

”Förhoppningsvis når man alla någon gång”

- En kvalitativ studie om individanpassad undervisning

Läraryrket 2008
Examensarbete, 15 hp
Avancerad nivå
Författare:
Andersson, Kajsa-Stina
Karlström, Pernilla
Handledare:
Dahlgren, Eva

Resumé

Arbetets art: Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp
Högskolan i Skövde
Titel: ”Förhoppningsvis når man alla någon gång” – en kvalitativ studie om
individanpassad undervisning.
Sidantal: 30
Författare: Kajsa-Stina Andersson & Pernilla Karlström
Handledare: Eva Dahlgren
Datum: Januari 2009

Nyckelord: Individanpassad undervisning, individualisering, förutsättningar, behov

Litteratur som berör begreppet individanpassad undervisning framhåller både positiva samt negativa aspekter, vad beträffar detta arbetssätt. Med denna bakgrund fann vi det intressant att undersöka hur verksamma pedagoger i grundskolans tidiga år, uttrycker sig om individanpassad undervisning. För att studera hur det ser ut i verksamheten, valde vi att använda oss av en kvalitativ metod med intervjuer som teknik för insamlande av data. Det material som samlats in har analyserats och beskrivits med hjälp av teori anknytning. Resultatet visade att tidsrelaterad individualisering är den form som tillämpas mest i undervisningen, men respondenterna poängterar också betydelsen av att anpassa undervisningen till den nivå där eleven befinner sig, det vill säga svårighetsrelaterad individualisering. Respondenterna vidhöll även att denna arbetsform är till fördel för de svagpresterande eleverna, något som skiljer sig från den forskning som framkommit inom området. En annan intressant aspekt som vi kunde urskilja utifrån resultatet, var att det fanns motsättningar mellan pedagoger och forskare huruvida individanpassad undervisning, är en illusion eller verklighet. Ett hinder som respondenterna lyfter fram är att det i dagens skola förekommer stora klasser med bara en pedagog, vilket innebär att det kan vara svårt att få tiden att räcka till för att organisera en individanpassad undervisning.

Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp
University of Skövde
Title: “Hopefully, one reaches everyone some time” – A qualitative study
of individual tailored education.
Number of pages: 30
Authors: Kajsa- Stina Andersson & Pernilla Karlström
Tutor: Eva Dahlgren
Date: January 2009

Keywords: Individual tailored education, individualization, conditions, needs

Literature that contains the concept individual tailored education show both positive and negative aspects, regarding this method. With this background, we found it interesting to examine how active teachers, in the compulsory school, express about individual tailored education. In order to study how it is in the reality, we have chosen to use us of a qualitative method, with interviews for collecting of information. The information that was gathered have then been analyzed and described with the aid of theory connection. The result showed that timerelated individualization is the most common type that teachers applies in their education, but the respondents also points out the importens to adapt the education on the basis of each individual, in another word difficultrelated individualization. The respondents maintained also that this work form is to advantage for the pupils who have difficulties, something that distinguish from research within the area. The study also showed another interesting aspect, namely that there were contradictions between teachers and researchers, whether individual tailored education is an illusion or if it is reality. An obstacle that the respondents points out is that the school of today has big classes with only one teacher, which means that it, according to time, can be difficult to organize individual tailored education.

Innehållsförteckning

Bakgrund	1
Inledning	1
Syfte	3
Litteraturgenomgång	4
<i>Historiskt perspektiv</i>	4
<i>Begreppet individanpassad undervisning</i>	5
<i>Individanpassningens olika former</i>	6
<i>En skola för alla</i>	7
<i>Vinnare eller förlorare</i>	8
<i>Illusion eller verklighet</i>	10
Metod	12
Metodval	12
Urval	14
Forskningsetik	15
Genomförande	16
Analys	18
Resultat	19
<i>Begreppet individanpassad undervisning</i>	19
<i>Individanpassningens olika former</i>	19
<i>En skola för alla</i>	20
<i>Vinnare eller förlorare</i>	20
<i>Illusion eller verklighet</i>	22
Diskussion	23

Metoddiskussion	23
Resultatdiskussion.....	24
Referenser.....	29

Bakgrund

Under den här rubriken kommer vi först, i *inledningen*, att motivera varför vi har valt att undersöka hur verksamma pedagoger uttrycker sig om betydelsen i begreppet individanpassad undervisning. I detta kapitel presenteras även vårt *syfte*, följt av en *litteraturgenomgång*.

Inledning

Under utbildningens gång har vi, både teoretiskt och praktiskt erfarit komplexiteten med att möta eleverna utifrån deras individuella förutsättningar och behov, något som innebär att undervisningen måste anpassas till den enskilda individen. Det här är ett område som har cirkulerat och debatterats mycket kring den senaste tiden. Utbildningsminister Jan Björklund framhåller betydelsen av att elever redan i tidiga åldrar skall ges möjlighet till individanpassad undervisning, för att på så sätt uppnå målen i årskurs 3 (Wiel-Hagberg, 2008-08-15). Samtidigt finns det styrdokument som de verksamma inom skolan skall förhålla sig till och som skall ligga till grund för hur verksamheten skall bedrivas. Under rubriken ”En likvärdig utbildning” i Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94), tydliggörs att undervisningen ”skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2006 s.4). Vi vill, utifrån ovanstående, genomföra en empirisk studie för att på så sätt analysera och skildra begreppet individanpassad undervisning.

Efter att ha studerat litteratur, har vi blivit medvetna om att begreppen individualisering samt individualiserad undervisning används med samma intentioner som individanpassad undervisning. För att underlätta för läsaren så vill vi tydliggöra att dessa begrepp förekommer i vår studie, men vi har valt att i huvudsak använda oss av begreppet individanpassad undervisning.

Vår definition av individanpassad undervisning, är att undervisningen skall anpassas till varje enskild individs behov, vad beträffar både social och kognitiv utveckling. Imsen (1999) beskriver begreppet individualisering där hon menar att pedagogen skall utgå från alla elevers förutsättningar i undervisningen. Genom verksamhetsförlagd utbildning (VFU) har vi upplevt att barn i samma åldersgrupp, kan befinna sig på skilda kunskapsmässiga nivåer. Utifrån vår yrkesprofession som lärare, så är vi av den åsikten att individanpassad undervisning är ett högst relevant forskningsområde.

Tidigare forskning utförd av Lindkvist (2003) visar att pedagoger har en gemensam syn vad beträffar individualisering i undervisningen. Ett utmärkande mönster tycks vara att pedagogerna utifrån elevens utvecklingsstatus, ger dem fortsatta utmaningar som en progression i lärandet. Vidare skriver forskaren att ”det genomgående mönstret tycks vara ett *individualiseringstänkande* som är starkt präglad av målet att maximalt utveckla varje individ utifrån dennes förmåga, erfarenheter, intresse, med mera” (Lindkvist, 2003 s.129). Vi ser kritiskt till Lindkvists påstående om hur individualisering tillämpas i dagens skola. Det vi har erfarit genom vår verksamhetsförlagda utbildning, satt i relation till det som vi lärt oss under våra år på lärarutbildningen, så är vår uppfattning att teori och praktik inte alltid stämmer överens. Det vi har lärt oss i teorin, är att eleven skall sättas i fokus och att denne skall få lära utifrån sina förutsättningar, behov och intressen. I fråga om att möta alla elever så har vi uppmärksammat att detta är något som ofta kan förbises i den praktiska undervisningen. Eftersom vår uppfattning skiljer sig från Lindkvist fann vi det intressant att, med vårt syfte i fokus, undersöka detta dilemma och eventuellt bidra till ny kunskap på området.

Syfte

Syftet med studien är att, med hjälp av kvalitativa intervjuer, analysera och beskriva sex verksamma pedagogers resonemang kring individanpassad undervisning i grundskolans tidiga år. Studien försöker finna svar på nedanstående frågeställning:

- Hur uttrycker sig verksamma pedagoger om betydelsen i begreppet individanpassad undervisning i grundskolans tidiga år?

Litteraturgenomgång

Vår litteraturgenomgång kommer att innehålla sex underrubriker. Vi kommer först att kortfattat redogöra för begreppet individanpassad undervisning utifrån ett *historiskt perspektiv*. Därefter kommer vi redovisa några författares uppfattningar av *begreppet individanpassad undervisning*, innan vi sedan övergår till att beskriva *individpassningens olika former*. Med bland annat läroplanen i fokus, kommer vi lyfta fram begreppet ”*en skola för alla*” och även belysa vad författare anser om *vinnare eller förlorare* med detta arbetssätt. Tankar om huruvida individanpassad undervisning i skolan är en *illusion eller verklighet*, får avsluta vår litteraturgenomgång.

Historiskt perspektiv

Vinterek (2006) beskriver individualiseringens frammarsch i skolan under de senaste årtiondena där hon framhåller att det redan under 1960-talet var aktuellt att fokusera på den enskilda individen. Undervisningens innehåll var detsamma, men tiden kunde variera från elev till elev beroende på dennes kognitiva förmåga. De högpresterande eleverna fick, för att vänta in de andra eleverna, ägna sig åt extrauppgifter. Författaren poängterar att det vid den här tiden var katederundervisning, med läraren i fokus, som dominerade undervisningen. Under 1980-talet sattes fokus på elevernas egna intressen och tema- och projektarbeten blev allt vanligare. Pedagogerna ansåg att eleverna gavs stor chans till individualisering inom ramarna för temat eller projektet. I slutet av detta årtionde kunde man dock se en minskning av de arbeten som beskrivits ovan och i samband med detta ökade intresset för klassformen åldersblandade klasser. Vinterek beskriver vidare, att med klasser där åldrar på barnen varierade, ansågs det näst intill nödvändigt att individualisera undervisningen så att eleverna arbetade enskilt. Denna form av eget arbete fick en framträdande roll under 1990-talet, oavsett om det var åldersblandade eller åldersindelade klasser.

Även Järbur (1992) lyfter fram den förändring som har skett inom skolan under de sista åren. Han menar att det informationsflöde som ökat under slutet av 80-talet, har lett till att barn i vår tid skapar sig ”egna normer och värderingar” (s.10) utifrån det de intresserar sig för på fritiden. De tillägnar sig också ny kunskap genom den ständiga information de ständigt utsätts för. Det här, menar författaren, bidrar till att när eleverna kommer till skolan så märks tydliga skillnader både utifrån ett socialt perspektiv och utifrån ett kognitivt perspektiv. För att klara det här spannet av olika barns förutsättningar och behov, så menar Järbur, att enbart undervisa utifrån ”den traditionella klassundervisningen” vore omöjligt. Han beskriver vidare:

Vi får en skola full av förlorare. De långsamma eleverna som aldrig hinner med utan ständigt misslyckas och snart slutar att försöka och väljer att hävda sig på annat sätt, och de snabba som aldrig får anledning att anstränga sig, att pröva och utveckla sin förmåga (Järbur 1992, s.10).

I likhet med Järbur (1992), framhåller Sahlin & Becker (2005) den ökade möjlighet till kunskapsinhämtande som våra moderna informationskällor, som dator och tv, bidrar till. Att detta leder till en förändrad syn på lärarrollen idag, är något som även dessa författare lyfter fram. De menar att läraren inte längre har den auktoritet, att kunna överföra kunskap från sig själva till eleven, utan behöver istället fokusera på att ge eleverna förutsättningar att själva tillägna sig kunskap.

Även Lindkvist (2003) beskriver hur den svenska skolan idag, på många sätt ser likadan ut som den gjorde i början av 1900-talet, nämligen att läraren bedriver en traditionell katederundervisning med utgångspunkt i olika läromedel. Liksom föregående författare lyfter även Lindkvist fram den stora förändring som skett runt omkring skolans värld, men att det trots det är väldigt få förändringar i synen på hur undervisning skall bedrivas. Hon menar dock, i likhet med Vinterek (2006), att man kan urskilja en mindre förändring i de lägre skolåldrarna, då eget arbete är en arbetsform som tillkommit i undervisningen på senare år. Även om en ökad individualisering, likt eget arbete, är på intåg i den svenska skolan, så ser hon med viss skepsis på denna arbetsform, då isoleringen bidrar till att kommunikationen i klassrummet minskar.

Begreppet individanpassad undervisning

Sandqvist (1994) tolkar begreppet ”individualisering”, på så sätt att alla elever ej skall göra samma sak, utan det material de arbetar med under en lektion *skall* vara olika. Författaren framhåller att individualisering är lösningen på att alla elever utvecklas i sin takt, utifrån sina förutsättningar. Men hon ser ett problem i, att det kan upplevas som utpekande, att elever får olika uppgifter tilldelade sig. Beträffande att hjälpa eleverna individuellt, så framhåller Sandqvist att man bör tilldela särskild koncentration till de lågpresterande eleverna genom att ägna dem mer tid. För att undvika denna segregering, så är åldersintegrerade klasser en lösning, menar författaren.

Sundell (2002) har i sin forskning, vad beträffar skillnaden mellan åldersblandade klasser och åldersindelade klasser, funnit att ett individanpassat arbetssätt ej alltid är till fördel för eleverna. Han poängterar också att det finns för lite internationell forskning inom området som ”visar att individualisering är bättre än traditionellt gruppfokuserat arbete.”(s.44). han menar vidare att det kan uppstå problem vid tillämpning av individualisering på en grupp, nämligen det faktum att individuell tid med läraren minskar. Författaren är kritisk till att elever i låg- och mellanstadiet skall arbeta individanpassat eftersom han anser att de är för små för att, på egen hand tillägna sig kunskap. Även Vinterek (2006), ser med tvivel på det ökade ansvar som eleverna i dagens skola förväntas ta. Eleverna skall själva organisera innehåll, metod och takt utefter deras egna förutsättningar, vilket författaren menar har resulterat i ett lägre engagemang från eleven, samt att den lärarstyrda undervisningen på så sätt har minimerats. Utifrån forskning visar Vinterek på ett ”samband mellan en hög grad av individualisering genom eget arbete och sämre studieresultat” (s.11).

Individanpassningens olika former

Vinterek (2006), vill med nedanstående modell påvisa den spännvidd som råder mellan total individualisering och ingen alls.

TOTAL INDIVIDUALISERING

Varje elevs arbete är inriktat på att nå ett för just hans/hennes förutsättningar och intressen avpassat mål.

Instruktioner ges till en elev i sänder

Antalet uppgifter och svårighetsgrad varierar från elev till elev

Varje elev arbetar i sin egen takt och med metoder och hjälpmedel som passar honom/henne

Läraren värderar varje elevs arbete med utgångspunkt från elevens förutsättningar och de mål eleven och läraren satt upp för eleven

INGEN INDIVIDUALISERING

Lika för alla elever

Alla elever får samma instruktion

Alla elever arbetar med samma uppgifter

Eleverna ”stys” av läraren och arbetar alla i samma takt och på samma sätt.

Läraren värderar elevens arbete genom att jämföra hans prestationer med övriga elever

(Vinterek, 2006 s.47)

I och med analys av ovanstående modell, anser Vinterek (2006), att det borde finnas en kategori inom individualisering som förespråkar ansvar, det vill säga *ansvarsindividualisering*. Hon menar att det enskilda arbetet har stor del i dagens undervisning, där eleverna arbetar i sina läroböcker i egen takt. Författaren anser också att eleverna ofta kan bestämma själva, omfattning och svårighetsgrad på sina studier. Den form av individualisering man kan se i dagens skola är ansvarsindividualisering, hävdar Vinterek. Det vill säga att eleven själv ansvarar för att studierna blir gjorda. Hon poängterar dock att inom ramen för ansvarsindividualisering kan även andra individualiseringsformer förekomma.

Tidsrelaterad individualisering: En av dessa former, som Vinterek (2006) menar är den mest existerande i dagens skola, är hastighetsindividualisering. Med hastighetsindividualisering, menar hon att man anpassar tiden utefter elevens förmåga att lära. I likhet med Vinterek, lyfter även Sundell (2002) och Lindkvist (2003) upp begreppet hastighetsindividualisering, ett begrepp som de är eniga om innebär att alla elever arbetar med samma sak, men i sin egen takt. Lindkvist menar att eftersom de högrepresterande eleverna ges extra material vid inväntandet av de elever som behöver lite extra tid på sig, så minskar känslan av press över elevernas olika tempon i undervisningen.

Tid i undervisningen är något som även Järbur (1992) poängterar. Han menar att pedagoger ofta är medvetna om att elever behöver olika lång tid på sig i skolarbetet,

men att många inte förstår *hur* viktigt detta är. Tid är den avgörande faktorn, vad beträffar elevens inläring. Författaren hävdar att studier visar att 80 procent av eleverna, istället för dagens 30 procent, skulle nå upp till en högre kunskapsnivå om de gavs längre tid att utföra samma uppgifter.

Intresserelaterad individualisering: En annan form av individualisering som Vinterek (2006) och Sundell (2002) beskriver är innehållsindividualisering, vilket innebär att pedagogen anpassar material utefter elevens kognitiva förmåga och intresse. Som motsvarigheten till Sundells och Vintereks beskrivna begrepp, har Lindkvist (2003) valt att använda intresseindividualisering. Där har eleverna möjlighet att vara aktiva och välja material och arbetsätt utifrån sina egna intressen.

Svårighetsrelaterad individualisering: Sundell (2002) framhåller formen svårighetsindividualisering, vilket innebär att elever med behov av särskilt stöd får arbetet anpassat utifrån det. En annan benämning av den här formen, som Vinterek (2006) använder sig av, är nivåindividualisering. Författaren menar att den här individualiseringsformen kan "ses som ett sätt att möta elevens olika grad av "färdighet" och "skicklighet" inom ramen för ett ämne eller ämnesområde. Ibland har detta också benämnts "färdighetsindividualisering". Begreppet kan även avse en anpassning av både omfattning och svårighetsgrad" (s.45).

En skola för alla

När Vinterek (2006), beskriver individualisering ur ett skolsammanhang, så framhåller hon att begreppets syfte kan variera, men att fokus endera ligger på ämnen i undervisningen eller på elevens utveckling.

Individualisering kan vara av olika slag och kan gälla så skiftande saker som innehåll, omfång, nivå, material, arbetstempo, metod eller hur elevernas arbete skall värderas. Individualisering kan även röra val av och anpassning av studiemiljö och frågor om vilket eller vilken grad av ansvar som skall åvila den enskilde eleven. En individualiserad undervisning kan avse en eller flera av dessa aspekter och i olika omfattning (Vinterek, 2006 s.10).

Vinterek (2006) framhåller att sett utifrån ett skolperspektiv, så finns det både krav och önskemål på dem som är verksamma inom skolan, vad gäller individanpassad undervisning. I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) kan man under rubriken "En likvärdig utbildning" urskilja, att ett av skolans uppdrag är att anpassa undervisningen "till varje elevs förutsättningar och behov" (s.4). Under samma rubrik kan man vidare läsa att:

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledning har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (skolverket, 2006 s.4).

Likt Lpo 94 framhåller Persson (2008), att ”målsättningen med ”En skola för alla” är att alla skall få möjlighet att känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö”(s.23). Om det skall vara möjligt, menar författaren att stora krav måste ställas på skolan och dem som är verksamma inom den. Det fordrar att alla elever skall ges ”möjlighet till utveckling och lärande utifrån sina förutsättningar”(s.23). I likhet med Persson framhåller Järbur (1992) vikten av att man måste utgå från elevens behov och förutsättningar i undervisningen, där han poängterar lärarens roll i sammanhanget. Han menar att det är lärarens uppgift att ”skapa förutsättningar för eleven att lära sig själv”(s.11). Han grundar det påståendet på det faktum att man aldrig kan lära en annan människa något som den inte själv är mottaglig för. Läraren måste erbjuda eleven verktyg och hjälpmedel att själv konstruera sin egen kunskap. I en engelsk vetenskaplig artikel framhåller Carlgren m.fl.(2006), likt Järbur, vikten av att varje individ får lära utifrån sina förutsättningar och att eleverna själva får ansvara för sitt lärande.

Imsen (1999) som är norsk professor i pedagogik, lyfter fram ett flertal faktorer som kan påverka skolans undervisning i både positiv och negativ bemärkelse. Hon menar att den värdegrund som råder på skolan ofta påverkar lärare i sitt sätt att undervisa. Pedagogerna påverkas även av varandra, vad beträffar deras åsikter om hur undervisningen skall bedrivas. En annan aspekt som Imsen belyser, är den ekonomiska. Hon poängterar att det är ett vanligt argument i diskussionen kring anpassad undervisning, att de ekonomiska resurserna ute i skolorna påverkar huruvida detta arbetssätt används i verksamheten. Dock förhåller sig författaren skeptisk till det argumentet och menar att det är en prioriteringsfråga, att utifrån lärarens synpunkt se möjligheterna inom de ramar som erbjuds. Likt Imsen menar Järbur (1992) att det ofta diskuteras om skolans resurser, både vad gäller pengar, tid och personal. I stället för att se till organisationen, så menar författaren att man måste börja se till eleven och den enorma resurs som den utgör, både ur ekonomisk- och ur naturlig synpunkt.

Vinnare eller förlorare

Det faktum att elever är olika innebär också att de lär på olika sätt, menar Järbur (1992). Vissa elever lär sig bland annat genom att lyssna, andra genom att känna eller använda ögonen. Ungefär 30 procent av elevgruppen har den kapaciteten att de kan anpassa sig till den undervisning som bedrivs. De övriga eleverna, som med fördel lär sig sensoriskt kan få problem, om lärarens sätt att undervisa ej stämmer överens med deras förmåga att ta in kunskapen. Järbur framhåller vikten av att låta eleverna arbeta på det sätt som för dem är effektivast, dock vill han inte utesluta den traditionella katederundervisningen. Järbur förklarar vidare:

Självklart är gemensamma introduktioner och genomgångar, berättande, diskussioner och sammanfattningar mm i olika omfattning i olika ämnen på olika stadier utmärkta och nyttiga, men under den del av tiden i skolan som eleven bedriver enskilt arbete och i den del av arbetet som skall utföras utanför lektionstid, måste alla elever få efter var och ens förmåga anpassade uppgifter, möjlighet att välja det effektivaste arbetssättet och tid att lyckas (Järbur 1992 s.25-26).



Bild ur Järbur, 1992 s.24

Vinterek (2006) lyfter fram att det är de högpresterande eleverna som ses som vinnare på konceptet individanpassad undervisning, eftersom de har bättre förutsättningar att arbeta självständigt, medan de svagpresterande är de som behöver ökat stöd från pedagogen och därmed försummas av denna arbetsform. Även Sundells (2002) undersökning påvisar att svagpresterande elever inte gynnas på det sätt som man tidigare trott.

Till skillnad från Vinterek (2006) och Sundell (2002) ovan, så framhåller Imsen (1999) att en individanpassad undervisning kan innebära att de högpresterade eleverna bara får göra mer av samma, för att vänta in de elever som kräver extra tid på sig. Hon framhåller vikten av att även de måste få uppgifter som utmanar dem i deras utveckling. Imsen (2006) förklarar vidare, utifrån ett av sina senare verk, att principen med individanpassad undervisning är att ”valet av undervisningens innehåll och aktivitetsformer måste vara sådant att alla elever ser någon mening i uppgifterna och att de får växa och utvecklas på ett allsidigt sätt” (s.413). Imsen poängterar att individanpassad undervisning är till för alla elever, men att fokus ofta hamnar på de svagpresterande, då de kräver mer uppmärksamhet av pedagogen.

Järbur (1992) menar att bedömningen av elevernas kunskaper och färdigheter inte blir så påtagliga för eleverna i en individanpassad skola. Han framhåller vidare att ”det blir helt naturligt att en del elever lär sig fortare än andra och därmed, på den tid som står till buds, lär sig mer och når djupare, men det den långsammare eleven lär sig kan han/hon lika bra som den snabbare” (s.27). Författaren vill med detta framhålla att eleven,

genom en individanpassad undervisning, får känna att den duger och att den lyckas utifrån sina förutsättningar.

I likhet med Järbur tar även Imsen (1999) upp bedömning av elever i en individanpassad skola, men författaren förhåller sig mer kritisk till detta förfarande. Hon beskriver den komplikation som kan uppstå när man sätter elevens förutsättningar i relation till de uppsatta mål som skolan har formulerade. Samtidigt som man kan ställa olika krav på olika elever, så skall de ändå sedan bedömas utifrån samma kriterier, nämligen de uppsatta målen. Hon vill också lyfta fram det problem som kan uppstå, sett utifrån ett längre perspektiv, nämligen det faktum att elever som inte har uppnått målen i grundskolan, ej får studera vidare på gymnasiet.

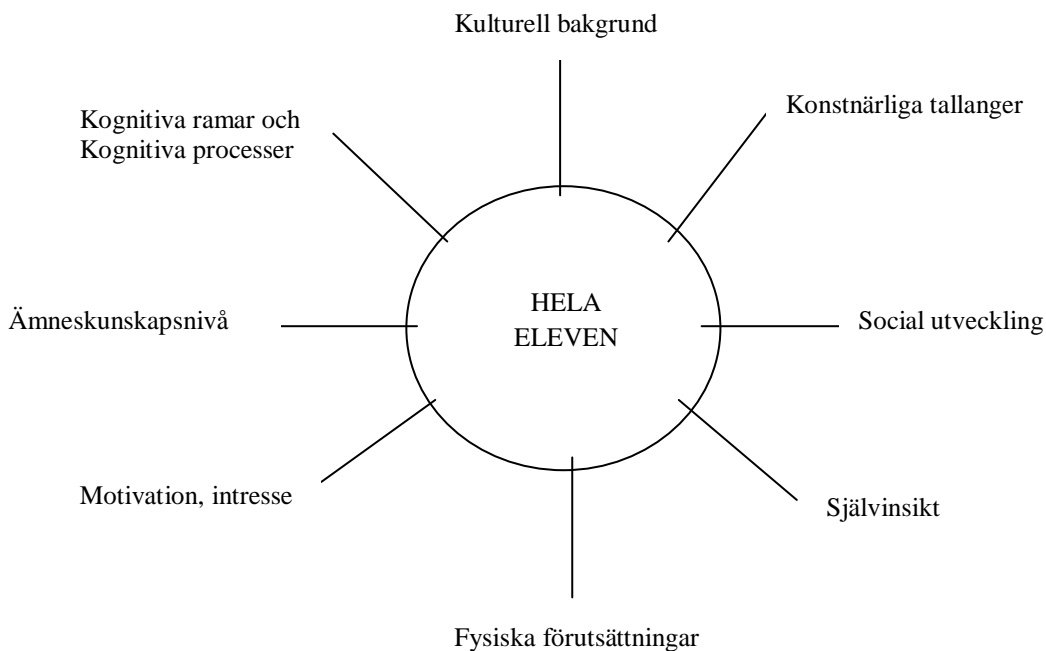
Illusion eller verklighet

Järbur (1992) hävdar att ett stort antal lärare vidhåller att det är en omöjlighet att individanpassa undervisningen så att elevernas olikheter utjämnas. Som en lösning på problemet har lärare ofta tagit resurshjälp, i form av specialundervisning. Det här är dock något som Järbur opponerar sig emot, eftersom han anser att en sådan gruppering av elever ej löser problemet med att utjämna skillnaderna. Utbredningen av kognitiva skillnader hos elever är ”fortfarande så stor att katederundervisning, där undervisning sker på samma sätt, på samma tid och med samma krav misslyckas” (s.33). Författaren framhåller dock att lärare inom grundskolans tidigare år, till skillnad från högstadiet, har i större utsträckning anammat den individanpassade undervisningen i verksamheten.

Vinterek (2001) framhåller att begreppet individualisering/individanpassad undervisning uppfattas som positivt, men att det i dagens skola inte helt klart framgår vad begreppet innebär. Författare som till exempel Sundell (2002) och Vinterek (2006) poängterar vikten av att pedagogen ser konsekvenserna utifrån sina val av undervisningsmetod och har ett kritiskt förhållningssätt, för att på så vis komma fram till det som är bäst för just den klassen. Vinterek (2001) menar att individanpassad undervisning och eget arbete gärna förväxlas och att detta inte är fel, då det är en form av individualisering, men att det är betydelsefullt att vara medveten om individualiseringens många ansikten.

”Idealet är en skräddarsydd undervisning” (s.280), menar Imsen (1999), men framhåller samtidigt att det är något som är föga genomförbart i skolan. Man kan däremot urskilja en skillnad i Imsens (2006) senare verk, där hennes uppfattning kring huruvida individanpassad undervisning är genomförbart, till synes har förändrats. Hon menar att skolan, genom att variera undervisningen utefter elevernas förmågor, kan åstadkomma individanpassad undervisning. ”Det är skolan som skall anpassas utefter eleverna, inte omvänt” (s.415). Här vill hon tydliggöra vikten av att pedagogen är medveten om varje elevs inlärningsstil, det vill säga om eleven lär sig bäst under tystnad, med musik i bakgrunden, auditivt eller visuellt med mera. Imsen föreslår någon form av kartläggning för att få fram denna information. Hon beskriver vidare att det därefter är pedagogens ansvar att komma fram till inlärningsstrategier, för att på bästa möjliga sätt tillgodose elevens inlärningsprocess. Imsen framhåller vidare att individanpassad undervisning är

ett komplext arbetssätt, som kräver att skolan eller pedagogen uppmärksammar dess olika former. Hon menar att det är betydelsefullt att man ser på individanpassad undervisning utifrån många olika håll och att det sedan är viktigt att begränsa sig, så att undervisningen stämmer överens med skolans värdegrund. Imsen menar att följande modell kan göra individanpassad undervisning möjlig i praktiken.



Figur enligt Imsen, 2006 s.433.

Enligt Imsen (2006) står eleven i centrum och omges av de faktorer som man som pedagog behöver ta i beaktande, för att få individanpassad undervisning att fungera i praktiken. Författaren beskriver vidare att denna undervisningsform har två sidor, en elev- och en undervisningssida och att modellen endast förespråkar de elevrelaterade förutsättningar, som pedagogen bör ta hänsyn till.

Metod

I följande avsnitt redovisas och motiveras vilket *metodval* samt vilken undersökningsgrupp, som ligger till grund för den här studien. Vidare kommer de *etiska aspekterna*, ett av huvudkraven vid forskning, att åskådliggöras. Under rubriken *genomförande* kommer det att framgå hur vi har utfört undersökningen och *analyskapitlet* kommer att visa på bearbetningen av det datamaterial som framkommit.

Metodval

Studien utfördes med hjälp av en kvalitativ metod, eftersom vår uppfattning var att en sådan metod kan ge en djupare förståelse för hur verkligheten ser ut. För att kunna besvara studiens syfte, som är att analysera och beskriva pedagogers resonemang kring betydelsen i begreppet individanpassad undervisning i grundskolans tidiga år, valde vi att använda oss av kvalitativa intervjuer med pedagoger kring ämnet individanpassad undervisning. Detta förfarande gav oss möjlighet till att ställa följdfrågor under intervjuens gång, något som vi ansåg kunde ge oss en mer djuplodande bild på problemet, än om vi hade valt att använda oss av enkäter i en kvantitativ metod (Trost, 2005). För att underlätta bearbetningen av materialet valde vi att använda oss av en diktafon för att på så sätt undvika att missa eventuell viktig information.

Svagheter med en kvalitativ metod kan vara att den som forskar har svårt att hålla sig neutral och se objektivt på den information som samlats in, eftersom intervjuarens förhandsuppfattning kring ämnet kan påverka resultatet. Det här kan, enligt Stukát (2005), innebära att den kvalitativa forskningen får en personlig prägel, det vill säga att den kan bli alltför subjektiv. Ett annat hinder kan vara att metoden är tidskrävande, samt att det kan vara svårt att analysera och redovisa de svar som framkommit (Starrin & Svensson, 1994). Att utföra en kvalitativ metod med intervjuer, är en process som enligt våra tidigare erfarenheter tar tid. Det finns även fler faktorer som, enligt Starrin & Svensson kan ge ett missvisande resultat vid användandet av en kvalitativ studie, så som samspelet mellan intervjuare och respondent, då personliga uppfattningar kan vägas in. Vi anser att det är svårt att frånga att studien får en personlig prägel eftersom det är vi som forskare som analyserar och beskriver det material som framkommer.

Utifrån de kvalitativa intervjuerna skall vi försöka analysera och beskriva varje enskild pedagogs resonemang om betydelsen i begreppet individanpassad undervisning. Därav

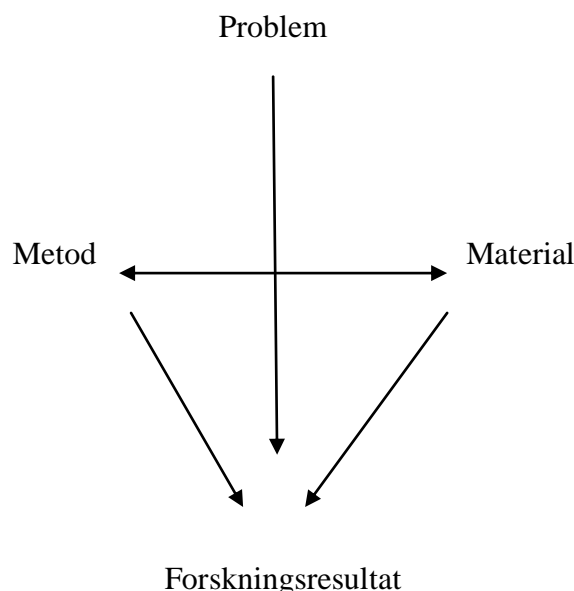
valde vi medvetet bort det kvantitativa förhållningssättet, vars syfte är att upptäcka mönster som gäller generellt för en större population.

Ejvegård (2003) framhåller att frågorna vid intervjuer kan vara både strukturerade och ostrukturerade. Författaren påvisar att det finns ett flertal fallor att hamna i när man gör kvalitativa intervjuer. I syfte att förhindra eventuella risker är det av stor vikt att man som intervjuare är utvilad och inger ett lugnt första intryck. Stress och nervositet, menar författaren, är något som lätt smittar av sig på respondenten, vilket kan leda till hämmande svar. Detta var något som vi tog i beaktande vid planeringen av våra intervjuer. Att avsätta gott om tid för samtalen var något som vi ansåg var av stor vikt, eftersom vi är införstådda med att stress kan påverka samtalet i negativ bemärkelse.

Vi är medvetna om, att det genom den kvalitativa intervjun kan ges frihet att ställa frågor av selektiv art, vilket innebär att intervjuerna kan se olika ut, något som kan påverka resultatet. Vi vill dock poängtera det Ejvegård (2003) tar upp i citatet nedan, vikten av att man hittar tillbaka till de tidigare utformade intervjufrågorna, så att man håller den röda tråden genom intervjun. Det gäller att man som intervjuare förhåller sig neutral och inte lägger in några egna värderingar i de svar som ges. Vi är införstådda med att det kan finnas en risk, att man som intervjuare spinner vidare på de svar som är av intressant karaktär, även om de ej är relevanta för studien. Trots det så gjorde vi ett medvetet val vid användandet av ostrukturerade frågor, eftersom vi ville få så uttömmande svar som möjligt av vårt begränsade urval.

Intervjuaren gör under intervjun med ostrukturerade frågor mer eller mindre omedvetet ett selektivt urval. Utfrågaren kan fritt följa de trådar som intresserar honom eller som han genom påverkan av den utfrågade kommer in på. För att undvika detta måste man som forskare noggrant tänka igenom vad intervjun skall tjäna till och vilka frågor man obönhörligen måste ställa, även om man inte är bunden till vissa formuleringar. (Ejvegård, 2003 s.51)

Vidare poängterar Ejvegård (2003) vikten av att det formulerade problemet är det som skall vara i fokus under hela studien. Han beskriver vidare att det är problemet som avgör val av metod, material samt att det även påverkar resultatet, vilket han vill visa med figuren nedan.



Figur enligt Ejvegård, 2003 s.77

1. Valet och formuleringen av problem påverkar forskningsresultatet (en självklarhet).
2. Valet av material påverkar forskningsresultatet (kanske inte lika självklart som föregående påstående).
3. Valet av material påverkar metoden. (Skall man studera ett myrsamhälle kan inte enkäter användas.)
4. Valet av metod påverkar forskningsresultatet (inte alls självklart men det lär sig forskaren så småningom).
5. Valet av metod påverkar materialet. (Vill man studera ett samhälle och har en vecka till förfogande och därför använder telefonintervjuer så blir materialet ett annat än vid en två månaders enkätundersökning.) (Ejvegård, 2003 s.76-77)

Som figuren visar, så är det vårt syfte och vår frågeställning som skall vara det mest centrala och det sätter vi i relation till Ejvegårds (2003) formulering ”problem”. Utifrån det har vi sedan valt att använda oss av en kvalitativ metod, med intervjuer som tekniskt hjälpmedel.

Urval

Trost (2005) beskriver att man som intervjuare, med kvalitativa intervjuer som utgångspunkt, ofta har en tänkt undersökningsgrupp. För att få en större spridning i svaren kan man inom det homogena urvalet försöka finna heterogena personer, det vill säga att man som intervjuare försöker upptäcka variationer inom den utvalda gruppen. Vidare framhåller Trost, att det vid kvalitativa intervjuer är viktigt att begränsa urvalet. Hans åsikt är, att man som intervjuare skall genomföra fyra till åtta intervjuer, vilket ger ett mer hanterbart material. Ett större urval kan, enligt Trost leda till svårigheter vad gäller materialet, samt att det även kan vara lätt att förbise viktiga detaljer. ”Ett fåtal väl

utförda intervjuer är mycket mer värda än ett flertal mindre väl utförda” (s.123). Författaren poängterar att det viktiga i en kvalitativ undersökning inte är antalet, utan att beskriva de mönster som man funnit. Det är mönster och variationer som är det intressanta. I en kvantitativ metod, där ofta en stor mängd respondenter medverkar, kan resultatet visas utifrån ett mer generellt perspektiv. En sådan generalisering, menar Stukát (2005) och Trost (2005), är svår eller omöjlig att göra när det gäller en kvalitativ metod, eftersom urvalet då är begränsat.

Till vår undersökning valdes, av bekvämlighetskäl, skolor som vi tidigare varit i kontakt med genom vår lärarutbildning. Däremot gjordes urvalet av respondenter, för denna studie, slumpmässigt utifrån kriteriet att det skulle vara utbildade lärare som är verksamma inom grundskolans årskurs tre. Respondenterna är verksamma på fyra grundskolor i två medelstora kommuner i Mellansverige.

Forskningsetik

När man som forskare genomför en undersökning, är det enligt Trost (2005), av stor vikt att alltid sätta de etiska aspekterna i första rummet. Han menar att hänsyn skall visas gentemot deltagarna och deras integritet, då inte bara vid intervjuerna, utan även vid bearbetning och vid resultatredovisning. Vidare framhåller Trost att det är viktigt att noga fundera över vad intervjuerna och dess svar kan leda till och vilka konsekvenser forskarens handlingar får. En annan betydelsefull del av undersökningen, som författaren lyfter fram, är i vilken utsträckning respondenten skall bli upplyst om studien. Här menar Trost att det räcker om forskaren kortfattat delger vad undersökningen handlar om, samt att intervjuaren besvarar eventuella frågor som deltagaren har. Det här har vi tagit i beaktande vid genomförandet av vår studie då vi utgått från de forskningsetiska principerna som följer nedan.

Vetenskapsrådet (2002) framhåller vikten av att man som forskare tar hänsyn till individskyddskravets fyra forskningsetiska principer: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa huvudkrav är till för att skydda de individer som deltar i undersökningar och för att se till att forskningen som genomförs håller en hög kvalitet. Med det första kravet, *informationskravet*, menas att forskaren har skyldighet, gentemot respondenten, att berätta om studiens syfte, tillvägagångssätt samt hur de forskningsresultat som framkommer kommer att användas. Det är även av stor vikt att underrätta deltagarna om att deras medverkan i undersökningen är frivillig och att de har rätt till att avbryta. Det andra kravet är *samtyckeskravet*, där framhålls att de medverkande skall ge sitt samtycke till att delta i undersökningen samt att de avgör om, under hur lång tid och på vilka premisser de skall medverka. Det är betydelsefullt att ett avbrott i samtalet, inte ger några negativa påföljder. *Konfidentialitetskravet* är det tredje kravet och här betonas deltagarnas rätt till anonymitet. Som forskare är det av stor vikt att informera dem som medverkar i

undersökningen om att alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt. Obehöriga skall inte kunna identifiera dem som deltar i studien. Det fjärde och sista kravet, *nyttjandekravet*, framhåller att de data som samlats in endast får nyttjas i forskningssyfte.

Även Starrin & Svensson (1994) poängterar den skyldighet vi som forskare har, att skydda respondenten genom konfidentialitet. Författarna förklarar vidare att denna förpliktelse kan leda till en motsättning mellan det etiska värdet och studiens trovärdighet, eftersom de belägg man framställer, utifrån de intervjuer man gjort, kan verka diffusa. En annan aspekt att ha i åtanke vad beträffar det etiska värdet, menar författarna, är hur vi som forskare förhåller oss till problemet. Det kan finnas en risk att lärarna känner sig utpekade och att de, i och med det, kan få intrycket av att vi som intervjuare misstror deras kompetens.

Vi kommer, i vår studie, att hantera undersökningdeltagarnas uppfattningar med respekt, på så sätt att de handlingar som framkommer hanteras med diskretion. En annan etisk aspekt som vi anser är av stor vikt, är att vi som forskare redovisar ett sanningsenligt resultat, något som författarna Starrin & Svensson (1994) benämner som vetenskaplig hederlighet. För oss innebär det att vi som forskare gör vårt yttersta för att förhålla oss neutrala vid beskrivning och analysering av det resultat som framkommer.

Genomförande

För att finna litteratur, i syfte att få ökad kunskap kring begreppet individanpassad undervisning, så valde vi att söka i bibliotekets databas. Sökord och nyckelord som användes var: individanpassad undervisning, individualisering, en skola för alla, åldersintegrerad undervisning. Vi har även sökt efter aktuell litteratur i referenslistor i både vetenskapliga artiklar, böcker och forskningsrapporter. För att ta reda på relevansen och användbarheten i litteraturen, tittade vi först på de hjälpmedel som finns tillgängliga, vilka Ejvegård (2003) beskriver som "innehållsförteckning, register (sakregister, namnregister), sammanfattning, abstract, nyckelord" (s.46). Efter att ha sovrat bland litteraturen fördjupade vi oss i den vi fann relevant i förhållande till vårt syfte. För att se till tillförlitligheten hos de använda verken, har vi tagit i beaktande de aspekter som Ejvegård lyfter fram som viktiga att ta hänsyn till vid uppsatsskrivning. Ett exempel är att man med fördel använder sig av primärkällor, samt även det faktum att när en text tas ur sitt sammanhang, kan eventuella feltolkningar uppstå. Det här har vi tagit i beaktande vid vår bearbetning av olika källor. Vi har främst använt oss av primärkällor, för att i den mån det går, undvika sekundärkällor eftersom de redan tolkats av författare och då kan riskera att ge en missvisande bild.

Vid formuleringen av våra intervjufrågor (se bilaga 1), så har de naturligtvis utgångspunkt både i vår bakgrund och i den litteratur vi läst. Men det är framförallt syfte och frågeställning som legat till grund för utformandet av frågorna. Vår intention var att svaren på frågorna i bästa möjliga mån skulle ge beskrivning av hur verksamma pedagoger, i grundskolans tidiga år, uttrycker sig om betydelsen i begreppet individanpassad undervisning.

Vi kontaktade respondenterna, utifrån det urval som gjorts på respektive skola, för att få deras medgivande till att vara delaktiga i studien, samt att komma överens om tid och plats för intervjuerna. Vi förhörde oss samtidigt om hur respondenterna förhöll sig till användning av diktafon, vilket samtliga gav sitt godkännande till. Med *informationskravet* i beaktande informerades respondenterna om deras integritet, samt deras frivilliga medverkan i studien. De upplystes även om *konfidentialitetskravet*, det vill säga deras rätt till anonymitet. Med Trost (2005) i begrundande, valde vi att endast kortfattat presentera studiens innehåll för respondenterna. Detta för att förhindra en eventuell påverkan av resultatet, eftersom vi inte är ute efter ett ”rätt svar”, utan att de svarar spontant. De upplystes även om att det datamaterial som framkommer endast används i forskningssyfte. Allt i enighet med *nyttjandekravet*.

Med Ejvegård (2003) som underlag, förde vi en diskussion kring vilka kriterier som var viktiga för att uppnå ett så trovärdigt och uttömmande resultat som möjligt. Några av de kriterier som vi samtalade kring var betydelsen av att vi som intervjuare, vid intervjutillfället, inger ett lugnt och samlat intryck för att ej stressa och påverka respondentens sinnesnärvaro. Lika viktigt är det att vi som intervjuare har avsatt ordentligt med tid för intervjun, så att eventuella följdfrågor kan ställas. En annan viktig aspekt, med hänvisning till Ejvegård, är att intervjuaren vid intervjutillfället håller den röda tråden och inte tappar fokus på ämnet för studien.

Vid intervjutillfällena var vi båda närvarande, eftersom en av oss fokuserade på samtalet medan den andra antecknade reflektioner kring de svar som framkom. Nyckelord, som antecknaren använde vid observationen, var till exempel tystnad, tveksamhet i svaren och fundersamhet. Vi ville inte att den som intervjuade samtidigt skulle anteckna, eftersom vår uppfattning är att det kan upplevas som nonchalant mot respondenten. Genom att behöva anteckna tappar den som intervjuar ögonkontakt med deltagaren, vilket vi, likt Trost (2005), anser kan ge distans i samtalet. Även om en diktafon kan verka hämmande för vissa respondenter, var det ett medvetet val från vår sida att ha en sådan, för att på så sätt underlätta vid efterföljande databearbetning (Ejvegård, 2003).

I enighet med *samtyckeskravet* valdes tid och plats för intervjun av respektive respondent, vilket medförde att samtliga intervjuer genomfördes i vederbörandes klassrum. Vi hade avsatt fyrtio minuter till varje intervju, vilket visade sig vara tillräckligt.

Analys

Trost (2005) påpekar, att det vid kvantitativa studier finns en uppsjö av regler om hur materialet skall bearbetas och analyseras. Det här är något som saknas, när det gäller kvalitativa intervjuer och därav utförs analysen väldigt individuellt. Författaren beskriver arbetet med det insamlade kvalitativa datamaterialet i tre steg. Först sker själva intervjuerna, då materialet samlas in. Sedan skall dessa data analyseras, vilket vid kvalitativa intervjuer innebär genomläsning, samt funderingar kring händelser under intervjuerna. Det här, ger, enligt författaren, intressanta resonemang och tankegångar som är viktiga för kommande resultatredovisning. Det tredje och sista steget är tolkningen. I denna fas skall intervjuaren sätta resultatet i relation till sin litteratur, för att på så sätt framhålla sin undersökning och påvisa att den är intressant. Trost poängterar att dessa tre delar inte behöver ske var för sig, utan kan gå in i varandra.

När våra intervjuer var avslutade och materialet insamlat, fördes en diskussion om de svar som framkommit. Därefter transkriberades intervjun, medan den fortfarande var färsk i minnet. När alla intervjuerna var genomförda och renskrivna, delade vi upp varje intervjufråga var för sig och lade ut dem i kolumner, på ett bord framför oss. De svar vi fått in klipptes isär och lades ut under respektive fråga. Syftet var att urskilja eventuella likheter och skillnader samt möjligen upptäcka kategorier och mönster. Det här sattes sedan i relation till våra nedskrivna reflektioner av intervjuerna. Det här gjordes flera gånger för att på så sätt få nya infallsvinklar att utgå från. Utifrån ett kvalitativt synsätt är tanken ”att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (Stukát, 2005 s.32), något som vi hade i beaktande vid redogörandet av vårt resultat.

Resultat

I vårt resultat kommer vi att, utifrån våra intervjuer, lyfta fram likheter och skillnader i pedagogernas svar, samt även belysa eventuella mönster som framkommit under vår analys av resultatet. Pedagogernas uppfattningar om individanpassad undervisning redovisas under utvalda rubriker för att tydliggöra det resultat som framkommit. Eftersom den här studien är av kvalitativ art så kommer resultatet nedan att analyseras och beskrivas i löpande text.

Begreppet individanpassad undervisning

Vi kan tydligt urskilja likheter mellan pedagogernas svar när de resonerar kring begreppet individanpassad undervisning. De intervjuade pedagogerna uttrycker vikten av att man i undervisningen utgår från varje elevs förutsättningar och behov. Resultatet visar att de är överens om att elever är olika och lär på olika sätt, vilket innebär att verksamheten ej kan se lika ut för alla. De menar vidare att undervisningen *skall* anpassas utefter elevernas förmågor. Respondenternas svar kan liknas mycket vid Sandqvists (1994) tolkning av begreppet individanpassad undervisning, där hon poängterar vikten av att anpassa materialet utefter varje elevs förutsättningar. Ett tydligt mönster som kan urskiljas när respondenterna uttrycker sig kring begreppet, är att de svagpresterande eleverna lyfts fram som en ledande orsak till att man som pedagog bör individanpassa undervisningen. Även här stämmer respondenternas svar överens med forskning utförd av Sandqvist, då författaren framhåller att fokus bör ägnas åt de svagpresterande eleverna, eftersom hon anser att de kräver mer tid.

Individanpassningens olika former

Pedagogerna som medverkar i studien lyfter fram att de anpassar material, det vill säga att eleverna ges möjlighet att arbeta med läromedel av olika slag. De är också eniga om att man som pedagog även kan individualisera undervisningen, trots att läromedlet är samma för alla elever. De menar då att vissa uppgifter kan strykas i, till exempel matteboken, om man som pedagog anser att det är för många i antal, eller att svårighetsgraden är för hög för vissa elever. Även arbetstempo ses som en viktig faktor

att ta hänsyn till, då vissa elever behöver längre tid på sig att utföra vissa uppgifter, medan andra elever presterar på kortare tid.

Resultatet visar att tidsrelaterad individualisering är den form som tillämpas mest i undervisningen, vilket stärks av Vintereks (2006) forskning kring ämnet. Även individualisering utefter svårighetsgrad lyftes fram av respondenterna som en viktig del att ta hänsyn till, då pedagogerna poängterar betydelsen av att anpassa arbetet till den nivå där eleven befinner sig. En annan individualiseringsform som nämns, dock inte i lika stor utsträckning, är intresserelaterad individualisering, där eleven är aktiv och själv bestämmer material och arbetssätt.

En skola för alla

En pedagog beskriver att skolan ofta har en norm, som sitter i väggarna. Det vill säga att alla elever skall arbeta utefter ett visst sätt och att de skall ha klarat av vissa moment vid särskilda årskurser. Hon förklarar vidare att det inte är självklart att man använder sig av ett anpassat material, utan att skolkoden kan se ut på så sätt *alla* elever *skall* ha samma läromedel. Pedagogen menar att det är ett traditionellt tankesätt som lever kvar, vilket kan styrkas med hjälp av forskning då Imsen (1999) framhåller att den värdegrund som råder på skolan kan ha inverkan på hur pedagogerna väljer att undervisa.

Det har framkommit i resultatet att även bedömning av elever, kan sättas i relation till individanpassad undervisning. Pedagoger framhåller, att även om eleverna gör samma sak, så bedömer man dem på olika sätt, det vill säga utifrån deras förutsättningar. De menar att man kan kräva mer av vissa elever än av andra. Som exempel menar pedagogerna att man, vid stavning kan rätta olika beroende på elevens förmåga och vid skrivuppgifter kan man till exempel nöja sig med att vissa elever har fått ihop tre meningar, medan andra har krav på sig att få ihop ett mer gediget innehåll. Det här uttalandet skiljer sig från Imsen (1999), då hon framhåller att det kan uppstå komplikationer när man sätter bedömning i relation till de uppsatta mål som eleven skall uppnå. Hon menar att kraven från pedagogerna kan variera men att eleverna i slutändan skall bedömas utefter samma kriterier.

Vinnare eller förlorare

Vidare visar resultatet att alla elever anses gynnas av individanpassad undervisning, men vid deras förtydligande av uttalandet märks vissa differenser. Då framhålls de svagpresterande eleverna som vinnare på konceptet. Det här är något som skiljer sig från forskning kring ämnet, där både Sundell (2002) och Vinterek (2006) påvisar det

motsatta. De menar att de svagpresterande eleverna inte kan ses som vinnare på denna metod, på grund av det behov av stöd som behövs från pedagogen. Även de högpresterande eleverna omnämns, men inte i lika stor utsträckning. Normalspannet läggs inte någon större vikt vid och omnämns endast av en respondent.

En pedagog beskriver följande:

Jag brukar tala om för dem att det är som att bygga ett hus; grunden den står på är viktig. Man kan inte ha ett hus med stora hål i. Därför måste de arbeta där de befinner sig i sin utveckling.

Respondenterna ser positivt på individanpassad undervisning, då de påvisar att det är av betydelse att individen ges möjlighet till att arbeta och utvecklas i sin egen takt. Några framhåller vikten av att eleverna får känna sig tillfredsställda, att alla elever ges möjlighet till att uppleva glädjen över att ha presterat något, vilken även Järbur (1992) lyfter fram som en viktig del av elevens utveckling. Den pedagog som citeras ovan beskriver vidare att en av fördelarna är att man, med hjälp av individanpassad undervisning förhindrar hål i husgrunden, eftersom de är svåra att täppa igen i efterhand. Hon menar att det är av stor betydelse att eleverna lär sig grundligt innan man lägger momentet åt sidan.

Ett mönster som vi kan urskilja angående påståendet om nackdelar med individanpassad undervisning, är att pedagogerna väljer att se det utifrån sig själva, det vill säga ur ett lärarperspektiv. Negativa aspekter som respondenterna lyfter fram, vad beträffar individanpassad undervisning, är att tidsaspekten utgör en betydande faktor. Intervjuerna påvisar att det krävs tid att ta fram material, planera och organisera undervisningen för varje elev. Även pengar och brist på resurser är enligt pedagogerna ytterligare faktorer som kan vara avgörande. Även om deras argument till viss del får stöd i forskning, genomförd av Järbur (1992) och Imsen (1999), så förhåller sig dock Imsen skeptisk till detta, då hon menar att det inte kan användas som ursäkt vid tillämpandet av metoden. Dock var det en lärare som skilde sig från mängden och nämnde en nackdel utifrån ett elevperspektiv. Hon menar att det finns risk för att eleverna uppmärksammar och kommenterar att klasskamraterna eventuellt får göra andra eller färre uppgifter.

En del av respondenterna ser hinder utifrån ett organisationsperspektiv, då det i dagens skola ofta förekommer stora klasser med bara en pedagog. Det kan innebära höga krav på läraren, eftersom eleverna befinner sig på olika ställen och att det då kan vara en svårighet att hinna med de elever som behöver hjälp. En av de intervjuade framhåller även att det finns en risk med individanpassad undervisning, på så sätt att man som pedagog kan missa något moment i undervisningen, vilket kan bidra till att eleven kan få svårt att nå målen. Hon menar även att det kan bli komplicerat då eleverna skall gå från hennes sätt att undervisa, till en ny pedagog och nya undervisningsmetoder. Om en lärare arbetar individanpassat och sedan lämnar över klassen till någon som inte har det synsättet i sin undervisning, utan kräver att alla elever befinner sig på samma ställe i läroböckerna, så kan det uppstå komplikationer, menar pedagogen.

Undersökningen visar att det, enligt dessa pedagogers uppfattning, finns både vinnare och förlorare med arbetssättet individanpassad undervisning. Trots det framhåller pedagogerna de svagpresterande eleverna som vinnare på konceptet, dels eftersom eleverna får känna sig stärkta av att lyckas och dels av den orsaken att eleverna efter en tid blir mer självgående, vilket innebär en ökad egentid med pedagogen för varje elev. Respondenternas svar skiljer sig från Sundells (2002) synsätt, då han hävdar att den individuella tiden med läraren minskar. Vid intervjuerna vidhöll pedagogerna att de högpresterande eleverna kan ligga i riskzonen, då de kan få stå i skuggan av de svaga.

Illusion eller verklighet

När det gäller begreppet individanpassad undervisning så uttrycker pedagogerna svårigheter med att genomföra detta arbetssätt fullt ut. ”Det blir att man lägger krutet på de svaga eleverna”, menar en pedagog. ”Det är tidskrävande att lägga upp undervisningen så att man når alla elever”, säger en annan pedagog. En tredje pedagog hävdar att: ”som det ser ut idag så är det för stora klasser och för få resurser”. ”Förhoppningsvis når man alla någon gång”, lyder ett citat hämtat från en intervju. Pedagogerna menar att total individanpassad undervisning är en illusion. Även Vinterek (2006) och Sundell (2002) belyser dilemmat med total individualisering, eftersom begreppet innefattar så många olika former. Som pedagog måste man komma fram till vilken form som passar till den klassammansättning man har.

Diskussion

Vi har valt att presentera följande kapitel i två delar. I *metoddiskussionen* kommer vi att belysa de konsekvenser, samt eventuella hinder som kan uppstå till följd av vårt metodval. Under *resultatdiskussionen* kommer vi att, med studiens syfte i fokus, föra en diskussion kring det resultat som framkommit och sätta det i relation till relevant litteratur.

Metoddiskussion

Vårt syfte med den här studien var att analysera och beskriva sex verksamma pedagogers resonemang kring betydelsen i begreppet individanpassad undervisning i grundskolans tidiga år. Eftersom vi ansåg att intervjuer skulle ge oss en djupare förståelse för pedagogernas uppfattningar, så fann vi den kvalitativa metoden som mest lämpad för vår studie. Även om våra intervjuer gav oss ett tillräckligt underlag för att genomföra den här studien, så vill vi ändå poängtera att resultatet kunde sett annorlunda ut om vi som intervjuare hade varit mer inlästa på olika intervjutekniker.

Vid val av metod såg vi även följdfrågorna i intervjun som en styrka till vår studie. Även om de svar som framkom var tillräckliga för att genomföra studien, så har man ändå vid analysen av resultatet upptäckt att fler följdfrågor eventuellt hade bidragit till en djupare förståelse av respondenternas uppfattningar.

Starrin & Svensson (1994) framhåller att ett hinder med en kvalitativ metod kan vara att det är tidskrävande att analysera och redovisa de svar som framkommit. Eftersom den här studien skulle utföras inom en bestämd tid, så var vårt urval, med sex pedagoger, ett medvetet val inom dess begränsning. Vi är därmed medvetna om att reliabiliteten, det vill säga tillförlitligheten på studien kunde ha blivit högre om vi hade intervjuat fler respondenter. Därmed vill vi poängtera, att det resultat som framkommit utifrån den här studien, ej kan generaliseras och sättas i relation till vad *alla* pedagoger i landet uttrycker kring individanpassad undervisning. Det är den alltför begränsad för.

Vad beträffar studiens validitet och reliabilitet i övrigt är vi väl medvetna om att den innefattar både styrkor och svagheter. Styrkor med en kvalitativ analys kan vara att den som forskar befinner sig i den sociala verksamhet som granskas (Trost, 2005). Även om interaktionen mellan intervjuare och respondent kan vara ett hinder, så anser vi att samspelet även kan ha en positiv inverkan, då man kan urskilja tveksamheter i svaren,

samt uppfatta kroppsspråkets betydelser. Det här är faktorer som, enligt vår uppfattning, inte framkommer genom en kvantitativ analys.

En annan aspekt att ha i åtanke, är att det vid intervjuer är naturligt att tolka de svar som framkommer. Således kan vår tolkning skilja sig från det som respondenten menar. Lika väl som vi tolkar svaren på ett visst sätt, kan även respondenten missuppfatta frågorna vi ställer i intervjun. Genom att vi båda valde att delta vid intervjuerna så är vår uppfattning att eventuella feltolkningar minimerades, även om de inte kan uteslutas. Även yttre faktorer, som störningar i omgivningen och respondentens sinnesnärvaro under intervjun kan påverka reliabiliteten, menar Stukát (2005). Vi upplevde inte att respondenterna kände sig stressade, varken över situationen eller över det faktum att en diktafon användes, vilket Ejvegård (2003) menade kunde hämma respondenternas svar.

Vad beträffar validiteten i studien, det vill säga om det som skall undersökas undersöks, så är den svårare att upptäcka. Även om det inte sker avsiktligt, så är vi medvetna om att respondenten kan uttrycka motiveringar som den tror intervjuaren vill höra. Innan intervjuerna utfördes, så förde vi en diskussion, med Trost (2005) i begrundande, kring det faktum att den som blir intervjuad kan känna sig utpekad, det vill säga att respondenten upplever intervjuaren som kontrollerande. Med det i beaktande så upplevde vi att vi lyckades få en avslappnad samtalsstund med deltagarna.

Vi vill också betona att den litteratur som togs fram, sattes i relation till det syfte och den frågeställning som formulerats till den här undersökningen. Vi vill dock poängtera att vi fann det svårt att hitta relevant forskning och även övrig litteratur som svarade till vårt syfte, något som vi anser kan påverka vår resultatdiskussion nedan. Även Sundell (2002) framhåller att det finns en brist på forskning inom området Individanpassad undervisning.

Frågan om individualiseringens fördelar är mer komplex än att endast handla om olika typer av individualisering. Det saknas nämligen jämförande forskning som visar att individualiserad undervisning är överlägsen traditionell undervisning. De enda undersökningar som en litteratursökning identifierat är jämförande forskning som är tio till 20 år gammal och som dessutom inte redovisar några direkta skillnader. (Sundell, 2002 s.14)

Resultatdiskussion

Vårt syfte med den här kvalitativa studien är att analysera och beskriva hur verksamma pedagoger uttrycker sig om betydelsen i begreppet individanpassad undervisning. Vid redogörelse av begreppet individanpassad undervisning så knyter så väl författare (Sandqvist, 1994, Imsen, 2006), som respondenter an till Läroplanens formulering, att undervisningen ” skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2006 s.4). Individanpassad undervisning nämns inte i klartext i Läroplanen, men den är

skrivna utifrån ett elevcentrerat synsätt, vilket innebär att man som pedagog utgår från eleven. Innan genomförandet av den här studien, hade vi förmodligen uttryckt oss på liknande sätt som ovanstående pedagoger och författare, men under studiens gång har begreppet individanpassad undervisning utvecklats och gett oss en djupare innebörd. Utifrån det resultat och med den teoretiska kunskap som har tillkommit, har vi blivit medvetna om att begreppet individanpassad undervisning innefattar så mycket, med tanke på de olika former vi har hittat i litteraturen. Vinterek (2001) framhåller att pedagoger ofta uppfattar individanpassad undervisning som positiv, men att det i dagens skola inte tydliggörs vad denna arbetsform innebär. Med det påståendet i beaktande, i relation till våra tidigare uppfattningar, så har vi blivit varse att det är ett svårdefinierat begrepp.

Vi har i litteraturen kunnat urskilja tre olika kategorier av individanpassad undervisning, som är de mest vanligt förekommande i undervisningen. De är relaterade till tid, intresse samt svårighetsgrad. Vi har tagit dessa olika individualiseringsformer till hjälp för att analysera och beskriva vårt resultat. Vinterek (2006) framhåller hastighetsindividualisering som den mest förekommande formen i dagens skola, det vill säga att eleverna ges olika lång tid för att lösa en uppgift. Att tiden är den mest tillämpade formen, är något som även genomsyrar resultatet och som det, utifrån pedagogernas synpunkt, läggs störst vikt vid. Intresserelaterad individualisering, vilket Lindkvist (2005) beskriver som att eleverna har möjlighet att själva, utifrån sina intressen, välja material och arbetssätt, förekommer ej i samma grad, vilket vi tror kan bero på att det är den svåraste formen att tillämpa i undervisningen. Orsaken, som vi ser det, har i hög grad att göra med tidsaspekten, då vi upplever att det borde vara mer tidskrävande att se och anpassa utefter varje elevs intressen. Dock kan vi i Läroplanen utläsa, att vårt uppdrag är att anpassa undervisningen utefter elevernas intressen, vilket man som pedagog givetvis måste ta i beaktande, men kanske inte hela tiden, utan man kan använda det som en variation i undervisningen. Att utforma undervisningen utefter svårighetsgrad, det vill säga utgå från den nivå eleven befinner sig på (Vinterek 2006), är en form av individanpassad undervisning som vi upplever att samtliga respondenter tar i beaktning. Resultatet visar att anpassning av tid och svårighet är de former som är mest förekommande. Vår uppfattning är att det helt enkelt kan vara av bekvämlighetsskäl, då pedagogen kan använda sig av de tillgångar som redan finns inom organisationen, som till exempel material.

Ett tydligt mönster som vi kan urskilja utifrån intervjuerna är att pedagogerna uppfattar de svagpresterande eleverna som vinnare av konceptet individanpassad undervisning. Utifrån de svar som vi har fått, har vi upptäckt att det är tre kriterier som dominerar pedagogernas motiveringar till varför just de gynnas. Det första och mest relevanta är, enligt pedagogerna *tiden*. De menar att svagpresterande elever kan behöva längre tid på sig i undervisningen än övriga elever. Ett annat kriterium att ta hänsyn till, är att man som pedagog anpassar *material* utefter elevens förmåga. En tredje aspekt som lyfts fram, dock inte i lika stor utsträckning som de övriga två, är att *inhållet* tillämpas utifrån elevens intressen.

Även om respondenterna lägger tyngden på de svagpresterande eleverna så omnämns även de normala samt högpresterande eleverna, dock inte i lika stor utsträckning. Imsen (2006) framhåller att de högpresterande eleverna måste få uppgifter som utmanar dem i deras utveckling. Hon menar att individanpassad undervisning skall vara till för alla elever, men att de högpresterande eleverna ofta hamnar i skymundan och då får göra mer av samma, det vill säga ”få tiden att gå uppgifter”. I motsats till Imsens uppfattning hävdar både Vinterek (2006) och Sundell (2002) att det är de högpresterande eleverna som gynnas av detta arbetssätt, eftersom de i större utsträckning kan arbeta självständigt. Vikten av att de högpresterande eleverna skall utmanas, framkommer även i resultatet. Om man sätter detta i relation till vår litteraturgenomgång, kan man se att respondenternas svar skiljer sig från tidigare forskning inom området. Både Vinterek (2006) och Sundell (2002) vidhåller att det är de svagpresterande eleverna som försummas av arbetsformen individanpassad undervisning. Vi fann denna olikhet intressant och började föra en diskussion med varandra om vad det kommer sig att teori och praktik inte stämmer överens. Vår uppfattning, utifrån intervjuerna, är att de svagpresterande eleverna hela tiden omnämns, vilket vi ifrågasätter. Varför ska just de svagpresterande eleverna gynnas? Även om så kan vara fallet så är vår uppfattning att det trots allt är upp till pedagogen. Med andra ord så är vi av den åsikt att det kan vara vår pedagogiska grundsyn som styr vilka som skall bli vinnare eller förlorare på konceptet. Med våra intervjuer, satt i relation till den teori som bearbetats, anser vi att en grund till detta kan härledas till Lpo 94, där det framhålls att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning och att ”skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledning har svårt att nå målen för utbildningen” (Skolverket 2006, s.4). Med det här uppdraget i fokus kanske det inte är så konstigt att pedagogerna väljer att lägga vikten på de svagpresterande eleverna. Om målen ej uppnås av de svagpresterande eleverna kan pedagogens undervisning ifrågasättas, något som vi kan se som en anledning till att undervisningen centreras kring just dem. Dock hävdar respondenterna att de här elevernas behov är svårare att tillgodose, eftersom det är svårt att få tid, pengar och resurser att räckta till för alla elever. Normalspannet och de högpresterande eleverna kommer att nå målen, vilket innebär att det blir en prioriteringsfråga och att fokus därmed läggs på de svagpresterande eleverna.

Våra erfarenheter utifrån verksamhetsförlagd utbildning kan liknas med Imsens (2006) föreställning, att eleverna får göra mer av samma för att vänta in de elever som behöver mer tid på sig. Det här är något som vi inte samtycker med, eftersom *alla* elever har rätt till att utmanas och utvecklas, men vi kan ändå förstå den komplexitet det innebär att i praktiken möjliggöra ett individanpassat arbetssätt så att alla elever blir vinnare. Som vi tidigare nämnt har den här studien gett oss en ökad kunskap om begreppet individanpassad undervisning och dess många olika former. Vi har under studiens gång kommit till insikt, att det av pedagoger krävs medvetenhet om individanpassningens olika skepnader, för att i praktiken kunna tillämpa dem (Imsen, 2006). Vi anser liksom Järbur (1992) att man måste börja se till varje enskild elev och den enorma resurs som den utgör.

Ett annat sätt att individanpassa undervisningen, enligt respondenterna, är att man bedömer eleverna på olika sätt, utifrån deras förutsättningar. De menar att man som pedagog ej kan kräva lika mycket av alla elever. Bedömning av elever, är även något som litteraturen berör i sammanhanget om individanpassad undervisning, trots att detta inte framgår som någon egen form av individanpassning. Dock förhåller sig Imsen (1999) kritisk till detta sätt att individualisera, eftersom hon anser att det finns en risk med att ställa detta förfarande i relation till de uppsatta mål eleverna trots allt skall uppnå. Vi vill poängtera att det i hög grad är väsentligt att ha i åtanke det Imsen lyfter fram, eftersom det finns krav på oss pedagoger att eleverna skall uppnå målen. Samtidigt kan vi se en relevans i respondenternas uttryck, då vi har svårt att se det praktiskt möjligt, att alla elever kan göra samma sak, samma tid och på samma gång.

Även om Imsen (1999) förhåller sig kritisk begreppet bedömning i förhållande till individanpassad undervisning, så har Järbur (1992) en positiv uppfattning av, dock framställd ur ett annat perspektiv. Han menar att bedömning av elevernas kompetens, ej blir så uppenbar i en individanpassad undervisning, eftersom alla arbetar individuellt och att de olika nivåerna mellan eleverna accepteras. Resultatet visade dock, till skillnad från Järbur, en negativ aspekt med individanpassad undervisning. Respondenterna menade att eleverna kan känna sig utpekade i en undervisning där de befinner sig på olika ställen. Att eleverna uppfattar varandras styrkor och svagheter, anser vi kan vara svårt att undvika, oavsett om man talar om individanpassad undervisning eller inte. För att undgå konflikter av sådana slag, anser vi att ett gott arbete med gruppen är till fördel, oavsett arbetsätt.

Vad beträffar bedömning av elever, så är vi av den åsikt att det är viktigt att ha i beaktande att den litteratur som använts till den här studien har skrivits innan de nya uppnående målen för årskurs tre, fanns tillgängliga.

Genom intervjuerna har det framkommit, som beskrivits ovan, att ett av hindren till individanpassad undervisning är ekonomiska faktorer, så som extra resurser och material, men att även den skolkod som förekommer inom verksamheten kan ha en avgörande roll för hur undervisningen bedrivs inom skolan. Även Järbur (1992) och Imsen (1999) lyfter fram ett flertal faktorer som kan påverka skolans undervisning där bland annat värdegrunden som råder på skolan, samt även den ekonomiska aspekten lyfts fram. Trots att det här är vanligt förekommande argument bland lärare till varför önskad individanpassning ej kan tillämpas, så poängterar Imsen att det inte är försvarbart, utan att man måste se möjligheterna med de resurser och material som finns att tillgå på skolan. Styrkta av Imsen (2006), så är även vi av den uppfattningen att skolans värdegrund är något att ta hänsyn till vid anpassandet av individualisering. Vi upplever att man som pedagog behöver stöd, både från kollegor och från högre instans, i sin verksamhet och att man lätt påverkas av skolans rådande normer.

Med belägg i litteraturen, så har det visat sig att individanpassad undervisning är ett arbetsätt som har ökat i dagens skola. Vinterek (2006) beskriver dock att den här arbetsformen visar på ett sämre studieresultat bland eleverna. Vi har dock inte funnit

någon ytterligare litteratur som styrker författarens påstående, men om så är fallet anser vi att det kan vara angeläget att man på lärarutbildningarna lägger större vikt vid *hur* individanpassad undervisning kan genomföras i praktiken. Eftersom det, enligt Sundell (2002), råder brist på aktuell forskning inom området individanpassad undervisning, så anser vi att det vore intressant att forska vidare kring vilka konsekvenser arbetssättet får för elever, pedagoger och för verksamheten i sin helhet.

Referenser

- Carlgren, Ingrid m.fl. (2006). Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. [Elektronisk]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3), 301–326. Tillgänglig: <http://web.ebscohost.com/persefone.his.se/ehost/pdf?vid=2&hid=112&sid=1625b24f-4361-48eb-9e3f-ead2e21afb3b%40sessionmgr109> [2008-12-12]
- Ejvegård, Rolf (2003). *Vetenskaplig metod*. 3., omarb. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet
- Imsen, Gunn (1999). *Lärarens värld: introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Imsen, Gunn (2006). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. 4., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Järbur, Håkan (1992). *Individanpassad skola*. Solna: Ekelund
- Lindkvist, Margareta (2003). *Individualisering: att kliva ur och vara i gemenskap*. Lic.avh. Linköping : Univ., 2003
- Persson, Bengt (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. 2. uppl. Stockholm: Liber
- Sahlin, Erica & Becker, Annika (2005). *En skola för alla!: om skolutveckling med flexibelt lärande*. Eslöv: Lorentz
- Sandqvist, Karin (1994). *Åldersintegrerad undervisning: en kunskapsöversikt*. Stockholm: HLS (Högsk. för lärarutbildning)
- Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Sundell, Knut (2002). *Är åldersblandade klasser bra för eleverna?: en jämförande studie av 752 elever i årskurs 2 och 5*. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94. (2006). Stockholm: Skolverket

Wiel-Hagberg, Eva-Christina. (2008). Björklund lovade förändring i skolan – fick långa applåder av boråslärare. [Elektronisk]. *Borås tidning*, 15 augusti. Tillgänglig: [http://www.bt.se/nyheter/boras/bjorklund-lovade-forandring-i-skolan-fick-langa-applader-av-boraslarare\(797000\).gm](http://www.bt.se/nyheter/boras/bjorklund-lovade-forandring-i-skolan-fick-langa-applader-av-boraslarare(797000).gm) [2008-09-11]

Vinterek, Monika (2001). *Åldersblandning i skolan: elevers erfarenheter*. Diss. Umeå: Univ., 2001

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

Intervjufrågor

- **Vad innebär individanpassad undervisning för dig som pedagog?
(Kan du ge något exempel på hur man kan arbeta med individanpassad undervisning?)**
- **Vilka elever anser du gynnas av individanpassad undervisning? På vilket sätt?**
- **Vilka fördelar ser du med individanpassad undervisning? Varför?**
- **Vilka nackdelar ser du med individanpassad undervisning? Varför?**
- **Anser du att det finns vinnare eller förlorare med individanpassad undervisning? Hur tänker du kring det?**
- **När det gäller begreppet individanpassad undervisning, anser du att det är en illusion eller är det genomförbart? Hur och varför?**