle kunna: en del elever lär sig medan andra inte gör det. Slutligen framhäver informant E att läraren måste använda sig av olika metoder så att elever med skilda lärostilar når i undervisningen. Utifrån samtliga beskrivningar framstår ett samband mellan den modell som ser individualisering som en indirekt konsekvens i undervisningen och det synsätt i vilket det framförallt är läraren som är aktiv för att skapa goda lärandeförutsättningar. På liknande vis tycks det finnas kopplingar mellan individualisering genom nivåindelning och ett mer elevaktivt förhållningssätt.

4.2.3 Individualisera för att utveckla både demokrati och elevens personlighet

På frågan om huruvida det är eleven eller läraren som utformar individualiseringen svarar i princip samtliga respondenter att det handlar om ett samspel mellan alla inblandade. Lärare E illustrerar en balansgång mellan vad en elev önskar och vad hon behöver. Flera respondenter förklarar att lärarens roll ofta är att uppmana eleven att nå högre än vad hon säger sig vilja.

Några informanter sätter *tydliga gränser* kring elevens möjlighet att påverka undervisningen. Både lärare D och E påminner om att det finns kursplaner som styr och som ger en grund som alla ska ta hänsyn till. För lärare D är det viktigt att komma ihåg att det, trots en möjlig individualisering, är samma krav som gäller för alla elever som läser samma kurs. Vidare menar informant F att läraren måste ha en dialog med eleverna om sättet att arbeta, men att det ändå alltid är läraren som bestämmer vad eleverna ska lära sig, det faktiska innehållet som ska ingå i kursen.

Kopplingen mellan individualisering och demokrati- eller personlighetsutveckling tar tre olika former i lärarnas berättelser. Den första och mest förekommande formen handlar om att eleven

genom individualisering får *inflytande över sina studier*. Detta illustreras av lärare C som säger: ”Huvudpoängen med individualisering är att varje elev ska nå så långt den själv vill och kan”. Informanten menar vidare att individuellt arbete är mycket positivt då det ger eleven chansen att tänka efter ”Vad vill jag lära mig med språket?”. Ansvar och självbestämmandet lyfts också fram av lärare D som anser det värdefullt att eleven får välja exempelvis antingen en självständig grupp som arbetar i en snabbare takt med svårare uppgifter, eller en långsammare grupp som får mer hjälp från läraren. Informanten poängterar att det är viktigt att eleven själv väljer och att inte läraren sällar ut utifrån ett prov, eller säger ”Du ska dit”. Hon anser att eleven känner sig själv så pass bra för att veta på vilken nivå eller på vilket sätt hon helst vill arbeta. Möjligheten att byta grupp ska alltid finnas menar hon. Lärare A delar samma perspektiv och båda säger att det är viktigt att eleverna inte ska behöva vänta in andra. Vidare anser informant A att eleverna ”inte ska drabbas av att ha olika kapaciteter”. Genom dessa beskrivningar framträder en bild av en individualisering som motiveras genom att den ger möjlighet till eleven att vara en individ som styr över sina studier.

En annan form av samband mellan demokrati- eller personlighetsutveckling och individualisering handlar om *lärarens strävan att forma individer* som både kan anpassa sig till och utveckla samhället. I det perspektivet ser informant A på individualisering som en väg för att utveckla elevernas mognad och förmåga att arbeta självständigt. Lärare F beskriver det som ”mycket viktigt att eleverna ska få träna att ta ansvar”. Respondent E framhäver att det är lärarens roll att vidga elevens intresse samt se till att hon alltid ska utmana sig själv, vilket är centralt i en individualiserad undervisning. Slutligen anser lärare B att den kompetens som utvecklas när eleven arbetar självständigt vid en dator är värdefull inte minst därför att den efterfrågas i samhället.

Den tredje formen av motivering som kan relateras till demokrati- eller personlighetsutveckling handlar om lärarens strävan efter att skapa *en skola för alla*. Det perspektivet syns tydligt när lärare C framhäver att individualisering är viktigast för de elever som har sämre förutsättningar att lyckas i skolan. Hon beskriver hur hon har för mål att varje elev under varje pass ska känna att den har gjort ”någonting som har varit rätt” under lektionen. Hon ser därför till att ”varje elev får någon form av beröm eller pushning” som lyfter denne. ”Jag vill gärna att de svaga ska känna att de kan”. Men hon poängterar samtidigt också att ”de lite duktigare behöver en utmaning, en morot”. För lärare C är måttet för en lyckad undervisning att ”varje enskild elev känner att den utvecklas”. Informant F betonar också vikten av att eleven får tillfälle att känna sig sedd i undervisningen, exempelvis genom att läraren stödjer denne på ett individuellt sätt.

Studiens tredje frågeställning kring lärarnas uppfattningar om de förutsättningar som gör att individualisering främjar lärandet besvaras under två moment. Det första momentet (4.3) identifierar möjliga risker med en individualiserad undervisning, medan det andra (4.4) lyfter fram förutsättningar för en lyckad individualisering.

4.3 Möjliga risker med individualisering

Eventuella risker med individualisering är i praktiken kopplade till specifika arbetsformer som eget arbete eller grupparbete. Överlag tyder respondenternas uttalanden på att det finns helt skilda uppfattningar kring möjliga problem med individualisering i moderna språk. Å ena sidan visar flera av lärarna en entusiasm i vilken de har svårt att se eventuella problem med arbetssättet. Å andra sidan märks en skeptisk hållning, hos några lärare för vilka nackdelarna är tydliga medan fördelarna är osäkra.

4.3.1 Individualiseringsrisker i den entusiastiska hållningen

Bland informanterna är det 4 av 6 som uttalar sig nästan enbart positivt om individualisering, lärare A, B, C och E. Alla fyra anser att det fungerar utmärkt att individualisera undervisningen och kan i stort sett inte se några problem med det. När de tillfrågas angående specifika svårigheter som har lyfts fram i forskningen avfärdar informanterna dessa som obefintliga eller sekundära. Några exempel redovisas här. De positiva lärarna anser att eleverna klarar av *självständigt arbete* på ett tillfredställande sätt, att de lyckas ta ansvar för sina studier. Respondenterna betonar att eget arbete inte innebär att läraren är borta utan menar att hon går runt, uppmuntrar och stöttar. Informant C berättar att hon ger ”draghjälp” till vissa elever som behöver det, ”för om man låter dem jobba i sin egen takt, då har de ingen alls”. Hon finns också vid de elever som ”skjuter i väg alldeles för långt” och hittar med dem en mer lagom nivå. Vidare anser hon att en elev som inte arbetar ofta är en elev som inte har förstått instruktionerna och som gärna kommer igång när läraren har förklarat dessa. Respondenterna ser inte heller en risk för isolering då eget arbete alltid endast är en del av en undervisning som varvas med andra kollektiva moment. De framhäver att variation i undervisningsformer ger många tillfällen till gemenskap och samtal. Angående *datoranvändning* erkänner informanten E att det ”kanske är möjligt att vissa går på Facebook eller surfar bort en lektion” men anser ändå att fördelarna överväger: ”man kan inte kontrollera allt”. På samma sätt menar lärare B att även om det exempelvis alltid finns elever som har svårt att välja hemsidor på internet, behöver det inte vara ett stort problem. Att *projektarbeten* vanligen fokuserar mest på det skrivna språket kompenseras enligt respondenterna B och E genom att redovisningen oftast görs muntligt med möjlighet att både lyssna och tala. Även om informant A medger att det kan bli *rörigt i klassrummet*, när elever kommer in och ut för att fråga vad de ska göra eller när fler samtidigt frågar efter läraren. Men respondent C tolkar den situationen snarare som ett tecken på god aktivitet. Hon gör följande resonemang:

Det blir fler störningar när vi alla gör samma sak. Det upplevs av eleverna som jobbigare, mer energikrävande att sitta och göra samma sak allihopa. Men om de får hålla på med sin egen övning eller spela spel med kompiserna, så går tiden mycket fortare för dem. Det blir lättare för eleverna att vara fokuserade och mindre rörigt i klassen. (Lärare C).

4.3.2 Individualiseringsrisker i den skeptiska hållningen

Det finns en rad uttalanden bland informanterna som tyder på ett avståndstagande gentemot individualisering. Lärare D sammanfattar den hållningen när hon säger:

Det är tvetydigt vad det överhuvudtaget menas med ”individualisering”. Jag vet inte... Just nu känner jag inte direkt något jättestor problem med att individualisera. Jag tror ändå mer på det man kan göra tillsammans om man hjälps åt, än att man sitter med väldigt mycket olika saker. På något sätt tror jag inte riktigt på det... Ibland är det självklart bra, när det förefaller naturligt att man lättare kan ha lite olika uppgifter. Men om man jämt och ständigt ska ha många olika uppgifter kan det lätt bli en massa stenciler. Det blir väldigt splittrat. (Lärare D).

Det som uttrycks här är att läraren inte upplever ett behov av att individualisera samtidigt som hon befärdar att individualisering framförallt skulle kunna leda till eget skrivarbete med, som konsekvens, reducerad gemenskap och minskat lärande.

Det första riskområdet som lyfts fram under intervjuerna kretsar kring *minskat lärande*, framförallt med *individuellt arbete*. Lärare F berättar att hon sedan 5-10 år tillbaka har reducerat andelen eget arbete i sin undervisning. Det förklarar hon genom att framhäva att vissa elever lärde sig för lite. Hon menar att individuellt arbete fungerar bra för ”noggranna elever som tar ansvar” och studerar medan ”det blev sämre kvalitet för vissa elever” som inte tog sig an arbetet på samma

sätt. ”Även om det kan finnas elever som ändå inte arbetar när läraren leder lektionen”, argumenterar hon vidare, ”blir det fler som trillar av, som faller ifrån om de jobbar självständigt”. Både lärare D och F menar att det lätt blir en obalans mellan att skriva/läsa och att höra/tala när klassen har eget arbete. Av samma anledning tar lärare B avstånd till individuellt arbete i övningsböcker som oftast handlar om att fylla i luckor i texten. Hon anser att ”eleverna lär sig mindre” då även om bokarbete kan ge en viss träning, inte minst om man går igenom det tillsammans med hela klassen. Respondenterna påpekar att en undervisning med mer varierade arbetsformer leder till bättre måluppfyllelse. I deras berättelser framgår det tydligt att eleverna i självständigt arbete riskerar att gå miste om lärarens roll som kunnig ledare. Informant D påpekar att en undervisning med mycket eget arbete inte lämpar sig för de många elever som har lite stöd hemma: ”Det blir mycket jobbigare för dem att sitta för sig själva”. Vidare är respondenterna D och F skeptiska inför möjligheten att individualisera med hjälp av datorer. Eftersom maskinerna numera är så vanliga upplever båda informanterna att det har blivit tråkigare för eleverna att arbeta med datorer, vilket minskar nyttan av att använda sig av dem. Lärare D säger att ”individualisering får inte bli att man ska sitta själv vid en dator hela tiden och söka sin egen kunskap, för då har det blivit fel”. Hon menar att den tolkningen av individualisering inte var den som förväntades av styrdokumentet. Vidare berättar lärare B att hon inte längre använder sig av *grupparbeten*, förutom för muntliga övningar, eftersom hon ser en stor risk att vissa elever tar ansvar för hela gruppens arbete. Lärare F anser att det inte finns tid för grupparbeten som inte upplevs så effektivt i förhållande till den tidspress som finns att träna intensivt så många färdigheter som möjligt. Slutligen kan det nämnas att flera informanter tar avstånd från en *individuell målsättning*. Lärare E upplever det som ”konstigt att en elev skulle säga ’jag nöjer mig med G’”. Informant F, som inte använder sig av betygsplanering, sammanställer sin inställning på följande sätt: ”I ämnet moderna språk kan man bara jobba på och sen får man se vad det räcker till”. Hon menar likt respondent E att läraren hela tiden måste uppmana eleverna att nå högre. Lärare D berättar om sin tidigare erfarenhet av individuell målsättning genom att säga att det var föräldrarna som började protestera efter ett tag att deras barn inte arbetade tillräckligt. ”Vissa elever, inte minst pojkarna, kan luras att gå den lätta vägen” säger hon och tycker att det är ”synd att bara stanna på godkändnivå när man har möjlighet att nå högre betyg, men saknar ambition för det”.

Det andra riskområdet som träder fram ur respondenternas berättelser berör *minskad gemenskap på grund av individualisering*. Lärare D uttrycker sig på följande sätt:

Man tappar lite utav det här gemensamma i klassen om man håller på med många olika saker. I vissa fall kan det passa, men det blir mer liv i det gemensamma samtalet, när man följer upp en tråd eller reflekterar tillsammans. I det stora hela finns det en vinst i att man samlas kring något gemensamt. (Lärare D).

Ett återkommande tema i sammanhanget handlar om nivågruppering som ett sätt att individualisera. Lärare E slår fast att hon inte vill nivågruppera. Hon menar att elever i gruppen med mindre krav ”inte får förebilder uppåt som skapar inspiration och dynamik” samt riskerar att utveckla en sämre självkänsla. Lärare D ser också som möjlig risk att ”alla som har det jobbigt i skolan hamnar i samma grupp, drar ner varandra: det blir stökigare”. Vidare framhäver hon att elevernas blandning, alltså oavsett nivå, är värdefull, både för att få mer liv i klassrummet och för att de duktigare eleverna ska dra vidare de andra. Hon illustrerar detta med ett positivt exempel om elever på olika nivåer som tillsammans försöker lösa grammatiska uppgifter eller en läsförståelse övning. Ändå tycker lärare D att fördelarna med nivågruppering överväger nackdelarna något eftersom ”det är ett bra arbetssätt om alla ska kunna få lite mer av det de behöver”. De delade meningar som råder bland respondenterna angående nivågruppering som individualiseringsmetod framgår också tydligt när de pratar om muntliga övningar. Lärare C berättar att Skolverket uppmanar att nivågruppera eleverna för den muntliga delen av det

nationella provet, ett råd som hon själv inte följer. Hon ger två anledningar för sitt val. Den första är social: hon upplever att det ”inte känns rätt” och hon vill hellre att eleverna ska vara blandade för att ”visa varandra hänsyn, hjälpa varandra”. Den andra anledningen är pedagogisk då hon anser att den duktigare eleven kan föra samtalet vidare och ”den svagare kan hänga på, annars, utan draghjälp, är det risk att den blir tyst”. Lärare B anser däremot att elever med liknande nivå och temperament konverserar bättre, eftersom en stor skillnad på nivån kan göra att den svagare blir hämmad. Till det argumentet svarar lärare C att hon väljer elever som hon vet inte kommer att vara hämmade av varandra och preciserar: ”Det innebär att läraren måste känna varje elev”.

4.4 Förutsättningar för lyckad individualisering

Att det skulle finnas många *materiella krav* för att kunna individualisera undervisningen är inte något som framgår av respondenternas uttalanden. Lärare A och C nämner att det behövs ganska många olika böcker/CD samt mycket bredvidmaterial för att kunna täcka elevernas olika kunskapsnivåer. Dessa två lärare anser också att individualisering blir lättare om klasserna inte är så stora, 12 elever nämns som ett lagom antal. Datorerna framställs inte som särskilt intressanta för individualisering då flera informanter upplever att de tekniska begränsningarna är för många. Lärare B menar att det finns för få datorer samt att anslutning till nätet inte alltid fungerar. Respondent E anser att arbetet med datorer är svårt att genomföra då det behövs boka en tid i datasalen för att sedan förlora dyrbar tid för att förflytta klassen dit. Slutligen arbetar inte heller lärare F mycket med datoriserade program eftersom det kostar stora summor att prenumerera på internetbaserade läromedier.

Respondenterna uttalar mycket få *krav riktade mot eleverna* när de reflekterar kring vad som gör att individualisering blir framgångsrik. De anser att deras elever lyckas att ta det ansvaret som behövs samt att ”respektera reglerna” (lärare A). Respondent B menar att det viktiga är att ”eleverna själva vet vad de behöver arbeta med”, vilket de gör om läraren är tydlig. Att lära sig söka information på rätt och effektivt sätt är en kvalité som nämns av lärare E. Slutligen påpekar lärare D att eleverna behöver förstå att ”det inte är kvantitet, antal uppgifter, som ger värde utan hur man utför arbetet”.

Respondenternas beskrivningar tyder på att ansvaret för en lyckad undervisning i princip helt ligger hos den undervisande läraren. Flera informanter anser att individualisering kräver *mycket tid*, först för att planera olika uppgifter och sedan för att hinna ta del av elevernas arbete. Lärarna D och F anger tidsbrist som en anledning till att de inte individualiserar undervisningen lika mycket som de skulle kunna göra under andra förutsättningar. Informant F framhäver att ”självständigt arbete måste vara otroligt väl planerat” samt att läraren behöver ”mycket noggrant följa upp det arbete som eleverna har gjort själva”. Hon anser att arbetssättet blir ”väldigt tidskrävande för läraren som måste ha koll på individerna, samtidigt som det blir svårare när de sitter i olika grupperingar och lämnar klassrummet”. Vidare menar hon att ”allt elevstyrt självständigt arbete kräver en fruktansvärd kontroll och insats av läraren för att det ska bli bra kvalité”. En individualiserad undervisning beskrivs därmed ofta som *energi krävande*, exempelvis för att läraren ”sitter aldrig, utan springer till alla som vill ha hjälp” (lärare C). Flera respondenter nämner vikten av att det ska finnas olika former av *stöd att få utanför klassrummet*, dels för läraren i sitt arbetslag, dels för eleven under speciella tillfällen utanför lektionstid. Lärarens förmåga att skaffa sig *kunskaper om eleverna* lyfts fram av flera respondenter som ett villkor för individualisering. Informant A använder sig av friskrivning för att diagnostisera elevens nivå i språket. Både A och C menar också att de måste veta vad eleverna arbetar med under varje lektion och regelbundet kontrollera deras framsteg. Respondent B och C anser att läraren bör känna sina elever för att kunna individualisera, både när det gäller kunskap och temperament. Samtliga framhäver att det är viktigt att inte förlora inblicken när eleverna arbetar individuellt eller med dator.

En aspekt som vidare tydligt lyfts fram hos respondenterna är vikten av att läraren har en fungerande *personlig relation* med eleverna. Tryggheten är den kvalité som oftast återkommer i lärarnas berättelser. ”Bra stämning och trygghet är mina ledord” säger informant B som påpekar att läraryrket är ett relationsyrke. För respondent E handlar det om att skapa ett arbetsklimat som gör att ”eleverna är avslappnade, utan oro”. ”En personlig relation till eleven som gör att eleven känner sig trygg” sammanfattar lärare C. För henne är en lektion som börjar med att hon tar varje elev i hand när de kommer in i klassen ett sätt att känna hur de mår, deras inställning. Dessa tre informanter, B, C och E är överens om att en god relation och ett gott klimat skapar de nödvändiga förutsättningarna för lärandet. Respondent E säger till exempel att eleven ska våga komma fram till läraren och fråga ”Hur kan jag lära mig detta?” eller ”Får jag redovisa i en mindre grupp?”

Slutligen kan det konstateras att en positiv *personlig inställning* verkar vara ett villkor för individualisering. Flera respondenter ger tydliga uttryck för en sådan positiv inställning. Lärare A framför att ”individualisering inte är problematisk, utan ett tillfälle att se att man är olika”. För informant C är elevernas olikheter ”utmanande och inspirerande”. Hon säger:

Eleverna har format mig som lärare. Det är för att eleverna är så olika som jag undervisar som jag gör. Just för att jag har sett deras behov så har jag fått lov att utvecklas. För mig finns det bara en väg och det är att individualisera. (Lärare C).

Slutligen menar respondent E att ”individualisering kommer väldigt naturligt”, att det inte är något hon behöver fundera på, men som ändå pågår hela tiden och tar många olika varierande former.

4.5 Sammanställning av studiens resultat

I tabellen nedan presenteras en sammanfattande överblick av studiens resultat. En sådan sammanställning innebär en viss verklighetsförenkling, men skapar samtidigt möjligheten att låta olika mönster framträda. Resultaten presenteras med en huvudindelning baserad på de tre olika individualiseringsmodeller som skapades i undersökningen (se 4.1) och som nu får följande beteckningar: ”nivåindividualisering”, ”inlagsindividualisering” samt ”helklassindividualisering”. Första rubriken i tabellen preciserar vilka lärare i studien som i sina beskrivningar ofta illustrerar modellen. Här måste det påpekas att informanterna under intervjun gör olika uttalanden som går att knyta an till skilda modeller. Exempelvis ger lärare D uttryck för berättelser som tydligt kopplas till den första och till den tredje modellen. Överlag kan det påstås att samtliga lärare gör uttalanden som refererar till inlags- eller helklassindividualisering. Ändå finns det distinkta skillnader i deras uttalanden som gör att de nu huvudsakligen kopplas till olika modeller. Rubriken ”Arbetsätt” sammanfattar modellens undervisningsform, medan rubriken ”motiv” anger för respektive modell den främsta anledningen som individualiseringssträvan grundar sig i. Under ”ansvarig huvudaktör” anges vem av eleven eller läraren som kan sägas driva individualiseringen framåt. Därefter beskrivs lärarens inställning till, först eget arbete eller datorarbete, och sedan till nivågruppering, eftersom respondenternas uppfattningar visar på markanta skillnader i dessa områden. Rubriken ”krav” anger vilka förutsättningar som lyfts fram som viktigaste i respektive modell för individualisering. Till slut görs det ett försök att sammanfatta varje modell genom att beskriva det med ett ord: individualisering som metod, eller som förhållningssätt eller som indirekt konsekvens.

Tabell 2. Sammanställning av studiens resultat

	Nivåindividualisering	Inslagsindividualisering	Helklassindividualisering
Representeras bäst av lärare	A, (D)	B, C, E	D, F
Arbetsätt	eleverna: - indelade i olika kunskapsnivåer, - arbetar självständigt eller i små grupper, - mycket i boken	- kollektiv undervisning; - inslag av självständigt arbete; - mål, arbetsätt, utvärdering påverkas av eleven	- kollektiv undervisning - varierande former - individuell kontakt med eleven under lektionen
Motiv	elevernas varierande kunskapsnivå	elevernas olika personlighet och individuella förutsättningar	gemenskapen bevaras, ämnets lärandevillkor respekteras
Ansvarig huvudaktör	eleven	eleven/läraren	läraren
Inställning till eget arbete och datorarbete	mycket positiv	positiv	skeptisk, avvaktande
Inställning till nivågruppering	positiv inom klassens ramar	delade meningar, ok i vissa fall, om tillfälligt	positiv utanför klassens ramar; olika grupper med olika lärare eller extrastöd utanför lektionstiden
Huvudkrav	material och tid	relation till eleverna, god stämning i klassen	de allmänna kraven inom läraryrket såsom planering och ledarskap
Individualisering som	metod	förhållningssätt	indirekt konsekvens

Sammanställningen av studiens resultat kommer att diskuteras i följande kapitel.

5. DISKUSSION

5.1 Metoddiskussion

Den utsträckning i vilken den valda metoden undersöker vad den är avsedd att utforska ger ett mått av arbetets *validitet* (Kvale, 1997:215). Metodvalet att basera undersökningen på kvalitativa intervjuer motiverades därför med studiens avsikt att förstå företeelsen ”individualisering i moderna språk” ur de intervjuades egna perspektiv och livsvärld (Kvale, 1997:32). Tonvikten i undersökningen låg på intervjupersonens uppfattning om vad den anser vara relevant och viktigt i ämnet med en strävan att iaktta den mångfald av tolkningar som uppstod (Kvale, 1997:54). Att det möjligen skulle finnas en skillnad mellan respondenternas berättelser och deras faktiska undervisning kan därmed inte anses begränsa studiens validitet.

Undersökningens *reliabilitet* hänför sig till forskningsresultatets tillförlitlighet (Kvale, 1997:213). Konsistensen i studiens resultat beaktades under alla stadier av undersökningen. För det första, gjordes ett medvetet urval med syfte att få en stor mångfald bland de lärare i moderna språk som blev informanter. Antalet tillfrågade lärare samt de valda variationskriterierna, skolformen och antal år i yrket, bedöms ha bidragit till studiens mångsidiga resultat. Vidare försäkrades undersökningens reliabilitet under genomförandet av intervjuerna. Detta gjordes genom att respondenterna uppmanades att svara fritt och spontant på några få öppna frågor, samtidigt som de under samtalet vid olika tillfällen fick att upprepa det som ansågs viktigast i ämnet för dem. Intervjuarens uttalanden begränsades till att upprepa det informanten sagt för att kontrollera de betydelsefulla orden i svaren samt att hålla samtalet i gång och inom ämnet med följdfrågor eller nya frågor från intervjuguiden. Kvalitén på intervjuerna kan bedömas som god med tanke på omfattningen av spontana, rika och relevanta svar som erhöles från intervjupersonerna (Kvale, 1997:134). Slutligen beaktades studiens reliabilitet vid bearbetning och analys av intervjupersonernas beskrivningar. Genom att materialet skrevs ner med hjälp av ljudinspelningen och i nära anslutning till intervjutillfället kunde mycket information erhållas från samtalen samtidigt som det övergripande intrycket bevarades. Vid kategorisering av respondenternas beskrivningar beaktades som regel förhållandet mellan enstaka svar och den allmänna inriktningen i informantens förståelse, detta för att undvika att en del av informationen skulle förvrängas när den inte längre fanns i sin ursprungliga kontext.

Studios *generaliserbarhet* avser i vilken omfattning dess resultat kan generaliseras, det vill säga gälla för mer än studios material (Kvale, 1997:209). I det avseendet kan undersökningens urval betraktas som ett underlag som väl speglar förhållandena för dagens lärare i moderna språk. Antalet respondenter gör det däremot inte möjligt att dra allmänna slutsatser huruvida en viss punkt i resultaten eventuellt skulle vara representativ för huvudparten av språklärarna i Sverige. När det gäller exempelvis studios presentation av individualisering med tre olika modeller, kan undersökningens resultat ej ge svar angående vilken spridning respektive modell har i förhållande till varandra eller om det kan finnas andra sätt att förhålla sig till individualisering. Här kan det argumenteras att det väsentliga med en kvalitativ studie inte är sin universella generaliserbarhet utan möjligheten som skapas att lyfta fram ”kunskapens kontextualitet och heterogenitet” (Kvale, 1997:261). I det perspektivet är syftet med studien att bidra med nya sätt att tänka och förstå faktiska företeelser kring individualisering snarare än att ge en allmängiltig bild av fenomenet.

Att svara spontant på frågor om individualisering upplevdes stundvis säkerligen svårt av vissa respondenter, då ett samtal utanför undervisningssituationen kräver att läraren lyckas föreställa sig verkliga exempel. I det avseendet skulle det troligen ha höjt studios kvalitét att kombinera intervjuerna med observationer i klassrummet. De händelser som skulle ha iakttagits under lektionerna kunde sedan ha legat till grund för samtal.

5.2 Resultatdiskussion

5.2.1 Olika sätt att arbeta med individualisering i moderna språk

Undersökningen pekar på att lärarna utformar individualisering under alla stadier av undervisningen. De olika momenten; planering, genomförande och utvärdering, berörs däremot i mer eller mindre stor omfattning av en individualiseringssträvan. Möjligheten att *individualisera under planering* genom att exempelvis upprätta en individuell studieplan (Stensmo, 2008:48) nämns endast av en lärare. Vidare framstår inte den kortsiktiga egna planeringen, till exempel med användning av loggböcker (Bergqvist, 2005:63) eller genom val av olika nivåer (Ståhle, 2006:70) som särskilt förekommande. Den formen av individualisering i planeringen som kan sägas dominerar bland lärarnas beskrivningar är den Ericsson (1989:166) beskriver som ett ”kontrakt” mellan eleven och läraren inför en mer eller mindre lång period av eget arbete. Det handlar om en diskussion för att komma överens om hur en uppgift ska genomföras. Användning av diagnostiska prov (Malmberg, 1977:11) eller av friskrivning (Ericsson, 1989:288) som olika sätt att undersöka elevernas kunskapsbehov är former av individualisering i planeringsfasen som nämns av tre lärare. Likt individualisering under planeringsfasen är inte heller *individualisering under utvärderingsfasen* särskild betonad i respondenterna svar. Både regelbundna utvecklingssamtal (Ståhle, 2006:77) och korta, enskilda diskussioner med eleverna under lektionstid (Lindström & Pennert, 2006:52, Malmberg, 1977:24) förekommer dock enligt lärarna. Flera respondenter nämner också att de ställer olika krav på olika elever (Ericsson, 1989:20). Den formen av individualiserad utvärdering som ändå uppmärksammas mest tycks vara möjligheten att redovisa sitt arbete på olika sätt (Ericsson, 1989:166). Informanternas berättelser tyder på att det är under *genomförandet av undervisning* i klassrummet som fokus på individualisering ligger. I enlighet med vad Vinterek (2006:10) beskriver, intar självständigt arbete där en viktig ställning, i alla fall i modellerna ”nivåindividualisering” och ”inlagsindividualisering”. Hastighetsindividualisering (Stensmo, 2008:223) återfinns i eget arbete i övningsböcker medan intresseindividualisering (Malmberg, 1977:18) och fördjupningsindividualisering (Hörberg & Knutsson, 1970:15) kan kopplas till det val av innehåll som förekommer under olika projektarbeten (Ericsson, 1989:147). Den metodindividualisering som för Boström (2004:179) och Malmberg (1977:17) innebär att eleven närmar sig innehållet genom att utnyttja olika sinnen verkar vara marginell och nämns framförallt i modellen ”helklassindividualisering”. Modellen med olika aktiviteter vid olika stationer (Malmberg, 1977:19) nämns endast av en lärare, likaså möjligheten att i tur och ordning lösgöra en elevgrupp från stora gruppen för individuell undervisning (Ericsson, 1989:358, Hörberg & Knutsson, 1970:148). Även om användning av datorer vidare nämns som en väg till individualisering kan det konstateras att dessa verktyg sägs utnyttjas relativt sparsamt, i linje med vad Ericsson (1989:370) anser vara önskvärt i språkundervisning. Detta kan också bero på att datorerna rent praktiskt är svåråtkomliga. Lärarna i studien tycks dela meningen att det inte finns några enkla samband mellan den ökade användningen av datorer och positiva effekter på elevers lärande (Vinterek, 2006:119). Den förnyade tilltron på undervisningsmaskiner som en lämplig lösning för individualisering som Stensmo (2008:225) upplever ha kommit tillbaka tycks inte beröra respondenterna. Slutligen håller lärarna i hög grad med Blomkvist (1997:107) om att läxläsning innebär ett utmärkt tillfälle till individualisering.

Den samlade bilden av lärarnas uppfattning kring deras sätt att arbeta med individualisering kan kopplas till de olika individualiseringsmodellerna. När individualisering genomförs som en nivåindelning ligger fokuset på metoder och praktiska lösningar som möjliggör det självständiga arbetet (Lindkvist, 2003:12). Det kan handla om självinstruerande böcker, CD spelare, datoriserade läromedel. Den synen på individualisering, att kunna genomföra en individualisering inom klassens ram, kan kopplas till *Lgr 62* och strävan efter undervisningsdifferentiering som

uppkom när den gemensamma grundskolan infördes (Malmberg, 1977:6). Hörberg och Knutsson (1970:28) menar att individualisering främst handlar om att skapa organisationsmodeller och att sammanställa och konstruera material. I modellen ”inlagsindividualisering” framstår däremot inte metoden och materialet som särskild viktig utan där ligger fokuset på elevens förutsättningar och personlighet. Det synsättet tyder på kopplingar till det perspektiv som låg till grund för införandet av *Lgr 80*: lärarens metodik tonas ned för att i stället lyfta fram vikten av elevernas erfarenheter och kunskaper som utgångspunkt för undervisningen (Lindkvist, 2003:13). Målet är, som Ericsson (1989:20) beskriver det, att skapa en situation av trygghet, en accepterande atmosfär som är positiv för lärande. Individualisering beskrivs snarare som ett förhållningssätt, att se varje individ, än som en uppsättning metoder. Om det är relationen till eleven som kan sägas vara central i ”inlagsindividualisering” så är det relationen till ämnet som dominerar i modellen ”helklassindividualisering”. Ämnet moderna språk anses ha sina ofrånkomliga villkor och det är läraren som visar vägen till lärande. Individualisering nås i modellen genom varierande arbetsformer (Hörberg & Knutsson, 1970:24, Malmberg, 1977:18) samt genom möjligheten att ”kontaktindividualisera” under lektionerna (Ericsson, 1989:419). Flera respondenter tycks vara överens med Hörberg och Knutsson (1970:13) om att eleven alltid arbetar utifrån sina egna förutsättningar även i helklassundervisning och att det därför också är relevant att prata om individualisering i den situationen. Lärare som förespråkar den modellen upplever att deras arbetssätt har fått större legitimitet på senare tid när kritiken av eget arbete har ökat samtidigt som ”lärarens ledarskap” och ”katederundervisning” har fått mer och mer positivt gehör i skoldebatten.²

5.2.2 Olika motiv för individualiserad undervisning i moderna språk

Även om samtliga respondenter anser att eleverna är olika (Ericsson, 1989:91, Lindström & Pennlert, 2006:27, Stensmo, 2008:203) tillskriver de varierande betydelse till konstaterandet, från att vara centralt i undervisningens utformning (”nivåindividualisering”) till att vara relativt sekundärt (”helklassindividualisering”). Alla informanter är också överens om att individualisering syftar till att möta elevernas behov, erfarenheter, intressen och förutsättningar (Ericsson, 1989:20, Hörberg & Knutsson, 1970:11). Lärarna tycks vara överens om att individualisering kan främja vissa kvalitéer hos eleven som direkt bidrar till en ökad aktivitet och därmed gynnar lärandet (Boström, 2004:179, Ericsson, 1989:20). Det handlar om intresse, motivation, uppmärksamhet, uthållighet, ansvarstagande, glädjen att lyckas (Engström, 1996:5, Hörberg & Knutsson, 1970:20, Stensmo, 2008:227, Ågren, 1997:12). Till skillnad från Vinterek (2006:53,134) uttalar inte respondenterna någon tolkningsproblematik kring begreppen ”behov”, ”intresse” och ”förutsättningar”. De anser att hänsyn ska tas till både elevens behov av direkt tillfredsställelse och samhällets behov av framtidsinriktad utbildning. Vidare framhäver de möjligheten för läraren att utgå från elevernas nuvarande intressen och erfarenheter samtidigt som undervisningen syftar till att bredda deras horisont.

Undersökningen visar på markanta skillnader i vad som kan uppfattas som huvudmotivet för individualisering i moderna språk. I modellen ”nivåindividualisering” är det framförallt elevernas skiftande kunskapsnivåer som ger skäl för en individualiserad undervisning. Detta kan kopplas till tankar om att ge alla möjligheter att nå en maximal kunskapsutveckling (Hörberg & Knutsson, 1970:122). Behovet att möta olika individer på olika sätt är däremot det som motiverar individualisering i modellen ”inlagsindividualisering”. Elevernas olikheter i fråga om personlighet och egna förutsättningar beskrivs grunda modellens strävan att skapa en god och unik relation till varje individ (Ericsson, 1989:20). Den formen av individualisering som kännetecknar ”helklassindividualiseringen” baseras i sin tur på en vilja att bevara gemenskapen i

² Se exempelvis <http://www.dn.se/debatt/dags-for-lararen-att-ater-ta-plats-i-skolans-kateder>

klassen, samtidigt som undervisningen utformas med hänsyn till centrala villkor för språkinläring, såsom vikten av kollektiva genomgångar och samtal (Stensmo, 2008:45).

Det tycks finnas en demokratisk önskan kopplad till individualisering, men den tar olika former. I den första modellen, handlar det om en demokrati baserad på möjligheten till val och inflytande (Ågren, 1997:11) medan tyngdpunkten i den sista modellen ligger på en solidarisk hållning. Att individualisering skulle innebära ett ökat ansvar som främjar engagemang och lärande (Ågren, 1997:12) och en bättre förmåga att bedöma sin kompetens (Hörberg & Knutsson, 1970:8) är perspektiv som framförallt lyfts fram av lärare A i modellen ”nivåindividualisering”.

5.2.3 Förutsättningar för positiva konsekvenser med individualisering i moderna språk

Det finns en rad olika risker som kopplas till individualisering när den utformas som eget arbete. Det handlar om minskande motivation, större rörlighet i klassrummet, svårigheten att koncentrera sig, inaktivitet, sämre studieresultat (Bergqvist, 2005:63, Vinterek, 2006:11). Ståhle (2006:111) och Österlind (2005:124) menar att det finns elever som saknar den kapacitet som är nödvändig för att klara de självständiga studierna. Slutligen lyfts också risker för att värdefulla dimensioner kopplade till det kollektiva i undervisning försvinner med individualisering (Malmberg 1977:13, Myndigheten för skolutveckling, 2004:41). Det handlar om sociala kompetenser som samarbetsförmåga, hänsynstagande och demokratiskt förhållningssätt, men också om gruppen som en förutsättning för språkutveckling eller gemensam reflektion. Den typen av individualiseringen tycks vidare accentuera de resurssvaga elevernas utsatthet (Vinterek, 2006:12). Undersökningens resultat tyder på att de lärare som representerar modellen ”helklassindividualisering” helt instämmer i den samlade bilden av ovan nämnda risker med självständigt arbete. Dessa informanter tycks välja en individualisering som utformas i helklassundervisning, med en liten andel eget arbete, både för att maximera lärandet och för att bevara gemenskapen. De andra lärarna intar däremot en helt motsatt position och tycks avfärda samtliga risker som sekundära eller obefintliga. Det framhävs, i kontrast till den beskrivna forskningen, att *eget arbete* ökar elevernas motivation, aktivitet och lärande. Vidare anser dessa respondenter att deras elever lyckas studera självständigt i de flesta fall samt att läraren alltid finns för att stödja de elever som behöver det. På frågan om den värdefulla *gemenskapen* som riskerar att försvinna svarar samtliga informanter att det kollektiva bevaras genom varierande undervisningsformer som balanserar de moment som består av eget arbete. Slutligen, också till skillnad från redovisad forskning, framhäver flera lärare att individualisering är ett sätt att framförallt stödja de elever som har svårare förutsättningar för skolarbetet. Till skillnad från (Vinterek, 2006:133) uttrycker inte respondenterna en oro att anpassningen till elevens förutsättningar skulle leda till att samhällets nuvarande sociala struktur reproduceras. Inställningen till *nivågruppering* visar på motsatta positioner hos respondenterna. Lärare A ser nivågruppering som det bästa sättet att individualisera (Engström, 1996:5), medan informant E är lika kritisk mot nivågruppering som Hörberg och Knutsson (1970:13), och slår fast att den enda risken med individualisering är ”att arbeta i olika rum med olika nivåer”. Att nivågruppering behövs utvärderas och revideras regelbundet (Stensmo, 2008:45) är däremot alla överens om. Respondenterna tycks inte uppleva en svårighet med att göra en avvägning mellan elevens egna intressen och lärarens bedömning av elevens behov (Vinterek, 2006:53). En återkommande beskrivning i sammanhanget är att eleven i viss mån själv får välja, samtidigt som läraren agerar som rådgivare eller instruktör när det behövs (Stensmo, 2008:244).

Bilden som Vinterek (2006:10) illustrerar om undervisning karaktäriserad av en stor andel individuellt arbete och minskad tid för gemensamma genomgångar stämmer inte överens med lärarnas beskrivningar, förutom i modellen ”nivåindividualisering”. Överlag ger de flesta lärare starka uttryck av att individuellt arbete endast är en mindre del av undervisningen och motsätter

sig Vinterek (2006:70) påstående att variationen av arbetsformer skulle ha minskat. Endast i modellen ”nivåindividualisering” tycks det kunna sägas att ”det väldigt ofta är eleven själv som får avgöra nivå och omfattning på det arbete som utförs i skolan” (Vinterek, 2006:71). Undersökningens resultat antyder på en stor variation av individualiseringsformer, med eget arbete som endast en bland andra. Det innebär att hela den problematik som kretsar kring individuellt arbete bortfaller när individualisering utformas genom andra vägar än eget arbete. Dessa alternativ kan exempelvis vara en personlig relation till eleven, elevernas möjlighet att påverka undervisningens planering och utformning, regelbundna utvecklingssamtal, variation i arbetssättet.

Individualisering beskrivs av respondenterna som krävande vad gäller både analys av elevers förkunskaper (Vinterek, 2006:86), lektionsförberedelser (Boström, 2004:166), samt möjligheten att kunna handleda eleven på ett enskilt sätt (Stensmo, 2008:244). I ”nivåindividualisering” och ”helklassindividualisering” framhävs betydelsen av särskilda ramfaktorer som underlättar individualiseringen: mindre klasser (Ericsson, 1989:146), tillgång till extra undervisningsmaterial (Malmberg, 1977:118), tid och kunskap (Engström, 1996:5), fungerande samarbete mellan lärare (Malmberg, 1977:23). I modellen ”inslagsindividualisering” är det däremot den personliga kontakten med eleven (Ericsson, 1989:20, Malmberg, 1977:25), kopplad till det sociala klimatet i klassrummet (Ericsson, 1989:91), som oftast lyfts fram som avgörande för framgång. Att skolan måste vara välutrustad med tillgång till olika tekniska verktyg, till olika medier och till olika rumsstorlekar (Stensmo, 2008:232) påpekas inte av respondenterna.

Det ökande kravet på individuellt ansvar som Vinterek (2006:10) kopplar till individualisering går inte att avläsa i informanternas beskrivningar. Lärarna i studien tycks inte vara oroad för elevernas förmågor att delta i en individualiserad undervisning på bästa sätt, med undantag för respondenterna som kan sägas representera modellen ”helklassindividualisering”. Att elevens läsförståelse eller förmågan att bedöma sin egen kunskap och kapacitet (Stähle, 2006:108) skulle vara en begränsning framkommer inte heller under intervjuerna. Lärarna erkänner att eleverna i varierande grad besitter kvalitéer som självständighet och självreglering (Bergqvist, 2005:71) men de anser att deras roll är att stödja de elever som behöver det.

Den aspekten som utifrån undersökningens resultat kan påstås vara den mest betydelsefulla för individualisering i moderna språk är lärarens inställning. Att skilda former av individualiserad undervisning, medför olika konsekvenser i lärarrollen (Boström, 2004:174) bekräftas av studien. Indelningen i skilda individualiseringsmodeller som skapades i studien kan relateras till graden av kontroll som läraren vill ha över verksamheten i klassrummet. Stensmo (2008:239) skiljer där mellan två motsatta pedagogiska filosofier. Den första, i vilken läraren anser att hon finns för att lära ut det som eleverna ska lära in genom en bestämd och strukturerad väg, innebär en hög grad av kontroll och kan relateras till modellen ”helklassindividualisering”. Det synsättet illustreras av lärare D när hon betonar att, även om vissa moment ibland kan individualiseras, är det ”i det stora hela läraren som ska planera ordentligt och leda undervisningen”. I den andra pedagogiska filosofin som Stensmo (2008:239) beskriver anses det att elever behöver frihet att söka och konstruera sin egen kunskap, medan läraren agerar som handledare, med en låg grad av kontroll. Den bilden motsvarar i hög grad modellen ”nivåindividualisering”. Spännvidden i de olika uppfattningarna om lärande (Ågren, 1997:9) återfinns i synen på individualisering, från förmedling av kunskap med läraren som huvudaktör (”helklassindividualisering”) till elevcentrerad konstruktion av kunskap (”nivåindividualisering”). Undersökningens resultat visar på ett samband mellan å ena sidan den typen av individualiseringsmodell som lärarna framhäver mest och å andra sidan deras uttryckta intresse och entusiasm inför begreppet eller fenomenet ”individualisering”. Lärare A som i sin beskrivning närmast representerar modellen ”nivåindividualisering” är också bland de informanter som uttalar sig mest positivt om

individualisering. Dessa mycket positiva inställningar till individualisering återfinns också i hög grad bland lärare som i sina redogörelser framförallt verkar ansluta sig till modellen ”inslagsindividualisering”, nämligen respondenterna B, C och E. Slutligen är lärarna D och F, vars berättelser mest kan kopplas till modellen ”helklassindividualisering”, också de respondenter som uttrycker en viss skepsis gentemot individualisering. Därmed kan det konstateras att lärarnas beskrivna praktik är i samklang med deras syn på vad de anser vara möjligt eller önskvärt inom individualiseringens område. Lärare C kommenterar denna variation hos verksamma lärare genom att säga att det finns en individualisering som också gäller lärarna: var och en får arbeta på det sätt som passar henne bäst och därmed kommer hon också att frambringe goda resultat hos eleverna. Hon menar att läraryrket kräver ett så pass stort engagemang att det inte är möjligt att be en lärare att arbeta efter en modell som hon inte gör till sin egen. Att ingen metodik lyfts fram i skolans styrdokument innebär i det avseendet att samhället litar på lärarens professionalism att anpassa undervisningen efter rådande förutsättningar.

5.3 Praktisk tillämpning och förslag till fortsatt forskning

Studiens resultat skulle kunna användas av verksamma lärare i moderna språk i två olika avseenden. För det första kan fokus ligga på alla praktiska aspekter kring den individualiserade undervisningen som lyfts fram. I den betydelsen kan studien nyttjas som en inspirationskälla för språklärare som önskar få nya perspektiv om individualisering i undervisningen. Den andra infallsvinkeln handlar om att reflektera kring hur den egna undervisningen förhåller sig till de tre olika individualiseringsmodellerna som presenteras. Där kan undersökningen ligga till grund för att synliggöra, motivera och eventuellt utveckla lärarens praktik.

För att få en djupare förståelse om olika sätt att individualisera undervisning i moderna språk skulle det vara relevant att komplettera den här studien med observationer i klassrummet. Iakttagelser kring i vilken mån varje elev får finnas och mötas som individ i klassen vore värdefulla för att belysa individualiseringens praktiska möjligheter. Ytterligare ett perspektiv som skulle behövas lyfta fram handlar om elevernas upplevelse av och förhållande till olika typer av individualisering. Det kan möjligen finnas en skillnad mellan vad läraren betraktar och organiserar som individualisering och hur eleven upplever undervisningen som anpassad till sin person och sitt sätt att lära.

6. SAMMANFATTNING

Den samlade bilden som framkommer av både tidigare och aktuella styrdokument är att läraren i sin undervisning ska ta hänsyn till elevernas olika behov och förutsättningar på ett sätt som gör det möjligt för varje elev att utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Individualiseringsbegreppet har ändrat karaktär i de olika läroplanerna, från 1962 till 2011. Från att fokusera på undervisningsmetoder och material avsedda att maximera lärandet i heterogena klasser har individualisering mer och mer kommit att handla om ett förhållningssätt som tar hänsyn till elevens behov, erfarenheter och medinflytande. Det som eftersträvas är att kunna anpassa undervisningen på bästa sätt efter varje elev, men samtidigt finns en oro grundad i tidigare forskning att individualisering i form av eget arbete kan få negativa konsekvenser både för lärandet och för skolans sociala uppdrag. Det finns ett behov att undersöka aktuella metoder, avsikter och dilemman med individualisering. Detta gäller särskilt ämnet moderna språk då individualiseringens självständiga dimension kan tyckas kunna kollidera med språkets kommunikativa och kollektiva aspekter.

Syftet med studien är att undersöka hur sex lärare i moderna språk förhåller sig till individualisering i undervisningen. Arbetet fokuserar på tre områden. Den första delen handlar om *lärarnas arbetsätt* kring individualisering. *Lärarnas motiv* för att använda individualisering är det andra området som studeras och den sista delen berör vad lärarna anser vara både *risker med och villkor för* arbetet med individualisering.

Då studiens avsikt är att förstå företeelsen ”individualisering i moderna språk” ur lärarnas egna perspektiv och uppfattningar baserades undersökningen på kvalitativa forskningsintervjuer. Ett medvetet urval av sex lärare med olika förutsättningar gjordes för att få en stor mångfald bland informanterna och därmed möta studiens explorativa karaktär.

Undersökningens resultat tyder på en pluralism i hur individualisering förstås och genomförs hos verksamma lärare i moderna språk. Det innebär att frågor om arbetsätt, motiv, risker eller förutsättningar kring individualiserad undervisning inte kan besvaras allmänt utan får olika svar hos olika lärare. För att bättre kunna beskriva den mångfalden av tolkningar som finns kring begreppet individualisering skapades i undersökningen tre skilda individualiseringsmodeller.

I den första, kallad för ”*nivåindividualisering*”, är individualiseringsperspektivet centralt och mynnar ut i en nivåindelning som i hög grad kopplas till arbete med en språkbok. Fokuset ligger på metoder och praktiska lösningar (självinstruerande böcker, CD spelare, datoriserade läromedel) som möjliggör det självständigt arbetet. Den synen på individualisering kan kopplas till *Lgr 62* och strävan efter undervisningsdifferentiering som uppkom när den gemensamma grundskolan infördes. Huvudmålet är att maximera lärandet genom att bevara elevens intresse för studierna. Det är framförallt elevernas skiftande kunskapsnivåer som ger skäl för en individualiserad undervisning. Eleven ses som huvudaktör i sin utbildning medan läraren visar en relativ låg grad av kontroll. Individualisering är framförallt en metod med särskilda organisationsmodeller och material.

I den andra modellen, ”*inlagsindividualisering*”, utformas individualisering genom en rad olika inslag, från planering till utvärdering, med som grundförutsättningar en god relation mellan elev och lärare samt ett tryggt klassrumsklimat. Det synsättet tyder på kopplingar till det perspektiv som lyfts fram i *Lgr 80*: lärarens metodik tonas ned för att i stället betona vikten av elevernas erfarenheter och kunskaper som utgångspunkt för undervisningen. Behovet att möta olika individer på olika sätt är det som motiverar en individualiserad undervisning. Elevernas olikheter i fråga om personlighet och egna förutsättningar beskrivs grunda modellens strävan att skapa en

god och unik relation till varje individ. Individualisering beskrivs snarare som ett förhållningssätt, att se varje individ, än en uppsättning metoder. De lärare som representerar modellen ”inlagsindividualisering” ger starka uttryck av att individuellt arbete endast är en mindre del av undervisningen och motsätter sig påståendet att variationen av arbetsformer skulle ha minskat. Vidare tar dessa informanter avstånd till kritiken om sämre resultat och sämre studieklimat som sägs vara resultatet av eget arbete.

I den tredje modell, ”*helklassindividualisering*”, framstår helklassundervisning som det alternativ som ger bästa resultat samtidigt som de sociala dimensionerna av lärande tillvaratas. Individualisering nås där genom varierande arbetsformer samt möjlighet att ”kontaktindividualisera” under lektionerna. Läraren är huvudaktören och med en hög grad av kontroll planerar, leder och utvärderar den undervisningen. Lärare som förespråkar den modellen upplever att deras arbetssätt har fått större legitimitet på senare tid när kritiken av eget arbete har ökat. Om det är relationen till eleven som kan sägas vara central i ”inlagsindividualisering” så är det relationen till ämnet med sina ofrånkomliga villkor som dominerar i modellen ”helklassindividualisering”. Modellen baseras på strävan efter att bevara gemenskapen i klassen, samtidigt som undervisningen utformas med hänsyn till centrala villkor för språkinläring. Individualisering framstår som en indirekt konsekvens. De lärare som representerar modellen ”helklassindividualisering” instämmer helt i den samlade bilden av risker med självständigt arbete som en del forskning redogör för. Dessa risker handlar om minskat lärande och minskad gemenskap.

Det perspektiv som utifrån undersökningens resultat kan påstås vara det mest betydelsefulla för individualisering i moderna språk är lärarens inställning. Respondenterna ger känslan av att vara trygga i sina respektive val av arbetssätt och deras beskrivna praktik är i samklang med deras syn på vad de anser vara möjligt eller önskvärt inom området ”individualisering”. Det tycks finnas en individualisering som också gäller lärarna: var och en får arbeta på det sätt som passar henne bäst och därmed skapas möjligheten att frambringa goda resultat hos eleverna.

7. REFERENSER

Alderborn, E. (1997). Eleven - en outnyttjad resurs? Ur: Ågren, L. (red.) (1997). *Att arbeta individanpassat i gymnasieskolan. Sex lärare berättar*. Solna: Ekelund.

Bergqvist, K. (2005). Planering av eget arbete - ett förändrat innehåll i undervisning. Ur: Österlind, E. (red.) (2005). *Eget arbete – en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetsätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.

Blomkvist, S. (1997). Läraren som elevresurs. Ur: Ågren, L. (red.) (1997). *Att arbeta individanpassat i gymnasieskolan. Sex lärare berättar*. Solna: Ekelund.

Boström, L. (2004). *Lärande & metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Diss. Jönköping: University Press Dissertation.

Engström, A. (1996). *Differentieringsfrågan tur och retur. Nivågruppering på frammarsch*. Malmö: Lärarhögskolan.

Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk. Språkidaktik och språkmotodik*. Lund: Studentlitteratur.

Granström, K. (2004). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. Ur: Selander, S. (red.) (2004). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Liber.

Hörberg, K. & Knutsson, M. (1970). *Vägar till individualisering*. Stockholm: Sveriges lärarförbunds litteraturkommitté.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindkvist, M. (2003). *Individualisering – att kliva ur och vara i gemenskap*. Lic.avh. Linköping: Univ., 2003.

Lindström, G. & Pennlert, L-Å. (2006). *Undervisning i teori och praktik – en introduktion i didaktik*. Umeå: Print & Media.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. (2011). Stockholm: Skolverket

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. (2011). Stockholm: Skolverket

Malmberg, P. (1977). *Individualisering av engelskundervisningen*. Stockholm: Nordiska Ministerrådet.

Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*. (Dnr 2003:251).

Skollagen (2010:800). Stockholm: Norstedts juridik, 2010.

Skolverket. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes, 1998.

Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2008). *Särskilt stöd i grundskolan: en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolöverstyrelsen. (1955). *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 22 januari 1955*, Stockholm: Norstedt.

Skolöverstyrelsen. *Lgr 62. Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Kungl. skolöverstyrelsens skriftserie 60, 1962.

Skolöverstyrelsen. *Lgr 69. Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, 1973.

Skolöverstyrelsen. *Lgr 80. Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1980.

Skolöverstyrelsen. (1990). *Undervisning i främmande språk*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

SOU 1948:27. *1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: 1948.

Stensmo, C. (2008). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Stähle, Y. (2006). *Pedagogiken i tiden: om framväxten av nya undervisningsformer under tidigt 2000-tal – exemplet Kunskapskolan*. Diss. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919, 2:a tr. Stockholm: Norstedt, 1920.

Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Ågren, L. (red.) (1997). *Att arbeta individanpassat i gymnasieskolan. Sex lärare berättar*. Solna: Ekelund.

Österlind, E. (red.) (2005). *Eget arbete – en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1: Informationsbrev

Information om en undersökning kring individualisering i moderna språk

Hej,

Mitt namn är Lionel Charrière och jag läser sista terminen på lärarprogrammet vid Högskolan i Dalarna. Jag arbetar nu med att skriva mitt examensarbete. Syftet med studien är att, med hjälp av kvalitativa intervjuer, undersöka hur sex lärare i moderna språk förhåller sig till individualisering i sin undervisning. Studien är angelägen då det finns relativt lite forskning om individualisering i moderna språk samtidigt som en anpassning till varje elev efterfrågas i styrdokumentet och i samhället överlag.

Du tillfrågas härmed om att delta i studien.

Totalt kommer sex lärare i moderna språk att intervjuas. Urvalet av tillfrågade lärare görs bland verksamma lärare både i grundskolan och i gymnasiet. Att just du tillfrågas beror på att du är verksam lärare i moderna språk och därmed kan bidra med intressanta perspektiv på vad individualisering kan innebära i praktiken.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.

Konkret medför deltagandet att du blir enskilt intervjuad på din skola under cirka 45 minuter och samtalet kommer att spelas in. Allt insamlat material är konfidentiellt. För att du inte ska kunna identifieras, kommer varken ditt namn eller din skola eller kommun att nämnas. Efter avslutat arbete kommer alla insamlade ljudupptagningar att förstöras.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna som du kommer att få ta del av.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Författare
Lionel Charrière
Tel: XXX
Mail: lionelcharriere@hotmail.com

Handledare
Hanna Trotzig
Tel: XXX
Mail: XXX

Bilaga 2: Intervjuguide

Hur länge har du arbetat som lärare? I vilka ämnen undervisar du?
Vad har du för utbildning?

Vilka spontana tankar eller associationer får du när du hör ordet ”individualisering”?

Vilka olika sätt att individualisera tycker du förekommer i din undervisning?

Hur ser du på möjligheten att individualisera med hjälp av datorn?

Hur ser du på möjligheten att individualisera genom nivåindelning?

Upplever du dina elever som olika? Om ja, vad innebär det för din undervisning?

Vilka motiv tycker du att det kan finnas för att individualisera undervisningen?

I vilken mån är det läraren respektive eleven som ska utforma individualiseringen?

Vilka möjliga risker anser du att det kan finnas med individualisering?

Vilka är enligt dig förutsättningarna för en lyckad individualisering?

Vilken är din sammanfattande bild av individualisering i språkundervisning?

Har du något att tillägga eller kommentera?

Tack för din medverkan!