

# Individanpassningens ytterligheter

*Några betygsmässigt hög- respektive lågpresterande  
gymnasieelevers åsikter kring engelskundervisningens  
utformning.*

Lärarytbildningen, ht 2008  
Examensarbete, 15 hp  
(Avancerad nivå)  
Författare: Åsa Brinck Woollett  
Handledare: Susanna Ward Jonsson

## Resumé

Arbetets art: Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp

Högskolan i Skövde

Titel: *Individanpassningens ytterligheter. Några betygsmässigt hög- respektive lågpresterande gymnasieelevers åsikter kring engelskundervisningens utformning.*

Sidantal: 34

Författare: Åsa Brinck Woollett

Handledare: Susanna Ward Jonsson

Datum: Januari 2009

Nyckelord: Individanpassning, engelskundervisning, betygsmässigt hög- och lågpresterande elever, lärande, motivation.

I dagens samhällsdebatt om skolan diskuteras elevers kunskapsnivå och möjligheten till individanpassning. Klassrummen är sammansatta av heterogena grupper bestående av elever med olika inlärningsbehov och på olika kunskapsnivåer. Syftet med studien är att undersöka hur några betygsmässigt hög- och lågpresterande gymnasieelever upplever att engelskundervisningen är individanpassad efter deras behov, samt hur de anser att den ska vara utformad för att de ska kunna utveckla och fördjupa sitt lärande.

Undersökningen har genomförts utifrån en kvalitativ metod med intervjuer som det centrala och med observationer som bakgrund. Resultatet har analyserats och tolkats hermeneutiskt.

I studien framkom att elever som har en positiv inställning till engelska, oberoende av betyg, är de som ser nyttan utanför klassrummets väggar och därmed verklighetsanknyter engelskundervisningen. De som saknar en koppling till verkligheten har en genomgående negativ inställning. Det är således genom verklighetsanknytningen som individanpassningen möjliggörs. Även om eleverna kommer med förslag på hur undervisningen kan tänkas anpassas till dem, säger flera av dem att läraren måste anpassa undervisningen till klassen som helhet och de förväntar sig ingen individanpassning.

## Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp  
University of Skövde

Title: The extremes of personalisation. Reflections on the teaching of English of some upper secondary school students with high and low grades.

Number of pages: 34

Author: Åsa Brinck Woollett

Tutor: Susanna Ward Jonsson

Date: January 2009

Keywords: Individualisation, personalisation, differentiation, English as an additional language, learning, motivation.

In today's society there is a discussion regarding students' level of knowledge and personalisation. The classrooms consist of heterogenic groups of students with different learning needs and levels of knowledge. The purpose of the present study is to find out how the students who participated perceive the teaching of English as an additional language with regards to personalisation, and how they believe differentiation can help develop and deepen their learning.

This study has been conducted using a qualitative method with interviews as the core, complemented by observations. The results have been analysed and interpreted hermeneutically.

The results show that those students who have a positive attitude to English education, irrespective of their grade, are those who see the benefit of knowing English outside the classroom, and thereby create a connection between reality and studying English. Those who lack this connection have a negative attitude. Basing teaching in reality renders personalisation viable for the individual within a teaching group. Even when the students give some examples of how the teaching can be adjusted to their needs, most of them believe that the teacher must adjust the teaching to fit the class as a whole and they do not expect any personalisation.

## Innehåll

|   |    |
|---|----|
| 1 Inledning .....   | 1  |
| 2 Syfte och frågeställning .....  | 2  |
| 3 Kunskapsöversikt .....  | 3  |
| 3.1 Individanpassning .....   | 3  |
| 3.2 Att lära i grupp .....  | 5  |
| 3.3 Lärandet .....  | 6  |
| 3.4 Motivation .....  | 7  |
| 4 Metod .....   | 9  |
| 4.1 En hermeneutisk analys .....  | 9  |
| 4.2 Metodval .....  | 10 |
| 4.2.1 Intervju som metod .....  | 10 |
| 4.2.2 Validitet, reliabilitet och generalisering .....                  | 11 |
| 4.3 Urval .....   | 11 |
| 4.4 Genomförande .....  | 12 |
| 4.5 Etiska beaktanden .....   | 13 |
| 5 Resultat .....  | 14 |
| 5.1 Individanpassningens närvaro .....                                  | 14 |
| 5.2 Att lära i grupp .....  | 16 |
| 5.3 Inställning till engelska kopplat till lärande och motivation ..... | 17 |
| 5.4 Lärarens betydelse för elevens utveckling .....                     | 20 |
| 6 Diskussion .....  | 22 |
| 6.1 Individanpassningens närvaro .....                                  | 22 |
| 6.2 Att lära i grupp .....  | 25 |
| 6.3 Inställning till engelska kopplat till lärande och motivation ..... | 26 |
| 6.4 Lärarens betydelse för elevens utveckling .....                     | 28 |
| 7 Metoddiskussion .....   | 29 |
| 8 Avslutning .....  | 31 |
| 8.1 Förslag till fortsatt forskning .....                               | 32 |
| 9 Referenser .....  | 33 |
| <i>BILAGA 1</i> .....   | 1  |

# 1 Inledning

I dagens samhällsdebatt om skolan diskuteras ofta elevers kunskapsnivå och då också individanpassning för att varje elev ska nå målen. Klassrummen är sammansatta av heterogena grupper med elever där olika inlärningsbehov och olika kunskapsnivåer existerar. I läroplanen för gymnasieskolan står det att "[u]ndervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov", samt att "[v]arje elev skall få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar" (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 4, 6). För att kunna utgå från varje enskild elevs förutsättningar förutsätter det en kännedom om och förståelse för varje individ. Linde (2006) diskuterar hur läroplanerna formuleras, transformeras och slutligen realiserar utifrån de ramfaktorer som finns. Tiden som står till förfogande, antal elever, utrustning etc. är alla yttre faktorer som påverkar hur läroplanen realiserar enligt Linde. Hur ser verkligheten ut? Finns möjligheterna att förverkliga läroplanens intentioner när det gäller individanpassad undervisning? Ges de förutsättningar som behövs? Individanpassningen ska genomföras i klassrum med i vissa fall trettio elever med vitt skilda behov och förutsättningar. Elevers och lärares samarbete ska skapa en lärandeprocess som gynnar var och en. Läroplanen är tydlig i sina riktlinjer om skolans uppgift att se och hjälpa varje individ i klassrummet.

Varje elev skall möta respekt för sin person och sitt arbete. Eleverna skall bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling. Detta skall syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan skall stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro. (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 6)

Efter att först ha övervägt att utgå från lärarnas perspektiv och undersöka hur de bemöter uppdraget med individualisering, har jag beslutat mig för att det är ur elevernas perspektiv som jag vill närma mig området. Lärare diskuterar ofta individanpassningen men min nyfikenhet berör eleverna och hur de ser på den individanpassade undervisningen. Med undersökningen vill jag skapa en ökad förståelse för de elever som befinner sig i ytterligheterna av individanpassningen, det vill säga de elever som befinner sig i respektive kant av betygsspannet, samt hur lärare kan utforma undervisningen efter deras behov.

Det finns många intressanta områden att diskutera i samband med individanpassning och detta arbete kommer att behandla några av dem. Individanpassning används ofta synonymt med individualisering och så kommer också att ske i denna studie. Ett annat begrepp som också är vanligt förekommande i detta sammanhang är eget arbete, men jag vill redan här klargöra att denna studie inte kommer att fokusera på eget arbete.

## 2 Syfte och frågeställning

Syftet är att undersöka hur några betygsmässigt hög- och lågpresterande gymnasieelever upplever att engelskundervisningen är individanpassad efter deras behov, samt hur de anser att den ska vara utformad för att de ska kunna utveckla och fördjupa sitt lärande.

- Hur relateras undervisningen till elevernas liv och leverne?
- Vad stimulerar och motiverar elevernas lärande och ifrågasättande?
- Vilka möjligheter till inflytande på undervisningens innehåll har eleverna och vilket inflytande anser de sig vilja ha?

## 3 Kunskapsöversikt

Litteraturen som presenteras inledningsvis i denna studie redovisas under temana: *individ Anpassning, att lära i grupp, lärandet och motivation*. Tanken med dessa teman är att skapa mönster genom vilka eleverna kan närmas. *Individ Anpassning* och *att lära i grupp* har oftast belysts genom tidigare forskning med huvudfokus på lärarnas perspektiv, vilket speglas i litteraturgenomgången. *Lärandet* diskuteras i förhållande till vad som gynnar lärandet samt till viss del hur det sker. Forskningen inom *motivation* är oändligt stor vilket betyder att endast en liten del kan presenteras i detta arbete.

### 3.1 Individ Anpassning

I läroplanen för gymnasieskolan beskrivs individ Anpassningen och hur den ska genomsyra undervisningen. Enligt Lpf 94 ska läraren ”utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande”, dessutom ska läraren ”stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära, organisera arbetet så att eleven [...] utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga” (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 11). Lärarens grundläggande uppgift är här tydligt uttalat med varje enskild elev i fokus.

Hur utformas då undervisningen för att möjliggöra läroplanens intentioner? Enligt Giota (2001, 2002) bedrivs mycket av undervisning utifrån ett vuxenperspektiv, och då i synnerhet lärarens. Hon efterfrågar ett elevperspektiv och ett intresse för deras liv. Detta kräver att läraren tar ett steg tillbaka och inte låter sig påverkas av egna personliga erfarenheter från skoltiden. Eleverna måste förstås utifrån det samhälle som vi lever i idag, och vi måste respektera och utveckla varje elev som en unik individ och medmänniska med samma rättigheter. Giota anser att ett steg vore om läraren tog del av elevernas åsikter och tankar om läraren och undervisningen. Författaren tror att detta kan visa att det inte finns några omotiverade elever, utan endast elever som inte klarar av våra förväntningar och krav.

Apelgren (2001) diskuterar effekterna av det som formuleras i läroplanen på språkundervisningssituationen och menar att det ställer krav på alla deltagare. Apelgren vill se språkinläringen som en pågående tankeprocess där eleven ifrågasätter och resonerar.

It puts demands on the learner to engage in his or her learning; through reflections and through reconstruction. Teaching in this sense means meeting the needs of the individual pupil and finding ways to guide that individual pupil, rather than teaching everyone the same sequential forms. (s. 22)

För att kunna utveckla en individanpassad undervisning krävs lärare med relevanta och tillfredsställande kunskaper enligt Apelgren. I engelskundervisningen ställs det högre och högre krav på lärarnas kunskaper i och med att dagens barn och elever möter engelska tidigt, både i skola och på fritiden. Eleverna möter ungdomar i andra länder och de får en annan kulturkännedom än vad som funnits tidigare. Apelgren hävdar att detta medför att vissa lärare på gymnasienivå anser sig sakna tillräcklig kompetens inför engelskundervisningen. De hamnar således i en undervisningssituation där eleverna kan mer än de själva.

Ett annat sätt att åstadkomma en individanpassad undervisning på, är att använda elevinflytande genom att det öppnar för elevernas åsikter. Swahn (2006) har i sin avhandling studerat gymnasieelevers möjligheter till inflytande. Resultatet visar att det är lärarnas tolkningar utifrån kurs- och läroplaner som bestämmer vad som presenteras och att elevernas möjligheter till val och inflytande finns inom dessa ramar. Swahn menar att eleverna i vissa fall inte tar chansen att påverka, även om den finns, utan de låter läraren bestämma innehåll. Däremot kan eleverna föreslå arbetssätt. ”En förklaring som jag [Swahn] pekat på är att eleverna uppfattar innehållet som obligatoriskt. Eleverna är beroende av lärarens handledning för att uppnå ett djupinriktat lärande” (s. 155). Enligt hennes forskning anser eleverna att skolarbetet blir intressant och meningsfullt om de får vara med och besluta vad som är viktigt. Eleverna efterfrågar även variation i arbetssätt, grupsammansättning samt beslutfattande. ”[E]levernas inflytande över undervisningens innehåll kan bli reellt om undervisningen tar sin utgångspunkt i elevens erfarenhet och om elever och lärare för en dialog om denna erfarenhet” (s. 149). Linde (2006) menar att huruvida undervisningen lyckas beror på hur de båda parterna, lärare och elever, ser på lektionen och dess innehåll. Han menar att elevernas inflytande oftast ligger i ett möjligt motstånd där de kan protestera på olika sätt under lektionen, genom att störa undervisningen.

Lloyd (1998) diskuterar individanpassning utifrån hur lärare kan engagera elever på alla nivåer. Hon har funnit att de starka eleverna ofta saknar utmaningar och upplever skolan tråkig. Lloyd föreslår arbetssätt som utgår från elevernas kunskaper, på så sätt lämnas ingen utanför lärandet. Eleverna ska sedan utveckla sitt lärande genom att söka ytterligare information från olika källor och därigenom utvidga det aktuella området. För att tillmötesgå elevernas olika nivåer, menar Lloyd att läraren kan presentera texter med olika svårighetsgrad för respektive elev. Hon anser dock att i ett sådant genomförande måste läraren vara villig att låta eleverna vara delaktiga i beslutsprocessen samt hjälpa varje elev att utvecklas mer än bara det som krävs för att klara kursen.

I en skola enbart för invandrare i New York City har man, enligt Zehr (2007), implementerat en undervisningsmodell i engelskundervisningen vars huvudsyfte ligger i instruktioner. Klasserna på skolan består av elever på varierande kunskapsnivåer och läraren anpassar varje uppgift, instruktion och kommunikation efter den elev han/hon talar med. För att kunna genomföra detta på ett lyckat sätt krävs kunskaper. I artikeln betonas behovet av utbildning för och kunskap hos lärarna om hur differentierade instruktioner ges för att kunna tillgodose elever på alla nivåer. Först då skapas en effektiv inlärningsatmosfär med denna undervisningsmodell.



## 3.2 Att lära i grupp

Vygotskij förespråkar gruppens betydelse för den individuella utvecklingen. Han benämner den närmsta utvecklingsmöjligheten som den proximala zonen. Kroksmark (2003) och Arfwedson (1998) diskuterar Vygotskijs idéer om möjligheterna att lära av varandra, i till exempel grupp. Vygotskijs ideala undervisningssituation är mellan en lärare och en elev. Då detta inte är möjligt såg han potentialen med att lära av kamrater om ”olikheter mellan barn utnyttjas så, att ett barn som vet mer kan hjälpa dem som vet mindre” (Arfwedson, 1998, s. 145).

Gruppsammansättningar kan göras på en rad olika sätt. Det finns en mängd olika studier som talar för eller mot klasser/grupper med varierande kunskapsnivåer samt nivågruppering. Nedan presenteras några av dessa resultat.

Tre undersökningar som alla betonar fördelarna med nivågruppering är Kiely (2007), Strömbäck (2005) och Alm (2007). Kiely och Strömbäck diskuterar nivågruppering utifrån hög- och lågpresterande gymnasieeleverna i sina examensarbeten. Kielys studie utgår från lärarnas synpunkter angående nivågrupperingens möjligheter, medan Strömbäck intervjuar både lärare och elever om individanpassning. Författarna diskuterar nivågrupperingens möjligheter i samband med individanpassning. Kiely poängterar dock lärarens uppgift med att kunna nivåanpassa, eventuella negativa effekter för de lågpresterande elevernas självkänsla samt möjligheten att kunna utmana de högpresterande. De lärare som Kiely intervjuar anser att nivågruppering är en positiv lösning då det underlättar för de lågpresterande eleverna främst under kommunikationsövningar. Däremot är lärarna tveksamma på grund av de lågpresterande eleverna kan påverkas negativt vid avsaknaden av en starkare och mer drivande elev. Alm tar även upp lärarens attityd och menar att läraren måste tro på de lågpresterandes potential till att utvecklas. Strömbäck menar att de lågpresterande eleverna oftast får mer resurser vilket leder till att de högpresterande överlåts till eget lärande och därmed hamnar utanför skolans undervisning. Alm visar i sitt resultat en överensstämmande bild utifrån lärarintervjuer på grundskolan. Alm redovisar en verklighet där de lågpresterande får hjälp av specialpedagoger, men att ett sådant alternativ saknas för de begåvade. Lärarna i Alms undersökning anser att nivågrupperingar är ett bra sätt för att nå målen med individanpassningen. De föreslår även användningen av en specialpedagog för de högpresterande. Alms studie visar även lärarnas frustration med att inte ha tillräckligt med tid för att kunna individanpassa undervisningen fullt ut.

Det finns forskning som föreslår nivågruppering trots att dess påverkan inte är helt klarlagd. Nivågruppering i engelskundervisningen beskrivs av Markham (1999) med försiktiga termer som en lösning på svårigheterna med individanpassningen. Han saknar en utvidgad forskning inom området på nivågrupperingens verkliga effekter. Markhams forskning utgår från lärarnas perspektiv och hur de hanterar stressen med att undervisa engelska som andraspråk i ett heterogent klassrum. Lärarna i undersökningen uttrycker att de känner sig stressade om det finns för många kunskapsnivåer på eleverna. Nivågruppering skulle enligt författaren bidra till mindre stress för läraren och därmed kunna ge varje elev mer tid. Enligt Markham skulle detta arbetssätt kunna underlätta den förberedande arbetsbördan inför lektionerna.

### 3.3 Lärandet

Hur en elev lär sig är grunden för hur en individanpassning kan ske. För att kunna nå en elev måste just den elevens lärande åskådliggöras, och först därigenom kan en individanpassad undervisning uppstå. I Lpf 94 står det att förutsättningarna för ett lärande är att skolan ger eleverna möjligheter att koppla delen med helheten. ”Elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband” (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 6). Marton och Booth (2000) anser att lärandet utvecklas genom att vi lär oss detaljer som vi sedan refererar till en helhet. Denna helhet måste vi redan bära med oss, annars menar författarna att vi troligen misslyckas i vårt lärande. Helheten är den verklighet som den lärande omger sig med, alltså sker det äkta lärandet i relation till verkligheten.

Enligt Lpf 94 ska eleverna ”få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper” (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 6). Det reflekterande tänkandet är en viktig del av det mänskliga handlandet men det innebär även enligt Dewey att eleven lär sig problemlösning (Arfwedson, 1998). Två författare som resonerar kring vikten av ett reflekterande lärande är Lujan och DiCarlo (2006). De diskuterar hur lärandet ser ut i dagens klassrum utifrån de förutsättningar som ges, samt hur de anser att gynnande lärande sker. Författarna menar att innehållet i läroplaner och kursplaner är för stort och för krävande. För att hinna med allt levereras kunskapen som faktainläring vilket ofta resulterar i att undervisningen sker i katederform. Det pressade schemat på vad som ska gås igenom leder till att eleverna inte får den tid de behöver för att reflektera och skapa ett livslångt lärande. Lujan och DiCarlo poängterar vikten av att ge eleverna tid i inlärningsprocessen för att kunna utveckla sin kunskapsinhämtning. De menar vidare att elever memorerar fakta för att klara av prov, men att memorera inför prov är något man gör när man inte kan relatera den nya informationen till det man redan vet, det finns inget samband med verkligheten eller något som berör dem personligen. För att öka inläringen anser författarna att lärare måste minska den fakta som förväntas memoreras, ha en mer aktiv undervisning samt hjälpa eleverna med problemlösning och hur man lära sig. För att skapa en aktiv undervisning måste eleverna få diskutera och skriva om det aktuella ämnet samt koppla det till sin egen verklighet. En varierande undervisning gynnar elevernas lärande genom att olika moment gynnar olika elever.

Marton och Säljö (2000), Svensson (2000) och Ramsden (2000) diskuterar lärandet utifrån universitetsstuderande, men menar att man kan dra paralleller genom skolsystemet. Marton och Säljö (2000) anser att det är i ”övergången mellan förutfattade idéer om fenomenen och en förbättrad förståelse av dessa fenomen som den mest betydelsefulla inläringen [...] sker” (s. 79). Enligt Svensson (2000) är det viktigt att klargöra vad det är som ska läras eftersom olika typer av fakta eller information presenteras olika och därmed kräver olika typer av inläring. Han menar även att avsikten som ges för att lära sig det som står i en text kan leda till att läsaren missförstår den. Läsaren fokuserar på fel saker utifrån det som han/hon tror är viktigt och förlorar helhetssynen på texten och dess innehåll. Detta påverkar även läsarens inre och yttre motivation, vilket diskuteras vidare under temat *motivation*. Ytterligare en viktig faktor vid inläring är enligt Ramsden (2000) elevens förkunskaper. Om förkunskaperna inte

är tillräckliga hämmas elevens inläring genom att en djupinläring då inte är möjlig utan det sker en ytinläring. Ramsden belyser även elevens frihet att kunna välja metod och innehåll som positivt för inläringen. Han påpekar dock att friheten ska ske inom bestämda ramar för att en mångsidig inlärningsfärdighet ska utvecklas. Det viktigaste enligt Ramsden är att undvika att inläringen ”*uppfattas* av de studerande som att det kräver eller belönar ytinläring” (s. 224, 225).

Arfwedson (1998) redogör för forskning inom språkinläring och beskriver svårigheten med att kunna anpassa undervisningen efter variationerna som finns mellan de olika eleverna i ett klassrum och deras inlärningsstilar. Arfwedson menar att internationalisering och kommunikation är undervisningens *varför* enligt läroplanerna. Undervisningens *hur* är dock en mer komplicerad fråga eftersom den är beroende av tradition, erfarenhet och personliga värderingar. Detta är enligt Arfwedson en orsak till varför nya läroplaner tar lång tid att slå igenom i praktiken. Lärare och traditionen på skolan påverkar således hur läroplanen realiserar.

Hur lärandet sker är som vi har sett ovan beroende på en mängd faktorer och det är ytterst personligt. En viktig faktor för inläringen och möjligheten till individanpassning är motivation vilket kommer att belysas härnäst.

### 3.4 Motivation

Motivation och individanpassning går till viss del hand i hand. Om läraren vet vad som motiverar en elev kan den anpassa uppgifter och undervisning efter det. Motivation är ett stort område med betydande forskning gjord. Här presenteras i första hand Giotas forskning inom motivation då hon dels har gjort egen forskning och dels genomfört en studie på tidigare gjord forskning.

Enligt Giota (2001) kan motivation definieras som en målorienterad process, där målen ger oss något att fokusera på. Dessa mål kan förändras över tid och i samband med nya erfarenheter. Under denna process är även kognitiva och andra motivationsprocesser viktiga för utvecklingen samt huruvida målet finns i fokus. Förväntningar av andra och en själv samt värderingar, är exempel på faktorer som påverkar. Giota (2001, 2002) menar att elever som kan koppla sina studier till framtida nytta är mer motiverade än de som lever i nuet.

Giota (2001) beskriver Wentzels målteori där

social responsibility or behaving responsibly in the classroom makes two contributions to learning: 1) Behaving responsibly can facilitate learning by promoting positive interactions with teachers and peers [...]; 2) Pupils' goals to be compliant and responsible can both constrain and enhance the learning process (e.g. pupils' striving to complete assignments on time to comply with requirements). (s. 34)

Enligt Giota visar Wentzels studie att uppträdande i klassrummet som är socialt ansvarstagande påverkar både lärandet och betyget. Men jakten på de socialt

ansvarstagande målen och därigenom en givande inläring är endast fördelaktiga om de eftersträvas samtidigt som skolans lärandemål.

Skillnaderna mellan inre och yttre motivationsteorier diskuteras av Giota. Med en inre motivation vill eleven lära sig mer genom att upptäcka och testa nya idéer, de drivs av en strävan att lära sig mer. En elev som motiveras av yttre komponenter drivs inte av nyfikenhet, utan anledningen till studierna är en förväntning på belöning eller straff, såsom betyg eller lärarens beröm. Giota menar att skolan utsätter dagens elever för yttre motivation där betyg fungerar som en motivationsfaktor. Detta betyder att eleverna i vissa fall måste åsidosätta sina egna motivationsmål för att uppnå skolans krav.

Att kräva att eleverna skall anpassa sin inre värld och verklighet, för att uppföra sig i enlighet med de vuxnas krav och förväntningar – att gå in för att lära för andra och därmed bli yttre motiverade – är en av de faktorer som forskning om inre motivation visat mest bidrar till att elever tappar sin egen motivation att lära i skolan. (Giota, 2002, s. 284).

Giota (2002) menar att elever som har svårt med skolarbetet skyddar sin självkänsla genom att helt tappa motivationen och de väljer att inte göra skolarbetet. Detta ger dessa elever en ursäkt varför det går dåligt i skolan, de har inte läst på.

Marton och Säljö (2000) beskriver ett experiment om inre och yttre motivation i relation till lärandet där de drar slutsatsen att om målet med undervisningen är en djupinriktning, dvs. inläring på grund av intresse (inre motivation), bör elevernas egna intressen inkluderas. Yttre motivation såsom irrelevant eller bestraffning leder till memorerande och en ytinläring enligt Marton och Säljö.

## 4 Metod

Nedan följer en redogörelse för metodval, urval, genomförande och etiska beaktanden. Inledningsvis diskuteras metoden utifrån hermeneutiken och dess betydelse för arbetet. Sedan följer en beskrivning av den kvalitativa metoden som metodval samt urval, genomförande och etiska beaktande.

### 4.1 En hermeneutisk analys

Ödman (2007) beskriver hermeneutiken som en lång tradition av tolkning och förståelse. När man studerar en text ska den inte dissekteras till beståndsdelar enligt hermeneutiken, man ska närma sig texten med en nyfikenhet och en öppenhet och därigenom tolka innehållet. Ödman menar att hermeneutiken har en öppenhet och acceptans för gamla och nya influenser, vi ser på något utifrån den historia som vi bär med oss. ”Hermeneutiken kan med andra ord vara skeptisk i förhållande till sig själv, den kan både skapa, upplösa och återskapa kunskap” (s. 15). Ödman benämner det som presenteras som en stillbild av tolkningsprocessen, eftersom den pågår innan och efter den punkten. Förförståelsen är en grund i hermeneutiken och Ödman menar att det är den som ger oss ledtrådar och riktar in vårt sökande. Min förförståelse påverkar mina val och hur jag ser på olika aspekter. ”Aspektmedvetande är en förutsättning för att vårt tolkande ska blir mer fördomsfritt” (s. 71). Den spiralliknande formen som ofta illustrerar hermeneutiken visar den ständigt pågående process som sker i tolkningsarbetet, där min förförståelse, resultat, och analys tillsammans med teorier pendlar mellan del och helhet för att mynna ut i ”den mest rimliga tolkningen i ljuset av all tillgänglig information” (Sjöström, 1994, s. 83).

Intervjun, vilken har använts i denna studie för att samla in data, är ett muntligt samtal som sedan överförs till skriven text för tolkning. Kvale (1997) menar att detta gör hermeneutiken till ett viktigt verktyg genom att den hjälper till att lyfta fram texterna för tolkning och sedan belysa tolkningsprocessen.

Eftersom den tolkandes förförståelse är avgörande för hur tolkningar kommer att ske, väljer jag att redogöra för min förförståelse redan här. Huruvida det egentligen är möjligt att vara medveten om och därmed kunna sätta ord på sin förförståelse går att diskutera och jag är medveten om att skevheter kan uppstå här. Min förförståelse inför denna studie anser jag i huvudsak har tillkommit genom den mentala process som skett under mina lärarstudier, både under HFU:n och VFU:n. Det har påverkat hur jag ser på individanpassning och lett till den genuina fråga som jag studerar i detta arbete. Det var med denna förförståelse som jag gick in i klassrummet för att observera. De två genomförda observationerna bidrog sedan till att vidga min förståelse och även revidera den utifrån det jag såg. Jag gjorde tolkningar som bidrog till att ny förståelse uppstod.

Steg efter detta var att intervjua eleverna. Här utvidgades min nya förståelse med den litteratur som jag läste samtidigt som varje intervju påverkade och förändrade processen. Efter intervjuerna har jag gång på gång reviderat och utökat min förståelse och ur denna spiral av nya influenser och i en pendling mellan del och helhet har tolkningar skett som lett fram till att ny förståelse vuxit fram (Kvale, 1997).

Resultatet som presenteras i detta arbete är öppet för ytterligare influenser och vidare tolkningar för att berika och utveckla vår förståelse för eleverna.

## 4.2 Metodval

En studie kan använda en kvalitativ eller en kvantitativ metod, eller en blandning av de två. Val av metod beror på syftet med studien och vilka frågor som är relevanta (Kvale, 1997; Patel & Davidson, 2003). För att nå syftet med denna undersökning har jag valt att genomföra en kvalitativ studie med intervjuer som grund. En kvantitativ metod hade här inte möjliggjort en utveckling av de svar som ges. Detta på grund av att den kvantitativa metodens mål är att göra mätningar (Patel & Davidson, 2003; Starrin & Svensson 1994). Kvale (1997) beskriver forskningsintervjun som ”att erhålla kvalitativa beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka deras mening” (s. 117).

Innan intervjuerna genomfördes observerade jag vid två tillfällen klassen under engelskundervisningen. Enligt Fangen (2006) är deltagande observationer en metod som gör det möjligt att studera människor samtidigt som man är bland dem i deras naturliga situation. Fangen menar vidare att genom att kombinera intervjuer och observationer möjliggörs ett jämförande mellan det som sägs med det som har observerats. Observationerna i denna studie utgör kriterier som ligger utanför den hermeneutiska cirkeln, vilka möjliggör ytterligare tolkningar av det som framkommer under intervjun (Sjöström, 1994). Observationerna blir dock en del i pendlingen mellan del och helhet. De genomförs dels för att skapa en förståelse för undervisningssituationen, dels som bakgrundsinformation för att kunna referera till klassrumssituationen under intervjun. Observationerna kommer inte att genomföras på ett tydligt strukturerat sätt utan kommer att ske genom att jag studerar just de utvalda respondenterna för att vidga min förförståelse inför intervjuerna.

### 4.2.1 Intervju som metod

Enligt Kvale (1997) är forskningsintervjun ett professionellt samtal baserat på ett vardagssamtal. Det finns olika aspekter av den kvalitativa intervjun som möjliggör en tolkning av texten såsom livsvärld, mening och det specifika. Den intervjuades livsvärld är själva ämnet för intervjun, sedan tolkas meningen i valda teman som beskrivs. Det är inte allmänna åsikter som det söks efter utan det är det specifika i en situation eller en handling. Kvale beskriver sju stadier av en intervjuundersökning: tematisering (formulering av syfte och beskrivning av ämne), planering, intervju, utskrift, analys, verifiering (som inkluderar validitet, reliabilitet och generalisering vilka kommer att

diskuteras mer under en egen rubrik) samt rapportering. Denna undersökning kommer att följa de sju stadierna.

Intervjuerna som genomförs benämns av Kvale som halvstrukturerade eftersom de tillåter förändringar av frågornas följd samt innehåll beroende på samtalets utveckling. Enligt Kvale bör frågorna vara tematiska och dynamiska. Att frågorna är tematiska innebär att de är relevanta för syftet. Frågornas dynamik avgör flytet i samtalet och huruvida de motiverar till ett öppet samtal. I denna undersökning kommer ett visst antal att vara fasta för att möjliggöra en kartläggning av hur undervisningen ser ut idag enligt eleverna. De inledande frågorna är formulerade utifrån två perspektiv, dels för att fungera som inledande och dels, trots sin enkelhet, som viktiga för syftet i studien eftersom det eleverna kommer att resonera runt kan behöva tolkas mot bakgrund av dessa. Intervjuerna genomförs enskilt.

#### 4.2.2 Validitet, reliabilitet och generalisering

Kvale (1997) diskuterar ett arbetes verifiering genom termerna validitet, reliabilitet, samt generalisering. Validiteten genomsyrar arbetets alla delar och är bland annat beroende på hur adekvat syfte och val av metod är i relation till det som avses undersökas. Enligt Kvale styrks validiteten dessutom av hur transkribering och tolkning har skett samt huruvida redogörelsen följer syftet. För att kunna undersöka det som avsågs i denna studie genomfördes den utifrån en kvalitativ metod vilket möjliggör en fördjupning av frågorna under intervjuens gång samt en inkludering av ickeverbalt språk. Transkriberingen och återkontroll har gjorts av mig och i de fall där eleverna har uttryckt något ickeverbalt utöver det förväntade normala har jag inkluderat det i transkriberingen. Jag har genom hela arbetets gång återkommande läst och reflekterat kring syftet och relevansen med materialet och de olika delarna i undersökningen. Reliabiliteten ser till en studies trovärdighet och hur medveten intervjuaren är om dess potentiella inflytande under intervjun. Reliabiliteten baseras därmed även på att frågorna inte är ledande. Däremot kan tolkande frågor ställas där svaret omformuleras till en fråga (Kvale). Jag kan enbart spekulera kring hur jag som intervjuare har påverkat eleverna. Ett visst antal tolkande frågor har dock ställts för att förtydliga de svar som har getts. Reliabiliteten styrks även av att vare sig läraren eller eleverna blev informerade om det fulla syftet då det hade kunnat påverka lärarens val av elever, samt elevernas svar. Generalisering kan enligt Kvale ske i olika form så som naturalistisk, statistisk och analytisk. Möjligheten till generalisering i denna studie ligger närmast den analytiska, vilken innebär en diskussion om resultatets igenkännande och förutsägbarhet i en liknande situation. Denna studie bygger på intervjuer av sex elever i samma klass och den generalisering som kan vara tänkbara för denna studie är i form av just igenkännande.

### 4.3 Urval

Studien genomfördes på en gymnasieskola i huvudsak inriktad mot de teoretiska ämnena. Skolan är belägen i stadskärnan i en större stad i södra Sverige, med elever från

olika kommuner. Läraren som undervisar de intervjuade eleverna tillhör inte det programmet som eleverna går på, men har dessa elever i engelska. Läraren berättar att hon känner att eleverna inte blir omhändertagna på ett tillräckligt sätt av de som har ansvaret för dem. Detta har lett till att läraren har tagit på sig ytterligare ansvar genom att hon informerar klassen om diverse praktiska detaljer. Läraren har alltså inte enbart en undervisande relation till klassen.

Antalet respondenter har i denna studie begränsats till sex. Anledningen är att jag som enda observatör inte har kunna studera fler elever under samma lektion. Med ett större antal elever hade resultatet blivit rikare men under rådande omständigheter har en begränsning varit nödvändig. Respondenterna är 3 elever med stabilt eller starkt MVG i engelska, samt 3 elever med svagt G i engelska, alla i samma gymnasieklass, och de läser andra året på sin tekniskt inriktade utbildning. Jag har i denna studie valt att fokusera på elever med godkänt betyg och de ytterligheter som finns inom den ramen. Därför valde jag att intervjua elever med svagt G och stabilt eller starkt MVG. Jag valde att genomföra studien i årskurs två för att jag ville att eleverna skulle ha haft samma lärare en längre period. Detta för att de skulle vara väl förtrogna med undervisningen. Eftersom urvalet är grundat på information som ej går att finna i skolans register, såsom svagt G och starkt eller stabilt MVG, lämnades valet till läraren efter att jag förklarat mina kriterier. Vi diskuterade även hennes val av elever efter att jag hade fått namnen, men innan intervjuerna, för att säkerställa att kriterierna hade beaktats.

Klassen består av knappt trettio elever med en spridd betygsfördelning från IG till MVG. Läraren har varit verksam inom gymnasieskolan i över trettio år. Läraren är i sig inte viktig, men jag anser trots allt att det är bra att känna till vilken yrkeserfarenhet hon har när generalisering i form av igenkännande kan bli aktuell.

De intervjuade eleverna kommer här att benämnas med fingerade namn. Båda grupperna, både den låg- och den högpresterande, har varit könsblandade men eftersom detta arbete kommer att presenteras på den berörda skolan kommer alla elever att benämnas med flicknamn för att beakta anonymiteten. För att underlätta för läsaren har de tre eleverna med svagt G namn som börjar på G och eleverna med MVG namn som börjar på M. De tre lågpresterande eleverna är: Gisela och Greta som har en negativ inställning till engelska, samt Gabriella som har en positiv inställning. De tre högpresterande eleverna är: Madelene som har tappat entusiasmen, samt Malin och Maria som har en genomgående positiv inställning till engelska.

## *4.4 Genomförande*

Efter att ha kontaktat läraren som godkände att jag fick genomföra mina observationer och intervjuer i hennes klass, förklarade jag övergripande syftet med min studie för henne. Jag gick inte in på detaljer då det möjligtvis hade kunnat påverka lärarens val av respondenter. Jag sammankallade de sex utvalda eleverna och förklarade att jag ska skriva en uppsats om engelskundervisningen och individanpassning. Eleverna blev inte informerade om att de var utvalda efter vilket betyg de har. Detta på grund av



reliabiliteten för studien. Vetskapen om att de var utvalda efter betyg hade kunnat leda till att de gav svar som förväntades. De blev upplysta om anonymiteten varefter de tillfrågades om de ville medverka. Alla svarade ja, varpå jag klargjorde att jag först kommer att finnas med under några lektioner för att kunna finnas naturligt i klassrummet, och att intervjuerna kommer att ske efter det. Efter detta möte observerades eleverna under två engelsklektioner.

Intervjuerna genomfördes under engelsklektionerna för att eleverna skulle vara mer mottagliga för diskussion om engelska som skolämne. Eleverna intervjuades en och en och intervjuerna tog cirka femton minuter vardera. Alla fick frågan om intervjun kunde spelas in och alla svarade ja. De tre första intervjuerna slutfördes utan yttre störningar. Vid slutet av den fjärde blev vi avbrutna på grund av missförstånd vid bokning av rum. Intervjun slutfördes dock varefter jag förflyttade mig till ett annat närliggande rum inför nästkommande intervju. De två sista intervjuerna skedde med var sitt avbrott i samband med att en lärare kom in i rummet för att utträta något. De två berörda eleverna visade inga tecken på att detta störde dem utan vi fortsatte där vi blev avbrutna.

## *4.5 Etiska beaktanden*

Vetenskapsrådets fyra krav på forskning är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2007). Jag har innan intervjuerna genomfördes informerat de sex eleverna om syftet med studien. Jag har däremot inte informerat dem om uppdelningen av hög- respektive lågpresterande elever då jag inte ville att det skulle påverka deras svar och för att beakta reliabiliteten. Deltagarna informerades dessutom om frivilligheten med att medverka i undersökningen, samt om konfidentialiteten. Då jag ansåg att några av eleverna skulle kunna identifieras valde jag att ge alla kvinnliga namn. Alla deltagare har meddelats att undersökningen finns att tillgå när den är färdigställd. Alla elever har under intervjun behandlats med yttersta försiktighet för att undvika att de känner sig utpekade på ett negativt sätt.

Ett etiskt övervägande som jag har gjort är i samband med val av elever ur en eller två klasser baserat på hur anonym läraren och klassen är på skolan om jag endast väljer en. Med försiktighet och konfidentialitet inför, under och efter studien kommer lärarens identitet och därmed även klassens att vara anonym och jag har därmed valt att endast studera eleverna i en klass.

## 5 Resultat

Efter att ha bearbetat, jämfört och tolkat intervjuerna utifrån hermeneutiken, enligt tidigare beskrivning, presenterar jag här den nya förståelsen jag har rörande individanpassning. Resultatet presenteras i teman, och de är: *individanpassningens närvaro, att lära i grupp, inställning till engelska kopplat till lärande och motivation samt läraren betydelse för elevens utveckling.*

De tre betygmässigt lågpresterande eleverna är Gisela, Gabriella och Greta, och de tre högpresterande är Madelene, Malin och Maria. Frågorna som intervjuerna utgick från finns som bilaga 1.

### 5.1 Individanpassningens närvaro

Eleverna är överlag inte medvetna om att det sker någon individanpassad undervisningen idag. Att respondenterna inte kan ge några utvecklande exempel på individanpassning tolkar jag som att de inte har funderat på det, och därmed inte är vana att bli tillfrågade om undervisningens metoder. Respondenterna beskriver lektionsinnehållets anpassning till eleverna med:

- Hon tar upp en massa svåra ord som jag inte kan. (Maria)
- *Gör hon något för just dig?*(Åsa)
- Nej, hon tycker mer att nu borde vi kunna så mycket så att vi klarar oss. (Greta)
- Näää, asså, det är väl för alla, eller? (Gisela).
- Hon gör väl samma för alla. (Gabriella)
- Vi får ju ändå samma uppgifter allihop, man får ju inte annorlunda uppgifter bara för att man är sämre eller så. (Madelene)
- Men hon har svårt att anpassa, vi är ju så olika i gruppen också, i kunskap då. (Malin)

Av Malins svar att döma kan antas att hon ser att en individanpassning egentligen hade varit nödvändig och i viss mån också äger rum. När jag ber henne utveckla vad hon menar, svarar hon:

- Jag har inte tänkt på det så mycket för jag kan ju inte säga till om det, hon måste ju anpassa till alla och då är det ju lättare för mig eftersom jag redan kan, än för de som sitter där och inte förstår nåt. (Malin)

Maria identifierar en individanpassning som läraren genomför för de som har svårt att nå målen.

- Hon ser ju på proven och så vilka som är bra, och då fokuserar hon väl på de som får IG för hon vill att alla ska få godkänt. (Maria)

Greta tycker att det ställs för höga krav på henne.

- *Gör läraren något för just dig?* (Åsa)

- Nej, hon tycker mer att nu borde vi kunna så mycket så att vi klara oss, lite så här, hon tycker att vi ska kunna, aaaa, hon har typ lite så här höga krav. Hon tror att vi är jätte duktiga. (Greta)

- *Vet hon om... har du pratat med henne någon gång?* (Åsa)

- Öh, ja, hon tror ju, hon säger i alla fall "du kan ju det här" jag får bara försöka lite mer typ. (Greta)

Av svaret att döma vill Greta ha en mer individanpassad undervisning på sin kunskapsnivå. Hon önskar att läraren har en förståelse för att hon tycker att det är svårt, men så är inte fallet. Istället verkar läraren antingen ha uppfattningen att Greta kan mer än vad hon själv anser eller så kanske läraren genom sina förväntningar på Greta försöker höja hennes självförtroende för att hon ska lyckas även med svårare uppgifter. Hon vill dock inte utmanas med svårare uppgifter. Kanhända skulle Greta tjäna på att bara ha ett G att sikta på och slippa försöka med uppgifter på den högre nivån.

På frågan om vad som är en önskvärd individanpassad undervisning varierar svaren. Greta vill ha extra hjälp i mindre grupp, Gisela vill jobba ensam, de övriga fyra vill prata mer engelska för att utöka sin kommunikativa kompetens.

- Man lär sig inget om man pratar svenska om det är engelska. (Malin)

Eleverna får frågan vad som händer om de blir klara med en uppgift innan lektionen är slut. Alla sex svarar att det då finns mer uppgifter att göra. Det finns vissa variationer i svaren.

- *Vad händer om du blir klar med en uppgift innan lektionen är slut?* (Åsa)

- Det är väl prata med kompiserna, eller hjälpa dem om de vill ha hjälp, tror jag. (Maria)

- *Får du mer uppgifter någon gång?* (Åsa)

- Ibland så gör hon så att man får uppgifter och när man är klar så får man mer uppgifter, eller nåt annat papper som vi ska börja med sen. (Maria)

Maria säger även att hon ibland får börja med läxan om hon är klar tidigare. Vilket betyder att de, oftast de betygsmässigt lägre eleverna, som inte hinner börja på läxan i skolan får mer att göra hemma. Om det finns en förväntan från lärarens sida att dessa elever ska ägna mer tid åt läxorna hemma eller att eleverna, trots att de är betygsmässigt svagpresterande, har kapaciteten att klara läxorna på egen hand framgår inte.

Enligt Madelene och Malin ska man be om mer uppgifter när man är klar med de utsatta. Malins anledning till att inte be om mer uppgifter, är att de är för enkla. Av Malins svar att döma kan antas att uppgifterna består av fler uppgifter på samma nivå. Det verkar alltså inte finnas någon progression eller utmaning i de nya uppgifterna enligt henne.

- Då kanske man tar och tid och andas och slappna av. (Malin)

- Övningarna är ju nästan inte som arbete, de är så lätta. (Malin)
- Då får man väl en ny uppgift. (Greta)

Av Gretas svar att döma är detta inte något som händer henne utan det är ett antagande från hennes sida utifrån vad hon tror eller har sett i dessa situationer.

## 5.2 Att lära i grupp

Under intervjuerna resonerar några av eleverna kring effekterna av att arbeta i mindre grupper. Greta och Madelene vill ha nivågruppering av samma anledning. Båda tror att det skulle underlätta om de arbetade med andra på samma nivå. Av svaren att döma anser de att mindre grupper dessutom skulle leda till mer lärartid.

- Man kanske får jobba lite i grupper med sånna som ligger på samma nivå, det skulle nog vara lite bättre. (Madelene)
- *Om du fick önska, hur skulle undervisningen se ut för att hjälpa dig i ditt lärande?* (Åsa)
- Med om man får gå till en sån där LB eller vad det heter, för då får man lite extra hjälp, ja då blir det lite lättare om det är lite färre folk. (Greta)
- *Så du skulle vilja att ni var i mindre grupper och jobbade?* (Åsa)
- Ja men det går ju inte. (Greta)
- *Om ni nu var indelade, skulle du vilja vara i en grupp där ni är på samma nivå eller blandade?* (Åsa)
- Ja, (till samma nivå) det är lättare (Greta)

Maria får också frågan om gruppindelning men säger att hon inte vill ha nivågruppering eftersom hon anser att det blir utpekande. Däremot ser hon fördelar med att ha heterogena smågrupper. Maria ser nyttan för de svagare av att ha heterogena smågrupper, men inget direkt utökat lärande för sin egen del. Hon anser att eleverna dels kan lära av varandra, vilket skulle gynna framförallt de svagare eleverna, och dels att det är lättare att känna sig trygg i en liten grupp. I den lilla gruppen vågar man ställa frågor och yttra sig, även om man inte är säker på att det man säger är rätt.

- *Om ni skulle dela in klassen, för ni är ju ändå ganska många? Tror du att det skulle påverka något?* (Åsa)
- Jag tror bara att det skulle bli så här uppdelat. Om du menar att de duktiga. (Maria)
- *Ja eller blanda?* (Åsa)
- Ja, det kanske skulle vara bra, för då kanske om man är lite sämre och har lite svårt för engelska då kanske de tycker att det är pinsamt att säga nåt, och då håller de tyst istället, fast om man är mindre då vågar man ju säga mer. Så är det ju. Ju större grupp ju svårare blir det. (Maria)
- *Men du skulle inte vilja vara i en grupp där de duktiga sitter och pratar?* (Åsa)
- Jo det skulle vara bra också, men.... (Maria)
- *Men det känns fel eller?* (Åsa)
- Ja, det skulle vara bättre om det var blandat. Då kan man hjälpa de andra. (Maria)

MVG eleverna vet om att de betygsmässigt svagare eleverna har svårt att följa med i undervisningen. Eleverna är således kunniga om varandras kunskapsnivå och i så fall är en nivåmedvetenhet närvarande i det heterogena klassrummet.

- Jag har ju pratat med de i min klass som har det lite svårt med engelska och de tycker att det är jätte jobbigt på engelsklektionerna. De fattar ingenting. (Madelene)

- Det är ju lättare för mig eftersom jag redan kan än för de som sitter där och inte förstår nåt. (Malin)

### *5.3 Inställning till engelska kopplat till lärande och motivation*

Inställningen till engelska varierar där fyra av eleverna är positivt inställda och två är negativt inställda. Två av de betygsmässigt svaga eleverna är bara på lektionerna för att ta sig igenom dessa och engelskkursen, och ser inget positivt överhuvudtaget. De ser ingen nytta med att kunna engelska.

- Nu försöker jag bara få ett jävla G och få slut på den här engelskan, jag vill ha slut på skiten. (Greta)

- Jag tycker bara att det är tråkigt. Jag kämpar på. (Gisela)

Gisela fortsätter och utvecklar svaret genom följande dialog:

- *Är det några lärare som har påverkat dig?* (Åsa)

- Mina lärare har faktiskt varit ganska bra. Men när jag var liten så var jag ganska blyg så jag pratade inte så mycket i skolan, så jag blev inte så mycket frågad, just i engelska var jag kanske lite mer vid sidan om. Jag tog inte för mig så mycket, så jag tror att jag tappade ganska mycket där. (Gisela)

Lärarens eventuella hänsyn till hennes blyghet när hon var mindre har nu lett till större och kanske oanade konsekvenser. Gisela skyller sina brister i engelska på sig själv och menar att det var hon som felade när hon inte tog för sig. Hon beskriver inget ansvar som lärarna har eller har haft. Huruvida en ung elev kan förväntas se konsekvenserna av ett visst beteende och därmed ansvara för det tål att fundera på.

De tre högpresterande nämnde att de använder engelska ofta, ser nyttan av att kunna använda språket och att kunna prata med andra, etc.

- Man får använda det väldigt mycket, man använder det varje dag. (Malin)

- Jag tycker Sverige är ganska tråkigt. Jag vill gärna åka utomlands och så. Det är i alla fall bra att lära sig språket. (Maria)

Även en av de lågpresterande eleverna uttryckte nyttan med att kunna använda engelska:

- Man kan ju kommunicera med alla andra. (Gabriella)

De fyra elever som har en positiv inställning till engelska som ämne, ser även nyttan med att kunna engelska utanför skolan. Detta gör inte de två negativt inställda eleverna. Eleverna får svara på om de tycker engelska är svårt, lätt, roligt eller tråkigt. Av de tre betygsmässigt lågpresterande eleverna svarar alla att det är svårt. Även om det är svårt tycker Gabriella att det är roligt med engelska. Gisela och Greta tycker att engelska är tråkigt:

- Men det blir ju det, om det är svårt så är det ju inte kul. (Greta)

De tre eleverna med MVG svarar alla att det är lätt. Maria och Malin anser att engelska är lätt och roligt. Malin och Madelene säger att de saknar utmaningar och efterfrågar på så vis en mer varierad undervisning.

- Det är lite dåligt med nya saker. (Malin)

- Hur skulle du vilja att... (Åsa)

- Mer avancerat. (Malin)

- Det är lite för lätt eller? (Åsa)

- Ja det känns lite så, att jag inte behöver tänka så mycket. Men sen gör man ju fel ändå för att man är så lat för att man inte övar. (Malin)

- Det är ju inte för svårt, kanske lite för lätt och så tycker jag att det är lite slapt också. (Malin)

- Det är segt, eller jag vet inte, vi gör typ samma sak hela tiden. (Madelene)

Madelene säger sig ha börjat ändra åsikt kring varför hon tycker det är segt, att de gör samma saker hela tiden. Hon funderar på om det också kan bero på att B-kursen är svårare och att det inte är lika lätt längre.

- Jag har tyckt att det är kul och så, men det är tråkigare nu, eller jag vet inte, det är lite svårare nu än det har varit förut. Fast jag har haft ganska lätt för engelska förut så det kanske är därför, jag vet inte. (Madelene)

Greta och Maria befinner sig på respektive ytterlighet och beskriver också att de upplever det så. Greta tycker engelska är svårt och tråkigt och måste kämpa, Maria tycker det är lätt och roligt och behöver inte anstränga sig. Greta ser ingen nytta med att kunna det. Maria ser nyttan och vill resa och kommunicera med andra.

Även Gisela och Maria befinner sig i varsin ytterlighet, men de har en sak gemensamt: ingen av dem känner sig bekväm i att befinna sig där. Gisela som har svagt G vill inte bli avslöjad utan lämnad ifred. Maria som har MVG vill inte bli utpekad utan hjälper hellre de andra.

Gisela och Greta har båda svagt G och vill arbeta själva.

De som har lätt för engelska anser att det svåraste är grammatiken, men de klarar sig trots allt bra eftersom de går på så kallad språkkänsla. Betyder det att de som har svårt måste lära sig engelska genom grammatiken, att få den förklarad, medan de andra klarar sig ändå?

- Grammatiken är ju helt omöjlig, den fattar jag ingenting av. Det är ju typ det värsta då.  
(Greta)

- *Vad är roligast?* (Åsa)

- Grammatiken i så fall, det är det bästa jag kan. (skrattar). (Gisela)

Både Greta och Gisela har svagt G men de har helt skilda inställningar till grammatiken. För Greta är det svårt och tråkigt, medan det för Gisela är det roligaste.

På frågan om Malin alltid har haft bra betyg svarar hon:

- Ja, ibland har jag inte förtjänat det, då har de [lärarna] sagt 'jag vet att du kan.'  
Egentligen tycker jag att det känns lite orättvist. (Malin)

Det kan vara värt att fundera på om samma sak skulle hända en av eleverna med svagt G, och huruvida det skulle uppfattas på samma sätt.

Greta berättar var hon ligger betygmässigt.

- Då [på högstadiet] fick jag ju VG, nu ligger jag på IG. (Greta)

Gretas röst när hon berättar detta uttrycker förvåning och oförståelse. Det är intressant att notera att enligt läraren har Greta ett svagt G men själv tror Greta att hon har ett IG. En möjlig förklaring kan vara att läraren har sagt att hon ligger på gränsen och Greta har i och med det placerat sig där mentalt.

På frågan om hur eleverna skulle vilja att undervisningen ser ut svarar de fyra med positiv inställning till engelska som ämne, att de vill att de ska prata mer engelska under lektionen.

- Jag skulle vilja att vi prata mycket, eller mer diskutera fast det blir mycket så att när vi pratar så blir det lite halvdant asså man kanske sitter där en pratar eller två.... Sen så är det alla andra som skiter i det, om man verkligen fick prata asså, så att det blev någonting så att man får träna på det, det finns väldigt många som tror att de inte kan prata men när de väl gör det kan de. (Madelene)

- Men sen kanske vi skulle prata, prata engelska hela tiden egentligen, det gör vi inte.  
(Malin)

Malin ger ingen förklaring till vad anledningen kan vara att de inte pratar engelska hela tiden under lektionerna, men det framgår att det skulle vara en individanpassning för henne. I Gabriellas och Marias svar nedan åskådliggörs samma efterfrågan på individanpassning.

- Tvingad att svara på engelska för jag tror att det skulle hjälpa mer att lära sig.  
(Gabriella)

- Till och börja med så kanske man skulle prata engelska, [läraren] pratar mycket svenska, men det är väl för de som har svårt då... Men jag skulle föredra om alla pratade engelska hela tiden, det skulle bli bättre. Man lär sig inget om man pratar svenska om det är engelska. (Maria)

Maria tror att läraren pratar mycket svenska för att underlätta för de elever som är lågpresterande så att de ska kunna följa med. Men Gabriella som är lågpresterande vill bli tvingad att prata engelska. De olika elevgruppernas förväntningar på varandra blir här synliggjorda liksom elevernas förväntningar på och förklaringar av lärarens agerande. Om läraren har förklarat varför hon agerar som hon gör eller om Maria gör ett eget antagande kring lärarens agerande framgår inte.

## 5.4 Lärarens betydelse för elevens utveckling

Några av eleverna beskriver läraren som stressig och orolig och detta påverkar dem på olika sätt.

- Hon känns så orolig. (Greta)
- Hon går igenom ganska fort. (Maria)

Under samtalet om läxor beskriver Maria lärarens tidspress som kan kopplas till den uppfattade stressen.

- *Hur är det med läxor?* (Åsa)
- På engelskan? (Maria)
- *Ja.* (Åsa)
- Det är väl bra, inte för mycket och inte för lite. Fast hon kollar inte så mycket direkt. (Maria)
- *Vad tror du att det beror på?* (Åsa)
- Olika saker. Inte tid att kolla på lektionen. (Maria)

Tidspressen kopplas således till upplevelsen av läraren som stressad. Gisela beskriver hur hon märker närvaron av stressen.

- Hon är ganska stressig. (Gisela)
- *På vilket sätt då?* (Åsa)
- Liksom om hon ska skriva på tavlan, hon skyndar sig ganska mycket och pratar på, så det går väldigt snabbt. (Gisela)
- *Känner du att du hänger med?* (Åsa)
- Jaa, asså man fattar ju, men när hon går igenom för mycket grejor och för fort så det blir lite rörigt. (Gisela)
- *Om du inte förstår frågar du då?* (Åsa)
- Ne, det blir väl efteråt så... (Gisela)
- *Gör du det i så fall?* (Åsa)
- Nä, jag brukar inte göra det. (Gisela)
- *Varför?* (Åsa)
- Nä, jag vet inte. (Gisela)

Trots att Gisela inte alltid förstår eller hänger med i lärarens genomgångar ber hon inte om hjälp eller att läraren ska förtydliga. Läraren ges inte tillfälle att anpassa undervisningen eftersom Gisela inte synliggör behovet.

Greta förklarar hur hon vill att en lärare ska vara:



- Lite lugnare, gick runt och hjälpte till och var lite förstående för att man kanske inte förstod. (Greta)

Gretas svar pekar på ett personligt behov av mer tid från läraren vilket i sin tur kan kopplas till upplevelsorna av läraren som stressig på grund av en eventuell tidsbrist från hennes sida. Tidigare redogjordes för elevernas efterfrågan av liten grupp och då framkom också ett behov av mer tid med läraren.

Gabriella tycker att läraren är bra, hon lär ut så att hon förstår.

MVG eleverna uppskattar lärarens kunskaper i ämnet. De känner att hon vet att de kan, och att hon kräver mer av dem när de svarar. Här synliggörs ett spår av individanpassning.

- Hon är ju duktig ändå, kan ju mycket i alla fall, så det är ju bra, som med grammatik och så det kan hon ju verkligen och det är ju bra. (Madelene)

Madelene väljer att poängtera lärarens grammatiska kunskaper vilket kan tyda på att det är det som Madelene behöver mest hjälp med.

- En del övningar är bra, en del är mindre bra. Men hon har svårt att anpassa, vi är ju så olika i gruppen också, i kunskap då. (Malin)

- *Hur är hon bra för dig?* (Åsa)

- Hon förstår att jag kan. Även fast jag kanske inte visar det jämt, men hon tar sig tid att läsa igenom och så. För om man skriver ett arbete kanske hon inte bara ögnar igenom det utan hon måste ju verkligen läsa, hon kan bedöma nivån på det. Det tycker jag att hon är bra på. Läsa böcker det är bra. Denna gång har hon valt en lite äldre bok och det är lite svårare text och ord och så, det kanske var på gränsen till skit svårt. Men nej, man lär sig ju hela tiden, så det är ju lite utmaningar och så. Och så får man skriva recensioner och skriva det helt själv. (Malin)

Genom denna dialog blir det tydligt att läraren gör en viss individanpassning. Värt att notera är att eleven inte ger detta som ett exempel på just individanpassning utan nämner det i ett annat sammanhang.

## 6 Diskussion

Det presenterade resultatet kommer nedan att diskuteras mot bakgrund av litteraturen och under samma rubriker som i resultatet: *individ Anpassningens närvaro, att lära i grupp, inställning till engelska kopplat till lärande och motivation och lärarens betydelse för elevens utveckling.*

### 6.1 Individ Anpassningens närvaro

Individ Anpassningen ska enligt Lpf 94 genomsyra dagens skola och den undervisning som sker genom att varje enskild elevs behov och förutsättningar tillgodoses. Jag kan dock inte låta bli att fundera över huruvida eleverna är medvetna om detta. Elevernas svar och resonemang indikerar att de inte är vana vid att vara delaktiga i beslut om undervisningen. Därför blir frågan om hur de skulle önska att undervisningen såg ut utifrån deras egna behov svår att svara på. Beror detta på ett bristande elevinflytande i undervisningen eller en osynlig individ Anpassning? Med osynlig individ Anpassning menar jag att läraren utövar individ Anpassning till viss del men att eleverna inte uppfattar detta. Kanske inte ens läraren själv ser det som individ Anpassning utan gör det per automatik utan att reflektera över innebörden. En annan förklaring kan vara det som Swahn (2006) diskuterar. Hon menar att elever ofta uppfattar innehåll som obligatoriska, vilket leder till en frånvaro av inflytande hos eleverna. Vad orsakerna än må vara förväntar sig eleverna ingen individ Anpassning. Utifrån tidigare studier som jag har genomfört under min lärarutbildning har jag sett tendenser till att elever inte tror på individ Anpassningens möjligheter utan att läraren måste se till hela gruppen. Detta är synligt även bland de intervjuade i denna studie när de uttrycker att läraren planerar och genomför lektionerna utifrån klassen som helhet. Eleverna menar att läraren måste anpassa undervisningen till alla och kan därmed inte se till varje enskild elevs behov.

Det går att finna spår av individ Anpassning i elevernas svar på två nivåer, en individ- och en gruppnivå. Samtidigt som Malin säger att läraren har svårt att anpassa undervisningen efter alla de olika kunskapsnivåerna i klassen beskriver hon att läraren vet att hon kan och att läraren tar sig tid till att noggrant gå igenom uppgifter som hon har skrivit. Malin beskriver således individ Anpassningens närvaro på individnivå. De fyra eleverna med positiv inställning till engelska önskar att de skulle prata mer engelska under lektionen. Samtidigt som Maria vill att de ska prata mer engelska säger hon att hon förstår att läraren pratar svenska för att alla ska kunna följa med och förstå. Eleven beskriver en anpassning på gruppnivå som läraren har gjort. Detta är ytterligare ett exempel på den osynliga individ Anpassningen som genomförs men som inte har förklarats. Maria kan dock sätta ord på den och hon förstår varför läraren gör som hon gör. Att alla elever till vilken individ Anpassningen riktar sig inte uppskattar den, är

ytterligare ett exempel på att det inte förs några diskussioner i klassrummet om vad som bör ske och varför.

Om man tolkar lärarens handlande när det gäller höga krav på Greta som ett sätt att få henne att utvecklas utöver det hon själv tror att hon kan, är även det ett exempel på individanpassningens närvaro. Läraren försöker således utöka elevens kunskande i det som Vygotskij benämner som den proximala zonen (Arfwedson, 1998). Utifrån detta kan man fråga sig hur medvetna eleverna är om individanpassning. Även om de frågar efter den verkar de inte se den när den förekommer. Kan det vara så att pedagogen måste tydliggöra när individanpassningen sker så att eleverna dels medvetandegörs om att de utmanas på sin nivå och dels ser vilken nivå som är den nästa och som de bör sträva mot? För att veta *om* någonting sker måste man kanske veta *att* det ska ske. När jag tolkar all den information och kunskap som jag har fått under studiens gång framträder en förståelse som visar att vare sig elever eller lärare har synliggjort individanpassning för sig själva eller varandra. Läraren individanpassar utan att vara medveten om det. Det sker som en tyst kunskap om hur undervisningen bör utformas. Det blir således en osynlig individanpassning. Eleverna förväntar sig ingen individanpassning och ser den därför inte heller när den sker. Vad kommer sig detta av? Är svaret så enkelt som att om alla parter är medvetna om att det ska ske, så blir den redan närvarande individanpassningen synlig? Om så är fallet är kanske en utökad och om möjligt ännu mer målfokuserad individanpassning lättare att genomföra.

Enligt Lloyd (1998) och Alm (2007) saknar de högpresterande eleverna ofta utmaningar och lämnas till sitt eget lärande, medan de lågpresterande kan få specialpedagogiskt stöd. Detta överensstämmer i stort med det som framkommit under intervjuerna samt det jag har observerat under lektionerna. Madelene, Malin och Maria säger alla att när de är klara med uppgifter innan lektionen är slut ber de oftast inte om fler, utan tar tillfället i akt att vila lite eller prata med grannen. Den tänkta individanpassningen som läraren har med extra material används således inte och individanpassningen uteblir. Såsom jag tolkar det väljer dessa elever att avstå från ytterligare uppgifter och de ser inte möjligheterna som finns med dem. Lärarens intentioner kan därmed inte genomföras. En annan möjlig förklaring är den som eleverna själva ger att de inte känner sig utmanade i de extra övningarna som ges, utan därför hellre avstår. Eventuella anledningar till detta kan vara brister i dialog mellan lärare och elever eller synliggörandet av individanpassningen. Eleverna är inte medvetna om lärarens intentioner med övningarna. I den andra ytterligheten finns Gisela, Greta och Gabriella. På frågan om vad som händer om eleven blir klar med uppgifterna svarar Greta: ”Då får man *väl* en ny uppgift” [min kursiv]. Svaret insinuerar att hon inte har varit i den situationen. Hon hinner alltså inte klart med uppgifterna under lektionen. Gisela och Gabriella svarar att man får fler uppgifter. Det kan vara så att det är allmänt känt att om man blir klar finns det ytterligare uppgifter. Här är det intressant att fundera på anledningen till de extra uppgifter som erbjuds. Är det att ha något till de som blir klara tidigt eller är det något som alla ska göra. I det sist nämnda fallet är det de lågpresterande som oftast inte hinner med uppgifterna utan får dem i läxa. De elever som inte hinner alla uppgifter på lektionen lämnas i så fall att under eget ansvar göra klart hemma. Några elever kanske har någon som kan hjälpa till att förklara hemma, men vad gör de som inte har den möjligheten? En individanpassning utifrån möjligheter, förutsättningar och nivå skulle möjligtvis underlätta och minimera pressen

för dessa elever. Jag utgår här till viss del från att det är de lågpresterande eleverna som oftast har uppgifter kvar, samt att det är de som behöver mer hjälp. Värt att diskutera vidare är vilka effekterna av och möjligheter med individanpassade läxor blir. Frågan är dock huruvida det även skulle innebära ett system där eleverna har olika betygsnivåer att sikta på eller om det kan kringgåas med andra gemensamma uppgifter.

För att få en förståelse för de individuella eleverna föreslår Giota (2001) att lärare tar del av elevernas åsikter om läraren och undervisningen. Min tolkning av den berörda undervisningen och lärarens attytid till eleverna är att det hon gör är av all välmening och hon är intresserad av deras bästa vilket speglas i hennes omtänksamhet där hon tagit ett mentorsförhållande till klassen som helhet. Hon gör det hon anser vara rätt för den grupp elever hon har, sedan är det inte den bästa vägen för alla elever. Hur hade det kunnat se ut? Linde (2006) talar om svårigheterna och faktorerna som påverkar realiseringen av läroplanens intentioner. Eleverna uttrycker alla att de känner en stress under lektionen från lärarens sida. Om läraren är tidsmässigt stressad minimeras resurserna för att kunna ge alla enskilda elever vad de behöver. En av respondenterna menar att det blir stressigt när de går igenom för mycket på kort tid. Alm (2007) och Markham (1999) menar att lärare anser att nivågruppering är bra för att det innebär att de kan ge mer tid till varje elev, och därmed kan de individanpassa. Kanske lärandet i denna klass skulle kunna ökas om resurserna fanns att arbeta i mindre grupper.

Individanpassning för de svagaste verkar ogenomförbar utifrån de förutsättningar som ges idag. Läroplanens intentioner blir omöjliga att realisera i klassrummet. Den möjlighet till extra stöd som finns sker utanför klassrummets väggar och är en form av nivågruppering, vilket är det som Greta efterfrågar men i nuläget inte tar del av. Klassrumssituationen idag innebär för Greta en press som hon inte klarar av och hon anser att läraren har för höga krav på henne. Kan detta vara ett sätt av läraren att försöka sporra och uppmuntra henne men som får så fel konsekvenser? Hade hon tjänat på att bara ha ett G att sikta på och slippa den högre nivån? Detta är vad Lloyd (1998) ser som en väg till individanpassning, att lärarna ger eleverna texter anpassade till deras kunskapsnivå. Gretas negativa inställning till engelskundervisningen påverkar atmosfären i klassrummet vilket jag också märkte under mina observationer inför intervjuerna. Hon pratar gärna och lyssnar inte alltid vilket i sin tur leder till att hon blir tillsagd av läraren. Gretas uppträdande kan vara det motstånd som Linde (2006) beskriver som en protest på grund av rådande omständigheter.

Gisela som har ett svag G i betyg efterfrågar ett helt annat tillvägagångssätt än vad Greta gör. Gisela vill ha lugn och ro och bli lämnad ifred. Hur skulle hon reagera på en uppgift som ska presenteras inför klassen, och vilka skulle konsekvenserna bli?

Ytterligare en väg till individanpassning är enligt Swahns (2006) att involvera eleverna i beslutsfattandet utifrån deras verklighet. Eleverna i Swahns undersökning efterfrågar mer deltagande i beslut och planering. Hur sannolikt är det dock att elever berättar ärligt för en lärare hur de upplever undervisningen. Den yttre motivationen som Giota (2001) beskriver är beroende av betyget. Kan det vara så att eleverna är oroliga för att det de säger kan påverka betyget?

Individanpassningen har flera sidor och den är till viss del närvarande i klassrummet även om den är osynlig. Individanpassning har kort diskuterats i samband med arbete i mindre grupper och detta område kommer att belysas vidare under nästkommande rubrik.

## 6.2 Att lära i grupp

Under intervjuerna framkommer några olika åsikter om att arbeta i mindre grupperingar i klassen. Eleverna har skilda uppfattningar om huruvida nivågruppering skulle gynna dem eller inte. Greta, som har svagt G, och Madelene, som har MVG, tillhör varsin ytterlighet. De förespråkar båda nivågruppering ur den aspekten att det skulle vara deras lärande till gagn. Greta uttrycker det som de lärare Kiely (2007) samtalat med beskriver som positivt: nivågruppering gynnar de lågpresterande elevernas självförtroende och de vågar prata mer i små grupper med andra på samma kunskapsnivå. Även Maria som tillhör den högpresterande gruppen ser fördelarna med smågrupper för de lågpresterande. Däremot är Maria mot nivågruppering eftersom hon tror att det skulle skapa isolerade grupper, och hon vill inte tillhöra någon elit. Det finns en oro hos Malin att nivågrupperingar skulle vara utpekande. Under intervjuerna framgår att eleverna är medvetna om varandras kunskapsnivå. Finns det således inte redan en nivåindelning i klassen? Är det bara ett sätt att kamouflera den genom att ha eleverna i ett heterogent sammansatt klassrum? Maria uttrycker en medmänsklighet och omtänksamhet i sitt resonemang, och kan tänka sig heterogena smågrupper för att kunna bistå de andra kamraterna. Detta är just tanken bakom Vygotskijs idéer om att eleverna kan bistå varandra då en situation med en lärare och en elev inte är möjlig (Arfwedson, 1998; Kroksmark, 2003). Var går gränsen för den optimala gruppstorleken? Varierar det beroende på kunskapsnivå och sammansättningen av eleverna. Eleverna själva ger inga indikationer på vad de anser om hur stora eller små grupperna ska vara. Några av dem resonerar istället om nivågrupperingens för och nackdelar.

Det är intressant att se de varierande svaren hos respondenterna och resonemangen kring dem. Madelene och Maria har båda MVG, men en vill ha nivågruppering och den andre vill inte bli utpekad utan hellre hjälpa kamraterna. Personligheten verkar spela en stor roll i hur eleverna resonerar kring detta. Maria verkar skämmas för att vara duktig inför de andra, medan Madelene inte har några problem med att vara duktig, utan ser att hennes lärande skulle gynnas av att vara i en grupp med andra på samma nivå. Maria tänker inte individanpassning för sin egen del. Kanske för att hon inte anser att hon behöver det, att läraren kanske inte kan ge henne det såsom Apelgren (2001) föreslår, dvs. att lärarens kompetens inte är tillräcklig, eller så förväntar hon sig det helt enkelt inte.

Resonemangen som sker kring gruppindelning väcker många frågor som inte alla kan besvaras här utan istället får behandlas i en annan studie. Även om Markham (1999) är tveksam till nivågruppering anser han att det finns fördelar i och med att det ger läraren mer tid till varje elev och därmed underlättar för individanpassning. Det eleverna i denna studie efterfrågar, vare sig det är nivågruppering eller ej, är att få arbeta och

diskutera i mindre grupper eftersom det skulle underlätta för alla. Genom att arbeta i mindre grupper skulle deras självförtroende byggas upp och lärandet gynnas. En elev som Greta skulle enligt Vygotskij således kunna lyftas kunskapsmässigt genom att vara i en liten grupp och där hon kan lära sig av de andra (Arfwedson, 1998; Kroksmark, 2003). Lärandet i sig kräver dock en vidare diskussion och lyfts fram under nästa rubrik tillsammans med motivation.

### *6.3 Inställning till engelska kopplat till lärande och motivation*

Ramsden (2000) kopplar inläringens möjligheter till de förkunskaper som eleven har. De tre eleverna med MVG har de bästa förutsättningarna eftersom deras förkunskaper är bredast och djupast i klassen. De tre eleverna som har svagt G har däremot brister i förkunskaperna. Detta innebär enligt Ramsden att dessa elever riskerar att enbart kunna lära sig ytinläring och därmed inte utveckla något hållbart lärande. Greta och Gisela är båda i riskzonen, om de inte redan befinner sig där. Gabriella kan kanske tack vare sin positiva inställning utveckla sitt lärande till ett djupinlärande genom intresset som hon har för engelska.

Elevernas intresse för och inställning till engelska är något som de alla uttrycker tydligt. Gisela och Greta har båda en negativ inställning till engelska som ämne. Gisela vill bli lämnad ifred, medan Greta vill ha mer förståelse för att hon tycker att det är svårt. Detta återspeglas i deras tankar kring grammatiken. Gisela tycker att grammatiken är roligast för att det passar hennes tillsynes introverta personlighet att lämnas ifred och arbeta självständigt. Greta, å andra sidan, anser att grammatiken är det svåraste och har ett behov av att få det förklarat på sin nivå vilket inte är möjligt utifrån de ramfaktorer som finns. Greta uttrycker dessutom önskemål om att vara i en mindre grupp med andra på samma nivå. Men båda dessa elever ser på lektionerna som något de måste ta sig igenom, och de uttrycker det med starka ord. Deras brist på motivation och tro på sig själva har placerat dem i en neråtgående spiral och de verkar oförmögna att kunna ta sig ur den på egen hand. Det jag tolkar som lärarens försök till att uppmuntra Greta fungerar inte för henne, det får istället motsatt effekt. Giota (2001, 2002) och Marton och Säljö (2000) diskuterar inre och yttre motivation och poängterar just problemet med att inte hitta fram till eleven och att hämma hans/hennes inre motivation. Dessa elever tappar helt engagemanget för ämnet och skolan. Greta och Gisela drivs inte av vare sig inre eller yttre motivation. De drivs således inte av någon nyfikenhet eller av att nå ett högre resultat. Greta verkar ha intagit den inställningen som Giota (2002) beskriver när en elev som har svårt i skolan väljer att inte göra skolarbetet, och använder det som en ursäkt när resultaten blir låga. På så vis skyddar eleven sin självkänsla. Gretas beskrivning av engelskan som "skittråkig" ursäktar på så vis bristen på kunskap. En möjlig utväg är att hon vill ha förståelse och detta skulle kanske kunna bli hennes yttre motivation.

Ytterligare en faktor som påverkar motivationen enligt Giota (2001, 2002) är egna och andras förväntningar. Detta är givetvis relevant för alla de sex eleverna, men i detta fall

väljer jag att fokusera på Greta. Vilka förväntningar har hon på sig själv och hur påverkar det hennes motivation och attityd? Greta har tidigare inte haft någon större oro inför sina förutsättningar att nå målen och få ett godkänt betyg. Nu uttrycker hon en förvåning av att hon riskerar att få ett IG. Hennes förväntningar har därmed varit att klara sig och i samband med risken att få IG förlorar hon även motivationen.

Medan Greta och Gisela har en negativ attityd till engelska som ämne har Gabriella, som även hon är lågpresterande, en annan inställning. Hon tycker det är roligt fast det är svårt. Hon ser också nyttan med att kunna engelska och uttrycker det i termer av att det är bra att kunna kommunicera med andra. De tre högpresterande eleverna ser också nyttan med engelska och har en positiv inställning till engelska i allmänhet, även om Madelene till viss del tappat intresset. Nyttan som eleverna ser speglar internationalisering och kommunikation som Arfwedson (1998) anser vara undervisningens *varför* enligt läroplanen. Detta visar även på en motivationsfaktor som har gett eleverna en verklighetsberöring. Marton och Booth (2000) och Lujan och DiCarlo (2006) menar att för att ett lärande ska ske måste det finnas en helhet, en verklighet, att koppla kunskapen till. Om kopplingen inte är närvarande finns det en risk att lärandet uteblir. Giota (2001, 2002) kopplar motivation i studier till elevens förmåga att se till framtida nytta, medan de som saknar detta och fokuserar på det som finns här och nu lyckas mindre bra i skolarbetet. De intervjuade eleverna speglar detta tydligt. Gabriella, Madelene, Malin och Maria är alla motiverade och ser alla den framtida nyttan.

Det kan dock diskuteras huruvida Madelene har tappat den inre motivation som Giota beskriver. Madelene har en positiv inställning till engelska, men hon har tappat intresset för engelska som skolämne. Anledningen är bristen på inspiration och variation vilket gör att hon är uttråkad på lektionerna. Det är för enkelt för henne och därmed inte intressant längre. Även Malin och Maria uttrycker bristen på utmaning. Lloyd (1998) menar att för att kunna inspirera elever på alla nivåer måste undervisningen vara aktiv och varierande. Genom att utgå från elevernas kunskaper kan läraren ge uppgifter utifrån kunskapsnivå. Zehr (2007) poängterar vikten av utbildning och kunskap hos lärarna för att kunna genomföra en undervisning där differentierade uppgifter och instruktioner ges beroende på elevens individuella nivå. Ett undervisningssätt som detta skulle innebära att Madelene, Malin och Maria får utmaningar i texter med en högre svårighetsgrad än vad Greta, Gisela och Gabriella skulle få. Detta skulle givetvis kräva mycket förberedelser av läraren, men kanske eleverna kan vara del i det informationssökandet. Delaktigheten och möjlighet till inflytande beskrivs av flera författare som viktig för lärandet (Lloyd, 1998; Swahn 2006).

Innan lärarens betydelse diskuteras vill jag belysa elevernas mål att uppträda ansvarsfullt. Enligt Wentzels målteori påverkar elevens uppträdande i klassrummet deras lärande, lärandet gynnas om det sker i samspel med skolans lärandemål (Giota, 2001). Alla elever, utom Greta, uppträder ansvarsfullt under lektionerna som jag observerar. Däremot tolkar jag det som att Giselas mål för att uppträda ansvarfullt inte är i korrelation till lärandemålen vilket leder till att hennes lärande inte gynnas.

## 6.4 Lärarens betydelse för elevens utveckling

Dewey förespråkar ett reflekterande tänkande för att utveckla elevens förmåga till problemlösning (Arfwedson, 1998). Lujan och DiCarlo (2006) menar att om eleven får hjälp med problemlösning underlättas inläringen. De anser att elevernas lärande gynnas av att de ges tid till reflektion och diskussion, och att informationen då får tid att omvandlas till kunskap. Situationen för några av de intervjuade eleverna är att de upplever läraren som stressad och att de går igenom vissa delar av undervisningen för fort. Detta skulle kunna vara en bidragande orsak till att Greta och Gisela har en negativ inställning till engelska som ämne. Lärarna i Markhams (1999) undersökning upplever det stressande att ha varierande kunskapsnivåer i klassrummet. Alm (2007) beskriver lärares frustration över att inte kunna individanpassa på grund av tidsbrist. Frågan är hur eleverna påverkas av detta. Det är en stor klass som respondenterna går i med elever med kraftigt varierande kunskaper i engelska och motivation för ämnet. När de intervjuade eleverna beskriver läraren som stressad kan detta kanske vara bakomliggande orsaker. Eleverna skulle gynnas av att få mer tid, och genom det ökar förutsättningarna för att visualisera nyttan med att kunna engelska. Enligt Giota (2001, 2002) är elever som kan koppla vad de lär sig i skolan till framtiden mer motiverade.

Giota (2001) kopplar samman lärarens krav och elevens motivation. Hon menar att de elever som vi tror är omotiverade inte är det utan problemet är att vi har för höga krav på dem. Greta anser att läraren har för höga krav på henne och att läraren säger att hon får försöka mer och att hon egentligen kan. Det blir ett dubbelsidigt problem. Å ena sidan kanske Greta har för höga krav på sig och därför inte klarar av engelskan. Ytterligare en tänkbar orsak kan vara att hon saknar verklighetsanknytningen som kan skapa motivationen. Dialogen mellan läraren och eleven är bristfällig vilket leder till att de verkar tala förbi varandra. Läraren kan inte veta vad Greta tycker och kan inte ge rätt hjälp om inte Greta förklarar situationen. Apelgren (2001) beskriver språkinläringen som en tankeprocess där alla deltagare måste vara aktiva. Eleven måste ta ansvar för sin inläring genom bland annat reflektion. Eleverna kan således inte förväntas bli serverade kunskaperna på ett fat utan vara deltagande. Gisela är introvert som person och vill helst bli lämnad ifred. Problemet blir dock att hon inte frågar om hjälp när hon inte förstår, hon väljer istället att inte vara delaktig. Även Gretas delaktighet kan ifrågasättas utifrån det som diskuterats ovan. Jag upplever inte Greta som aktiv i lärandeprocessen utan mer som om hon har gett upp. Hon uppträder vid några tillfällen provokativt under lektionen och möjligtvis är det fråga om det som Linde (2006) beskriver som elevers enda riktiga möjlighet till motstånd. Greta är missnöjd och enda sättet att visa det på är att uppträda störande under lektionen. En annan möjlig förklaring till Gretas uppträdande är ett underliggande behov av att bli bekräftad och sedd av läraren.



## 7 Metoddiskussion

Studiens syfte var att undersöka några betygsmässigt låg- och högpresterande elevers syn på individanpassningen i engelskundervisningen. Min förhoppning var att se både skillnader och likheter i hur dessa två ytterligheter resonerar. Intervjuerna gav mig många infallsvinklar som jag har diskuterat i arbetet. Däremot trodde jag inledningsvis att elever på gymnasienivå skulle ha en klarare bild av individanpassning och dess möjligheter och inte längre tro att undervisningen måste anpassas till gruppen som helhet. Eftersom detta inte var fallet har möjligheten att utveckla bilden av individanpassningen försvårats och arbetet har fått en vidd istället för ett djup.

Det finns ett flertal moment under studiens gång som påverkar utvecklingen. Mitt val av lärare samt lärarens val av elever är två val vars konsekvenser avgör slutprodukten. Alla lärare undervisar väldigt olika och med andra ord hade en annan lärares undervisning fått andra svar, men då med andra elever. Valet av elever kunde dock inte ske på något annat sätt utifrån de kriterier jag satt upp eftersom det krävde lärarens kunskap om elevernas betyg. En större studie hade gett en högre grad av reliabilitet till resultatet, men det som är presenterat i detta arbete är det faktiska i den situation som fanns och läsaren kan generalisera utifrån principen om igenkännande.

Under intervjuerna var det ingen av eleverna som uppvisade någon rädsla eller oro för att diskutera läraren och undervisningen, utan de verkade alla tala öppet. Det enda hämmande som skedde var då vi blev avbrutna och fick byta rum. Jag kan uppleva en viss stress från min sida under den sista intervjun, då deras lektion hade slutat samt att det var någon som ville komma in i rummet och detta kan ha påverkat intervjun.

Elevernas svar måste dock diskuteras med avseende på yttre påverkan. Vems svar är det eleverna ger? Eleverna kan svara utifrån faktorer såsom vad de tror förväntas, grupptillhörighet, vad de hört någon annan säga etc. Även någon händelse under dagen, eller den pågående lektionen kan påverka de svar som ges. Detta kan jag dock endast spekulera kring och jag har fått utgå från de svar jag har fått utifrån de förutsättningar som har funnits.

Studiens slutprodukt är ett resultat av de omständigheter och val som den är baserad på. Jag valde den kvalitativa metoden för att kunna inkludera elevernas ickeverbala språk i tolkningen av resultatet. En kvalitativ metod tillåter dessutom en utvidgning av intervjufrågorna. Med en kvantitativ metod med en enkätundersökning hade detta inte varit möjligt. Hur resultatet hade påverkats av fler genomförda observationer är svårt att veta, men jag kan dock begrunda de möjligheter som det hade gett i och med att det då funnits en bredare grund att stå på. Det hade gett mig en ännu större förståelse för lektionernas upplägg och för de utvalda elevgrupperna. Om studien enbart hade baserats på observationer hade huvudsyftet med detta arbete, hur eleverna upplever det, inte varit möjligt att undersöka. En större studie hade möjliggjort genomförandet av observationer över tid vilket hade kunnat ge en vidare eller djupare förståelse och inte varit påverkad

av händelserna vid en viss tidpunkt. Att jag har valt att närma mig resultatet genom hermeneutiken innebär att det har tolkats utifrån min förförståelse. Genom att välja en annan ansats hade jag närmat mig resultatet på ett annat sätt och med andra utgångspunkter. Om förhållningssättet till exempel hade varit fenomenologiskt hade förförståelsen inte varit en del av processen (Lindgren, 1994). Vilka konsekvenser detta hade haft på resultatet och diskussionen kan jag inte svara på utan får lämna det därhän.

## 8 Avslutning

Som blivande gymnasielärare har jag under min utbildning återkommande funderat över hur engelskundervisningen ska kunna nå alla elever som finns i klassrummet, oavsett individuell nivå. Vad är det som fångar deras intresse och avgör hur de kommer att ta sig till sig ämnet och utöka sitt lärande?

Jag fann att betygsnivån inte är avgörande för hur dessa elever ser på engelska som ämne. Det är således inte kunskapsnivå eller betyg som avgör huruvida eleverna är motiverade. Det som är av betydelse för motivationen är närvaron av en verklighetsanknytning. De elever som ser nytta med att kunna engelska tycker även att det är roligt. De två eleverna som tycker att det är tråkigt är de två som heller inte ser någon nytta med ämnet. För att kunna individanpassa måste det således i undervisningen finnas en koppling till verkligheten, eleverna måste känna att det de lär sig är av betydelse och kommer att vara dem till gagn. Giota (2001, 2002), Lujan och DiCarlo (2006) samt Marton och Booth (2000) poängterar vikten av verklighetsanknytning för att möjliggöra en individanpassad undervisning. "Caring for the pupils means, in addition, as an adult and teacher, having the time and the will to put oneself in the perspective and situation of the other, which is one of the most important pre-requisites for creating meaningful teaching" (Giota, 2001, s. 173). För att kunna koppla undervisningen till elevernas verklighet måste vi ha en förståelse för deras situation och livssyn.

Den individanpassning som har identifierats i denna undersökning som närvarande är inte synlig och varken lärare eller elever är medvetna om att den sker. Läraren utövar den som en form av tyst kunskap kring hur undervisning bör bedrivas och eleverna mottager den utan att veta vad det är. Således är individanpassningen i vissa avseenden närvarande i undervisningen, men den behöver synliggöras för alla deltagare för att kunna utvecklas och uppskattas.

Studiens syfte är att undersöka hur några betygsmässigt hög- och lågpresterande gymnasieelever upplever att engelskundervisningen är individanpassad efter deras behov, samt hur de anser att den ska vara utformad för att de ska kunna utveckla och fördjupa sitt lärande. Syftet har genom de utförda intervjuerna och tolkningen av materialet blivit besvarat. Även om eleverna inte har kunnat ge direkta svar på vissa av frågorna har de blivit besvarade i andra sammanhang under intervjun och genom mina tolkningar.

Hermeneutiken visas i denna studie genom pendlingen mellan del och helhet. Undersökningen är baserad på min förförståelse utifrån vilken en spiral har formats med ständigt nya influenser så som observationer, intervjuer, litteratur etc. Spiralen har lett fram till en resultatdiskussion där empiri och litteratur har fogats samman. Som en hermeneutisk studie är detta inte några slutgiltiga slutsatser utan de är öppna för vidare tolkningar och en ökad förståelse.

Min förhoppning är att eleverna efter intervjun fortsätter fundera kring undervisningen och eventuellt kan komma med förslag till läraren. Mitt val att utgå från eleverna är baserat på vad som är av stor betydelse för mig i mitt kommande yrke, men förhoppningsvis kommer det även att vara av intresse för andra. Om jag som lärare kan förstå eleverna bättre underlättar det mina möjligheter att utforma undervisningen därefter och därmed öka förutsättningarna för att kunna nå hela spektret av elever i klassrummet.

## *8.1 Förslag till fortsatt forskning*

Resultatet i denna studie hjälper till att ytterligare belysa elevers tankar och funderingar. Begränsningen på denna studie har dock minimaliserat möjligheterna till ett vidare perspektiv och allmänna generaliseringar. Genom att utföra en kvantitativ studie, med ytterligare kvalitativa intervjuer, skulle man kunna åskådliggöra mönster samt likheter och skillnader. En större undersökning skulle ge en bredare förståelse för vad som finns bakom och hur vi som lärare kan se och nå alla elever i klassrummet, oavsett kunskapsnivå.

Det finns ett flertal möjliga områden för vidare studier. Ett av dessa är motivationens bakomliggande faktorer för olika elevgrupper. En djupare insikt i verklighetsanknytningens betydelse i olika ämnen skulle även det vidga förståelsen för eleverna. Lärares funktion är ett annat intressant område. Vidare studier av hur extrauppgifter möjliggör progression samt hur duktiga elever kan utmanas är två andra områden öppna för fördjupning.

## 9 Referenser

- Alm, C. (2007). *Särbegåvade elever i skolan. Ett nytt fält för specialpedagogiken?* C-uppsats i Lärarutbildningen. Gävle: Högskolan i Gävle. Högskolan i Gävle.
- Apelgren, B. M. (2001). *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Diss. Göteborgs Universitet. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Arfwedson, G. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker.* Stockholm: HLS.
- Fangen, K. (2005). *Deltaogande observation.* Stockholm: Liber.
- Giota, J. (2001). *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning.* Diss. Göteborgs Universitet. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturoversikt. [Elektronisk]. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(4), 279–305. Tillgänglig: <<http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/giota.pdf>>. [2008-11-19].
- Kiely, A. (2007). *Nivågruppering i Engelska. En fallstudie på en gymnasieskola i en Stockholmsförort.* C-uppsats i Lärarutbildningen. Södertörn: Södertörns Högskola.
- Kroksmark, T. (red.) (2003). *Den tidlösa pedagogiken.* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Linde, G. (2006). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori.* Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, G. (1994). Fenomenografi i praktiken. I B. Starrin, & P-G. Svensson, (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori.* Lund: Studentlitteratur. (s. 91-110).
- Lloyd, C. V. (1998). Engaging students at the top (without leaving the rest behind). [Elektronisk]. *Journal of Adolscnt & Adult Literacy*, 42(3), 184-192. Tillgänglig: Academic Search Elite. [2008-07-03].
- Lujan, H. L. & DiCarlo, S. E. (2006). Too much teaching, not enough learning: what is the solution? [Elektronisk]. *Advanced Physiological Education*. 30, 17-22. Tillgänglig: <http://advan.physiology.org/misc/terms.shtml> [2008-12-13].
- Markham, P. L. (1999). Stressors and coping strategies of ESL teachers. [Elektronisk]. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 268-280. Tillgänglig: Academic Search Elite. [2008-08-22].
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Säljö, R. (2000). Kognitiv inriktning vid inläring. I F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle, *Hur vi lär.* Stockholm: Prisma. (s. 56-80).
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* Lund: Studentlitteratur.
- Ramsden, P. (2000) Inläringens sammanhang. I F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle, *Hur vi lär.* Stockholm: Prisma. (s.198-225).
- Sjöström, U. (1994). Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar. I B. Starrin, & P-G. Svensson, (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori.* Lund: Studentlitteratur. (s. 73-90).
- Starrin, I. B. & Svensson, P-G. (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori.* Lund: Studentlitteratur.
- Strömbäck, M. (2005). *Högpresterande elever i matematik – en kartläggning av*

- individ Anpassat lärande på gymnasiet. C-uppsats i Lärarutbildningen. Umeå: Umeå Universitet.*
- Svensson, L. (2000). Färdighet i att lära. I F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle, *Hur vi lär*. Stockholm: Prisma. (s. 81-101).
- Swahn, R. (2006). *Gymnasieelevers möjlighet i centrala undervisningsfrågor*. Diss. Linköpings universitet. Linköping: LiU-Tryck.
- Utbildningsdepartementet, (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpo94*. Västerås: Fritzes.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. [Elektronisk]: <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>  
Tillgänglig: [2008-12-15].
- Zehr, M. A. (2007). Instructional Model May Yield Gains for English-Learners. [Elektronisk]. *Education Week*, 24(14). Tillgänglig: Academic Search Elite. [2008-08-11].
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

# *BILAGA 1*

## **Intervjufrågor:**

### *Inledande frågor:*

1. Vad tycker du om engelska som ämne?
2. Vad är roligt med engelska?
3. Är det något som är tråkigt (mindre roligt) med engelska?
4. Vad är lättast?
5. Vad är svårast?

### *Utveckling:*

6. Vad tror du att ditt intresse/ointresse kommer ifrån?
7. Vad har påverkat din syn på (attityd till) engelska som skolämne?
8. Hur har olika lärare påverkat din syn på engelska?
9. Om du blir klar med de utsatta uppgifterna, vad får du göra då?
10. Vad händer om du inte blir klar med uppgifter under lektionen, vad får du göra då?
11. Hur är undervisningen anpassad just till dig och dina behov?
12. Har du alltid haft ungefär samma betyg?

### *Slutsats/utopi:*

13. Hur skulle du vilja att undervisningen såg ut för att få dig att utvecklas och lära dig mer?