Lärares arbete med individanpassning

Strategier och dilemman i klassrummet

Sofia Boo

Linköpings universitet

Linköpings universitet
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköping 2014

Linköping Studies in Pedagogic Practices No 24
Licentiatavhandling

Pedagogiskt arbete (Pedagogic Practices) är ett tvärvetenskapligt fält, inom det utbildningsvetenskapliga området, som integrerar olika discipliner för att ge ett nytt perspektiv på olika aspekter av pedagogers arbete och institutioners roll i samhället, i första hand skola och undervisning. Fältet är knutet till lärarutbildningens och skolans verksamhet.

Forskarskolan Pedagogiskt arbete är ett led i ett långsiktigt arbete vid Linköpings universitet med att bygga upp en ny forskningsorganisation och samtidigt förändra och forskningsanknyta lärarutbildningarna. Det som vi idag ser som Pedagogiskt arbete och den forskningsverksamhet som det förknippas med, initierades 1995 inom den dåvarande filosofiska fakulteten, och syftade bland annat till att stärka verksamheten inom lärarutbildningen. Forskningen och forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga området kännetecknas av koncentration på samhällsrelevanta forskningsprogram som kräver samarbete över ämnes- och fakultetsgränser.

www.ibl.liu.se/forskarutbildning/forskarmiljon-pedagogiskt-arbete-i-linkoping/presentation

Distribueras av:

Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Linköpings universitet

581 83 Linköping

Sofia Boo

Lärares arbete med individanpassning

Strategier och dilemman i klassrummet

Upplaga 1:1

ISBN 978-91-7519-157-7

ISSN 1653-0101

© Sofia Boo

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, 2014

Tryckeri: LiU-Tryck, Linköpings universitet

Till Elsa och Edvin

Förord

Klar! Att lagom till jul skicka in det slutliga manuset av denna licentiatavhandling till tryckeriet och kunna se fram mot en längre ledighet känns obeskrivligt skönt. Det har stundtals inneburit en stor utmaning att vara doktorand, adjunkt och lärare i grundskolan på en och samma gång. På vägen har jag mött många kloka personer som jag vill rikta mitt varmaste tack till.

Jag vill börja med att uppmärksamma avhandlingens huvudpersoner, de fem lärarna med Hanna i spetsen. Ett stort tack till er och era elever som välkomnade mig in i klassrummen och lät mig ta del av allt som ägde rum där.

En person som funnits med från början till slut på denna resa är min handledare professor Glenn Hultman. Tack för att du generöst har delat med dig av ditt gedigna kunnande, visat stor tillit och stöttat mig i hela denna process. Min biträdande handledare Roger Klinth ska också ha stort tack för den värdefulla återkoppling jag fått på mina texter.

Licentiatavhandlingen är ett resultat av en gemensam satsning på kommunlicentiander mellan Linköpings kommun och Linköpings universitet. Tillsammans har de stått för det finansiella stödet som gjort det möjligt för mig att genomföra det här projektet. Under fyra år har jag haft förmånen att vara en del av forskarskolan Pedagogiskt arbete. Jag vill tacka alla seniora forskare, lärare och doktorander som ingått i denna gemenskap för synpunkter på mina texter och många roliga stunder. Ett speciellt tack till min doktorandkollega och rumskamrat Simon Hjort som utmanat mina tankar och varit ett stort stöd under dessa år.

Seminarieverksamheten har haft en särskilt viktig funktion under arbetet med licentiatavhandlingen. Granskare vid mitt slutseminarium var Karin Forslund Frykedal vars insiktsfulla synpunkter kom att få stor betydelse för textens slutliga utformning. Tack Karin för all din hjälp och uppmuntran.

Samtidigt som jag bedrivit forskarstudier har jag även varit verksam lärare på Tornhagsskolan. Stödet från alla fantastiska kollegor där har bidragit till att det fungerat att förena uppdraget som lärare och doktorand.

Avslutningsvis vill jag tacka min familj. Mina föräldrar Ann-Katrine och Anders har uppmuntrat och hejat på mig genom alla år. Tack Fredrik, min man, som har utgjort teknisk support och tagit hand om en stor del av markservicen när jag inte riktigt varit närvarande, tur att du finns. Boken tillägnas mina barn Elsa och Edvin. Ni har sett till att arbetet inte tagit ett allt för stort grepp om er mamma. Tack Elsa för alla avkopplande stunder vi haft tillsammans i stallet och för all spänning på tävlingsbanorna. Tack Edvin för alla musik- och teaterupplevelser. Ni båda har också delat med er av värdefull kunskap, som de experter ni är, kring vad det innebär att vara elev på låg- och mellanstadiet. Tillsammans har vi haft många intressanta diskussioner vid matbordet. Ni är det finaste i mitt liv!

Linköping, december 2014

Sofia Boo

Innehåll

1. INTRODUKTION	9
NÄR REFORMER SKA IMPLEMENTERAS AV LÄRARNÄ PÅ FÄLTET	11
STUDIENS PROBLEMOMRÅDE OCH UTGÅNGSPUNKTER	14
LICENTIATAVHANDLINGENS DISPOSITION	15
2. TIDIGARE FORSKNING OCH CENTRALA BEGREPP	16
INDIVIDUALISERINGSSTRÄVANDEN I SVENSKA LÄROPLANER	16
EGET ARBETE SOM INDIVIDUALISERINGSMETOD	17
BEGREPPEN INDIVIDUALISERING OCH INDIVIDANPASSNING	19
INKLUDERING.....	21
DIFFERENTIERING	22
OLIKA STRATEGIER AV ANPASSNING MED FOKUS PÅ KOMMUNIKATION	25
Planering och utformning	27
RELATIONSBYGGE KAN FRÄMJA INDIVIDANPASSNING	29
DILEMMAN I KLASSRUMMET	30
Hantering av dilemman och dess konsekvenser	34
PRECISERING AV SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	36
3. METOD	38
MED INSPIRATION FRÅN ETNOGRAFIN	38
URVAL OCH AVGRÄNSNING.....	40
DATAINSAMLINGSMETODER	42
Deltagande observationer och forskarrollen	43
Intervjuer	45
Genomförande	47
FORSKNINGSETISKA FRÅGOR	51
TOLKNING OCH ANALYS.....	52
Bearbetning av den första delen i studien	53
Bearbetning av den andra delen i studien	54
4. INDIVIDANPASSNING MED FOKUS PÅ RESULTAT OCH RELATIONSARBETE	58
MED SIKTET INSTÄLLT PÅ GODA RESULTAT	58

Att bygga på elevernas förkunskaper, behov och intressen	60
Skapande av en gemensam grund	67
Individanpassning i bedömningsarbetet	72
GODA RELATIONER – EN FÖRUTSÄTTNING FÖR INDIVIDANPASSNING	75
Relationsarbetet i Hannas klassrum	78
SAMMANFATTNING AV KAPITLETS RESULTAT	79
5. INDIVIDANPASSNING MED FOKUS PÅ VARIATION OCH INTERAKTION I GEMENSKAPEN	81
EN VARIERAD GEMENSAM UNDERVISNING BIDRAR TILL INDIVID-ANPASSNING	81
Skapa möjligheter för interaktion i klassrummet	84
Att individanpassa i gemenskapen	88
Variation och interaktion i bedömningsarbetet	94
SAMMANFATTNING AV KAPITLETS RESULTAT	99
6. INDIVIDANPASSNING MED FOKUS PÅ OPLANERAT OCH OMEDVETET SITUATIONSHANTERANDE	101
ALLT ÄR INTE PLANERAT	101
SITUATIONSORIENTERAD INDIVIDANPASSNING	103
EN OBEMÄRKT FÖRÄNDRING	112
SAMMANFATTNING AV KAPITLETS RESULTAT	115
7. DISKUSSION	116
INDIVIDANPASSNING I UNDERVISNINGEN	116
STRATEGIER AV INDIVIDANPASSNING	116
Elevers förkunskaper, behov och intressen – basen för individ-anpassning	117
Relations- och situationsorienterad individanpassning	119
Gemensamhets-, variations- och interaktionsorienterad individ-anpassning	120
DILEMMAN KRING INDIVIDANPASSNING I UNDERVISNINGEN	121
INDIVIDANPASSNING I FÖRÄNDRING?	124
FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING	125
REFERENSER	128

KAPITEL 1

Introduktion

Lärare anser att deras svåraste arbetsuppgift är att anpassa undervisningen i klasserna till enskilda elevers olika behov. Detta resultat förs fram i en studie genomförd av OECD 2009 (Teaching and Learning International Survey) som baserades på enkätsvar från 200 skolor i 23 medverkande länder. Lärarna i studien efterlyste mer moment i lärarutbildningen kring att anpassa undervisningen utifrån elevers olika behov samt även mer fortbildning för redan verksamma lärare inom detta.

Det utgör en central utmaning i läraryrket att se och möta den enskilde individen i en stor grupp av elever. Lärare står inför att hantera elevers olikheter i förutsättningar och intressen utifrån målen att ge alla elever en likvärdig utbildning. Inom klassens ram finns snabba och långsamma elever, omotiverade och ambitiösa individer, alla med olika personliga intressen som ska hanteras i relation till kravet på ämneskunskaper (Berlak & Berlak, 1981; Nilholm, 2005). Föreliggande studie fokuserar hur lärare hanterar individanpassning i undervisningen.

En betydande mängd forskning har visat på lärarens stora betydelse vad gäller elevernas lärande och uppnående av goda studieresultat (Hattie, 2009; Skolverket, 2009). Framför allt verkar lärarens kompetens kring hur undervisningen organiseras och genomförs vara av vikt, vilket innebär att kvaliteten på den individanpassade undervisningen påverkas av lärarens skicklighet. Skrivningar om att anpassa undervisningen efter eleven har funnits i samtliga läroplanstexter för grundskolan (Giota, 2013). I Lgr 11 lyfts det fram på följande sätt:

Undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (Skolverket, 2011a s. 8)

Vägarna för att genomföra en undervisning anpassad till eleverna i klassen har varierat genom åren. Som verksam lärare i grundskolan har

jag själv brottats med problematiken att tillgodose både individens och gruppens behov. Min första lärartjänst var i en åldersintegrerad mellanstadieklass i slutet av 90-talet. Lpo 94 var rådande läroplan, den var individinriktad och betonade valfrihet och ökat elevinflytande för att få eleven att ta större ansvar för sina studier. Som nyutbildad lärare mötte jag en skola med en montessoriinspirerad profil. Något av grundtanken var att alla elever skulle arbeta så självständigt som möjligt där man i klassrummet erbjöd arbetssätt som innebar att eleverna sökte kunskap på egen hand. Lärarrollen var handledande med uppgift att hjälpa och uppmuntra eleverna att lära sig själva. Inga läroböcker användes utan istället material producerat av lärarlaget och en stor mängd av kortlådor för olika ämnen som skulle gås igenom i en viss ordning. Moment i olika ämnen skulle genomföras och kryssas för i särskilda häften och varje elev hade en planeringsbok där veckans arbete planerades och utvärderades. Alla elever arbetade i sin egen takt och de hade visst inflytande över vad de ville lägga fokus på under den aktuella veckan.

Från mina första år som lärare känner jag igen mig i den bild som tecknas av forskningen där ett skifte från klassen som grupp till den enskilde individen noteras under Lpo 94 som läroplan (Giota, 2013). På något plan löste upplägget upp det klassiska dilemma för lärare, avvägningen mellan individ och grupp, och möjliggjorde individualisering inom klassens ram (Österlind, 1998). Ett flertal forskare pekar dock på samband mellan en hög grad av individualisering genom eget arbete och sämre studieresultat. Trots att grundtanken var att möta individens behov och förutsättningar begränsades elevers möjlighet att nå djupare förståelse och optimal kunskapsutveckling (Arnqvist, 2010; Carlgren, 2010; Giota, 2013; Skolverket, 2009; Vinterek, 2006).

Det finns ingen klar definition av begreppen individualisering och individanpassning och dess innebörd kan även variera beroende på kontexten. Skolverket (2009) har försökt att nyansera individualiseringsbegreppet genom att göra en distinktion mellan *individuellt arbete* och *individanpassat arbetssätt*. Individuellt arbete har i skolpraktiken ofta kommit att kallas *eget arbete* och innebär att eleverna själva i stor utsträckning tar ansvar för sitt skolarbete och för sitt eget lärande. En individanpassad undervisning utgår från elevers olika erfarenheter, behov och förutsättningar och kräver nära relationer

mellan lärare och elev. Det förutsätter även ett synsätt i vilket skolan, och därmed läraren, har ansvar för att alla elever lyckas och ges möjlighet att nå kunskapsmålen (Skolverket, 2009). Längre fram i texten, under rubriken *Begreppen individualisering och individanpassning*, ges närmare definitioner av dessa båda begrepp och hur de används i föreliggande studie.

Nedan följer en kortare bakgrund kring några av de utbildningsreformer som genomförts sedan 1990-talets början. Utifrån styrdokument och reformer av den svenska skolan ges en bild av hur lärarna tolkat nya riktlinjer och hittat vägar att individanpassa eller individualisera undervisningen som enligt tidigare forskning både gynnat och missgynnat elevers lärande.

När reformer ska implementeras av lärarna på fältet

Det var omfattande utbildningsreformer som genomfördes vid 1990-talets början i Sverige. En reforms intentioner är inte samma sak som dess resultat och det är inte givet att en reform går i önskad riktning. Det kan bero på brister i implementeringen, otillräckligt stöd för reformerna i berörda grupper, bristande resurser och tidigare traditioner som styr (jfr Hargreaves et al., 2010; Hultman, 2001; Sahlin & Wedin, 2008; Skolverket 2013). Intentionerna med individualisering i betydelsen av individanpassning införlivades inte i skolans verksamhet konstaterar Vinterek (2006). När nya reformer formuleras och genereras på en politisk nivå i samhället och sedan ska implementeras av de anställda längre ned i organisationen gör de anställda en aktiv tolkning av riktlinjerna. Denna tolkning leder bland annat till att de gör undantag, bortser från direktiv och tillämpar regler selektivt. Hultman (1998) för fram att man inom implementationsforskningen har funnit att policy och värderingar i organisationer skapas av de anställda på lägre nivåer i deras tolkning och tillämpning av regler och direktiv. Hultman hänvisar till Lipskys (1976) teori om gräsrotsbyråkrati. Gräsrotsbyråkraten, exempelvis en lärare, har direktkontakt med organisationens kunder vilka i lärarens fall utgörs av elever. På gräsrotsnivån uppstår en rad problem som läraren måste hantera i sitt arbete. Det kan handla om brist på adekvata resurser, oklara och motstridiga förväntningar samt att ens auktoritet ifrågasätts. För att klara av sådana svårigheter utvecklar läraren överlevnadsstrategier som innebär förenklingar och rutiner. Lipsky (2010/1980)

argumenterar för att dessa gräsrotsbyråkrater utgör arbetskraft i många ärenden som har tvetydiga byråkratiska mål och otillräckliga resurser där skillnaden mellan politiken i teorin och politiken i praktiken kan bli stor. Möller (1995) skriver på ett liknande sätt om spänningen mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan vid införandet av en ny läroplan. En intressant fråga blir då vad som händer när läroplanen ska realiseras i den dagliga undervisningen i mötet mellan lärare och elever (Lindström & Pennlert, 2013). Hultman (1998) för fram det intressanta med att inta ett underifrånperspektiv på skola och reformer. På så vis kan lärarnas arbetssituation förstås och stöter reformer på motstånd handlar det inte enbart om tröghet och ointresse. Det kan handla om att från lärarnas sida sköta sitt jobb tillräckligt bra för att kunna överleva i yrkesrollen. Genom sina handlingar försöker lärare hantera omgivningens krav samtidigt som de upplever ett helhetsansvar över verksamheten och agerar utifrån sin aktuella kontext (Hultman & Hörberg, 1994).

Implementationsproblem har nyligen uppmärksammats av Lewin (2014), bland annat när det gäller individualisering. Han för fram att skolan under en lång period utvecklades mot mer individualisering på bekostnad av enhetlighet. Tanken är att skolan ska vara likvärdig utan att vara likadan. Lewin menar att likvärdighet utformas i en balans mellan krav på enhetlighet och krav på individanpassning. Valfrihetsreformerna under 1990-talet förändrade delvis förutsättningarna för och innebörden i likvärdigheten. Valfrihet blev ett medel för att uppnå likvärdighet när läroplan och kursplaner saknade direkta anvisningar om innehåll och metoder i undervisningen. En ny läroplan, Lpo 94, realiserades genom lärares tolkningar och konkretiseringar.

Även i internationell forskning ses spår av en liknande utveckling som den i Sverige under 90-talet. Heward och Cooper (1992) hävdar att en stor revolution inom skolans fält äger rum en gång vart tjugonde år. Varje generation av lärare lämnas att upptäcka nya tillvägagångssätt i sin undervisning och får ytterst lite hjälp av utbildningsforskningen att utveckla effektiva och tillförlitliga undervisningsmetoder. På 90-talet ledde detta till att eleverna ”lämnades” att upptäcka nya kunskaper på egen hand i undervisningen där läraren mer fungerade som handledare. Samtidigt ökade antalet elever med bristfälliga kunskaper och svårigheter som inte alls gynnades av det nya sättet att undervisa på. Flyttas fokus några år framåt i tiden har det återigen

genomförts omfattande reformer av den svenska skolan sedan 2006 som bland annat inneburit en ny skollag, nya läroplaner och nytt betygssystem. Den 1 januari 2006 infördes kravet på en individuell utvecklingsplan (IUP) för samtliga elever inom den svenska grundskolan. Drygt två år senare, sommaren 2008, infördes även skriftliga omdömen i samtliga årskurser och i varje ämne eleven undervisas i (Skolverket, 2008). Det var nya direktiv som direkt berörde utformningen av en individanpassad undervisning. Läraruppgifterna har förändrats på avgörande punkter och blivit mer omfattande. Några exempel är ökat fokus på individuellt lärande, utvärderings- och kvalitetsarbete, professionell rådgivning till föräldrar, samarbete med kollegor, deltagande i utvecklingsprojekt och kontakter med det omgivande samhället (Skolverket, 2013). Lärare upplever sin arbetstid allt mer kontrollerad främst på grund av nya arbetsuppgifter som inte upplevs tillhöra egentligt lärararbete. En av de arbetsuppgifter som lyfts upp som mest tidskrävande är utarbetandet av individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen. Sedan föreliggande studie genomfördes har kraven på individuell utvecklingsplan (IUP) med omdömen avskaffats helt i årskurs 6-9, där eleverna får betyg, och reducerats från en gång per termin till en gång per läsår i årskurs 1-5.

Hattie (2012) för fram ytterligare en dimension i ovanstående problematik kring reformer och deras genomslag. Han menar att det givetvis kan vara så att externa faktorer som rammar och resurser är huvudsakliga anledningar till att något inte fungerar, exempelvis elevers försämrade resultat i skolan. För att minska effekten av yttre faktorer är enligt Hattie övertygelsen om att lärare kan förändra elevers resultat på ett positivt sätt betydelsefull. Det finns lärare som är medvetna om vad som inte fungerar och inför strategier för att förbättra situationen. De som inte accepterar de externa begränsningarna har mer framgång i sin undervisning. Det krävs en mental styrka och uthållighet bakom känslan att du som lärare kan göra skillnad i motgångar. Denna synpunkt delas av Berlak och Berlak (1981). Eftersom undervisning handlar om möten ansikte mot ansikte mellan lärare och elever innebär detta att om det ska ske några avgörande förändringar krävs det att lärare förändrar sina beteenden. Lärares dagliga undervisning kan inte till fullo kontrolleras uppifrån. Politiker, skolledare och forskare har svårigheter med att greppa de komplexa, intellektuella och sociala problem som äger rum i skolans

vardag. Berlak och Berlak menar att för någon som vill påverka lärare är det nödvändigt att söka lärares kunskap och perspektiv genom att jobba nära tillsammans med dem för att främja respekt för varandras erfarenheter och kunskaper.

Studiens problemområde och utgångspunkter

Ovanstående beskrivning tecknar en bakgrund till föreliggande studie som under kommande rubriker nu ska preciseras. Vinterek (2006) har granskat begreppet individualisering i styrdokument, utredningar och forskning under flera årtionden. Hon pekar på att den pedagogiska litteraturen och forskningen som knyter an till sociokulturella teorier uttrycker en önskan om att öka interaktionen mellan elever som grupp i skolan, men att praktiken pekat i motsatt riktning. Även Giota (2013) anser att lärandets sociala dimension bör uppmärksammas mer i diskussionen om en individanpassad undervisning och i arbetet med eleverna. Håller det nu på att ske förändringar och börjar dessa i sådana fall bli synliga i klassrummet? Vinterek (2006) betonar det intressanta och önskvärda i att en sådan utveckling följs upp inom olika forskningsprojekt.

Intresset i föreliggande studie är inriktat mot att utforska hur lärare hanterar individanpassning i autentiska undervisningssammanhang, vilka strategier de använder och vilka dilemman som uppstår. Studien är genomförd inom forskningsfältet pedagogiskt arbete som är inriktat mot frågor och fenomen som är centrala i den pedagogiska praktiken (Hultman & Martinsson, 2005). I detta fall är de frågor som är relevanta för lärares klassrumsarbete med individanpassning av central betydelse. I ett större sammanhang kan en studie inom pedagogiskt arbete göra anspråk på att vara dels vetenskapligt intressant och dels praktiskt användbar. För att ta del av lärares vardag och upptäcka de frågor som är meningsfulla på fältet har arbetet inspirerats av den etnografiska forskningstraditionen i metod och förhållningssätt (Emerson, Fretz & Shaw, 2011; Wolcott, 2008). Lektioner har observerats och i anslutning till dessa har intervjuer genomförts med lärarna. Ansatsen är explorativ och driver en undersökande hållning.

Licentiatavhandlingens disposition

Licentiatavhandlingen består av sju kapitel. I det första kapitlet introducerades en kort bakgrund till lärares arbete med att individanpassa undervisningen i klassrummet till enskilda elevers olika behov och förutsättningar. Några av de utbildningsreformer skrevs fram som påverkat lärares arbete. Resonemang fördes om betydelsen av att studera hur lärare hanterar individanpassning i undervisningen.

Kapitel två behandlar tidigare forskning inom området och centrala begrepp som individualisering, individanpassning, differentiering, inkludering och dilemman presenteras i de olika avsnitten. Kapitlet avslutas med att studiens syfte och frågeställningar preciseras. Det tredje kapitlet tar upp val av metod, genomförande av studien samt de metodologiska överväganden som gjorts. Därefter följer tre empiriska kapitel. Kapitel fyra tecknar en övergripande fond och behandlar hur lärare hanterar individanpassning utifrån att nå goda resultat i undervisningen. Den senare delen i kapitlet tar upp lärares relationella arbete för att skapa individanpassning. Kapitel fem fokuserar hur lärare hanterar individanpassning utifrån variation och interaktion i gemenskapen i klassrummet. Kapitel sex belyser de former av individanpassning som lärarna inte har planerat för och vid vissa tillfällen inte heller är medvetna om. Det handlar om lärares spontana hanterande i nuet. Samtliga tre empiriska kapitel behandlar de strategier som används och de dilemman som uppstår i lärares arbete med individanpassad undervisning. I det avslutande kapitlet förs en diskussion om studiens resultat relaterad till tidigare forskning och centrala begrepp.

KAPITEL 2

Tidigare forskning och centrala begrepp

Följande kapitel syftar till att presentera tidigare forskning med relevans för lärares arbete med individanpassad undervisning. Under kapitlets olika rubriker presenteras centrala begrepp så som individanpassning, individualisering, inkludering och differentiering. Olika strategier för hanterande av individanpassning i undervisningen förs fram. Därefter lyfts dilemman i undervisningen som kan få betydelse för hur lärare hanterar individanpassning. Avslutningsvis preciseras syfte och frågeställningar för föreliggande studie.

Individualiseringssträvanden i svenska läroplaner

En av läraryrkets centrala utmaningar är att se och möta den enskilde individen i en stor grupp av elever. Imsen (2011) menar att idealet är en skräddarsydd undervisning som passar varje elevs individuella förutsättningar. I praktiken är detta sällan genomförbart fullt ut utan strategier som förenklar lärares arbete med individanpassning utformas på fältet. Idéer om hur lärare skulle kunna anpassa undervisningen efter eleven har funnits länge och lyfts fram på olika sätt i olika läroplaner. Enligt Giota (2013) hänger de individualiseringsaspekter som betonas i de olika läroplanerna samman med individualiseringens syfte, vilket har varierat i läroplanerna och över tid. I samtliga läroplaner är dock elevernas behov och intressen centrala för idén om en individualiserad undervisning. I den första läroplanen för grundskolan, Lgr 62, lyfts elevens personliga utveckling fram och en strävan efter att skapa variation i arbetssätt utifrån olika förmågor och intressen. Begreppet individualisering gavs en egen rubrik som en av de fem undervisningsprinciperna i MAKIS (motivation, aktivitet, konkretion, individualisering och samarbete). Liknande individualiseringssträvanden återfinns i Lgr 69 och utvecklades vidare i nästa läroplan, Lgr 80. I Lgr 80 lades fokus på elevernas erfarenheter och kunskaper som utgångspunkt i undervisningen, elevaktiva och undersökande arbetssätt lyftes fram. Stoffet skulle anpassas efter olika elever och de skulle få olika lång tid på sig att lära sig något. I Lgr 80 betonades även att ett och samma arbetssätt inte passar alla elever utan

måste individualiseras. Det fördes även fram att undervisningen inte enbart kan styras av elevers spontana intressen och motivation i stunden utan behöver ses i ett längre tidsperspektiv med betydelse för både individen och samhället. Lgr 80 tydliggjorde alltså att det kan uppstå dilemman i mötet mellan elevernas kortsiktiga behov och intressen och den framtida samhällsutvecklingen.

De läroplaner och kursplaner som kom på 90-talet gav stort utrymme för lärares egna tolkningar om hur undervisning lämpligast ska organiseras, vilket var en väsentlig skillnad från tidigare läroplaner. Lpo 94 var starkt individinriktad och lyfte fram att en av skolans uppgifter är att utveckla självständiga och kritiskt tänkande individer som tar eget ansvar för sitt lärande. En intention var att undervisningen i högre grad skulle utformas utifrån elevernas erfarenheter, förutsättningar och behov. Förhoppningen var att detta skulle leda till en mångfald av arbetsformer och arbetssätt. Istället ökades individualiseringen i form av eget arbete där individuella arbetsformer har fått ta mycket tid i anspråk. Lärandet hos elever inom den svenska grundskolan blev något av ett individuellt projekt och den bild som målas upp i forskningen är samstämmig kring detta (jfr Arnqvist, 2010; Carlgren, 2010; Giota, 2013; Skolverket, 2009; Vinterek, 2006; Österlind, 1998). Ökningen av individuella arbetsformer skedde på bekostnad av undervisning i helklass. Även förekomsten av grupparbeten minskade och när sådana förekom omvandlades gärna arbetet till individuella projekt. Läraren fick en handledande roll som innebar att elever i mindre omfattning fick ta del av lärarens kompetens och specifika kunskaper. Det i sin tur innebar en förskjutning av ansvar från lärare till elev. Detta går även att se i upprättade åtgärdsprogram där problemen läggs på eleven som individ i stor utsträckning och mindre på skolan. Som ett resultat av ovanstående ökade stödet hemifrån i betydelse där föräldrars utbildningsbakgrund och kulturella kapital spelade stor roll för den enskilda elevens prestationer (Giota, 2013; Skolverket, 2009).

Eget arbete som individualiseringsmetod

Hultman (2001) noterar, i likhet med tidigare framförd forskning, ett skifte i perspektiv från klassen som grupp till den enskilda eleven i de svenska klassrummen under slutet av 90- och början av 00-talet. Han

har sett hur läraren har mer en handledande roll än en föreläsande, samt att det för elevernas del är mera av eget arbete än av lyssnande. Eget arbete kan omfatta en mängd olika arbetsformer med det gemensamt att eleverna ansvarar för hur tiden ska disponeras (Arnqvist, 2010). Läraren erbjuder ofta ett urval av uppgifter som ska genomföras inom en bestämd tidsperiod. Sedan får varje elev själv bestämma när och på vilket sätt han eller hon vill ta sig an uppgiften. Till hjälp har ofta eleven någon form av planeringsbok/kalender. Men för många elever handlar det då bara om att genomföra en uppgift som måste klaras av och ses inte som ett lärtillfälle där nya kunskaper tillägnas. Österlind (1998) har i sin avhandling undersökt elevers planering av sitt eget arbete. Hon lägger märke till att eleverna inte längre lika tydligt är medlemmar i en gemenskap. ”Eget arbete kan liknas vid att elevernas roll förändras från orkestermedlemmar till solister” (Österlind, 1998 s. 139). Österlind för fram att samtliga elever anpassar sig till planeringsboken som ett redskap där de får ett visst inflytande kopplat till ansvarstagande. Eleverna anpassar sig dock på kvalitativt olika sätt och deras olika förhållningssätt samvarierar med deras sociala ursprung.

Nuthall (2005) lyfter fram ett exempel som visar på riskerna när läraren låter individualisering ta formen av eget arbete. Läraren i artikeln beskrivs som innovativ och lyfts fram av skolans rektor för hur hon individualiserar undervisningen för sina elever. I ett projekt om rymden får eleverna välja mellan olika uppgifter. Den högpresterande flickan Rebecca arbetar med vad som kännetecknar ytorna på Jorden och Mars, hon sitter med flera böcker framför sig och har skrivit flera sidor. Den lågpresterande pojken Joel har valt att skriva om livet som astronaut, han sitter och bläddrar i en bok men på pappret står endast en rubrik. Läraren går runt i klassrummet, övervakar framsteg och hjälper till där det behövs. Läraren förväntar sig inte mycket av Joel men på Rebeccas arbete har hon däremot höga förväntningar vilket också flickan är medveten om och vet hur hon ska svara upp till med minsta möjliga ansträngning. Läraren vet dock inte vad Joel och Rebecca faktiskt lär sig. Joel läser ingenting i sin bok utan tittar bara på bilderna. Det som Rebecca skriver i sin uppgift är bara sådant som hon redan kunde innan projektet om rymden började. I Giotas (2013) forskningsöversikt rörande individualiserad undervisning i skolan förs riskerna med förväntningsindividualisering upp där det går att dra paralleller till Nuthalls (2005) beskrivning av lärarens förväntningar på

Rebecca och Joel. Lärares krav och förväntningar på olika elever kan leda till att läraren systematiskt delar ut uppgifter av hög respektive låg svårighetsgrad till vissa elever. Enligt Freund (2009) existerar hos lärare någon form av bild kring hur det ideala barnet/eleven ska vara. Man definierar eleven utifrån dennes beteenden, handlingar, attityder, färdigheter m.m. Det finns också många stereotypa föreställningar kring kön där lärare har olika förväntningar på flickor och pojkar. Den ”önskvärda” individen är även något som har förändrats under historiens gång (Lindkvist, 2003).

Förväntningsindividualisering riskerar enligt Giota (2013) att påverka elevers självuppfattning, motivation och prestation negativt. För att upprätthålla motivationen behöver eleverna gå utanför sina ”komfortzoner” där de känner sig trygga med vad de redan kan och vet för att upptäcka och lära sig nya saker. För att det ska kunna bli verklighet måste eleverna utmanas och få stöd och hjälp av läraren i det, inte lämnas åt sig själva i lärandet. Här går det att dra paralleller till Vygotskijs (1978) proximala utvecklingszon som utgör möjligheten för en elev att utvecklas från den utgångspunkt som han eller hon har. På så sätt kan en individanpassad undervisning utformas i spänningsfältet mellan det eleven kan sedan tidigare och det nya som ska läras. Men är det möjligt att som lärare i en klass på uppemot 30 elever finna denna unika zon hos varje elev? Hultman (2001) är kritisk till det. Hultman uppfattar ”att zonen innehåller ett systematiskt samarbete mellan lärare och elev och zonen innebär en utvecklingsmöjlighet för eleven via effektiva instruktioner” (s. 163). Dessutom beror utvecklingen inom den proximala zonen på möjligheten till interaktion. Ska zonen återfinnas i klassrummet behöver relationen mellan lärare – elev utvecklas till att innefatta hela den kontext som omsluter läraren och eleven.

Begreppen individualisering och individanpassning

I introduktionen nämndes att det inte finns någon klar definition av begreppen individualisering och individanpassning. Beroende på i vilket sammanhang orden nämns kan även dess innebörd variera. Olika författare/forskare använder begreppen på olika sätt. I detta avsnitt kommer en definition ges som blir gällande för denna studie.

Enligt Giota (2013) saknas omfattande nationell empirisk forskning som direkt berör individualiseringsbegreppet. Giota menar att den

internationella forskningen är rikare om begreppet vidgas till att handla om skolmotivation i relation till elevers lärande, deras självuppfattning och välbefinnande i skolan som bland annat innefattar ansvar och delaktighet. Förekomsten av tidigare forskning inom området ökar även om närliggande begrepp som differentiering och inkludering lyfts fram.

Den forskning som Giota (2013) och Vinterek (2006) för fram i sina forskningsöversikter kring individualiserad undervisning i skolan pekar på både positiva och negativa effekter av individualisering. Förändringar som innebär mer eget arbete gynnar inte elevers kunskapsutveckling och förs fram som en av orsakerna till svenska elevers sjunkande resultat i internationella kunskapsmätningar. Individualisering i form av individanpassning visar istället på positiva effekter på såväl elevens kunskapsutveckling samt totala utveckling. Individanpassning förutsätter en aktiv och engagerad lärare som har kännedom om elevens behov med förmåga och vilja att möta dessa behov. Läraren ska kunna utforma undervisningen på olika sätt så att den fungerar optimalt både för enskilda elever och grupper av elever. Läraren behöver upprätta nära relationer med eleverna och veta hur de som individer fungerar i olika sammanhang. För detta krävs även samverkan mellan lärare där man kan ta tillvara olika personers kompetenser i arbetet med eleverna (Giota, 2013; Skolverket, 2009).

Giota (2013) menar att en individanpassad undervisning handlar om mycket mer än att från lärarnas sida välja medel, arbetssätt och arbetsformer i klassrummet. I begreppet ligger också val och anpassning av studiemiljöer, vilken grad av ansvar som ska ligga på den enskilde eleven och vilket medbestämmande eleven ska ha. Denna breda ingång i begreppet *individanpassning* ligger till grund för föreliggande studie med syfte att undersöka, beskriva och analysera hur lärare hanterar detta i klassrummet. Begreppet *individualisering* bör enligt Persson och Persson (2012) förbehållas sådana arbetsformer då eleverna arbetar enskilt med förelagda uppgifter. Jag kommer fortsättningsvis använda begreppet *individanpassad* undervisning för att undvika en syn på ett skolarbete som försöker anpassa undervisningen utifrån varje elev som liktydigt med att elever arbetar enskilt. Tidigare forskning visar även att individanpassning kan påverka elevers resultat positivt beroende på hur den utformas, vilket kapitlet har och kommer att fortsätta ge många exempel på.

Myndigheten för skolutveckling konstaterar, i en studie från 2004 rörande individuell planering och dokumentation, att skolor blandar ihop arbetet med att sätta individuella mål för individen och de arbetsformer som används för att nå målen. Individuella mål behöver inte innebära individuella arbetsformer. Det krävs även kollektiva arbetsformer för att stödja den enskilde elevens kunskapsutveckling. Gruppens betydelse för elevers lärande måste tas tillvara. Arnqvist (2010) resonerar i sin artikel om möjligheten att kombinera mer individinriktade undervisningsformer med mer kollektiva och gemensamma arbetssätt. Giota (2013) för fram att lärandets sociala dimension bör uppmärksammas mer i diskussionen om en individanpassad undervisning och i arbetet med eleverna. Denna synpunkt delas av flera författare däribland Imsen (2011). Imsen för fram vikten av att fundera över vad det egentligen innebär att anpassa undervisningen till elevernas individuella förutsättningar. En gemensam nämnare i teorier om hur människan utvecklas inom olika områden är den att vi som art är sociala individer som utvecklas i samspel med en social och materiell värld. Det sociala är levande i individen. Eleven är en levande person i kontinuerligt samspel med sin omvärld. Imsen menar att det finns en risk med att individualiserad undervisning kan komma i konflikt med principen om kollektivism och gemenskap i skolan. Låter man eleverna arbeta med egna uppgifter oberoende av varandra blir det inte mycket kvar av den gemenskap som skolan också ska skapa. I den pedagogiska praktiken handlar det om att skapa balans mellan de två principerna individualism och kollektivism.

Under kommande rubriker behandlas begreppen inkludering och differentiering närmare och dess relationer till individanpassad undervisning.

Inkludering

Enligt nuvarande läroplan, Lgr 11, förväntas lärare i grundskolan anpassa undervisningen efter varje elevs unika förutsättningar och behov. Elevens lärande och kunskapsutvecklingen i skolan ska utgå från dennes bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Varje enskild elev ska ges möjlighet att finna det som gör honom eller henne unik (Skolverket, 2011a). Människor är olika och det är inte skolans uppgift att göra dem lika. Med ett professionellt bemötande

ska alla elever ges uppmuntran och stimulans. Målet är meningsfullt deltagande i det gemensamma och gemensamhetsskapande (Persson & Persson, 2012). I allt större utsträckning har detta kommit att innebära att även elever i behov av särskilt stöd ska inkluderas i ”vanliga” klasser istället för att segregeras i separata grupper och skolor. Inkluderande undervisning handlar om att utforma skolor som kan möta behoven hos alla elever där de skillnader som förekommer mellan elever accepteras (Flem, Moen & Gudmundsdottir, 2004). Persson och Persson (2012) poängterar dock att en ofta förekommande men felaktig bild av inkludering handlar om att alla elever ska finnas i samma rumsliga miljö hela tiden. I första hand är inte inkludering en fråga om placering enligt författarna utan handlar mer om intentioner om ett bättre samhälle, ett samhälle som präglas av respekt och tolerans och som motverkar alla former av diskriminering. Ambitionen att välkomna elevers olikheter och strävan efter att anpassa utbildningen till deras varierande behov är utmärkande för inkludering som princip (Persson & Persson, 2012).

Nilholm och Göransson (2013) poängterar gemenskapens betydelse och elevers rätt att få delta i en gemenskap för att skapa inkludering. De argumenterar också för att gemenskap förutsätter arbetsformer där elever interagerar med varandra, att olikheter ska ses som en tillgång och att undervisningen ska vara anpassad till elevers olika förutsättningar.

Begreppet inkludering behandlas i föreliggande studie mer som en bakgrund eller något som utgör förutsättningarna för lärarnas arbete med individanpassning i klassrummet.

Differentiering

För att den enskilde läraren ska ha möjlighet att hantera alla elevers olika individuella förutsättningar och behov i en klass skapas strategier för att klara av detta. I denna studie används begreppet strategi utifrån betydelsen mönster av hanterande. På detta sätt behöver inte lärares strategier alltid vara rationella och planlagda. I ordet strategi lämnas även ett utrymme för sådana mönster av hanterande som formas av situationen, sker av ren vana, intuitivt eller omedvetet.

I begreppet differentiering återfinns flera strategier som lärare kan använda sig av när de individanpassar undervisningen. Hattie (2012)

poängterar vikten av att lärare erbjuder differentiering för att se till att lärandet är meningsfullt och effektivt inriktat mot att alla elever ska uppnå lektionens syfte. En vid definition av differentiering handlar om skapandet av skillnader inom något som tidigare varit odelat (Persson & Persson, 2012). Skapas sådana skillnader genom att elever fördelas på olika grupper beroende på bedömd prestationsförmåga, handlar det om *organisatorisk differentiering*. Skapas skillnaderna genom lärarens anpassning av innehåll och metoder i den pedagogiska miljön handlar det istället om *pedagogisk differentiering*. Pedagogisk differentiering bör dock förstås som något betydligt mer än frågor om arbetsätt och prioritering av innehåll. Inom klassens ram kan den genomföras på många olika sätt och nya varianter uppstår hela tiden. Genom en variation av arbetsuppgifter kan läraren formulera olika krav på arbetsmängd, svårighetsgrad och fördjupning.

Grundskolans läroplan lägger vikt vid ett gemensamt och nationellt innehåll i skolan, ett innehåll som alla barn ska ta del utav. Samtidigt ska skolan vara öppen för mångfald och variation. Imsen (2011) poängterar att det ligger en motsättning i det att eleverna samtidigt både ska ha lika och olika innehåll. Det blir av stor betydelse hur den anpassade undervisningen organiseras vilket innebär en balansgång för lärarna i klassrummen. Varje differentieringsstrategi innefattar flera dimensioner samtidigt. Det ställer krav på den sociala miljön om elever med helt olika förutsättningar ska accepteras och inkluderas som likvärdiga deltagare i klassgemenskapen. Hedrick (2012) menar att differentiering handlar om att skifta fokus från en lärarcentrerad utgångspunkt i undervisningen till en elevcentrerad. Lärarna måste uppvisa lyhördhet för elevernas behov. De måste vara kompetenta inom flera olika undervisningsmetoder och skickliga på att använda dem vid rätt tillfälle för att maximera elevers resultat.

Lärares förståelse av effektiv undervisning lyfts även av Samuelsson (2010) när det handlar om ämnet matematik. En variation av undervisningsmetoder är viktigt då olika undervisningsmetoder leder till olika sorters matematiskt kunnande och utvecklar olika sorters matematiska kompetenser. Liknande resultat förs fram av Boaler (1998). Även Oppenendekker och Van Damme (2006) anser att en god elevcentrerad undervisning främjar elevers möjlighet att lära. För att åstadkomma detta poängterar Hattie (2012) att det är viktigt att läraren är skicklig på att både se likheterna och ta hänsyn till elevernas

olikheter. Läraren måste känna till elevens startpunkt och vad nästa steg är på vägen mot målet. Han eller hon behöver veta vad som bäst motiverar den enskilde eleven, hur denne bearbetar information, formulerar mål, utvecklar strategier, vilka tidigare kunskaper som finns att bygga vidare på med mera. Alla elever i klassen är olika men det gäller att hitta det som förenar i mångfalden. Eleverna kan lära sig mycket av varandra när de jobbar tillsammans men även missuppfattningar kan utvecklas (Nuthall, 2005; Hultman, 2011). Att skapa heterogena grupper av elever som befinner sig i olika steg i sitt lärande hjälper dem att utvecklas då de diskuterar och arbetar tillsammans och på så vis får se världen genom andra elevers ögon. Däremot är det ett misstag att tro att lärande sker gruppvis bara för att eleverna sitter i grupper. Läraren måste ha en medveten strategi för att det ska ske någon differentiering (Hattie, 2012).

Boaler (2011) menar att det i nivåblandade grupper är lärarens uppgift att anpassa arbetet för elever som arbetar på olika nivåer och i olika hastighet. Istället för att ge eleven en uppgift på en viss nivå är det att föredra om läraren ger eleverna uppgifter som fungerar på flera nivåer och som gör det möjligt för eleverna att arbeta på den högsta nivå de kan klara av. På så sätt kan arbetet ske på lämplig nivå och i lämplig takt för alla elever.

Parsons, Dodman och Cohen Burrowbridge (2013) vill bredda innebörden av differentierad undervisning ytterligare. De anser att tidigare forskning om differentiering lyfter fram betydelsen av planering men nästan alltid utelämnar vad som kan hända när undervisningen väl genomförs. Lärare som genomför en effektiv differentierad undervisning gör anpassningar i stunden för att möta de specifika behov hos eleverna som de upptäcker under lektionen, sådana som inte var förväntade. Även om lärarens planering utgör grunden är det en omöjlighet att räkna med allt som kan inträffa. Elevers förståelse är komplex och även om läraren inhämtat information om elevers förkunskaper och försökt bygga på dem i sin planering så kan oförutsägbara saker inträffa när de differentierade planeringarna ska realiseras i klassrummen. Lärarna måste övervaka elevernas framsteg och anpassa undervisningen utifrån deras behov under lektionens gång. Parsons et al. (2013) sammanfattar i tre punkter vad som kännetecknar lärare som bedriver effektiv differentierad undervisning. Det handlar om att de (a) utvärderar och bedömer

konsekvent elevernas framsteg genom en mångfald av tillvägagångssätt. (b) De har kunskap om effektiv pedagogik och hur elever lär. (c) De reflekterar i hög grad under alla steg av undervisningen.

Parsons och Vaughn (2013) genomförde en fallstudie över hur två lärare anpassar sin undervisning för att möta elevernas behov. Trots att lärarna undervisade i två helt olika kontexter med olika elevsammansättningar fanns många likheter kring hur lärarna anpassade undervisningen. Studiens resultat visar på komplexiteten och oförutsägbarheten i klassrummen och behovet av lärare med en stark förståelse för effektiv undervisning och som känner sina elever väl. En sådan lärarkompetens, menar Bentley (2011), utvecklas i den praktiska klassrumssituationen då författaren hänvisar till Berliners (1988) fem-steps-teori. I fem utvecklingssteg från novis till expert förfinas lärarens klassrumsagerande och analytiska förhållningssätt. I det sista steget är förmågan att tolka klassrumssituationer väl utvecklad och agerandet sker mer eller mindre automatiskt. Lärarkompetensen är situationsbunden och kan vara olika för en och samma lärare i olika klasser. I den situationsbundna kompetensen ingår förutom lärarerfarenhet kunskaper om enskilda elevers kunskapsutveckling, intressen, bakgrund, och hemförhållanden vilka också inverkar på lärarens agerande i klassrummet.

Differentiering blir i föreliggande studie ett samlingsnamn för flera av de strategier som lärare använder sig av när de individanpassar undervisningen.

Olika strategier av anpassning med fokus på kommunikation

Individanpassning berör inte bara individen själv utan även i hög grad samspelet mellan aktörerna i den aktuella kontexten. I ett klassrum som kännetecknas av kommunikation möter läraren eleven i dialogform och utmanar elevernas tankar. Möjligheten till lärande ligger i spänningsfältet mellan förutsättningar och möjligheter, det som eleven upptäcker tillsammans med andra blir till hjälp i lärandet (Lindkvist, 2003). Här kan paralleller dras till begreppet stödstruktur (eng. scaffolding) när det handlar om stöd anpassat efter individens behov med syfte att hjälpa eleven att lösa uppgifter. Stödet fasas successivt ut då eleven gradvis tar mer kontroll över lärandet.

Principen baseras på Vygotskijs proximala utvecklingszon (Woolfolk, Huges & Walkup, 2014). Saye och Brush (2002) gör en uppdelning i hårda stödstrukturer som är statiska och kan infogas i lärarens planering samt mjuka stödstrukturer som är dynamiska och situationsanpassade. I det senare fallet krävs en lyhörd lärare som i interaktion med eleven kan anpassa stödet utifrån de behov som uppmärksammas. Detta ställer krav på läraren och är svårt att planera för i förväg.

Samuelsson (2013) beskriver hur en erfaren och skicklig matematiklärare utvecklar elevers resonemangs- och kommunikationskompetens. I den aktuella lärarens klassrum kommuniceras det hela tiden förutom vid de tillfällen när eleverna arbetar enskilt. Eleverna ges möjlighet att följa och bedöma lärarens och klasskamraternas resonemang samtidigt som de själva tvingas att tänka ut och genomföra såväl informella som formella resonemang. Läraren intresserar sig ständigt för hur eleverna tänker och ställer frågor för att ta reda på det, återkopplar och förtydligar. Denna inventering av hur elever tänker och dess återkoppling finns med i alla undervisningsformer som läraren använder. Den kunskap som läraren erhåller blir till hjälp dels i planeringen av undervisningen då han vet vad som är svårt samt dels i interaktionen med eleverna då läraren snabbt kan känna igen elevernas problem. Boaler (2011) tar upp ett exempel från matematiken där metoder kan verka logiska när man som elev får höra dem, men det är först när eleven ska förklara dem för någon annan som det blir tydligt om han eller hon verkligen har förstått. Att prata matematik lyfts upp av Boaler som avgörande för möjligheten att lära matematik och för att ge eleverna den fördjupade förståelse som de behöver. Även Bentley (2011) poängterar att helklassundervisning kan innehålla genomgångar som i huvudsak är interaktiva där elevernas frågor och svar ger läraren ledtrådar till deras förståelse. En sådan interaktiv undervisning kan motverka att eleverna missförstår centrala delar av innehållet.

Forslund Frykedal och Thorsten (2011, 2013) för fram att kommunikation är ett redskap vid individanpassade arbetssätt och att grupparbete är en arbetsmetod med goda möjligheter till individanpassning. I ett grupparbete med tydlig struktur, klara mål och kriterier finns möjligheter att både individanpassa och skapa delaktighet. Enligt författarna behöver då läraren ha kunskap om och

kunna hantera grupprocesser, erbjuda uppgifter där alla gruppmedlemmars förmågor tas tillvara och genomföra en tydlig formativ bedömning.

Planering och utformning

Giota (2013) resonerar kring hur uppgifters och lärandeaktiviteters utformning samt hur de återkopplas motiverar elever olika och kan bidra till olika former av individanpassning. För att eleverna ska vilja anstränga sig och engagera sig i lärandet spelar både mängden olika uppgifter och variationen inom de olika uppgifterna en betydande roll. Eleverna ska uppleva det meningsfullt och personligt utmanande att engagera sig i aktiviteterna. En förutsättning för det är att eleverna ges utrymme att vara med och påverka undervisningens innehåll och utformning. Författaren påpekar att forskning har visat att innehållslig individualisering har bättre förutsättningar att lyckas bra för alla elever än exempelvis metodinriktad individualisering såsom eget arbete. Hur sedan lärare går tillväga när de bedömer elevernas prestationer blir även det viktigt för elevernas motivation gentemot skolarbetet. Vissa bedömningsmetoder uppfattas olika av hög- och lågpresterande elever. Dessa tankar delas av Hedrick (2012) som menar att även bedömningsarbetet måste differentieras och balanseras utifrån elevernas behov.

Hargreaves et al. (2010) visar hur lärare när de planerar undervisningen tar hänsyn till den kontext de befinner sig i och inte enbart målen i en planeringsmodell. I praktiken valde de ofta att arbeta "inside-out". Planeringen utgick från deras kognitiva och känslomässiga förståelse av eleverna. De gjorde en intuitiv värdering av vad som skulle kunna fungera i deras klassrum med deras egna elever. Jackson (1990) för fram att som lärare måste man lära sig tolka tecknen på om man har eleverna med sig, ibland är det uppenbart ibland svårare att säga. Elevernas intresse är inte heller beständigt, det kommer och går. Det kan vara svårt att hålla i en dialog och visa intresse för den som pratar samtidigt som man skannar av resten av klassen. Som lärare är man också inne i sin lektion och blir på så sätt blind för några av de saker som händer runt omkring.

I Jackson (1990) berättas om en intervjustudie av 50 dokumenterat skickliga lärare som inleddes med öppningsfrågan: *Hur vet du att du*

gör ett bra jobb i klassrummet? Svaren visar på vikten av omedelbara hörsel- och synintryck. Elevernas ansiktsuttryck och glöden i deras ögon visar att de är intresserade. De frågor och svar som uppkommer i dialogerna mellan lärare och elever visar om eleverna har förstått, det gör även de beteenden som eleverna uppvisar. Testresultat lägger lärarna mindre vikt vid även om de ägnas viss uppmärksamhet. Nationella tester ligger ofta fel i tiden, exempelvis för sent på en termin så undervisande lärare inte hinner ta till sig resultaten i undervisningen. Här kan en parallell dras till de nya nationella proven i Sverige. Dessa ligger för föreliggande studies aktuella åldrar på vårterminen i år 3 och år 6, bara några veckor innan eleverna i stor utsträckning byter lärare inför mellanstadiet och högstadiet. Lärarna i Jacksons studie anser att egenkonstruerade tester är av bättre värde än nationella. Flera lärare hävdar att resultaten på nationella tester beror till stor del på vilken grupp man har och kan skilja sig markant från år till år. De tror inte att det förekommer så stor skillnad i deras prestation som lärare. Resultat från nationella tester visar inte heller på gruppens framsteg, de mäter inte elevernas utgångspunkt. Jacksons studie visar således på vikten av att som lärare läsa av både enskilda individer och gruppen som helhet. Den respons som eleverna ger i form av kroppsspråk, frågor, svar och andra beteenden ger bättre information om lärarens prestation i undervisningen än testresultat enligt lärarna.

En annan studie genomförd av Hesslefors Arktoft (1996) har tittat på innebörder av att anknyta till elevers erfarenheter enligt lärare. Författaren lyfter fram två huvudkategorier av lärares uppfattningar av vad detta kan innebära. I den första kategorin ses elevernas erfarenheter som en möjlig utgångspunkt i undervisningen och dessa kan dels påverka undervisningens utformning och dels kan elevernas erfarenheter påverkas av undervisningen. Syftet sägs vara att utmana och utveckla samt ge erfarenhet av undersökande arbetssätt och stödja samspelet mellan elever och omvärlden. I den andra kategorin ses elevers erfarenheter som att de tillför något till undervisningen eller att undervisningen tillför något till elevernas erfarenheter. Syftet sägs då vara att motivera eleverna, en hjälp i planeringen av undervisningen samt att synliggöra individen i gruppen.

Relationsbygge kan främja individanpassning

Lärares relationella arbete med eleverna får betydelse för den individanpassade undervisningen. Wedins studie (2007) visar att etablerandet och upprätthållandet av relationer med eleverna är ett dominerande inslag i lärares vardagliga arbete. Det pågår hela tiden och överallt och det krävs en medveten insats från läraren för att goda relationer ska komma till stånd. Relationer ska skapas både till grupper av elever och till var och en av dem. Lämplig undervisning går inte att genomföra innan dessa relationer är fastställda. Relationerna används sedan inom skolans vardag i flera sammanhang. De får betydelse för förarbete, genomförande och efterarbete av lektioner där läraren anpassar sin undervisning till gruppen och dess individer. Att dessa relationer är ömsesidiga betonas av Lindqvist (2010) när han beskriver det viktiga *seendet*. Det är betydelsefullt att eleverna känner att läraren bryr sig om dem, ser dem som människor och stämmer av hur de mår. Det är även viktigt att eleverna ges möjlighet att se läraren. På så vis blir relationerna ömsesidiga och som lärare behöver man fundera över hur man visar sig och blir tydlig så att eleverna kan nå fram. För detta krävs närvaro i stunden men ändå utifrån en bevarad integritet. Det är dock omöjligt och inte heller önskvärt att hela tiden befinna sig i ett tillstånd av närhet med förväntningar att se varje elev varje lektion, men strävan bör finnas att skapa känslan av att relationen alltid finns där som en möjlighet.

Eraut (2002) menar att när en lärare ska undervisa uppemot 30 elever med olika kunskaper, intressen och motivation måste vägar utvecklas för att klara av klassen som en helhet. Hattie (2012) poängterar vikten av lärarens skicklighet att skapa ett förtroendefullt klimat mellan lärare och elev samt mellan elev och elev. Ett sådant klimat kännetecknas av att lärande är någonting viktigt som alla i klassrummet engagerar sig i. Det är okej att göra fel för lärande är en process som går upp och ned och kräver ansträngning men alla ska känna att de kan lyckas. Nuthall (2005) för fram det omöjliga i att för läraren fokusera det individuella lärandet hos varje elev längre än väldigt korta stunder. Läraren får väldigt få bevis för det individuella lärandet när de rusar runt i klassrummet och tar snabba beslut i stunden. Wedin (2007) beskriver lärararbetet som omedelbart, oförutsägbart, intensivt och handlingsorienterat. Liknande beskrivning ges av Hultman (2008) som ser klassrummet som en levande organism

där det inte går att förutsäga vad som ska inträffa. Även Hattie (2012) menar att en typisk lektion aldrig blir som planerat och därför måste läraren kunna lösa problem, vara flexibel, improvisera och kunna söka och använda den återkopplingsinformation de får om sin undervisning. Ovanstående studier visar på betydelsen av att skapa goda och ömsesidiga relationer mellan lärare och elever för att undervisningen ska kunna anpassas till enskilda individer och till gruppen som helhet. Hur dessa relationer är utformade får betydelse för lärares planering men även för det som inträffar oförutsägbart i klassrummet och hur lärare hanterar det.

De olika avsnitten i kapitlet har lyft flera exempel på betydelsen av lärares skicklighet när det gäller situationshanterande. Strategier för att ha framgång där inryms i ett aktivt relationsarbete, hur elevers tidigare erfarenheter och förutsättningar tas tillvara, användandet av mjuka stödstrukturer och hur effektivt den differentierade undervisningen bedrivs.

Dilemman i klassrummet

Vid analys av data i föreliggande studie har det framkommit att lärarna står inför flera dilemman av olika karaktär i undervisningen som får betydelse för hur individanpassning hanteras. Nedan redogörs för tidigare forskning kring några av de dilemman som kan ses som betydelsefulla för en individanpassad undervisning. Utgångspunkt tas i Berlek och Berlaks (1981) bok *Dilemmas of schooling* och följs upp av senare studier.

För läraren i klassrummet handlar det om att ständigt sträva efter att tillgodose både individen och gruppen och här har Berlak och Berlak identifierat ett antal dilemman. Inom klassens ram finns snabba och långsamma elever, elever som är omotiverade och ambitiösa samt har olika personliga intressen som ska hanteras i relation till kravet på ämneskunskaper. Författarna talar om dilemman som en språklig konstruktion som kan användas som glasögon för att fokusera fortgående processer av människors agerande i en social värld. De fann att termen dilemma möjliggjorde en väg att beskriva de variationer, regelbundenheter och uppenbara motsägelser som de såg i undervisningen. Genom att tala om dominerande och ordinära mönster av att hantera ett eller flera dilemman kunde de presentera en variation

av utmärkande drag hos individuella lärare men också likheter och olikheter hos engelska lärare samt i engelska och amerikanska skolor. I Berlek och Berleks studie verkade ibland lärares mönster av hanterande vara medvetet valt. Det handlade om avsiktliga ansträngningar att omsätta sociala och pedagogiska värderingar i praktiken, dessa val styrdes dock av situationens begränsningar. Några av dessa mönster i hanterandet uppmärksammades av lärarna och diskuterades öppet, andra verkade istället meningslösa, ske av ren vana, formade av kulturella samt sociala krafter och erfarenheter eller av inre behov som lärarna var vagt eller inte alls medvetna om.

Flera av de studier som tittat på dilemman i skolan hör hemma inom det specialpedagogiska området. Föreliggande licentiatavhandling avser inte att placeras in i det specialpedagogiska fältet men studier därifrån kan ha relevans i ett större sammanhang och därför har jag valt att lyfta några av dess resultat. Nilholm (2005), en av de specialpedagogiskt inriktade forskarna, beskriver dilemman som valsituationer eller målkonflikter där det inte finns något uppenbart svar på hur man bäst bör agera. I föreliggande studie använder jag mig av denna definition av begreppet dilemma. För ett utbildningssystem och dess aktörer som ”ska undervisa elever med olika förutsättningar och intressen (olikhet), utifrån målen att ge alla elever en liknande utbildning (likhet), uppstår en rad dilemman” (Nilholm, 2005 s. 132). Dessa kan vara av både politisk, social och etisk karaktär. Jag menar att Nilholms definition av dilemman blir högst relevant för läraren i klassrummet som möter en stor grupp av elever med en mångfald av olika behov.

Berlak och Berlak (1981) delar upp dilemman inom skolundervisning i tre områden som berör *kontroll*, *läroplan* och *samhälleliga dilemman*. Varje område utgörs i sin tur av flera dilemman. Det första området handlar om kontrolldilemman och kan användas för att beskriva och analysera skillnader i omfattningen av klassrumskontroll. Kontrollmönster kan beskrivas i termer av lärares dominerande samt mer sällsynta vägar att hantera dessa dilemman. Lärare gör ständiga avvägningar i olika situationer och i förhållande till olika elever. Kontroll över tid, verksamhet och kravnivå ligger omväxlande hos eleverna respektive läraren. En väg för lärare att hantera dessa dilemman är just genom att växla mellan att placera mer eller mindre av makten hos sig själv eller låta eleverna ta över en del

av kontrollen. Författarna menar dock att en hög grad av elevkontroll i en aspekt kan neutraliseras genom hög grad av lärarkontroll i en annan.

Det andra området berör läroplansdilemman. Dessa dilemman handlar om hur lärare genom sin undervisning överför både kunskap och sätt att lära. Lärarna står inför att förhålla sig till både vad som är adekvat och värdefull kunskap enligt västerländsk tradition som har ett värde oberoende av eleven, samtidigt dras de till en tro på att värdet av kunskapen uppstår i relation till den som lär. I likhet med de andra dilemmana dras lärare åt båda hållen samtidigt. Ett annat dilemma inom detta läroplansområde berör inre och yttre motivation. Hur viktigt är det att varje elev i klassen känner inre motivation för uppgiften? Anser lärare att vissa former av kunskap är mer intressant, till exempel är det mer intressant att genomföra experiment på kemin än att memorera stavningsregler? I varje situation krävs att läraren gör en bedömning för att hitta den enskilde elevens "flashpoint", vad behövs vid det aktuella tillfället för att eleven ska vara motiverad att lära i just det här ämnet? Vissa lärare gör stora ansträngningar för att hitta stimulerade material och planera aktiviteter som gör det troligt att fånga elevens intresse. Berlak och Berlak menar att andra lärare lägger mindre ansträngning på att skapa inre motivation utan erbjuder yttre belöningar istället såsom klistermärken, sötsaker med mera. Variationer hos samma lärare förekommer också beroende på vilket ämne och vilken elev det gäller.

Ett annat intressant dilemma inom detta område fokuserar två kontrasterande uppfattningar om hur betydelsefulla skillnader mellan elever är när det gäller att organisera undervisningen. Dras lärarna mot att fokusera elevernas likheter i en grupp kan undervisningen organiseras så att alla elever i klassen undervisas med hjälp av samma material, på samma sätt och vid samma tidpunkt med ytterst små variationer. Dras lärarna istället mot synsättet att varje barn är unikt när det gäller intellekt, känslor, bakgrund, intressen, lärstilar med mera kan undervisningen påverkas av det. Även den mening eleverna skapar utifrån erfarenheterna de gör i klassrummet påverkas av hur läraren hanterar likheter och skillnader. För en och samma lärare kan båda dessa två skilda uppfattningar göra sig påmind fast inom olika ämnen eller vid olika tillfällen. Samma lärare kan uppmärksamma en mängd olika nivåer som eleverna uppnått i sin läsförmåga och individanpassa

undervisningen utifrån det men inom matematikundervisningen istället göra lika för alla.

Ett sista dilemma som jag väljer att ta upp inom området *läroplan* hos Berlak och Berlak handlar om synen på lärande som en social kontra individuell aktivitet. Utifrån ett individuellt perspektiv sker lärande i det privata mötet mellan eleven och materialet eller mellan den enskilde eleven och läraren. Tysta klassrum förordas och individuella prestationer framhålls. Ideologiskt handlar det om individens frihet och tilltro till sin egen förmåga. I skolan är det eleven själv som bär ansvar för de framsteg som görs. Här går det att dra paralleller till tidigare beskrivningar av framväxten av *eget arbete* i Sverige under 90-talet. Berlak och Berlak (1981) beskriver att inom det sociala perspektivet sker lärande istället mest effektivt om det förekommer interaktion mellan dem som lär. Oftast förekommer synsättet att kunskap är socialt konstruerad.

Det tredje och sista området hos Berlak och Berlek handlar om samhällseliga dilemman som formulerar motsättningar i hur barn bemöts i skolan som institution. Här beskrivs skillnader i hanterande utifrån uppfattningar om barndom, fördelning av resurser med mera. När det gäller fördelning av resurser handlar det primärt för läraren i klassrummet om material samt kvalitativa och kvantitativa skillnader i uppmärksamhet och tid mellan olika individer och grupper. Frågor om rättvisa är centrala och lärare tenderar att dras dels mot att alla elever förtjänar lika mycket, dels mot idén att en del elever förtjänar mer än andra. Detta har även Colnerud (1997) studerat när det handlat om lärares erfarenheter kring och hanterande av etiska konflikter. Colneruds resultat visar att lärare tenderar att ge mer hjälp till dem som behöver det mest. De kämpar dock med rättvisep principen då det finns lektioner då läraren enbart hinner ägna tid åt en elev.

Berlak och Berlak (1981) visar även hur fördelningen av lärarens allra mest värdefulla resurs kunskap, tenderar att skilja sig åt. Ett exempel som nämns är att lärare erbjuder undervisning inom värdefulla förmågor som att analysera och kritiskt granska i högre grad till de framgångsrika eleverna vilket i sådana fall kan leda till att de ges skilda utbildningsmässiga möjligheter. Ett annat närliggande dilemma berör om samma regler ska gälla för alla elever i en klass eller om undantag kan göras för vissa grupper och individer. Exempelvis finns regeln att alla elever ska vara i tid till första lektionens start på

morgonen, trots detta kan läraren göra undantag för en elev som har det jobbigt hemma. Lärares hanterande kan få effekter på elevers uppfattningar om rättvisa.

Hantering av dilemman och dess konsekvenser

Berlak och Berlak (1981) anser att även om deras dilemmaspråk kan teckna en bild av livet i skolan så framhåller de att de ändå inte lyckas överföra intensiteten i de känslor av smärta och glädje, ilska och frustration som är en del av det dagliga livet i skolan. De hoppas dock att genom att tala om och lyfta upp dessa dilemman kan lärare reflektera över och medvetandegöra olika vägar och alternativ samt vilka konsekvenser de kan få både på lång och kort sikt. Det är av betydelse att kontinuerligt undersöka och förändra sina egna mönster av handlande. Det finns inga enkla dilemmalösningar, ett synsätt som delas av Colnerud (1997), Nilholm (2005) och Norwich (1993). Det gäller att inom utbildningssystemet kontinuerligt försöka skapa någon form av jämvikt. Poängen är inte heller att ge lösningar utan snarare fokusera komplexiteten kring hur dilemman hanteras i praktiken.

Norwich (1993) studie berättar om att det inte finns några enkla lösningar eller vägar att fly från spänningar och svårigheter. Även om deltagarna för fram förslag på hanteranden som innebär värdefulla steg framåt så accepterade de samtidigt att det inte fanns någon slutgiltig lösning på dessa dilemman. Norwich menar att genom att acceptera och leva med de många dilemman som finns inom beslutsfattande så kan vi anta ett mer moget, engagerat och flexibelt tillvägagångssätt till dessa problem. Vi kan också undvika praktiska lösningar som leder till falska föresatser för att de misslyckas med att överväga möjliga positiva och negativa konsekvenser för olika vägval. Här går det även att dra paralleller till Lipskys (2010/1980) och Hultmans (1998) beskrivning av att lärare utvecklar överlevnadsstrategier när de ställs inför motstridiga förväntningar, vilket redogjordes närmare för i introduktionskapitlet.

Nilholm (2005) beskriver även dilemmabegreppet som ett teoretiskt begrepp med ett större användningsområde. Exempelvis finns övergripande ideologiska dilemman som bland annat kan beröra *individualism* kontra *människan som social varelse*. Ideologiska dilemman är även centrala för vårt vardagliga tänkande och

förekommer inte enbart på en övergripande ideologisk nivå. Ett exempel som ges i artikeln är när lärare vill erbjuda arbetsformer som innebär att eleverna själva söker kunskap samtidigt som de som lärare utifrån sin kompetens har uppfattningar om vad som är relevant och rimlig kunskap inom området. Nilholm lyfter fram flera olika dilemman som ett utbildningssystem har att hantera utifrån elevers likhet och olikhet. Ett av dem handlar om huruvida ett utbildningssystem relaterar till elever utifrån deras egenskap som individer eller som medlemmar i kategorier av individer. Etnicitet, genus och behov av särskilt stöd är exempel på sådana kategorier. Vissa grupper urskiljs samtidigt som skolan strävar efter att möta alla elever som individer. Angående elever i behov av särskilt stöd är ett ytterligare dilemma om dessa elever ska kompenseras och göra någonting annorlunda eller delta i den ordinarie undervisningen i klassrummet. Nilholm utgår från antagandet att utbildningssystemet ställs inför elevers olikheter och hur dessa olikheter ska hanteras och benämnas förhandlas i sociala processer. Det grundläggande dilemmat innebär att alla ska erhålla gemensamma erfarenheter och kunskaper, samtidigt som elever också måste bemötas utifrån sina olikheter. Bentley-Williams och Morgan (2012) menar att en utbildning med ett inkluderande förhållningssätt betraktar alla elever som individer med lika rättigheter men med en mångfald av behov. Förespråkare av inkluderande undervisning efterfrågar respekt för mångfalden av olika elever utifrån ett moraliskt ansvar i ett demokratiskt samhälle.

Dilemmat med att ta hänsyn till både gruppen och individen lyfts även i Andersson och Lawenius (1983) avhandling som studerat lärares uppfattningar av undervisning. Storleken på klassen får betydelse då den enskilde eleven ska urskiljas. Om man som lärare ska kunna se och möta den enskilde eleven får elevgruppen inte vara för stor. Lärarna vill inte heller ha för små grupper då de anser att fler elever trots allt verkar stimulerande. Verkliga dilemman har inte någon given lösning. Även Colnerud (1997) uppmärksammar de etiska konflikter det innebär att lärare möter elever i stora grupper. Frågor om rättvisa, respekt för elevers rätt till integritet i relation till andra, möjligheten att ge individuell uppmärksamhet till varje elev och så vidare uppkommer ur det faktum att lärare möter sina elever i grupper till skillnad från psykologer eller advokater som hanterar en patient eller klient i taget. Även Jackson (1990) lyfter fram detta dilemma och

menar att hänsyn måste tas till mängden människor i ett klassrum för att förstå lärar- och elevbeteenden utifrån de förutsättningarna. Bentley (2011) ger exempel på flera forskningsprojekt som visat att små klasser kan erbjuda möjlighet till förbättring av elevers prestationer samt den individanpassning som genomförs, dock under förutsättning att lärarna undervisar aktivt enligt en ansats som är lämpad för små klasser. I annat fall blir effekten av en minskning av klasstorleken enbart en bekvämare arbetssituation för läraren och ger liten effekt på elevernas resultat.

Sammantaget visar ovanstående studier att dilemman uppstår i en rad frågor och situationer som till övervägande del har att göra med individ kontra grupp, samt likhet kontra olikhet. Det finns inget uppenbart svar på hur en lärare bäst bör hantera dessa dilemman, men genom att tala om och lyfta upp dessa dilemman kan lärare reflektera över och medvetandegöra olika vägar och alternativ samt vilka konsekvenser de kan få både på lång och kort sikt.

Precisering av syfte och frågeställningar

I det forskningsläge som presenterats tidigare i kapitlet har begreppet individanpassning belysts ur olika perspektiv. Inte minst har fokus legat på sätt att hantera individanpassning i pedagogiska sammanhang. Denna forskning utgör en viktig plattform även för föreliggande studie. Ambitionen är också att vidga och fördjupa kunskap inom området i ett skolsammanhang. Framför allt handlar det om att studera hur verksamma lärare hanterar individanpassning i praktiken. Mitt intresse är riktat mot hur individanpassning ”görs” i klassrummet. Med hjälp av begreppet strategi undersöker jag lärares mönster av hanterande. I detta sammanhang blir också begreppet dilemma ett viktigt redskap. Individanpassning utgör en utmaning på många nivåer i ett skolsammanhang och i lärares praktiska vardag processas och förhandlas en rad frågor som kan förstås utifrån begreppet dilemma. I forskningssammanställningen har jag redogjort för olika sätt att förstå de dilemman som kan uppstå i pedagogiska sammanhang. Även denna aspekt av skolans arbete med individanpassning behöver följas upp genom empiriska studier av lärares praktiska vardagsarbete.

Syftet med denna studie är att undersöka, beskriva och analysera hur lärare inom grundskolans årskurs 1-6 hanterar individanpassning i undervisningen. Forskningsfrågorna som studien ska besvara har

utvecklats i ett samspel mellan fältet, kollegiala samtal och tidigare forskning. Huvudfrågan lyder: Hur hanterar lärare individanpassning i undervisningen? Denna huvudfråga preciseras genom två underfrågor:

- a) Vilka strategier används?
- b) Vilka dilemman uppstår?

Lärares perspektiv har betonats genomgående i forskningsfrågorna och innebär ett val av avgränsning i denna studie, men undervisning sker i ett samspel mellan lärare och elev. Hur lärare och elever interagerar i den gemensamma kontext de befinner sig i är av betydelse för att besvara forskningsfrågorna.

KAPITEL 3

Metod

Metodkapitlet inleds med en presentation av etnografi som är den forskningsansats som inspirerat arbetet i denna studie. Därefter ges en bild av arbetsprocessen i studien som påbörjas i en redovisning av hur urvalsprocessen har sett ut och vilka datainsamlingsmetoder som använts. Sedan följer en mer detaljerad beskrivning av hur studien genomförts. Styrkor och svagheter i datainsamlingsprocessen diskuteras kontinuerligt i kapitlet. De forskningsetiska frågor som tagits hänsyn till beskrivs och avslutningsvis förklaras hur analysarbetet har gått till.

Med inspiration från etnografen

Wolcott (2008) menar att etnografi är en väg att *se* som erbjuder ett perspektiv på att studera sociala beteenden. Ett av etnografins syften är att beskriva en social verklighet och människorna som befinner sig där (Emerson, Fretz & Shaw, 2011). Fenomen undersöks i naturliga miljöer och i flödet av händelser som äger rum där med avsikt att bättre begripa hur saker och ting fungerar. Processer och kontexter undersöks. Som etnograf försöker man ta reda på vad som är meningsfullt och viktigt för medlemmarna i den aktuella miljön och se den ur deras perspektiv. Det handlar om att beskriva vad människor gör men även meningen de själva tillskriver sina handlingar. Arbetet genomförs systematiskt och noggrant. Kulturbegreppet är centralt och enligt Wolcott (2008) innefattas i kultur människors sätt att göra saker på. Bland tidiga etnografer var frågan *Var ska du göra din fältstudie?* vanligare än frågan *Vad ska du studera?* Platsen förväntades vara något annorlunda än det man själv var van vid. Att studera en specifik kultur är fortfarande centralt men att det ska vara en kultur dramatiskt annorlunda än den egna har förlorat i betydelse. Det har blivit vanligare att använda etnografen för att göra studier inom sitt eget yrke eller område och bland sina kollegor. Fördelarna med detta är att forskaren kan utnyttja sina förkunskaper.

Etnografi är ett tidskrävande sätt att göra djupgående studier på. Wolcott (2008) menar att dagens etnografer kommer att behöva söka

vägar som snabbar på arbetet. Han ser inga problem med det men önskar att man då är återhållsam med termen etnografi och sparar den till de mer traditionella tillvägagångssätten. Han framhåller den viktiga distinktionen mellan etnografiska studier och ”etnografiskt in-formerade” studier. Jag väljer att placera in föreliggande studie i den senare. En etnografisk ansats passade bra utifrån syftet att undersöka, beskriva och analysera hur individanpassning tar sig uttryck och bedrivs i praktiken, i den autentiska miljön. Studiens övergripande syfte har funnits med och prövats under hela forskningsprocessen men de teoretiska utgångspunkterna har inte varit givna från början. Detta med anledning av att jag inte velat riskera skyggglappar och att missa fynd. Processen kan i grunden beskrivas som induktiv i den mening att utgångspunkt tagits i materialet. Hur tidigare forskning och centrala begrepp som beskrevs i kapitel två kommit till användning redogörs för i analysavsnittet. Som forskare har jag studerat lärarna och eleverna i deras naturliga miljö och genomfört observationer av hur deltagarna i denna miljö beter sig. På så vis gavs möjlighet att observera interaktion och händelser i klassrummet som bidrog till förståelse av fenomenet individanpassning. Jag lyssnade på och deltog i samtal av olika slag. Lärarna intervjuades om företeelser som inte går att observera direkt eller där det fanns ett behov av tydligare förklaringar. Skriftliga källor så som individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen, pedagogiska planeringar och bedömningsmatriser samlades in och jag förde samtal med informanterna om dessa. Fältanteckningar producerades kontinuerligt som gav en detaljerad beskrivning av undervisningen och dess kontext. Fortlöpande analyser och tolkningar genomfördes.

Det som dock skulle kunna sägas inte överensstämmer med det som utmärker etnografi är den tid som jag har tillbringat på fältet. En etnografisk forskare bör även enligt Bryman (2011) och Hammersley och Atkinson (2007) engagera sig i en social miljö under en längre tidsperiod. I det här fallet har fältarbetet genomförts i två delar. I den första delen, som genomfördes hösten 2011, besöktes fem lärare på fyra olika skolor. Deras arbete i klassrummen observerades under en dag var och följdes av en djupintervju i slutet av dagen. Hösten 2012 fördjupades studien och jag återvände till en av ovanstående lärare, Hanna, och följde hennes arbete i två 6:or under en period om sju veckor. I traditionell etnografisk bemärkelse kan nog inte detta göra

anspråk på att utgöra en längre tidsperiod men det var den tid jag hade till förfogande.

Urval och avgränsning

Enligt Hammersley och Atkinson (2007) och Bryman (2011) är något av det viktigaste men också det svåraste steget i en etnografisk studie att få tillgång till en relevant social miljö. Författarna menar att det inte går att förutsätta automatiskt tillgång till fältet utan att det ligger hårt arbete bakom. En etnografs urvalsgrupp utgör inte något representativt urval ur någon stor population menar Kullberg (2004). Istället väljer etnografen en tillgänglig grupp av undersökningspersoner, informanter, som kan lämna efterfrågad information. I detta fall handlade det om att under hösten 2011 hitta verksamma lärare i årskurs 1-6 på några olika skolor som var villiga att delta i studien samt befann sig inom rimligt geografiskt avstånd. Valet av lärarna kan utifrån ovanstående kriterier beskrivas som ett bekvämlighetsurval, något som är vanligt förekommande i etnografiska studier (Bryman, 2011).

Närvaron på fältet förankrades uppifrån och ner. När ledande skolchefer i den aktuella kommunen informerats om studien kontaktades rektorer via telefon eller e-post på grundskolor i innerstaden, i villaområden och på landsbygden. Med en spridning av skolor var förhoppningen att maximera variationen i urvalet. Till övervägande del var rektorer positiva till att deras skolor och lärare medverkade i studien och jag bad om deras hjälp med att hitta lärare som var intresserade av att vara med. Det visade sig dock vara svårt att få med lärarna. Många var de som avböjde på grund av hög arbetsbelastning. Arbetet med att sätta sig in i en ny skollag och en ny läroplan samt revidera planeringar och dokumentation upplevdes nog betungande, en sak till orkade man helt enkelt inte med. Jag har stor förståelse för deras situation och deras beslut. Till slut tackade fem lärare ja till att delta i studien. Dessa arbetade på låg- och mellanstadiet på fyra olika skolor. Denna grupp med informanter (de fem lärarna) var tämligen lika varandra. Alla var kvinnor mellan ca 30-40 år med en bakgrund och erfarenhet som lärare mellan ca 4-15 år. Fyra av dem hade ett dokumenterat intresse för kompetens- och skolutveckling och deltog i många sådana projekt. Deras intresse för skolutveckling var troligen en orsak som gjorde att de ville vara med i föreliggande studie.

Det är också något som man bör ha i åtanke vid analys och resultat. Med fem andra lärare hade kanske resultaten sett annorlunda ut. Samtidigt ses var och ens kunskap som unik inom etnografen, därför representerar en grupp människor ur samma kultur ändå kvalitativt skilda uppfattningar. De är olika individer och har olika perspektiv (jfr Kullberg, 2004). En styrka i urvalet är att hela åldersspannet med elever från årskurs 1-6 blev representerad och många olika aktivitetsformer kom i fokus under den första delstudien. Hösten 2011 observerades lektioner inom svenska, matematik, engelska, no och so samt djupintervjuer genomfördes med samtliga fem lärare.

Efter att materialet från den första delstudien analyserats och bearbetats var behovet uppenbart av ytterligare datainsamling för att besvara forskningsfrågorna. Det infann sig dock en osäkerhet kring vilket sätt som var mest fruktbart att fortsätta datainsamlingen på. Wolcott (2008) poängterar att etnografen lämpar sig bäst för djupgående studier av en sak. När man som forskare frestas att välja tre, fyra eller fem fall för att göra jämförelser minskar uppmärksamheten man kan ägna åt varje fall. Styrkan hos varje fall reduceras och vinsterna med 2-5 fall är minimala då de ändå inte utgör någon adekvat bas för generalisering. Detta skapade funderingar hos mig själv som använde mig av fem fall i den första delstudien. Skulle jag nu istället välja att gå på djupet och följa en lärare och en klass? Vad besvarade egentligen bäst mina forskningsfrågor? Jag bestämde mig för att gå på djupet och fortsätta följa *en* lärare och hennes elever. Min önskan var att studera individanpassning från ”start till mål” inom ett specifikt arbetsområde. Vem som helst av de ursprungliga fem lärarna och klasserna hade säkerligen varit mycket intressanta att följa men det fanns trots det aspekter som gjorde att det blev Hanna. Under den dag hösten 2011 som jag befann mig i hennes klassrum och observerade samt intervjuade henne om undervisningen framkom information som gjorde mig nyfiken att få reda på mer om. Det handlande bland annat om hennes sätt att hantera individanpassning i ett socialt sammanhang med utgångspunkt i gruppen som helhet. När Hanna tillfrågades och jag delgav min önskan att få vara med från början till slut inom ett specifikt arbetsområde föreslog hon ämnet samhällskunskap som hon skulle ägna alla so-timmar åt i sina båda sexor från skolstart i augusti och fram till höstlovet. Frågeställningarna i föreliggande studie fokuserar inga ämnesspecifika aspekter av

individanpassning, men det går inte att bortse ifrån att om det till exempel hade varit ett arbetsområde inom matematik som följts från start till mål finns möjligheten att läraren hanterat individanpassning på ett annorlunda sätt.

Sammanfattningsvis utgjordes urvalet av fem lärare, verksamma på fyra olika skolor där jag observerat deras arbete i sju klasser. Nedan visas en sammanställning (namnen är fingerade):

Tabell 1. Sammanställning över urvalet

Lärare	Skola	Klass
Hanna	I ett villaområde	Åk 5, ht-11 Åk 6, ht-12 (2 klasser)
Pia	I samma skola som Hanna	Åk 1, ht-11
Kajsa	I ett villaområde	Åk 3, ht-11
Annika	Liten landsbygdsskola	Åldersintegrerad åk 4-6, ht-11
Katarina	I ett villaområde	Åk 6, ht-11 (2 klasser)

Elevunderlaget i de olika skolorna kommer till övervägande del från villabebyggelse med en klar majoritet av elever med svenska som modersmål. Sex av de sju klasserna bestod av ett elevantal mellan 18 till 28. Den lilla landsbygdsskolan utmärkte sig med enbart 8 elever i klassen.

Datainsamlingsmetoder

De forskningsfrågor som denna studie ska besvara är öppna och explorativa med avsikt att ta reda på hur verkligheten ser ut för grundskolans lärare och dess elever i arbetet med individanpassad undervisning. För att uppnå förståelse var det viktigt att både få möjlighet att observera arbetet i klassrummet samt genomföra intervjuer med lärarna. Dessutom har några exempel på dokument så som individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen, pedagogiska planeringar, uppgiftsinstruktioner och bedömnings-

matriser samlats in. Dessa har inte analyserats separat men funnits med i samtal med lärarna och under vissa observationer.

Deltagande observationer och forskarrollen

Två av de viktigaste sätten för att få fram etnografisk information är att se och lyssna (Kullberg, 2004; Wolcott, 2008). För att kunna upptäcka något nytt måste dock forskaren se och lyssna på nya sätt som man inte gör i det vardagliga livet (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013). Det kräver stort engagemang, ständigt analyserande samt en flexibilitet i både tänkande och handling. Att vara deltagande observatör innebär att man på plats får uppleva genom alla sinnen. Det ligger en stor potential i dessa personliga upplevelser (Wolcott, 2008). Det ställer också krav på observatörens förmåga att skifta perspektiv både inifrån och utifrån. Det huvudsakliga instrumentet för observation är observatören själv. Då måste man klara av att sätta sig själv som person inom parentes. Innan det är möjligt är det viktigt att göra den egna personligheten till föremål för reflektion. Då jag fortfarande var verksam lärare i de aktuella åldrarna gällde det att distansera sig från lärarrollen och verkligen ta på forskarens glasögon. Det var inte lätt att distansera sig från sin egen förförståelse och vara helt öppen för nya intryck. Även om jag försökt att förhålla mig så öppen som möjligt till det som ägt rum i klassrummet fanns alltid risken där att jag uppfattade det som stödde mina egna åsikter och förbisedde andra utsagor. Jag har kontinuerligt genom hela studien kämpat med relationen närhet – distans. Jag har strävat efter att sätta personliga värderingar, känslor och åsikter inom parentes. Vi är alltid mer än bara forskare som Stake (2010) belyser på följande illustrativa sätt:

Each of us is more than a researcher. We are complex human beings. Some of the things we do are part of our work and some are outside our work. Each of us has political, spiritual, aesthetic, and other advocacies. Some of the panorama of advocacy cannot help but become part of the final report, even if we individually try to separate our research assertions from the rest of our lives. Perceptions and values from any part of our lives may influence the interpretations we make in writing a final report.

(Stake, 2010 s. 202)

Som forskare har jag försökt att så noga som möjligt redogöra för min egen förförståelse, tillvägagångssätt och frågeställningar. Det är betydelsefullt att notera att det även innebar en fördel att vara lärare då miljön var välkänd och jag inte behövde lägga någon energi på att lära känna den. Snabbt kunde fokus läggas på syftet med studien. Det kändes också som det i lärarnas ögon legitimerade min närvaro då jag var en av dem. Vi delade varandras verklighet, om än på olika skolor, där jag brottades med liknande saker som de gjorde i undervisningen. Detta faktum har underlättat våra samtal. För att minska risken för hemmablindhet och skapa distans har det insamlade materialet lämnats att vila under perioder. När jag återkommit till det med delvis nya ögon har andra infallsvinklar uppenbarat sig. Fördjupade kunskaper om tidigare forskning kring individanpassning har också inneburit att jag lagt märke till nya saker när jag återvänt till materialet.

I klassrummen var min roll som observatör öppen (Bryman, 2011), både lärare och elever var informerade om att jag var där som forskare. Jag deltog oftast inte aktivt i de skeenden som utspelade sig utan satt på en stol vid sidan av eller längst bak i klassrummet och förde kontinuerliga anteckningar. Vid vissa tillfällen reste jag mig från stolen och gick fram till läraren, en elev eller en grupp elever för att kunna lyssna på gruppdiskussioner eller för att ställa en fråga om något jag funderade på. På rasterna ställde läraren och ibland även eleverna frågor till mig om vad jag observerat och antecknat. Jag hade med mig en bok att göra fältanteckningar i. Där skrev jag ned vad som ägde rum i klassrummet, mina egna reflektioner över detta samt vissa tidsangivelser. Mängden av anteckningar under observationens gång var svår att avväga. Under tiden som jag skrev fanns risken att intressanta saker inträffade som jag missade, valde jag att anteckna mindre blev det svårare att återge detaljer korrekt. Med större erfarenhet av metoden, som tillägnades under arbetets gång, blev det allt lättare att hitta en balans. Vid några intressanta passager, då det var omöjligt att hinna anteckna allt som sades, gjordes ljudupptagningar på mobiltelefonen för att komplettera.

Jag är övertygad om att min roll och närvaro som observatör påverkade både lärare och elevgrupp på något sätt även om det inte är helt lätt att sätta fingret på hur. I den första delen var min upplevelse att både lärare och de äldre eleverna (mellanstadiet) ansträngde sig lite extra när jag var där. Eftersom det då enbart handlade om en dag i

varje klass hann de heller inte vänja sig vid att jag var med. Samtliga klasser var dock vana vid att olika vuxna befann sig i klassrummet. Det kunde handla om lärarstudenter, assistenter, speciallärare och föräldrar. Därför fick jag känslan av att min närvaro inte upplevdes som något allt för speciellt. I den andra delstudien då jag fanns med i klasserna under sju veckors tid blev jag mer av ett vardagligt inslag i klassrumsbilden.

Intervjuer

Intervjun är ett vanligt redskap för att synliggöra människors tankar och uppfattningar (Kullberg, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009). Då verkligheten utgör kontexten blir det naturligt inom etnografi att både använda samtalet (den informella intervjun) och djupintervjun (den formella intervjun). I samband med att observationerna bokades in i den första delen bestämdes även tid för djupintervjuer med lärarna för att samla in ytterligare information. Till dessa djupintervjuer hade jag med mig en intervjuguide med öppna frågor. Intervjuerna kom dock att avvika från intervjuguiden i varierad grad då intervjun även styrdes av det som inträffat under föregående observationer.

Enligt Emerson et al. (2011) kan en etnograf studera vad folk säger och gör samt vad de säger att de gör. Det är av stor betydelse att etnografen är lyhörd när han/hon ställer en fråga och har en känsla för hur ett etnografiskt svar kan se ut. Författarna menar att när man ställer frågor till informanterna ute på fältet är det viktigt att de är av öppen karaktär. Öppna frågor bidrar till att informanterna kan svara genom att använda sitt eget språk, begrepp och familjära uttryck. Vidare belyser Emerson et al. vikten av att både frågor och svar är grundade hos informanterna. Är frågorna orienterade kring något man som forskare just observerat eller hört någon säga är det troligare att de frågor som ställs är meningsfulla, intressanta och relevanta i vardagen för medlemmarna. Vad som är viktigt och hur man talar är kulturspecifikt. Hultman (2004) benämner sådana samtal, där båda parter ges möjlighet att hänvisa till sådant som hänt tidigare under de observerade lektionerna, observjuer. Hållningen bör vara förutsättningslös men också innebära att man använder förförståelsen. När utdrag ur intervjuerna läses i resultatkapiteln kan det kanske tyckas att jag tar påståenden ur luften eller att jag styr samtalen i en viss riktning med ledande frågor. I de allra flesta fall handlar det då om något som

kommit fram i tidigare samtal eller observationer och som jag då är nyfiken på att få reda på mer om. Om oriktiga eller ofullständiga tolkningar av något jag sett eller hört görs så säger lärarna emot mig, detta har även påpekats av Hultman (2001) när han diskuterar den kontextuella intervjun. Det blir mer av ett samtal mellan två personer som är intresserade av samma sak än en fråga – svar struktur. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver just intervjun som ett samtal, en dialog mellan två personer omkring ett ämne som båda är intresserade av att utforska. Här tror jag att det har varit till min fördel att jag själv är lärare. Kulturen är känd för mig och det blev lätt att följa och förstå informanternas resonemang. Jag delar deras verklighet samtidigt som det här har varit nödvändigt att inta ett utifrånperspektiv för att inte ta saker för givna. Nedan följer ett exempel på en intervjusekvens:

I: Det var ju intressant det här du sa vid vår förra intervju om risken med att några sitter och kan en massa redan om det man ska jobba med medan andra inte kan något. Hur kan man göra då?

H: Ja det är ju jättesvårt det är det verkligen, i det här området har det inte varit något problem ännu men i andra ämnen som engelska är det märkbart där vissa saker blir jättelätta för några medan andra tycker att det är jättesvårt. Det är svårt att försöka hitta en väg.

I: Tänker du en medelväg eller försöker du lägga dig ganska högt eller...?

H: Nja det blir väl någon form av medelväg och så får de duktiga lite extra eller någon utmaning men det är ju jättesvårt. Och de som inte har det så lätt de får verkligen kämpa och man får försöka vara hos dom mycket.

I: Har du några elever som du misstänker att det här kommer att bli väldigt svårt för så att du tror att du behöver göra på något annat sätt med dom?

H: I SO tror jag ju inte att det är det läget i riktigt men det kan ju hända att jag måste fånga upp några.

I: För det låter som om det här skulle kunna vara ganska svårt.

H: Ja det kan det vara men samtidigt finns det så mycket omkring dem så bara de får syn på det kan de nog fånga upp det och komma med lite åsikter och diskutera.

I: Så du tror att du får med alla i det här?

H: Ja det tror jag faktiskt just i SO:n.

I början av den här sekvensen hänvisar jag tillbaka till något som berördes i en intervju mellan Hanna och mig som låg ca 10 månader tillbaka i tiden. Inför det här tillfället har jag läst igenom den tidigare transkriberingen igen för att ha vad som sades då i färskt minne. Påståenden är alltså inte helt tagna ur luften utan har en bakgrund.

Även informella samtal genomfördes under fältarbetet. De informella samtalen ägde oftast rum spontant på rasten över en fika eller på lunchen. Frågorna i dessa samtal styrdes av min nyfikenhet kring saker som ägt rum på lektionerna, sådant som rörde den aktuella skolan samt de fenomen och händelser som lärarna kände ett behov av att prata om. De handlade både om sådant som på ett mer direkt sätt hade anknytning till forskningsfrågorna samt sådant som inte hade en lika tydlig anknytning. Inför den andra delen av studien träffade jag Hanna för en djupintervju några dagar före den sju veckor långa observationsperioden tog sin början. Under tiden som observationsperioden varade genomfördes inte någon mer djupintervju utan istället informella samtal. När de sju veckorna var avklarade bokade Hanna och jag tid för en sista djupintervju.

Genomförande

Datainsamlingen genomfördes under slutet av september till mitten av november 2011 (del 1), samt från slutet av augusti till början av november 2012 (del 2). Den första kontakten med de fem lärarna skedde via e-post eller telefon. Vid det tillfället berättade jag att studien var inriktad mot lärares arbete med undervisning och lärande i skolår 1-6. Jag talade inte om att det framför allt var individanpassning jag var intresserad av att studera. Detta på grund av den av mig förmodade risken att undervisningen då skulle tillrättaläggas. Önskan var att uppleva "en helt vanlig" skoldag hos varje lärare och min närvaro skulle inte innebära några speciella förberedelser från lärarnas sida. När lärarna tackat ja till att medverka i studien bestämdes dag och tid för observationer och efterföljande djupintervjuer. Tre av lärarna under del 1 följdes under hela skoldagen och två enbart under förmiddagspassen då de klasserna hade andra praktiskt/estetiska ämnen

under eftermiddagarna. I den andra delen var det enbart läraren Hanna som följdes och hon var då medveten om att det var individanpassning jag var där för att studera mer specifikt.

Väl på plats i klassrummen tog jag plats på en stol längst bak eller vid sidan av. Under de första observationerna antecknades vad som skedde i tre- femminutersintervaller då jag kortfattat skrev ned aktuella aktiviteter, korta citat från lärare och elever samt mina reflektioner kring dem. Noteringar gjordes över sådant som jag ville ställa frågor kring eller prata mer med lärarna om under de efterföljande intervjuerna. Vid den första delstudien upprättades ett enkelt observationsschema (jfr Hultman, 2001) som skulle underlätta strukturen på fältanteckningarna.

Vid den andra delstudien var antecknandet mer fritt utifrån syftet med studien och jag försökte i enlighet med Emerson et al. (2011) beskrivning fokusera på nyckelhändelser och vara öppen för olika slags händelser, även de som bryter de mönster som håller på att bildas. Det handlade också om att göra konkreta beskrivningar, ta med personliga reaktioner och skriva ned detaljer som triggar minnet. De anteckningar som skrivs ned utgör mer än bara en notis av händelseförloppet, vilket påpekas av Emerson et al. Anteckningarna påverkar ens inställning till vad man ser och hur man förstår det man ser och utgör ett första steg i analysen. Författarna rekommenderar att man som forskare börjar jobba med sina anteckningar så snart man lämnar fältet med mål att skriva ned så mycket som möjligt på så kort tid som möjligt, en spontan första nedskrivning som berättar om dagen. Sedan väntar nya val där forskaren ska välja perspektiv och vinkel på sitt skrivande. Allt skrivande är en konstruktion. Sättet man väljer orden, ens metod att organisera med mera gör att författaren presenterar en version av världen. Skrivandet utgör mer ett filter än en spegel av verkligheten. Syftet är att beskriva en social verklighet och människorna som befinner sig där. Ingen skrivteknik möjliggör för etnografen att skriva ned exakt vad som hände. Olika scener kan dock berättas med en detaljrikedom som gör dem autentiska. På vissa raster men framför allt när jag kom hem på eftermiddagen skrev jag fullständiga fältanteckningar där jag så uttömmande och utförligt som möjligt beskrev händelser, situationer och samtal.

Ett av de största metodproblemen som jag upplevde under observationerna var svårigheten att höra vad alla elever sa då många

pratade tyst, lärarna hördes däremot bra. Jag ser dock inte att detta har fått någon betydelse för studiens resultat. Om någon elev kom med ett inlägg som jag inte riktigt uppfattade men trodde skulle kunna vara av vikt frågade jag läraren eller eleven om det vid ett senare tillfälle. Ett annat problem som jag fick arbeta med hos mig själv var den jobbiga känslan av att inte kunna vara till hjälp i klassrummen när lärarna hade mycket att göra och det var många händer i luften. Särskilt i år 1 infann sig denna känsla där läraren trots ett mycket proffsigt genomförande av dagen verkligen hade behövt en hjälpande hand. Vid vissa tillfällen hamnar forskaren enligt Wolcott (2008) i dilemman mellan att vara passiv observatör eller att ta en aktiv roll genom att börja fråga om vad som händer. Ska han/hon fortsätta vara tyst och hoppas på att vid ett senare tillfälle förstå vad som äger rum eller börja fråga och på så vis lägga sig i eller avbryta de aktiviteter som pågår bland dem som studeras? Sådana avväganden hamnade jag själv i vid ett par tillfällen. Hur forskare agerar i stunden hänger samman med både kultur och personlighet (Wolcott, 2008). Jag valde att gå fram och ställa frågor till läraren och elever vid enbart sådana tillfällen då det var grupparbeten eller enskilt arbete och min upplevelse var att det inte störde verksamheten. Uppkom någon fundering under lärarens genomgång eller under helklassdiskussioner väntade jag med att ta upp dem till ett senare tillfälle.

När lektionerna var slut ägnade lärarna en stund åt att plocka ihop i klassrummet eller prata med några elever som dröjt sig kvar. Under tiden läste jag igenom anteckningarna från observationerna för att påminna mig om sådant som var viktigt att ta upp under kommande informella samtal eller djupintervju. De planerade djupintervjuerna i den första delen ägde sedan rum i klassrummen eller i något mindre konferensrum. Jag hade tagit med mig fikabröd och vi hämtade kaffe i personalrummet innan vi slog oss ned och småpratade lite innan inspelningen startade. Enligt Ryen (2004) ger en stillsam och behaglig start goda förutsättningar för den vidare interaktionen mellan intervjuare och informant, vilket även var min upplevelse. Det är viktigt att bygga upp en bra relation då målet för intervjun ofta är att förstå. Forskaren måste kunna sätta sig in i intervjupersonens roll och försöka förstå situationen ur hennes perspektiv. Varje intervju tog mellan 30 – 90 minuter att genomföra. Alla lärare gav sin tillåtelse till att de spelades in. Vid den första intervjun krånglade diktafonen vilket

gjorde att jag vid efterföljande intervjuer hade med mig dubbel utrustning (en diktafon och en liten bärbar mediaspelare, under del 2 användes även mobiltelefonen). De två djupintervjuer som gjordes med Hanna i den andra delstudien genomfördes utanför skolans lokaler under kvällstid. De informella samtalen ägde rum över en fika i personalrummen under rasten, under promenad runt skolan då läraren var rastvakt, i korridorerna mellan klassrummen då läraren var på väg mot en ny lektion eller i klassrummen. De informella samtalen spelades inte in utan den information som framkom skrevs ned i fältanteckningarna så snart som möjligt efter avslutat samtal. Nedan visas det insamlade material som använts i föreliggande studie.

Tabell 2. Insamlat material

Intervjuer	Observationer	Dokument
5 st djupintervjuer under ht-11 2 st djupintervjuer under ht-12 Längd: 30-90 minuter Informella samtal Längd: ca 1-20 min	5 dagars observationer av lektioner inom svenska, matematik, engelska, kemi, biologi, samhällskunskap och historia under ht-11 med en varierad längd av 40-90 min. 24 lektioner i samhällskunskap under ht-12 med en varierad längd av 45-60 min.	Planeringar, uppgiftsinstruktioner, bedömningsmatriser, IUP-blanketter.

Det har inte genomförts någon dokumentsanalys av dokumenten i tabellen ovan. Det är enbart samtalen om dokumenten som ligger till grund för analysen men då de fanns med i fysisk form under vissa intervjuer redovisas de i tabellen.

Forskningsetiska frågor

Vetenskapsrådet forskningsetiska principer (2011) rörande *information, samtycke, konfidentialitet* samt *nyttjanderätt* är väsentliga för att skydda forskningspersonerna i olika avseenden. De har tagits i beaktande på följande sätt: Lärare och rektorer har skriftligen via e-post och/eller muntligen via telefonsamtal informerats om studiens syfte och att deltagandet är frivilligt, de har därefter givit sitt samtycke. Även elevernas föräldrar har fått skriftlig information om studien samt i de fall där deras barns individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen studerats under samtal med lärarna lämnat sitt skriftliga samtycke till detta. Jag informerade även om hur resultaten planerade att presenteras. Av anledningar som tidigare förklarats fördes det inte fram vid den första delstudien att forskningsintresset framför allt var inriktat mot individanpassad undervisning. Det kan ses som ett moraliskt dilemma. Ett par lärare frågade efter genomförda djupintervjuer vilket som var mitt huvudintresse och då har jag svarat sanningsenligt.

Inga personuppgifter förekommer på inspelningarna, i det transkriberade materialet eller i den färdiga licentiatavhandlingen. De namn som presenteras är fingerade samt nationaliteter på elever med utländsk härkomst utbytta för att säkerställa konfidentialiteten. Det förekommer inte heller några namn på skolor eller några detaljerade beskrivningar av dem vilket borde göra dem svåra att känna igen. Vetenskapsrådet rekommenderar att forskaren ger uppgiftslämnare, undersökningsdeltagare och andra berörda tillfälle att ta del av etiskt känsliga avsnitt och kontroversiella tolkningar i undersökningsrapporten innan den publiceras. Jag lät samtliga fem lärare ta del av resultaten från den första delstudien. Fyra av fem lärare tog vara på den möjligheten. De angav att de kände igen sig i de resultat som presenterades och att det var deras verklighet som skildrades. Läraren ”Hanna” som spelar huvudrollen i den andra delen fick även denna gång möjlighet att läsa igenom resultatavsnittet i ett tidigt skede. Hon kom med några önskemål om justeringar i händelse- och personbeskrivningar för att ytterligare säkra konfidentialiteten. Hennes synpunkter har beaktats.

De uppgifter som är insamlade om enskilda personer används enbart för forskningsändamål, vilket lärare, elever och föräldrar har

informerats om. Detta innebär att även Vetenskapsrådets fjärde krav, *nyttjandekravet*, uppfylls.

Tolkning och analys

Vid en etnografisk studie sker större delen av analysarbetet under arbetets gång, det påbörjas den första dagen av empiriinsamling och avslutas först när den slutgiltiga rapporten är färdigskriven (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013; Stake, 2010). Jag har medvetet försökt att läsa både fältanteckningar och intervjuutskrifter med så öppna ögon som möjligt utifrån intresseområdet individanpassning. Nyfikenheten har funnits där kring både stort och smått. Det har handlat om lärares prat om ambitioner och visioner kontra det jag har sett i den konkreta praktiken.

Vid den inledande datainsamlingen hade jag läst tidigare forskning om individanpassning i mycket begränsad omfattning. Inför del två av datainsamlingen hade jag läst lite mer. Denna kunskap fanns då med som ett raster i bakgrunden men min ambition var att se bortom den. Det kunde finnas former av individanpassning som ännu inte snappats upp och det var av vikt att dessa i så fall skulle få möjlighet att träda fram i materialet. En strävan var att låta data tala fri från förutfattade meningar i så stor utsträckning som det var möjligt. Det var först i ett senare skede av analysen som tidigare forskning tilläts en mer framträdande och medveten plats. Exempelvis var ett genomgående spår i datamaterialet de pedagogiska och etiska dilemman som lärarna står inför att hantera i den individanpassade undervisningen. Efter att den inledande analysen av hela materialet visat på detta valde jag att fördjupa mitt kunnande inom tidigare dilemmaforskning. Den läsningen gjorde att jag kunde formulera nya frågor till mitt material som bidrog till att fördjupa analysen. Det fick också betydelse för utformningen av kapitlet tidigare forskning och centrala begrepp. På så vis har de olika teoretiska ingångarna till individanpassning som presenteras i kapitel 2 spelat in i analysprocessen.

En etnografisk undersökning blir lätt stor i omfattning (Wolcott, 2008). Som forskare gäller det att skapa någon sorts mening ur all information och erhålla insikter från datamaterialet. För att arbetsbördan skulle bli rimlig och licentiatavhandlingen färdigskriven till fastställt datum insåg jag tidigt att jag skulle tvingas sälla i materialet. De individuella utvecklingsplaner som samlats in, de

observationer som genomförts när eleverna arbetar med IUP i klassrummet samt de delar av intervjuerna som berör IUP-arbetet har av utrymmesskäl inte tagits med i licentiatavhandlingen utan sparas till eventuella senare analyser. Det har som tidigare framförts inte heller gjorts någon dokumentsanalys.

Bearbetning av den första delen i studien

Efter att den första delen av studien var genomförd analyserades till att börja med de fem djupintervjuerna. Varje intervju transkriberades så ordagrant i talspråksform som möjligt, utifrån läsbarhet och förståelse, inom några dagar från intervjutillfället. Vissa mindre justeringar av språket har genomförts för att underlätta läsbarheten och förståelsen av intervjuutdragen. Fokus är riktat mot innehållet i vad som sägs. Kvale och Brinkmann (2009) menar att syftet med avskrivningen är att göra intervjun läsbar och därmed tillgänglig för analys. En helt ordagrann utskrift blir en konstruktion som inte är adekvat för det levande muntliga samtalet och inte heller för den skrivna textens formella stil. Efter att alla fem djupintervjuer från den första delen var transkriberade skrev jag ut dem och läste igenom dem i följd med forskningsfrågorna i åtanke. Det som jag då upplevde som särskilt intressant gjordes anteckningar om.

Arbetet som sedan gjorts direkt på de transkriberade intervjuerna kallas för kodning av texten (Bryman, 2011; Emerson et al., 2011). Processen kan ses som induktiv då empirin var utgångspunkten och det inte fanns något förutbestämt kodningsschema. Jag har arbetat mig igenom texten rad för rad och satt namn på olika avsnitt i texten. Det är enstaka ord, satser eller flera meningar som har namngivits i marginalen. Dessa var indikatorer på händelser och skeenden i data som var av intresse att registrera. För att upptäcka dessa indikatorer ställdes frågor till texten, exempelvis: Vad säger dessa data om det som ska studeras? Vad finns att upptäcka i materialet? Marginal-anteckningarna i utskrifterna utvecklades successivt till koder. Till en början genererades väldigt många koder då arbetet var förutsättningslöst och öppet där det mesta var av intresse. Utifrån den öppna kodningen jämfördes koderna med varandra och de som liknade varandra bildade tillsammans mer generella analytiska dimensioner, så kallade kategorier (Emerson et al., 2011).

De observerade lektionerna från del 1 renskrevs och lästes igenom men någon djupare analys gjordes inte förrän i del 2. Vid denna tidpunkt hade jag bara varit en kort tid på fältet men återupprepade besök planerades även om jag ännu inte visste på vilket sätt. Wolcott (2008) benämner detta *stegvis forskning* och att man då kan identifiera några huvudämnen som sedan kan undersökas närmare och utökas under den kommande lite längre perioden på fältet. Den första delstudien utmynnade i en preliminär sammanställning av kategorier där mest material handlade om hur lärare pratade kring individanpassning och vilka strategier de sa sig använda i klassrummet. Det gjorde mig mer nyfiken på att få vara ute på fältet en längre period för att se mer av hur lärarna hanterade individanpassning i praktiken.

Bearbetning av den andra delen i studien

Under den andra delen av studien blev observationerna och utifrån dem skapandet av fältanteckningar huvudfokus. Återigen kom analysen att bli en ständigt pågående process då redan den första anteckningen som noterades på papper under den första observationen handlade om något som valdes ut. Det var ju något som jag just i stunden valde att skriva ned för att jag trodde att det kunde vara av vikt utifrån forskningsfrågorna. Mer fullständiga fältanteckningar producerades sedan enligt tidigare beskrivning. Det är betydelsefullt att de etnografiska fältanteckningarna skrivs med känsla för den upptäckta meningen hos medlemmarna. Enligt Emerson et al. (2011) misslyckas ofta etnografer med att uppskatta lokala meningar och synpunkter, istället hänvisar de till kategorier annorlunda än dem som används av medlemmarna (i detta fall lärare och elever). Det är även viktigt att ge uppmärksamhet till de termer och fraser som lärare och elever använder regelbundet för att karaktärisera människor och händelser. Sedan gäller det också att hitta omständigheter som gör att människor införlivar dessa termer i interaktion med andra. Att leta efter lärarnas förklaring till när, hur och varför speciella saker inträffar är en bra startpunkt. Då måste man som etnograf sätta åt sidan sina egna antaganden. Det är något som jag kontinuerligt arbetat med främst genom att jag först försökt lyfta upp egna antaganden till ytan för mig själv för att sedan kunna bli mer lyhörd för lärarnas svar och agerande.

Fältanteckningarna dokumenterar hur medlemmarna konstruerar mening genom interaktion med andra medlemmar i gruppen. Att skriva fältanteckningar som är känsliga för medlemmarnas mening handlar inte primärt om att fråga utan om att observera sättet de pratar och agerar på i den naturliga miljön (jfr Emerson et al., 2011; Hammersley & Atkinson, 2007; Wolcott, 2008).

När även de sista intervjuerna var transkriberade, på samma sätt som beskrivits tidigare, fördjupades analysen av en första närläsning av allt insamlat material där tidigare insikter bearbetades och förfinades. Därefter påbörjades en ny kodningsprocess. Bryman (2011) för fram vikten av att inte likställa kodning med analys utan istället se kodningen som en viktig del av analysen. Resultaten ska fortfarande tolkas. Det innebär bland annat att man beskriver kopplingar mellan koder och funderar över vilken betydelse de har för de inblandade individerna. Bryman menar att resultaten först blir av betydelse när man som forskare reflekterat över, tolkat och relaterat dem till en teoretisk nivå, vilket Bryman anser att alltför många forskare är alldeles för försiktiga med. De vill ge en rättvis bild av vad de har sett och hört och oroar sig för att de genom teoretiserandet kan förvränga vad undersökningspersonerna sagt och gjort. Det har jag själv brottats med då det i denna studie handlar om just lärares hanterande av individanpassning. De var mycket viktigt att de kategorier som arbetades fram verkligen var grundade i de data som samlats in och inte färgade av färdiga teorier och begrepp. Det var först när jag kände att detta var säkerställt som jag drog paralleller till redan existerande begrepp inom disciplinen i enlighet med Emersons et al. (2011) rekommendation. I resultatkapitlen har jag använt mig av några redan existerande begrepp från tidigare forskning men i de fall det varit möjligt har jag medvetet valt att använda mig av termer som ligger närmare lärarnas egen praktik. Det har varit betydelsefullt att ge utrymme för lärarnas röster så att deras perspektiv på individanpassning synliggörs. Genomgående har jag ställt frågor till mitt material utifrån Emersons et al. förslag: Vad är det egentligen som händer? Vad gör de olika personerna? Vad försöker de åstadkomma? Idéer och uppslag som jag fick under arbetets gång nedtecknades i så kallade teoretiska memos (Emerson et al., 2011). Så småningom framträdde en bild av några huvudteman som skulle kunna leda till en sammanhållen berättelse. Dessa presenterades vid seminarier med doktorandgruppen i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet. De

synpunkter som framkom vid dessa seminarier samt av deltagare vid olika konferenser där jag har presenterat min forskning har varit till god hjälp i arbetet att försöka sammanställa resultaten till en etnografisk text som kan vara av intresse för en utomstående publik. En text som ska ha en vetenskaplig inramning samtidigt som det vardagliga livet med tillhörande begrepp ska gå att skönja (Emerson et al., 2011; Wolcott, 2008). Det finns många olika rapporteringsformer att välja mellan inom det etnografiska fältet men gemensamt är att texten bör vara narrativ, analytisk och tolkande. Utdrag från fältanteckningar och intervjuer som återger mönster eller typiska situationer från miljön har införlivats i texten. För att tydliggöra när det handlar om ett utdrag från fältanteckningarna har dessa presenterats med indrag och ett annat typsnitt. Utdragen följs av tolkande kommentarer från mig som forskare. Kommentarer och utdrag har organiserats i sektioner som bidrar till berättelsens helhetsbild. I samband med slutseminarium i maj 2014 av den blivande licentiatavhandlingen framkom värdefulla synpunkter som gjorde att texten bearbetades i sin helhet ett varv till och dess slutgiltiga version tog form.

Jag har eftersträvat att vara transparent i mitt skrivande av denna licentiatavhandling genom att noggrant redogöra för och motivera de val som gjorts rörande tillvägagångssätt, den egna förförståelsen och uppkomna frågeställningar. Att redovisa sin egen förförståelse och reflektera över olika beslut under processen tyder på en perspektivmedvetenhet och reflexivitet som enligt Larsson (2005) och Bryman (2011) stärker studiens kvalitet. Genom att kombinera olika metoder, som till exempel intervjuer och observationer för att undersöka och samla in information om ett och samma fenomen, en såkallad metodtriangulering, kan studiens trovärdighet stärkas ytterligare (Merriam, 1994). I detta fall är det främst två metoder som analysen bygger på.

För att förstärka studiens giltighet och tillförlitlighet har jag även låtit lärarna i studien ta del av tolkningar och resultat för att ges möjlighet att reagera på dessa (se vidare under rubriken Forskningsetiska frågor). En harmoni mellan del och helhet har eftersträvat där det finns en överrensstämmelse mellan forskningsfrågorna, datainsamlingsmetoder och analysförfarande. Tidigare forskning och centrala begrepp som lyfts fram har jag använt

med utgångspunkt i att de ska vara relevanta för studiens syfte. I denna studie skulle också en generalisering utifrån kontextlikhet vara möjlig (Larsson, 2005; Ryen, 2004). Ambitionen är att genom detaljerade och rika beskrivningar av kontexten ge läsaren själv tillräckligt med information för att bedöma om resultaten kan överföras till andra miljöer med en liknande kontext. Resultatkapitlen innehåller många excerpt med tillhörande tolkningar. För läsarens del öppnas då möjligheten att göra eventuella generaliseringar till andra klassrum.

KAPITEL 4

Individanpassning med fokus på resultat och relationsarbete

Utifrån analysen av materialet framträder många olika mönster och tillvägagångssätt som lärare använder sig av för att hantera individanpassning i undervisningen. Jag benämner dessa mönster av hanterande strategier. Dessa strategier placeras in i två typer som innefattar dem som lärare har planerat för samt de som äger rum oplanerat i den aktuella situationen. Den individanpassning som förekommer inom dessa två typer kan vara dels medveten och dels omedveten. Analysen har vidare, inom de olika typerna, identifierat flera aspekter av individanpassning som benämns *relationsorienterad*, *variationsorienterad*, *gemensamhetsorienterad*, *interaktionsorienterad* och *situationsorienterad*. En gemensam nämnare för alla dessa fem benämningar av individanpassning är lärarnas ambitioner att nå goda resultat i undervisningen för samtliga elever i klassrummet. Detta kapitel tar sin utgångspunkt i denna strävan och den första delen i kapitlet utgör något av en fond till övriga delar och kommande resultatkapitel. Sist i föreliggande kapitel kommer de relationsorienterade aspekterna av individanpassning att belysas närmare vilka utgör början på en fördjupning av den övergripande fonden. I tur och ordning i de kommande resultatkapitlen fortsätter fördjupningen inom variations-, gemensamhets-, interaktions- och situationsorienterad individanpassning. I varje del lyfts även de dilemman lärarna ställs inför i arbetet fram och hur de hanterat dessa.

Med siktet inställt på goda resultat

Min analys visar att arbetet med att bedriva en individanpassad undervisning i klassrummet hanteras av lärarna som ett medel för att nå goda resultat snarare än ett mål i sig. Strävan att nå goda resultat är den övergripande anledningen till att lärarna arbetar med individanpassning i undervisningen. Detta sikte på goda resultat

handlar om styrdokument som ska följas, kunskapskrav som ska nås samt om mål kring trygghet och arbetsmiljö i klassrummet. Den individanpassning som bedrivs skapas utifrån bestämda mål och ett visst innehåll. För att alla elever ska ges möjlighet att nå bra resultat menar lärarna att det är nödvändigt att ta hänsyn till individerna i klassen och de utmaningar och möjligheter som de för med sig. Lärarna berättar att en viktig del i arbetet mot goda resultat är strävan att det ska vara synligt för varje enskild elev vart han eller hon är på väg, vilka nya kunskaper som ska tillägnas och hur de ska bedömas i slutändan. Redan i planeringen av ett nytt arbetsområde berättar lärarna hur de tar tag i kunskapskraven med ambitionen att medvetandegöra för sig själva och sina elever vad som sedan ska bedömas. Att det finns en röd tråd genom planering, genomförande och bedömning som både lärare och elever känner till framhålls som betydelsefullt. Ett sätt som de använder sig av är att visa eleverna den pedagogiska planeringen vid starten av ett nytt område (se exempel s. 96). Då anser lärarna att kunskapskraven bör lyftas fram samt vad som ska bedömas i slutet och hur eleverna kan visa att de tillgodogjort sig undervisningen och behärskar kunskapskraven. Att lyfta fram målen/kunskapskraven och synliggöra dem för eleverna på det sätt man gör idag är nytt sedan några år tillbaka då kommunen inledde en fortbildningsinsats kring kunskap och bedömning. Lärarna lyfter fram betydelsen av detta men anser samtidigt att det är svårt att konkretisera kunskapskrav och bedömningsmatriser så mycket att eleverna verkligen förstår.

Under intervjuerna ges känslan av att en del som lärarna för fram som framgångsfaktorer i undervisningen handlar om deras ambitioner och visioner och att den röda tråden från planering till bedömning kanske inte alltid är så synlig för deras elever i praktiken. Lärarna siktar högt och har stora visioner men när tankarna ska förverkligas i den komplexa vardagen i klassrummet händer saker. Lärarna visar en medvetenhet och viss frustration över svårigheterna att nå hela vägen fram i klassrummet. När en individanpassad undervisning ska bedrivas i praktiken visar analysen att verkligheten gör sig påmind, dilemman uppstår, nödlösningar i stunden, förenklingar och överlevnadsstrategier förekommer. Kapitlet lyfter fram lärarnas prat om individanpassning samt vad som faktiskt sker i klassrummet. Under de inledande rubrikerna ges en övergripande bild av de strategier som lärare

hanterar individanpassning i undervisningen med hjälp utav, i planering, genomförande och bedömning, utifrån fokus att nå goda resultat. De dilemman som uppstår i detta arbete lyfts fram kontinuerligt.

Att bygga på elevernas förkunskaper, behov och intressen

När Hanna och jag träffas för en inledande intervju inför del 2 av fältarbetet har hon med sig läsårsplaneringen (se nästa sida) för ämnet samhällskunskap. Läsårsplaneringen visar enbart på innehållet i lektionerna och berättar ingenting om kunskapskraven eller vilka undervisningsmetoder som läraren planerar att använda. Inför varje delområde arbetar Hanna fram en mer detaljerad pedagogisk planering där ovanstående bitar och hur arbetet ska bedömas tydliggörs. Under intervjun vill jag ta reda på hur hon förhåller sig till elevernas förkunskaper av det centrala innehållet i samhällskunskap. Jag för tillbaka Hanna till något som berördes under vår intervju ett knappt år tidigare.

I: "Vid vår tidigare intervju pratade du om att du brukar skanna av dina elever inför ett nytt område och se vad de kan i förväg.

H: Ja men inte om hela samhällskunskapsbiten. Nu inför avsnittet om familjer har jag frågat dem: Hur blir en människa som den blir? Vad påverkar oss? Vad fostrar och formar oss? Sedan har vi diskuterat det och skrivit upp på tavlan. Det kommer från dem men jag ser även till att vi får med det som vi bör få med. På det sättet har vi gjort ganska mycket. "

Läsaårsplaneringen visar enbart på innehållet i lektionerna och berättar ingenting om kunskapskraven eller vilka undervisningsmetoder som läraren planerar att använda. Inför varje delområde arbetar Hanna fram en mer detaljerad pedagogisk planering där ovanstående bitar och hur arbetet ska bedömas tydliggörs.

Läsårsplanering åk 6 – samhällskunskap

Centralt innehåll:

Individer och gemenskaper

Familjen och olika samlevnadsformer. Sexualitet, könsroller och jämställdhet.

Sociala skyddsnät för barn i olika livssituationer, i skolan och i samhället.

Urfolket samerna (ev. bara rep) och övriga nationella minoriteter i Sverige. De nationella minoriteternas rättigheter.

Information och kommunikation

Informationsspridning, reklam och opinionsbildning i olika medier. Hur sexualitet och könsroller framställs i medier och populärkultur.

Hur man urskiljer budskap, avsändare och syfte i olika medier med ett källkritiskt förhållningssätt.

Rättigheter och rättskipning

Samhällets behov av lagstiftning, några olika lagar och påföljder samt kriminalitet och konsekvenser för individen, familjen, och samhället.

De mänskliga rättigheterna, deras innebörd och betydelse, inklusive barnens rättigheter i enlighet med barnkonventionen.

Samhällsresurser och fördelning

Privatekonomi och relationen mellan arbete, inkomst och konsumtion.

Det offentliga ekonomien. Vad skatter är och vad kommuner, landsting och stat använder skattepengarna till.

Ekonomiska villkor för barn i Sverige och i olika delar av världen. Några orsaker till och konsekvenser av välbefinnande och fattigdom.

Beslutsfattande och politiska idéer

Vad demokrati är och hur demokratiska beslut fattas. Det lokala beslutsfattandet, till exempel i elevråd och föreningar. Hur individer och grupper kan påverka beslut.

Politiska val och partier i Sverige. Riksdagen och regeringen och deras olika uppdrag. Politiska skiljelinjer i aktuella politiska frågor som har betydelse för eleven.

Figur 1. Läsårsplanering

Under intervjun vill jag ta reda på hur Hanna förhåller sig till elevernas förkunskaper av det centrala innehållet i samhällskunskap. Jag för tillbaka Hanna till något som berördes under vår intervju ett knappt år tidigare.

I: "Vid vår tidigare intervju pratade du om att du brukar skanna av dina elever inför ett nytt område och se vad de kan i förväg.

H: Ja men inte om hela samhällskunskapsbiten. Nu inför avsnittet om familjer har jag frågat dem: Hur blir en människa som den blir? Vad påverkar oss? Vad fostrar och formar oss? Sedan har vi diskuterat det och skrivit upp på tavlan. Det kommer från dem men jag ser även till att vi får med det som vi bör få med. På det sättet har vi gjort ganska mycket."

Under flera tillfällen på fältet ges exempel på hur Hanna på liknande sätt checkar av elevernas förkunskaper. Oftast genom att ställa en eller flera frågor som eleverna får diskutera 2-4 personer tillsammans innan deras resonemang lyfts i en helklassdiskussion, något som återkommer så snart ett nytt avsnitt inom samhällskunskapen ska påbörjas. Detta belyses genom ett utdrag från fältanteckningarna.

Lite försenade kommer jag och Hanna in i klassrummet där 6b håller till. I denna klass är Hanna själv klasslärare men i matte, no och praktiskt/estetiska ämnen har de andra lärare. Klassen har haft matte på morgonen och även här är de sena så lektionen är inte avslutad ännu. När Hanna tar över berättar hon att nu ska arbetet med minoritetsgrupper fortsätta och att det idag ska handla om samer. Hanna börjar med att be eleverna dra sig till minnes när de året innan hade en låda med samesaker från museet i klassrummet. "Vad kommer ni ihåg, vad fanns med i den?" frågar hon klassen. Eleverna kommer ihåg flera saker. Någon elev berättar om ett par samiska skor, en annan om den samiska flaggan och en tredje om lasso att fånga renar med. Det är många händer i luften när eleverna vill berätta vad de redan vet om samer.

I dessa sekvenser, som Hanna själv kallar för att skanna av, får Hanna kunskap om vilka begrepp eleverna använder, vad de får syn på och fångar upp som hon kan dra nytta av i den fortsatta undervisningen.

Det finns ett par individer som inte bidrar till helklassdiskussionen och Hanna kan inte vara säker på deras förkunskaper. Hon får inte en fullständig bild av vad samtliga elever kan men hennes känsla är att bilden är tillräcklig.

Lärarna för fram flera strategier för att ta reda på gruppens och individernas förkunskaper, förutsättningar och behov. Katarina använder sig av strategier som liknar Hannas.

”Det är viktigt att bygga på deras förkunskaper när man börjar med något nytt så man inte möter dem på en alldeles för låg nivå [...] Vi brukar göra det tillsammans mycket, brainstorma på tavlan eller ge individuell uppgift. Skriv så mycket du vet om Australien på tio minuter. Sedan samlar jag in det och kanske gör ett gemensamt papper av det men ofta använder jag tavlan [...]”
(Katarina)

När alla elever ges möjlighet att skriva ned vad de kan inför att ett nytt arbetsområde ska påbörjas synliggörs förkunskaperna och behoven tydligare för varje individ, samtidigt som det är en tidskrävande strategi. Läraren får mycket text att läsa igenom och eleverna får inte ta del av varandras förkunskaper om inte läraren synliggör dem med någon form av gemensam sammanfattning som Katarina pratar om i citatet. Under observationerna ser jag dock inte vid något tillfälle att eleverna individuellt får skriva ned vad de redan vet om ett arbetsområde innan undervisningen påbörjas.

En annan strategi som lärarna säger att de använder sig av, vilket jag även observerade vid flera tillfällen, är att gå runt i klassrummet och titta och lyssna när eleverna jobbar både i grupp och enskilt. Lärarna menar då att de får värdefull kunskap om behov både på grupp- och individnivå. Kajsa förklarar:

”[...] Man lyssnar ju på dem mycket på lektionerna och när man går runt så lyssnar man ju på dem. Alltså idag fick jag ju jättetydliga exempel på vilka som kunde dra logiska slutsatser och tänka ett steg till och så vidare.”

Kartläggningar, tester och omdömen som utgångspunkt

Det genomförs även en hel del kartläggningar, tester och prov. Resultaten används i planeringen av den fortsatta undervisningen enligt lärarna. Flera lärare pekar på att det förekommer fler tester nu

sedan skriftliga omdömen i samtliga ämnen kom in i bilden. Omdömena ska inte bara vara testbelagda men för att göra säkrare bedömningar krävs fler diagnoser och prov menar lärarna samtidigt som de inte ser helt positivt på den utvecklingen. De upplever ett yttre tryck och anser det betungande att uppfylla kraven på att individuellt dokumentera elevernas utveckling. Följande episod från intervjun med Katarina belyser några aspekter.

K: Man har ju ögonen på sig på ett annat sätt nu och man är skyldig att lämna ut skriftliga omdömen så sådana krav känner man ju. Men jag känner fortfarande att det föräldrarna vill veta är ju om deras barn hänger med och det kan man ju ge muntligt. Kraven kommer nog mer från skolledningen.

I: Hur upplever du deras krav då, hur tar de sig uttryck?

K: Att de vill se planeringar och omdömen, skolorna har ju krav på sig uppifrån.

I: Är dessa krav möjliga eller önskvärda att leva upp till?

K: De kanske är mer önskvärda än möjliga. Vi ägnar mycket tid åt dokumentation, mer tid åt det än vad vi planerar undervisning.”

Lärarna slits mellan deras egen önskan att ägna tid åt att planera en undervisning med god kvalitet kontra kraven på dokumentation som de också vill ska vara genomtänkt för att vara meningsfull, ett dilemma i undervisningen. Lärarna upplever en dokumentationshets som inte är efterfrågad av varken föräldrar, elever eller lärarna själva. Föräldrar är däremot intresserade av att just deras barn får det stöd och den hjälp som han eller hon behöver. Hanna berättar om hur hon upplever yttre krav eller förväntningar på att undervisningen ska individanpassas:

”Föräldrar vill ju verkligen att deras barn om de har svårt för något ska få hjälp med det, självklart. Det kan ju handla om bemötande och sådana saker också så där känner man ju krav. Inte otrevliga krav men det är klart att de vill sina barns bästa. Och sen är det ju det här med att vi ska skriva skriftliga omdömen och då måste man ju det. Läroplanen ställer ju krav och skolledningen vill ju givetvis att vi lärare ska jobba efter de föreskrifter som finns och då är ju det ett krav. Det står ju i läroplanen att undervisningen ska individanpassas och den ska ju följa.”

Hanna antyder att det även kan handla om etiska och moraliska krav som till exempel hur en elev och en familj bemöts och att det även där handlar om en anpassning.

Med utgångspunkt i elevernas verklighet

Hanna framhåller att när hon ska påbörja undervisningen inom ett nytt arbetsområde är hon medveten om att det finns flera elever i klasserna som redan kan en hel del av det innehåll som ska behandlas, samtidigt som andra har mycket begränsade förkunskaper. Analysen visar att det innebär dels en möjlighet och dels en svårighet i undervisningen. Hur Hanna förhåller sig till olika elevers skilda förkunskaper återvänder jag till i den inledande intervjun 2012 där jag för tillbaka Hannas tankar till något hon berättade ett år tidigare.

I: ”Det var ju intressant det här du sa vid vår förra intervju om risken med att några sitter och kan en massa redan om det man ska jobba med medan andra inte kan något. Hur kan man göra då?

H: Ja det är ju jättesvårt det är det verkligen, i det här området har det inte varit något problem ännu men i andra ämnen som engelska är det märkbart där vissa saker blir jättelätta för några medan andra tycker att det är jättesvårt. Det är svårt att försöka hitta en väg.

I: Tänker du en medelväg eller försöker du lägga dig ganska högt eller...?

H: Nja det blir väl någon form av medelväg och så får de duktiga lite extra eller någon utmaning men det är ju jättesvårt. Och de som inte har det så lätt de får verkligen kämpa och man får försöka vara hos dom mycket.

I: Har du några elever som du misstänker att det här kommer att bli väldigt svårt för så att du tror att du behöver göra på något annat sätt med dom?

H: I SO tror jag ju inte att det är det läget riktigt, men det kan ju hända att jag måste fånga upp några.

I: För det låter som om det här skulle kunna vara ganska svårt.

H: Ja det kan det vara men samtidigt finns det så mycket omkring dem så bara de får syn på det kan de nog fånga upp det och komma med lite åsikter och diskutera.”

Det innebär en utmaning för Hanna att tackla skillnaderna i elevernas förkunskaper och de olika behov som föreligger. Att utgå från elevernas verklighet och hjälpa dem få syn på saker som engagerar och ligger nära dem är inte något som Hanna bara har som ambition att göra utan det är en strategi som hon använder, något som observeras vid flera tillfällen. Nedan följer ett fältutdrag som illustrerar det.

En fredag i början av oktober befinner jag mig hos 6a. Hanna står längst fram i klassrummet när hon inleder genom att återknyta till förra lektionen då de hade vikarie och pratade om skatter. "Kan ni det här med skatter nu?" Ingen svarar. "Jag tror vi behöver repetera", fortsätter hon. Efter uppmaning tar eleverna upp sina böcker där de fört anteckningar och klistrat in olika saker om skatter. Hanna pratar på om var stat, kommun och landsting får sina pengar ifrån. Hon berättar om moms och varför momsen är olika. Med jämna mellanrum ställer hon frågor till klassen. Det märks att eleverna inte tycker att det här är lika roligt som det var att arbeta med reklam. Några ser väldigt oengagerade ut, gäspar och tittar på klockan. En elev flätar håret, en annan går och dricker vatten. Hanna börjar skriva upp några fakta på tavlan samtidigt som hon läser av den oengagerade stämningen och slänger ut en diskussionsfråga. "Varför är det mer moms på kläder än mat?" Jag går upp och ställer mig för att lyssna när en grupp pratar (de diskuterar som de sitter i grupper 3-4 elever tillsammans). Gruppen resonerar kring att mat måste man ha och man måste kunna köpa ny när den tar slut. Kläder kan ju tvättas och användas igen, de behöver man inte köpa lika ofta. Några elever får säga i helklass vad som framkommit i gruppen. Några nya diskussionsfrågor tas upp av Hanna och resoneras om i grupperna. Det är först när Hanna berättar om förslaget om höjd moms på socker som eleverna vaknar till ordentligt. Nu blir diskussionen livlig. Det här skulle kunna drabba dem hårt. Godispåsen till fredagsmyset skulle bli dyrare. Kanske skulle det innebära att de åt mindre socker vilket i och för sig inte vore så dumt men de borde få välja själva. Dessutom finns det ju en massa andra produkter som innehåller socker, ketchup till exempel, skulle allt bli dyrare då?

Jag tror att det är det här Hanna menar när hon i intervjun pratar om hur viktigt det är att dra paralleller till elevernas värld. När de får syn på hur skatter och moms kan påverka deras egen verklighet är det lättare och betydligt mer intressant att föra fram argument att resonera och diskutera kring. Det blir då inte bara några få elever som är aktiva utan nästan alla individer i klassen deltar.

Ovanstående exempel på hur lärare hanterar elevers förkunskaper, behov och intressen har främst varit relaterade till ett ämnesinnehåll. Längre fram i resultatkapitlen kommer även exempel på hur elevers erfarenheter, behov och intressen används av lärarna relaterade till fostran av individen och dess sociala färdigheter.

Skapande av en gemensam grund

Lärarna för fram att de utifrån elevernas förkunskaper vill ge dem en gemensam grund att stå på i undervisningen. De försöker att hålla ihop gruppen under gemensamma genomgångar och diskussioner, därefter kan det skilja mer från individ till individ. Katarina och Annika förklarar:

”Viss del av innehållet är ju styrt av mig sedan så anpassar man ju till de som är snabbare eller duktigare, de har ju lite andra uppgifter och där kan de få välja. På sätt och vis kan man säga att det finns en grundkurs och sedan finns det annat.”

(Katarina)

”Jag kör en grundkurs i engelskan med och tänker att det här ska alla lära sig. Sen så är det kanske en eller två som är lite snabbare och då får de mer, men de har samma text och samma glosor som ska förhöras. Sedan så lägger jag till en eller två glosor som är frivilliga som de får öva på om de övriga går lätt.”

(Annika)

Genom att för vissa elever lägga till ett par glosor utöver grundkursen visar Annika på ett sätt att möta individuella behov av större utmaningar. Hon pratar om att öka mängden glosor och resonerar inte om dessa glosor även är eller bör vara en nivå svårare. Hon framhåller dock vikten av att diskutera exempelvis mängden glosor med elevernas

föräldrar för att få en större helhetsbild av vad som fungerar och inte fungerar för individuella elever:

”Jag brukar ha en dialog med föräldrarna om läxor till exempel. Fungerar det inte med tio glosor kanske det räcker med fem om eleven lär sig dem perfekt. Då kan jag säga att nu provar vi det här ett tag och sedan utvärderar vi.”
(Annika)

Den sammantagna ambitionen som lärarna förmedlar är dock att den gemensamma grunden bör ligga på en förhållandevis hög nivå där man tar hänsyn till och möter de förkunskaper som redan finns. Det här är även något som Katarina tar upp.

”[...] jag försöker ändå att lägga mig ganska högt, ja i alla fall på en högre nivå än lägstani-vån för att alla ska ha något att sträva mot och få en liten morot. [...] För de som har det svårare sätter vi upp delmål. Har de andra tio meningar att översätta så kanske de här har fem men då ska dessa vara bra, sedan kanske man kan öka på det. Med läxor kan man ju också göra olika så att de inte får lika mycket. Sedan har vi ju de som inte arbetar med materialet överhuvudtaget.”

I citatet ovan pratar Katarina om sin undervisning i engelska. Ett gemensamt läromedel används, men för ett par elever i behov av stöd har hon tack vare att det finns en elevassistent verksam i gruppen kunnat anpassa innehållet till dem och valt bort övriga klassens läromedel som varit alltför svårt. Även Katarina menar i likhet med Annika att det går att minska mängden läxor och ger exempel på att minska antalet meningar som ska översättas från tio till fem. Inte heller denna gång förs ett resonemang om syftet med läxan, vilka förmågor som tränas och om det då blir relevant att enbart mängdanpassa. Kanske kan detta vara en överlevnadsstrategi för lärarna som innebär en viss anpassning till individen men inte påverkar deras egen arbetsbörda i någon högre grad.

Lärarna ger många andra exempel på hur de individanpassar innehåll, stoff och material i undervisningen. När de har läsgrupper i klassen och arbetar utifrån antologier eller böcker de har klassuppsättningar av kan elever i behov av stöd i läsningen lyssna på texterna på daisyspelare (en liten bärbar cd-spelare). Skönlitteratur

upplever lärarna ofta som lätt att nivåanpassa men även faktatexter kan ges i olika svårighetsgrader. Elever i behov av särskilt stöd får extra stöttning utifrån sina förutsättningar av assistenter och/eller speciallärare/specialpedagog även om förekomsten av extra lärarresurser ser olika ut på olika skolor och sällan upplevs som tillräcklig av klasslärarna. Stöd av en annan person än klassläraren ges inne i klassrummet eller på någon annan plats på skolan. Lärarna framhåller vikten av att även ge de duktiga eleverna utmaningar och individanpassa utifrån deras behov. Katarina och Pia resonerar:

”Jag tycker att det i många år har varit tal om de svaga eleverna och att man måste individanpassa för dem. Men det är minst lika viktigt att individanpassa för de duktiga. Om man till exempel tänker på alla de elever som börjar ettan och redan kan läsa, här måste man utmana dem så att man inte tappar dem av uttråkning eller att det inte är intressant och de då lägger av.”

(Katarina)

”[...] de som är svagast och de som är starkast är ju dem som det är störst utmaning kring, för jag ser det verkligen som en utmaning och blir överlycklig för varje framsteg.”

(Pia)

I citaten ovan ges en antydning om att den individanpassning lärarna har i åtanke denna gång handlar om något mer än att öka eller minska en mängd vilket de tidigare varit inne på. Dessutom poängterar flera lärare hur viktigt de anser att det är att individanpassa undervisningen för samtliga elever, inte bara för de som är i behov av särskilt stöd som de menar varit självklart i många år. De framhåller att de bästa förutsättningarna att individanpassa undervisningen ges om man som lärare har god framförhållning och planering. Då förbättras möjligheterna att stödja alla elever. Som lärare behöver de få tid till att fundera över vad undervisningsinnehållet får för konsekvenser för de ambitiösa och vetgiriga eleverna, de som är svåra att motivera, de som har ADHD eller dyslexi med flera. Pia förklarar:

”Ju bättre jag har planerat desto bättre blir lektionerna. Kommer jag inte så förberedd så visst blir det okej, men de allra bästa, de som jag älskar, då har jag planerat. Det kan vara så att en del jobbar jättelänge och då gäller det att ha arbete för de snabba att arbeta vidare med. Det måste vara genomtänkt

också så att det blir individanpassat hela vägen, det är mitt bästa när det blir så.”

Ett stort hinder på vägen för att nå Pias vision är tiden. Analysen visar att lärarna upplever tidsbristen som ett betydelsefullt dilemma som hindrar dem från att fullt ut individanpassa undervisningen i den utsträckning som de önskar och ser ett behov av. Våldigt mycket av lärares arbetstid äts upp av möten och dokumentationsarbete. Tid att planera en väl genomtänkt undervisning efterfrågas. En känsla som skapas i analysen av materialet är att lärarna har en idealbild av hur den optimala individanpassningen borde gå till. De berättar om hur de skulle vilja individanpassa om de hade mer tid, färre elever med mera. Den individanpassning de har möjlighet att bedriva i praktiken är tids- och effektivitetsstyrd. När jag frågar Hanna om hon tror att den höga arbetsbelastning som lärarna nu upplever kommer fortsätta svarar hon.

”Jag hoppas ju inte det för det är ju nära undergång snart så det måste bli bättre...”

Även Katarina funderar kring riskerna med den höga arbetsbelastningen.

”Ja om man tänker att undervisningen blir lidande för att man inte har tid och orkar inte heller planera stimulerande lektioner utan håller på med dokumentation istället som äter upp all tid [...] Det kommer nog att fortsätta vara så här. I och med att vi har en ny läroplan nu så börjar det ju nästan om på nytt igen med planeringar och hur omdömena ska se ut och betyg också.”

Många av lärarna hanterar bristen på tid genom att jobba ännu fler av dygnets timmar. Samtidigt är de medvetna om att det inte är en långsiktig lösning. De vet att de ligger på gränsen till vad de orkar med och att de nog måste sänka ribban. Stora klasser där man står själv som lärare upplevs som ett dilemma i arbetet med att bedriva en individanpassad undervisning där alla elever ges möjlighet att nå goda resultat. Pia brottas med problematiken i sin etta och har gjort rektorn uppmärksam på svårigheten att bedriva en individanpassad undervisning när man är ensam lärare i en stor klass.

”Jag måste berätta för rektorn att jag inte har en suck att individanpassa undervisningen när jag är själv i klassrummet. Det finns några elever som

kommer att få väldigt svårt att nå målen i trean om inte jag får mera hjälp, det har jag talat om. När vi är två i klassrummet kan jag ägna tid åt dem som man nästan måste stå bredvid hela tiden för att de ska få något gjort.”

Det är frustrerande för Pia att vara medveten om att om hon skulle kunna ge mer av sin tid till några enskilda individer i klassrummet så skulle de troligen nå längre. Observationerna och intervjun med Pia visar att i den stora gruppen av aktiva och rörliga sjuåringar är det inte många sekunder av lektionerna som hon kan släppa fokus från klassen som helhet. Det är många elever som pockar på uppmärksamhet och det behov av mer direkt stöttning som hon identifierar hos några individer har hon inte möjlighet att ge dem. Det här är ett dilemma i undervisningen som Pia tycker är mycket svårt att hantera och hon är inte nöjd med det som hon och skolan hittills kunnat erbjuda. Analysen visar att det är lättare för lärarna att identifiera behov än att bemöta dem individanpassat. Lärarna ställs inför dilemman som de inte alltid kan erbjuda en lösning som de själva känner sig tillfreds med, de vägar av hanterande som blir verklighet i klassrummet kan ses som överlevnadsstrategier.

När Pia upplever att hon brister i att erbjuda exempelvis individanpassade läxor får hon dåligt samvete och det blir problematiskt för henne att hantera det.

”Jag mår dåligt för att jag skickar hemma samma matteläxa till alla, det skäms jag för och det är en sådan där grej som jag skulle vilja ha sagt på föräldramötet att alla kommer att ha det i början till jag har kommit in i och fått tiden till att ordna det. Jag ångrar att jag inte sa det på föräldramötet för vi bor i ett sådant område där föräldrarna är väldigt insatta i barnens skolgång, det är oftast positivt men ibland kan det vara negativt för vi upplever ju att föräldrarna har väldigt stora krav på oss som lärare. Jag känner absolut krav från föräldrarna även om ingen säger någonting, jag vet att de litar på mig. De som tycker att läxan är för lätt deras föräldrar vet att jag vet det och jag har också sagt att jag vet det till eleven och att jag snart ska fixa något annat till dig, men det tycker jag är pinsamt. Nu ska vi snart börja med läsläxa efter höstlovet och den kan jag individanpassa och det kommer att kännas jättebra.”

Pia upplever ett tryck från föräldrarna trots att ingen har sagt någonting och hennes upplevelse även är att de litar på henne. Hon själv skäms

för att hon ännu inte hunnit individanpassa läxorna i matematik och ångrar att hon inte berättade om sin ambition vid föräldramötet. Det hade varit ett sätt att hantera och lätta på trycket på henne själv. Det här är ett exempel på att det hos lärarna existerar en idealbild av hur den optimala individanpassningen borde gå till som de inte förmår att leva upp till fullt ut. Lärarna ställs inför dilemman som de inte alltid kan erbjuda en lösning som de själva känner sig tillfreds med.

Individanpassning i bedömningsarbetet

När observationerna under del två genomfördes hösten 2012 var det helt nytt med betyg i år 6 i Sverige och Hanna stod inför att för första gången betygsätta sina elever. Som observatör under lektionerna i samhällskunskap fick jag känslan av att det avslutande kvittot på elevernas kunskaper, bokstavsbedömningen, var ständigt närvarande i undervisningen. Eleverna presenterades för olika bedömningsmatriser under perioden. Dessa var indelade i tre nivåer i linje med hur kunskapskraven presenteras i läroplanen. De följde eleverna från ett tidigt skede av undervisningen och när det var dags att genomföra muntliga diskussionsuppgifter eller skriftliga individuella uppgifter fick eleverna ha dem framför sig för att hela tiden vara medvetna om vad som bedömdes och vad de var tvungna att visa att de kunde. Efter några lektioner om reklam där eleverna bland annat arbetat praktiskt i grupper med att göra reklamsketcher, sett på filmer, läst och diskuterat ställdes de inför en individuell skrivuppgift: *Vad finns det för fördelar respektive nackdelar med reklam?* En öppen frågeställning som lämnade stora möjligheter till individuella angreppssätt.

I förväg hade Hanna gått igenom bedömningsmatrisen där det handlade om att kunna beskriva samband/sambandskedjor på ett enkelt sätt i den första betygsnivån (E) till ett förhållandevis komplext sätt på andra nivån (C) och ett komplext sätt på den högsta nivån (A). Det handlade också om att kunna använda samhällsvetenskapliga begrepp. Eleverna uppmanades att ta hjälp av sina anteckningar från lektionerna samt de diskussioner de haft i klassen. Efter att de skrivit på uppgifterna en första lektion samlade läraren in uppgifterna och läste igenom vad de skrivit fram till dess. ”I den perfekta världen”, meddelade Hanna mig, hade hon velat ge varje elev individuell skriftlig återkoppling så de fått något med sig till nästa gång de började

skriva. Nu handlade det om runt 50 elever och uppgifter som de skulle arbeta vidare med nästa dag. Det blev omöjligt för Hanna att hinna ge individuell skriftlig återkoppling till alla. Istället valde hon att skumma igenom uppgifterna och göra en kollektiv återkoppling och ge allmänna tips till klasserna. Analysen visar på ett dilemma där läraren har identifierat vad hon tror skulle ha varit den bästa möjliga återkopplingen till varje elev med bäst förutsättningar att gynna den enskilde elevens lärande mot den tids- och arbetsmässiga insats det skulle innebära för henne själv att genomföra det. Lösningen med kollektiv återkoppling och tips blev en överlevnadsstrategi så att eleverna skulle kunna få någonting med sig när de fortsatte att skriva dagen därpå. Nedan följer ett utdrag från fältanteckningarna som exemplifierar hur det gick till.

Hanna: "Ni har fått till uppgift att skriva fördelar och nackdelar med reklam. Jag har läst vad ni skrivit hittills och kan då se olika nivåer på hur ni kan se samband och förklara lite mer detaljerat. Jag kommer nu ge er lite tips om ni vill komma längre och utveckla er text till nästa nivå. Det jag läst hittills återfinns i nivå 1 och 2." Sedan berättar hon vidare om vad hon sett av sambandskedjor i elevernas texter. "Det har handlat om a som leder till b men för att komma vidare behövs ett a som leder till b som leder till c och kanske även till d." Hanna förklarar vad hon menar genom att dra ett exempel på stereotypa könsroller i reklam. Sedan får eleverna 30 minuter på sig att färdigställa sina uppgifter. Läraren tipsar om att planera skrivandet så de hinner med både för- och nackdelar.

När väl eleverna fortsätter att skriva går Hanna runt och hjälper dem individuellt. Mot slutet av skrivtiden vill flera elever att hon ska läsa deras texter och ge tips på hur de kan komma ett steg till. Alla som vill ha hjälp får det. Ett exempel på hur den individuella återkopplingen kan låta följer: "Nu har du ju skrivit vilka fördelar och nackdelar den här typen av reklam kan få för dig personligen och din familj. Ett steg till kan vara att skriva om vilka nackdelar de kan få för samhället och stora grupper av människor."

Den individuella muntliga återkopplingen under lektionens gång gav möjlighet att nå ett steg närmare Hannas vision om individuell

återkoppling för att främja den enskilde elevens lärande. När Hanna och jag genomför slutintervjun håller hon som bäst på att skriva skriftliga omdömen till eleverna i samhällskunskap. Hon upplever att det är ett komplicerat och tidskrävande arbete. Hanna vill att eleverna i ännu högre utsträckning ska lära sig att utveckla sina resonemang kring samhällsvetenskapliga företeelser och att omdömena ska följas av råd på vägen för att varje elev ska veta vad som krävs för att nå en högre nivå. Hanna säger:

”Nu sitter jag ju och skriver omdömen och då försöker jag ju skriva kommentarer som att du var ju nära nästa nivå och för att komma upp i den vill jag ju tala om vad de ska göra. Men det är ju det som är skitsvårt att sätta ord på, att vad är det som krävs för att kunna utveckla ett resonemang, vad ska du då göra? Det är ju jättesvårt.”

Hanna har identifierat en svårighet med att formulera nästa steg i ett utvecklingsbehov som tydliggör för eleven vad som efterfrågas. I vår fortsatta intervju menar hon vidare att det är svårt att bedöma sina egna elevers uppgifter, elever som man träffar varje dag, har följt i med och motgångar under flera år och har en nära relation till. Vet hon att en elev har kämpat hårt med en uppgift och verkligen gjort sitt allra bästa vill hon att det ska visa sig i bedömningen, även om det enbart är det faktiska resultatet som borde räknas. Analysen visar att även detta kan ses som ett pedagogiskt dilemma. Som lärare vill man ge eleven uppmuntran när han/hon anstränger sig och försöker. Kanske räcker inte elevens ansträngningar till ett högre betyg och om den då inte får det finns risken att elevens ansträngning uteblir nästa gång. Hanna har fått bevis för att mer känslomässiga aspekter har fått betydelse i bedömningen när hon träffat lärargrupper från andra skolor med syfte att gemensamt öva bedömarkompetens utifrån kunskapskraven i Lgr 11. Lärarna hade med sig elevtexter och gjorde bedömningar av varandras elever. En text som Hanna ansåg att en av hennes elever lyckats riktigt bra med bedömdes av en annan lärare enbart innehålla enkla resonemang på den grundläggande nivån. Hanna skulle önska mer sambedömning med sina kollegor på den egna skolan samt att de även skulle starta ämnesgrupper vilket skulle kunna underlätta problematiken.

När jag diskuterar bedömning och dokumentation med Hanna blir jag nyfiken på om hon skulle ha lagt upp arbetet på ett annat sätt med färre elever i klassen.

”I: Du har ju sagt många gånger att du känner dig otillräcklig med 26 elever, hade du individanpassat på något annat sätt med färre elever?”

H: Nej jag hade gjort likadant men jag hade känt mig mer tillfreds och kanske lite lugnare med färre elever men så ställer man krav på sig själv att är det så att de ska ha skriftliga omdömen så vill jag göra det så bra och rättvist och vettigt som möjligt. Att ha många elever gör det ju svårare om man nu vill jobba med att de ska veta vad som står i den här pärmen (där återfinns elevens IUP, skriftliga omdömen, pedagogiska planeringar m.m.) och att det är för deras skull. Om de ska förstå vad det är man gör i skolan och varför och att man ska gå igenom med en och en så tar ju det såklart mycket tid till skillnad från om jag står i klassrummet och säger att alla gör så här.”

Hanna anser alltså inte att färre elever skulle innebära några förändringar i hur hon skulle ta sig an det individanpassade arbetet rörande bedömning och dokumentation, men att personliga känslor av stress och otillräcklighet skulle kunna begränsas.

Under ovanstående rubriker har en övergripande fond tecknats utifrån lärarnas ambitioner att individanpassa undervisningen i planering, genomförande och bedömning för att nå goda resultat. Fortsättningsvis i resultatkapitlen kommer fonden att fördjupas utifrån fem olika orienteringar med början i relationsorienterad individanpassning.

Goda relationer – en förutsättning för individanpassning

Vikten av att lära känna eleverna och skapa goda relationer till dem både som grupp och individ framhålls av samtliga lärare. Deras kännedom om elevernas kunskapsmässiga läge samt hur de är och fungerar som människor har lärarna stor nytta av när de planerar och genomför sin undervisning. Detta benämns *relationsorienterad individanpassning* och kommer att illustreras med hjälp utav intervju- och observationsutdrag. Nedan följer en sekvens ur intervjun med Pia. Pia är klasslärare i ettan och nu i slutet av oktober har det gått ett par

månader av deras första termin tillsammans. Förra läsåret var hon klasslärare för en sexa. Det här är hennes första klass på lågstadiet.

I: När man ser dig i klassrummet upplever man att det är viktigt för dig att se varje barn och ha goda relationer till dem, hur gör du för att ta reda på vad varje elev behöver och vad varje elev har för förutsättningar?

P: För det första så träffade jag de här sexåringarna ganska mycket när jag hade sexorna. När sexorna hade ett hål så gick jag bort till förskoleklassen för att kunna skapa mig en relation med alla. Det vet jag inte om jag hinner nästa gång men det här var optimalt och så som jag vill göra. Då var jag ju ännu inte fröken utan kunde prata och lära känna dem, få reda på deras intressen, om syskon och familj och på så sätt fick jag förkunskaper om dem. Sedan tror jag att jag är mycket för att hålla i dem och krama dem och prata och titta. Så har jag alltid gjort för att skapa mig en bra relation, men inte en kompisrelation utan en frökenrelation vilket har gjort att när de har kommit så har de varit trygga och det arbetet har fortsatt i klassrummet. De känner att jag respekterar dem och deras känslor och att jag lyssnar på dem vilket är jättesvårt ibland, men jag försöker om det är något som har hänt att ta in och höra och se varje barn.

I: Hur tar du in relationsbiten i undervisningen sedan?

P: Ja det är ju med individanpassningen. Om jag vet att någon har svårt med finmotoriken och har svårt att skriva bokstäver och så så kräver jag ju olika av barnen. En elevs E kanske inte alls ser ut som en annans elevs E, den som har svårt får massor av beröm när han har gjort sitt bästa. Någon som uppenbarligen har slarvat kanske jag ber att anstränga sig mer när han gör nästa bokstav, jag försöker att aldrig be dem sudda. [...] Jag försöker ha koll på vad jag kan kräva av barnen, om jag vet hur långt de har kommit i sin läsutveckling så vet jag ju vad jag kan kräva när vi läser och vilken svårighetsgrad jag kan lägga mig på i texter.”

Genom att som lärare ha kännedom om var varje elev befinner sig i sin kunskapsutveckling visar Pia på hur det är möjligt att anpassa krav och utmaningar utifrån individen. En sådan kännedom om varje enskild individ i klassrummet är önskvärd enligt lärarna men försvåras av stora klasser och få grupptimmar, ett dilemma i undervisningen.

I ”en till en mötet” med eleverna förklarar lärarna hur de använder sig av sina kunskaper i undervisningen bland annat när de gäller elevernas intressen. Vet de att någon rider på fritiden kan den kunskapen till exempel används inom matematiken för att räkna ut hur långt hon/han rider. När lärarna har en relation till en elev blir det också till hjälp i arbetet i klassrummet då de vet hur eleven bäst motiveras och det blir lättare att läsa av sinnesstämningar och dagsform. Annika förklarar:

”Det fungerar mycket bättre om man känner barnen och man vet hur man ska säga till och hur man ska få dem att börja jobba.”

Som klasslärare tillbringar de mycket tid med eleverna. De relationer de har möjlighet att skapa då är unika, vilket Kajsa tar upp under intervjun. Hon poängterar att det är människor och personligheter det handlar om. Skulle hon bara träffa eleverna vid ett par lektioner i veckan skulle hon inte hinna lära känna dem på samma sätt och det skulle vara svårare att individanpassa undervisningen.

En annan aspekt kring relationsorienterad individanpassningen som lyfts upp av lärarna är vikten av att bjuda in eleverna till en diskussion och aktivt lyssna när det är frågor som berör dem. För att det ska äga rum något elevinflytande behöver läraren efterfråga elevens åsikt. Kajsa ger ett exempel på när föräldrar vid utvecklingssamtal önskar att deras barn ska få svårare läxor och hur hon bemöter ett sådant önskemål.

”K: [...] då har jag faktiskt frågat barnet i första hand, hur tycker du att det är? Har barnet i det läget svarat att de vill ha en större utmaning så har de definitivt fått det, men om barnet säger att det räcker då har jag lyssnat på barnet och då tycker jag föräldrarna ska göra det också. Då känns det som det går och annars får föräldrarna definitivt motivera varför.”

Kajsa lyfter här upp vikten av att det är elevens behov som ska stå i centrum, inte föräldrarnas, och att man som lärare måste säkerställa att så är fallet.

Relationsarbetet i Hannas klassrum

Hanna känner sina elever väl. Hon har haft dem sedan de började fyran. Den sociala miljön i klassrummet har de tillsammans byggt upp under två års tid. Vid starten av första lektionen varje dag går det att se att Hanna läser av sin klass. Hon uppmärksammar och kommenterar de stolar som eventuellt är tomma och ser till att det är tydligt för både henne själv och övriga klassen varför de är det. På samma sätt uppmärksammar Hanna när någon elev kommit tillbaka till klassen efter sjukdom, semesterresa eller liknande. Två utdrag från fältanteckningarna får belysa hur det kan gå till.

Hanna börjar med att kolla av sjukläget i klassen. Anton saknas och ingen elev vet var han är. Den tjej vars tur det är läser upp dagens datum och matlista. Mitt i detta ser någon Anton genom fönstret skyndandes fram till halldörren. Han svär i korridoren och gör ganska stort väsen av sin sena ankomst även när han kommer in i klassrummet. Hanna avbryter och tittar intensivt på honom, hon hälsar god morgon och ger genom sitt kroppsspråk en lugn men tydlig korrigering av det aktuella beteendet. Anton lugnar ned sig och sätter sig på sin plats. Då frågar Hanna hur han mår innan hon fortsätter med lektionen.

I episoden ovan anpassar Hanna sitt bemötande gentemot Anton till något som kan tolkas som socialt fostrande. Anton bryter det ”kontrakt” över de beteenden som är tillåtna i klassrummet. Hannas reaktion visar att det inte är accepterat med en sen och ljudlig ankomst som stör lektionen. Samtidigt visar hon också att hon har lagt märke till Antons sinnesstämning och att hon bryr sig om hur han mår.

Även i nedanstående episod är det det sociala klimatet i klassrummet och hur medlemmarna förhåller sig till varandra som är i fokus.

Efter rasten drar lektionen igång kl 09.51 i klass 6b. De har haft en annan lärare på morgonen så Hanna träffar dem först nu. Hon börjar med att hälsa Sara välkommen tillbaka till klassen. Sara har provat på en annan skola i kommunen under höstterminens första månad men valt att återkomma till sin gamla klass. Hanna presenterar också två nya elever som börjat i klassen i sexan och

aldrig träffat Sara tidigare. Sedan uppmärksammas ett födelsedagsbarn som får berätta om sin morgon och klassen sjunger *Ja må hon leva...*

Jag får intryck av att det bemötande som Hanna ger sina elever gör att varje individ känner sig sedd och upplever sig vara en betydelsefull person i klassen. Är du inte där uppmärksammas din frånvaro, när du kommer tillbaka lägger läraren märke till det, välkomnar dig och stämmer av vad du missat och om du behöver ta igen något. Efter att en flicka har varit iväg på en två veckor lång utlandssemester har hon missat de flesta lektioner kring demokrati och våra möjligheter att påverka i samhället. Första dagen hon är tillbaka ska klassen slutföra sina individuella skrivuppgifter som handlar om demokratiska värden och principer samt möjligheter och begränsningar att påverka i samhället. Medan övriga elever skriver kopierar Hanna en annan elevs anteckningar och ger till flickan. Hon ägnar även tid åt att förklara dessa anteckningar och summerar snabbt vad de senaste lektionerna behandlat. Hanna säger att hon förstår att det blir omöjligt för flickan att hinna klart med skrivuppgiften den här dagen. Flickan säger att hon kan slutföra uppgiften hemma och om det fungerar för henne menar Hanna att hon gärna får göra det. Det här blev en lösning som anpassades efter denna flickas situation och behov, men även efter Hannas behov av att få in uppgiften som utgör ett skriftligt bedömningsunderlag.

Lärarnas relationella arbete kommer även att behandlas i kapitel sex utifrån situationsorienterad individanpassning.

Sammanfattning av kapitlets resultat

Kapitlet visar hur lärarnas strävan efter goda resultat i undervisningen fungerar som huvudsakliga motiv till den individanpassning som förekommer. Utgångspunkt tas i elevernas förkunskaper, behov och intressen vilka lärarna har utvecklat strategier för att synliggöra. Det handlar om att skanna av genom att ställa öppna frågor, vara lyhörd och observera eleverna, genomföra kartläggningar, tester och prov samt utgå från elevernas verklighet och möta dem där. Den information som lärare får fram när de identifierat elevernas förkunskaper och behov tas med in i planeringen av en gemensam

grund, ett innehåll som alla elever ska få med sig. Därefter förekommer individuella variationer som handlar om att anpassa mängden stoff, anpassa svårighetsgrad på innehåll och undervisningsmaterial samt anpassa fördelning av individuell tid med klassläraren eller annan lärarresurs. God framförhållning och genomtänkt planering eftersträvas som sträcker sig in i bedömningsarbetet där ett av målen är att det för varje elev ska vara synligt vart han eller hon ska. Bedömningsmatriser är ett redskap i det arbetet. Individuell muntlig återkoppling i direkt anslutning till aktivitet är ett annat. Skriftlig individuell återkoppling genom exempelvis skriftliga omdömen ges i ett senare skede. Elevens förståelse av återkopplingen för att nå nästa nivå fokuseras och problematiseras.

I kapitlet har flera dilemman identifierats när det handlar om att individanpassa för att nå goda resultat. Lärarna upplever ett yttre tryck från högre instanser att dessa resultat ska dokumenteras, skriftliga omdömen skrivas, individuella utvecklingsplaner upprättas, betyg sättas, pedagogiska planeringar författas och bedömningsmatriser konstrueras. De upplever inte att denna ”dokumentationshets” är efterfrågad av varken dem själva, elever eller föräldrar utan att det istället tar tid från att planera och genomföra en undervisning av sådan god kvalité som de eftersträvar. I detta ligger även dilemmat med stora klasser där lärarna lyckas identifiera individuella behov men inte har möjlighet att fullt ut bemöta dem individanpassat. De sätt som lärarna då hanterar individanpassning på kan ses som överlevnadsstrategier. Det är inga lösningar som de känner sig tillfredsställda med men i den komplexa vardagen i klassrummet utgör de någon form av kompromiss. Kapitlet har även visat på etiska och pedagogiska dilemman i bedömningsarbetet.

I kapitlets senare del har relationsorienterade aspekter av individanpassning förts fram som påbörjar den fördjupning av den övergripande fonden som kommer att fortsätta i kommande resultatkapitel. Genom att skaffa sig kännedom om varje elevs intressen, personlighet, styrkor och svagheter samt bygga upp en förtroendefull relation ges lärarna möjlighet att anpassa krav och utmaningar till individen. Deras ambition är att varje elev ska känna sig sedd och lyssnad till. Även i det relationsorienterade arbetet förekommer dilemman med stora klasser och få grupptimmar som försvårar lärarnas arbete.

KAPITEL 5

Individanpassning med fokus på variation och interaktion i gemenskapen

Detta kapitel fokuserar hur lärare hanterar individanpassning genom att bedriva en gemensam varierad undervisning där möjlighet till interaktion mellan lärare och elev/elever samt mellan elev och elev skapas i klassrummen.

En varierad gemensam undervisning bidrar till individanpassning

Under majoriteten av de lektioner som observerats har undervisningen bedrivits gemensamt i klassrummet. Med gemensamt menar jag att alla elever förväntas delta i ett ömsesidigt lektionsupplägg i motsats till det som i kapitel två skrevs fram som eget arbete. Undantaget har varit ett par kortare ”göra klart pass” i slutet av någon lektion där eleverna valt arbete efter behov eller utifrån en viss arbetsgång på tavlan. Då kan några elever ha suttit med matteboken, någon arbetat med att färdigställa en bilduppgift och någon annan med att skriva klart en faktatext. Istället för individuella arbetssätt förespråkar lärarna att det gemensamma arbetet varieras för att det ska passa alla barn. Det kan handla om att variera arbetsformer i klassrummet, variera sättet att presentera, konkretisera och anpassa undervisningens innehåll samt variera elevers placering i klassrummet och sammansättningen av grupper och par. Detta benämns *variationsorienterad* individanpassning och bidrar till att samtliga individer kan vara delaktiga i det gemensamma arbetet.

När Hanna och jag under en intervju samtalar om undervisningsmetoder kommer resonemanget in på om det är möjligt att som lärare tänka lika för alla elever eller om olika individer kräver olika sätt att arbeta på. Nedan följer ett utdrag av Hannas resonemang.

”Då är det ju det där med att man är en person och de är 26. Då får jag ju...ja kanske inte att den där behöver jobba på det där sättet utan det blir mer att vi jobbar på många olika sätt så att det passar alla på en gång. Det kan ju vara att jag berättar och vi skriver stödord tillsammans eller att vi gör en tankekarta

tillsammans. Eller så läser några i boken och ska ta reda på något speciellt eller har fått några frågor. Sedan kan det vara att nu kan ni mycket om det här och mycket om det här, nu ska vi jämföra det och då jobbar vi två och två med diskussionsfrågor [...] så jag försöker tänka olika.”

Hanna visar att en individanpassad undervisning inte behöver innebära individuella arbetssätt. Utifrån analysen framstår det istället betydelsefullt att som lärare reflektera över vilka former av *gemensamhetsorienterad* undervisning som berikar alla elever i klassrummet.

Vid den inledande intervjun under hösten 2012 är jag nyfiken på om det finns några funderingar kring individanpassning hos Hanna i planeringsstadiet av lektionerna i samhällskunskap. Jag vill veta mer om det som berördes vid vår intervju ett år tidigare.

I: ”När vi träffades förra hösten sa du att det här med individanpassning får komma i klassrumsarbetet när alla jobbar tillsammans men att man tillsammans får jobba på olika sätt så att det i alla fall passar alla, är det fortfarande så du tänker?

H: Ja det är det!

Jag tar upp tråden igen vid den avslutande intervjun:

I: Men finns det egentligen inga hinder för att det blir individanpassat fast man väljer att arbeta gemensamt?

H: Nej, inte om man menar med individanpassat att uppgiften är öppen och kan utföras efter nivå, men sedan är det ju det här med kunskaper för en del kan mer och en del kan nästan ingenting om det här med skatter. En del har hört och diskuterat hemma om skatter och en del *Va skatt* och har nästan ingen aning. Då kanske man i den perfekta världen hade velat stötta upp med lite extrakunskaper och diskuterat lite extra just hos dom då.”

I: Vad ser du för resultat med just den här typen av individanpassning?

H: Oj svårt... Ja resultatet blir väl att alla ska känna att de kan och har någonting att komma med när de får sina uppgifter. Att de får känslan att det här kan jag skriva om och diskutera.

Hanna anser att öppna uppgifter skapar utrymme för individuella angreppssätt och möjlighet att utföra uppgifterna utifrån den individuella elevens nivå. Syftet är att uppgifternas utformning ska göra att alla elever kan känna att just de har kunskaper inom området som de kan föra fram i en skriftlig text eller vid en muntlig diskussion.

Efter några veckor ute på fältet där jag följt Hannas undervisning börjar de gå att urskilja ett mönster över hur arbetet med varje nytt område inom samhällskunskapen är upplagt. Mönstret kan sträcka sig över en lektion eller över flera lektionspass. Varje nytt område, exempelvis *Samhällsresurser och fördelning*, innebär en ny färd genom planering, genomförande och bedömning. Mönstret går från det gemensamma till det individuella. Uppstarten sker alltid i helklass sedan arbetar eleverna i grupper eller par. Det blir en växelverkan mellan undervisning i helklass och arbete i mindre grupp. Fokus ligger på att utveckla förmågor som att diskutera, resonera, argumentera med mera utifrån det innehåll som är aktuellt just då. Först i slutet av varje område ställs eleverna inför individuella uppgifter. Alla elever får då samma uppgift men hur de gör för att lösa den och vilken nivå de gör det på varierar. Analysen visar att ovanstående upplägg grundar sig i hur Hanna ser på hur kunskap tillägnas i samhällskunskap men även i andra ämnen. Hennes uppfattning är att det sker ett lärande när eleverna arbetar tillsammans.

”[...] Om en förmåga är att kunna resonera så måste de ju få chansen att göra det då och hjälpa varandra i det. Om jag bara resonerar med mig själv så kommer ju bara mitt sätt att tänka fram, pratar jag med flera så får jag ju flera idéer och kan spinna vidare på dem [...]”

Hanna menar att det inte bara är för att hon tycker det är ett bra sätt som hon låter eleverna arbeta mycket två och två eller flera tillsammans utan att hon också känner att hon måste jobba mycket med diskussioner utifrån forskningen och det är framför allt Vygotskij hon lyfter fram. Samtidigt märker hon att alla elever gynnas av det, elever i behov av särskilt stöd men även de som presterar på en hög nivå. Ser hon tillbaka några år i tiden så jobbade hon också med grupparbeten men funderade inte lika medvetet på varför hon gjorde det. Nu tänker hon mera på att det finns ett syfte med varför de arbetar tillsammans. Min analys visar att i vissa fall handlar det om att skapa olika former

av interaktion för att passa olika elever och dessa former kan då ses som individanpassade. I andra fall handlar det mer om att skapa former av interaktion som gynnar gruppen som helhet. Det framkommer att även grupparbeten kan vara ett sätt att individanpassa för att individen lär sig mer av att lära av någon annan, något som diskuteras vidare längre fram i kapitlet.

Skapa möjligheter för interaktion i klassrummet

Under observationerna är det tydligt hur former för kommunikation och interaktion skapas och initieras av lärarna i klassrummen. Speciellt tydligt är detta i Hannas klassrum där undervisningen följs under en längre tid. I klassrummen observeras exempel på hur lärarna leder arbetet men bjuder in eleverna så att interaktion ständigt ges möjlighet att förekomma. De ställer många frågor till elevgruppen av öppen karaktär och låter även eleverna ställa frågorna vilket gör att de på sätt och vis styr men på sätt och vis inte styr den kommunikation som äger rum. Min analys visar att när elevernas egna tankar och funderingar ges plats i undervisningen måste läraren vara skicklig på att lyssna in och spinna vidare på dem om det ska ske någon individanpassning. En lärare kan ha som planerad strategi i undervisningen att utgå från elevernas tankar och funderingar men hon kan aldrig vara riktigt säker på vad som kommer fram. Det ställer krav på läraren att hantera det. Det kan komma fram riktiga guldkorn från eleverna som kan bli något ännu bättre eller sämre beroende på hur läraren tar tag i och spinner vidare på dem. Det gör också att lärarens planering inte kan vara helt fast.

Analysen visar vidare att lärarna organiserar för en interaktionsorienterad individanpassning i klassrummet bland annat genom att använda sig av öppna frågor och uppgifter. Dessa kan ställas till hela klassen eller också diskuteras i små grupper och par. Eleverna jobbar även enskilt men under observationerna lade jag märke till att samarbete eleverna emellan uppmuntrades kontinuerligt av flera lärare. Variation tycks vara ett ledord även här. När jag frågar Pia om det är representativt för hur hon brukar jobba svarar hon.

”Ja det är det. Jag brukar jobba varierat och sedan har jag lärt mig att de här små inte klarar att sitta och jobba enskilt hur länge som helst, då kan det spåra

ut och då är det bättre att de jobbar två och två. Så det försöker jag nog göra nästan varje dag [...] Jag hör och ser också när de sitter och jobbar tillsammans att de lär sig av varandra. Ibland hör jag ju också att en säger att där ska det vara två och där ska det vara tre men det kanske är något där emellan också och de lär sig att samarbeta och se hur andra tänker. Så jag tror att det kommer mest gott utav att de får jobba ihop, men sen såklart behöver de ju jobba själva ibland också.”

Det är svårt för Pia och de andra lärarna att förklara hur de får bevis för att det äger rum ett lärande när eleverna jobbar tillsammans. Det tycks framför allt vara en upplevd känsla hos dem. När eleverna muntligt resonerar med varandra tvingas de sätta ord på det de gör och förklara hur de tänker för klasskamraten. Jag ser i analysen att det här blir en användbar strategi i en stor grupp av elever då det vore omöjligt för samtliga elever att uttrycka sina tankar för hela klassen. Det blir även ett sätt för läraren att hantera dilemmat med tidsbristen och eleverna hålls sysselsatta. Just pararbetet användes flitigt i flera av klasserna som observerats i studien. Lärarna upplever att det äger rum ett lärande i mötet och samtalet mellan två elever. När jag frågar Katarina varför just pararbetet ges så stort utrymme svarar hon:

”För att de ska lära av varandra. Det är bättre att de lär av varandra än att jag står och lär tror jag. De blir mer delaktiga om de jobbar två och två än själva. Det är svårt att få dom att prata naturligt annars. Sedan pratar de med sådana som de kanske inte pratar med annars, de diskuterar och då lär de sig av varandra.”

Min fundering är dock om det inte kan finnas en risk med att det uppstår missförstånd eller rena felaktigheter när eleverna lär varandra. Hinner läraren upptäcka sådana missförstånd? I vissa fall under observationerna ser jag att de gör det när par/gruppdiskussioner lyfts i helklassdiskussioner (se fältutdrag s.107-108). Det här är inget problem som lärarna tar upp under intervjuerna. Lärarna lyfter istället fram vinsterna med att pararbetets form gör att alla elever får möjlighet att berätta för någon hur de tänkt och resonerat. De pekar på risken att det i stor grupp annars alltid är samma som räcker upp handen och dominerar talutrymmet. De uppmärksammar dock att även i ett par kan en elev vara dominant och ha svårt att känna av eller ge utrymme för

den andre att prata. Då anser de att det är viktigt att man som lärare går runt och styr upp arbetet samt betonar att uppgiften är att båda ska prata. En sekvens ur fältanteckningarna från matematiklektionen i år 1 visar exempel på hur en lärare kan hantera en sådan situation. Drygt tjugo minuter in i lektionen är genomgången avklarad och läraren Pia går runt i klassen där eleverna samarbetar två och två för att lösa uppgifterna i matteboken med hjälp av konkret material.

Pia, som nu går runt bland bänkarna där eleverna arbetar två och två, stannar till hos ett par som hon märker inte samarbetar. De arbetar istället på egen hand med uppgifterna i boken. Hon ber dem att hjälpas åt och prata om varje tal. Pia ger exempel på hur de kan göra innan hon vandrar vidare bland bänkarna. När hon stannar igen hos ett annat par är det en flicka som påpekar att kompiserna härmar henne. Pia poängterar att de ska prata tillsammans om talen och gemensamt komma fram till en lösning. När hon sedan fortsätter att gå runt ställer hon frågor till paren: Hur gör ni? Hur tänker ni? I slutet av lektionen frågar hon även alla par hur det gick att samarbeta. Varje par får berätta något högt i klassen kring hur det gick för dem.

Den aktuelle läraren Pia i observationsutdraget går runt bland eleverna och genom att ställa frågor till paren får hon information om vilka olika Lösningsstrategier och begrepp paren använder sig av när de ska lösa matematikuppgifterna. Hon får även information om hur samarbetet fungerar. En fundering som jag själv fick under observationen var om det inte kräver en del mod från lärarens sida att låta kommunikation mellan eleverna ta en sådan central plats. Jag upplever att det på något sätt finns en inbyggd förväntan kring att det framför allt under matematiklektioner ska råda arbetsro i klassrummet. Det är inte tyst i detta klassrum men vad är egentligen arbetsro? Kanske får många elever mer ro av att veta att det finns en kompis till hands att lösa uppgifterna tillsammans med. När läraren är själv med många elever i klassrummet kan samarbete mellan eleverna ge henne lite mer tid. Det blir en form av överlevnadsstrategi, ett sätt att hantera dilemmat med bristen på tid som uppmärksammades i föregående kapitel. Det är inte så många händer i luften som hon måste stressa runt

mellan. Istället kan hon stanna en lite längre stund hos varje par även om hon inte själv anser att den stunden blir tillräckligt lång i alla fall.

Variationer av interaktion

Annika framför skilda uppfattningar mot övriga lärare då hon är tveksam till om arbete i grupp alls kan bidra till individanpassning. Hon för istället fram det som en arbetsform som kan missgynna individanpassning då hon ser att det ofta är en elev i gruppen som får dra det tyngsta lasset. Annika säger:

”Ja grupparbeten eller pararbeten kanske där det bara blir en som jobbar jättehårt och gör allt och den andra bara glider med.”

Under de lektioner jag tillbringar i Annikas klassrum, där det enbart går åtta elever i klassen, ser jag hur hon har möjlighet att utnyttja sig själv som samtalspartner med den enskilde eleven i större utsträckning än övriga lärare. Med så få elever kan varje individ få betydligt mer av hennes tid. För att skapa arbetsro i klassrummet har hon placerat eleverna en och en. Jag hör henne inte uppmuntra eleverna att samarbeta med varandra, vilket inte heller placeringen i klassrummet uppmunar till, utan istället väntas de vända sig till henne som lärare direkt vid frågor. När eleverna arbetar självständigt cirkulerar hon mellan bänkarna och ställer frågor och diskuterar med var och en. Hon gör det på ett betydligt mer avspänt och mindre stressat vis än de andra lärarna som har betydligt fler elever i klassrummet.

Övriga lärare som frekvent använder sig av olika samarbetsformer mellan elever diskuterar istället hur utfallet av par/grupparbeten hänger på deras planering och undervisning. Frukbara grupparbeten är inget som kommer av sig själv bara man ger eleverna möjlighet att få arbeta tillsammans, menar de. Vad det innebär att samarbeta och diskutera behöver eleverna få undervisning i och det är deras uppgift som lärare att ge dem verktygen. Först därefter blir grupparbetet användbart fullt ut och när eleverna fått undervisning i och provat på olika arbetssätt kan de själva ges inflytande över dem. Då kan även elevinflytande användas som en strategi vid individanpassning. Lärarna berättar om hur viktigt det är för dem att lyssna till eleverna och ta tillvara deras

förslag när det är möjligt i vardagen. Eleverna ges själva möjlighet att vara med och bestämma hur de ska arbeta. Pia förklarar:

”[...] i femman och sexan kunde jag fråga eleverna att hur tycker ni att vi ska jobba med det här. De som då väldigt gärna ville jobba själva fick göra det och de som ville jobba två och två gjorde det. Så kunde jag göra i femman och sexan när jag gett dem verktygen att jobba på olika sätt [...]”

Vid flera tillfällen på fältet observeras hur elevinflytande används som en strategi för att individanpassa undervisningen. Vid ett par tillfällen under observationerna kom önskemål från eleverna att gruppernas medlemmar vid grupparbeten skulle lottas ut. Vid dessa tillfällen gick läraren med på det och kommenterade också att det var en bra idé. Dessa lottningstillfällen fanns en beredskap för då färdigskrivna träpinnar, liknande glasspinnar, med barnens namn stod i en mugg i klassrummet. Fast vid majoriteten av tillfällena är det lärarna som bestämmer gruppernas sammansättning och de visar också att de funderar på hur par och grupper sätts ihop. En grundtanke är att alla ska kunna jobba med alla, om en elev ofta får prata och samarbeta med den som sitter bredvid är det viktigt att byta platser i klassrummet ofta anser lärarna. Det finns många aspekter att ta hänsyn till när grupper ska sättas ihop men ledordet tycks vara variation, variera kön, variera kunskapsnivåer med mera. Vid lite längre grupparbeten berättar lärarna att de tänker till lite extra och tar då även in andra aspekter. Det kan handla om att inte sätta ihop två elever som har lätt för att bli osams i samma grupp eller att inte placera flera elever i behov av särskilt stöd tillsammans.

Lärarna för även fram att de undervisningsmetoder som de använder styrs av den aktuella elevgruppen. Olika undervisningsmetoder passar olika bra i olika klasser. I vissa klasser behöver man som lärare styra mer och i andra mindre. Ibland kan en del av makten läggas över på eleverna för att de ska känna delaktighet och inflytande.

Att individanpassa i gemenskapen

Hanna uppmuntrar eleverna till att hjälpa varandra och att förmågorna som framhålls i läroplanen övas gemensamt i klassrummet. Att det är tillsammans som vi människor blir bättre på att resonera, argumentera, dra slutsatser, jämföra, se skillnader och likheter och förstå orsaks-

samband är Hanna övertygad om. Hennes jobb är att förse eleverna med lämpliga övningar där de tillsammans kan öva på förmågorna. Utifrån analysen går det att beskriva Hannas undervisning som starkt samarbetsinriktad i inledningen av ett nytt arbetsområde. Observationerna visar att eleverna får väldigt mycket lärar- och kompisstöd i inledningen, de förväntas hjälpa varandra och hon uppmuntrar dem att ta stöd och hjälp av henne samtidigt som de även förväntas bli mer och mer självständiga ju längre de kommit i kursen. Det är först i slutet av varje avsnitt i samhällskunskapen som eleverna ges möjlighet till enskilt arbete. Hur tidigt de klarar av att arbeta med samhällsvetenskapliga problem på egen hand är dock olika från individ till individ och den stöttning som Hanna erbjuder är också olika från individ till individ beroende på de behov som föreligger. Nedanstående lite längre utdrag från fältanteckningarna belyser detta.

Efter att ha avslutat lektionen med 6a promenerar Hanna och jag snabbt tillsammans genom korridoren in till 6b där arbetet med reklam nu har kommit in på sluttampen. "Igår pratade vi om betygssättning och bedömning", säger Hanna. "Dagens uppgift kommer att ligga till grund för betygssättningen men inte bara den." En matris i tre nivåer utifrån kunskapskraven för år 6 visas på tavlan från klassrummets smartboard. "Jonas, du var inte här igår. Du och jag får sätta oss ned och gå igenom mer ordentligt sedan. För de andra är det ju repetition." Det blir också som en repetition från gårdagen, svåra ord förklaras och Hanna berättar hur de olika nivåerna kan kopplas samman till bokstavsbetygen. Hon fortsätter att prata om vad som menas med samband och hur de kan beskrivas på olika nivåer, enkla, förhållandevis komplexa och komplexa. Klassen är tyst och tittar fram mot Hanna. Jag ser inte deras ansiktsuttryck då jag sitter längst bak i klassrummet men Hanna reagerar på tystnaden. "Förstår ni det här? Ni sitter tysta och ser helt tomma ut i ögonen. Jag har ingen aning om ni förstår eller inte förstår." En flicka räcker upp handen. "Jag förstår." "Du förstår. Om vi gör lite så här att ni blundar och gör tummen upp om ni förstår, tummen ned om ni inte förstår och tummen åt sidan om det är lite på gränsen lite mitt emellan." *Paus när alla tittar ner i bänkarna och visar sina tummar.* "Tack, då har jag fått ett litet kvitto på hur det här går hem, de flesta menar att de förstår och några är lite mitt

emellan.” Hanna uppmärksammar även Isa från Storbritannien som inte har gått i klassen så länge och ännu inte pratar så mycket svenska. Hanna förstår att Isa har mycket svårt att hänga med i det här ”It’s ok, I tell you later.”, säger hon. *Två individuella behov uppmärksammas specifikt under genomgången (Jonas och Isas), men alla checkas av under tummen upp momentet. Hanna kan dock ändå inte vara säker på barnens förståelse utan bara ana den, troligen är den tillräcklig blir kontentan i ett efterföljande samtal med mig.*

Hanna börjar berätta om uppgiften de ska få göra nu. Den lyder: Vad finns det för **fördelar** respektive **nackdelar** med reklam? Det här är en öppen uppgift som lämnar stora möjligheter till individuella angreppssätt. Eleverna uppmuntras även att ta hjälp av de diskussioner de haft under lektionerna samt de anteckningar de skrivit. Klassen ska få skriva för hand på lösa randiga papper och Hanna uppmuntrar dem att förklara noga hur de menar och skriva varför det är en fördel eller nackdel. Det är inte säkert att ni blir klara idag säger hon och lovar att de i sådana fall ska få fortsätta nästa gång. Först ska de få diskutera uppgiften i grupper innan de skriver enskilt, i gruppen kan de få lite hjälp och tips med vad som kan vara för- och nackdelar. Efter några minuters samtal i mindre grupper bryts dessa upp och alla elever sätter sig enskilt vid sin egen plats och börjar skriva. Hanna tar med sig Jonas utanför klassrummet för att förklara vidare. De blir kvar där ute då denna elev har lite svårt med sådana här uppgifter berättar Hanna lite senare för mig. Han har problem med arbetsminnet och kan inte hålla flera fakta samtidigt i huvudet. Han får stora problem att strukturera en sådan här uppgift. De hjälps nu åt med uppgiften och Hanna skriver ned det de tillsammans resonerar sig fram till. Under tiden är resten av klassen själva i klassrummet och skriver på uppgiften. Isa förblir sittande utan att göra någonting. Efter några minuter kommer Hanna tillbaka in i klassrummet och vinkar till Isa ”I’m so sorry, I forgot about you.” Isas studiehandledare kommer i samma veva och Hanna står i dörröppning och förklarar uppgiften samt bedömningsmatrisen för henne. Isa och studiehandledaren går sedan bort till ett grupprum i korridoren där de sätter sig att jobba med samma uppgift som övriga fast Isa skriver på engelska. Hanna sätter sig med Jonas igen vid ett bord utanför klassrumsdörren. En flicka längst bak räcker upp handen men förstår efter en stund att

inte Hanna är där så hon ställer sig i dörröppningen tills Hanna uppmärksammar henne och hon får hjälp. En pojke inne i klassrummet kommer inte på något att skriva, han blir ledsen och går ut till Hanna. Jag följer diskret efter. Denna pojke får också slå sig ned vid bordet och Hanna hjälper de båda killarna att punkta upp för och nackdelar med reklam genom att ställa en hel del ledande frågor och läsa tillsammans med dem i samhällskunskaphäftet. *Jag funderar över hur Hanna tänker bedöma det här senare när killarna har fått så mycket hjälp med uppgiften och skriver upp att jag måste fråga henne om det senare.* Skolklockan ringer ut på rast. Hanna går tillbaka in i klassrummet, samlar in uppgifterna och säger att de ska få fortsätta imorgon.

I ovanstående utdrag ur fältanteckningarna ges tre elever extra stöd och hjälp utifrån sina individuella behov. De två pojkarna fick betydligt mer hjälp med uppgiften *Vad finns det för fördelar respektive nackdelar med reklam?* än vad övriga elever i klassen fick. Det var Hanna som skrev åt dem efter att ha ställt mycket ledande frågor för att få dem att muntligt formulera för- och nackdelar med reklam samt förklara varför det kan ses som för- och nackdelar. När jag efter lektionen gavs möjlighet att fråga Hanna hur hon resonerade berättar hon att hon ser den här uppgiften som ett lärtillfälle för eleverna för att de ska förstå bedömningsmatrisen och hur de kan nå högre nivåer. Nu menar hon att för dessa båda pojkars del kan inte deras betyg vila på denna uppgift i så hög utsträckning, det här får mer bli ett lärtillfälle. Nästa bedömningsuppgift som ska handla om ekonomi kommer de att få klara mer självständigt.

Hannas arbete med samhällskunskapen i klass 6a och 6b följer samma planering, det går att se liknande mönster och upplägg. Trots det blir lektionerna många gånger väldigt olika på grund av att det är olika individer i klasserna. Hanna låter individers tankar, funderingar och behov få ta plats under lektionerna och utgår från dessa i undervisningen och hennes önskan är att i ännu större utsträckning få möjlighet att göra det. Samtidigt känner hon hela tiden av tidspressen. Det är många moment i samhällskunskapen som ska betas av fram till höstlovet, de måste vidare och när eleverna svävar ut för mycket finns hon där för att staka ut kursen igen. Ibland gör det att hon tvingas avbryta mycket intressanta diskussioner där eleverna är aktiva och har

mer att säga. Det händer att en elev blir besviken när han/hon kanske räckt upp handen länge och Hanna säger att nu hinner vi inte mer just nu och möjligheten för eleven att lyfta sin synpunkt försvinner. Det här blir ett dilemma utifrån att ta tillvara elevens intresse i stunden och Hannas intresse av att nå målet med lektionen och hinna med kursen som helhet. Fast just att individerna i grupperna ges möjlighet att synas, deras intressen lyfts till ytan, vad just de lägger märke till får en viktig plats i undervisningen, gör att man som observatör upplever att det förekommer individanpassning i klassrummen trots att nästan allt arbete bedrivs gemensamt. Ett nedslag görs några minuter in i den allra första lektionen jag observerade i klass 6a några dagar efter den inledande intervjun. Här har eleverna precis avslutat den gemensamma diskussionen om vad de redan känner till om samer (se observationsutdrag i kapitel fyra).

Hanna berättar att klassen ska få se på film idag. *Jakten på språket: samiska* heter den. Hon uppmuntrar eleverna att under tiden de ser filmen anteckna sådant som de anser vara typiskt för samer, deras kultur m.m. Filmen visas på en smartboard från datorn. *Här kan man se tecken på individanpassning då varje elev antecknar det han eller hon anser vara viktigt och intressant, anteckningarna blir således olika och påverkar den kommande diskussionen i grupp och helklass.*

Filmen pågår i drygt 15 minuter, vid några tillfällen pausas den av Hanna när hon vill förklara något svårt ord för eleverna, förtydliga något eller ställa en fråga. När filmen är slut hänvisar Hanna tillbaka till gårdagen då det fick lära sig ordet Kitsch och vad det betyder, ordet har återkommit i denna film och eleverna får gissa vad de tror att det betyder i detta sammanhang. En elev kommer med en förklaring och Hanna förtydligar. Sedan väntar gruppdiskussioner om tre till fyra elever som pågår ett par minuter där man pratar om vad deltagarna i gruppen lagt märke till i filmen. Hanna går runt och stannar några sekunder hos varje grupp för att lyssna in. Sedan bryter hon diskussionen för att istället fortsätta den i helklass, hon ställer frågan till hela klassen: "Vad har ni nu sett och lagt märke till?" De elever som räcker upp händerna får svara (många händer i luften) och Hanna spinner sedan vidare på elevernas svar och fyller på med mer faktakunskap och förståelse för den samiska kulturen. När diskussionen börjar

ebba ut görs en sammanfattning på tavlan. Under diskussionerna har det funnits ett stort utrymme för eleverna att bestämma inriktning på samtalet då det är det som de anser intressant och viktigt som behandlas. Nu har Hanna istället en tydlig plan för hur hon vill att denna sammanfattning ska se ut och vad som bör finnas med. Här finns mindre utrymme för elevernas egna idéer men eleverna vävs i alla fall in i skapandet av texten på tavlan. Exempelvis frågar läraren: "I vilka länder återfinns samerna?" och får då Sverige, Norge, Ryssland och Finland som svar. Hanna hänvisar tillbaka till år 5 då de också pratade lite om samer. De lärde sig då att samerna var Sveriges ursprungsbefolkning. Eleverna håller med om att det är viktigt att ta med i sammanfattningen som tar form enligt nedan:

Samer	Samiska (flera varieteter)	Utgör Sveriges ursprungsbefolkning. Samer finns i Sverige, Norge, Ryssland och Finland. Samiskt område = Sápmi. Renskötsel, slöjdande och naturen är viktigt. Klädsel: rött, blått, gult och grönt - kolt
-------	----------------------------	---

I diskussionen om samernas klädsel säger en elev: "Åh vad fult!" när läraren visar en bild på datorn. Hanna kommer direkt med en replik om att samernas färggranna klädnad betyder något för dem och är viktig ur ett kulturellt och historiskt perspektiv, sedan går de inte klädda så varje dag. Eleverna skriver av texten på tavlan i sina samhällskunskapsböcker. Där finns färdiga rutsystem för alla fem minoritetsgrupper som klassen ska läsa om. När sammanfattningen är klar och inskriven i varje elevbok uppmuntrar Hanna var och en att läsa texten två gånger och sedan berätta för kompiserna som sitter bredvid vad som har fastnat om samer. Återigen är diskussionen mycket snabbt igång och som observatör slås man av hur inkörd klassen är på detta med att diskutera, allt löper smidigt och alla har något att säga. Strax efter

08.45 bryter Hanna diskussionerna och berättar att nästa lektion i samhällskunskap ska handla om en ny minoritet.

Så fort lektionen avslutats i klass 6a skyndar Hanna in till 6b där det ska bli en repris på den nyss genomförda lektionen. Återigen uppmuntras varje elev att anteckna vad han/hon anser vara intressant och viktigt om samerna och deras kultur, vilket sedan diskuteras i smågrupper. När det blir dags att berätta vad grupperna sagt i helklass lyfts några andra saker upp än de som kom fram i förra klassen. Här går nya individer som lagt märke till olika saker. Diskussionerna tar lite annorlunda inriktningar mot det som lyftes fram i den förra klassen utifrån de individuella synpunkter som kommer fram här. Sammanfattningen på tavlan blir trots det lika då Hanna styr hårdare utifrån de mål som hon har med lektionen.

Variation och interaktion i bedömningsarbetet

I föregående kapitel gavs exempel på hur Hanna hanterar individanpassning i bedömningsarbetet av elevers skrivuppgifter i samhällskunskap. Det är dock inte enbart individuella skrivuppgifter som Hanna arbetar med att bedöma och betygsätta. Det förekommer också att bedömningsmatriser används vid muntliga uppgifter i grupp där det är en förutsättning att eleverna kommunicerar med varandra. Nedanstående fältutdrag visar exempel på dels variationsorienterade och dels interaktionsorienterade aspekter.

Nu när ekonomiuppgiften är klar, fortsätter Hanna att berätta, så ska ni få arbeta vidare med en ny uppgift där varje person ska få ta ställning i en samhällsfråga utifrån olika perspektiv. En del ska göras muntligt i grupper och då tar jag ut en grupp i taget och för in i matrisen var ni befinner er. Den andra delen ska göras individuellt och ni som är kvar i klassrummet kan börja med den då ni avslutat ekonomiuppgiften. Hanna tar med sig en grupp bestående av två flickor och två pojkar till ett bord utanför klassrummet. Hon har även datorn och en hög med papper under armen. Datorn startas upp och Hanna berättar för gruppen att de ska få se ett utdrag ur programmet Lilla aktuellt. Två klipp visas för eleverna, ett om skolfotografering och en kommuns fundering

på att inte tillåta detta längre, samt ett om diskriminering av romer som inte får hyra bil på bensinmackar. När eleverna sett klart visar Hanna dem pappret *Studera samhällsfrågor* (se s. 96) och förklarar att de nu ska diskutera det de sett i inslaget. "Pelle lever i en familj där det är svårt för familjen att få pengarna att räcka till. Hur tror ni att han tänker till att skolfoton ska stoppas? Tänk en stund själva först så får ni snart säga." Hanna hjälper en annan elev i klassen som står i dörröppningen och vill fråga något. Sedan återvänder hon till bordet: "Vem vill börja?" De går runt bordet i tur och ordning och alla elever får säga något och Hanna ställer följdfrågor:

E1: "Jag tror Pelle mår bättre när ingen i klassen får köpa skolfoton?"

H: "Varför gör han det tror du?"

Och så fortsätter det. När ämnet känns uttömt går man vidare för att diskutera Lisa som lever i en familj med gott om pengar. Hanna frågar gruppen: "Hur tror ni hon tänker kring att skolfoton ska stoppas?" Hanna frågar var och en i tur och ordning först men sedan blir det mer av en diskussion där eleverna fyller på åt varandra och där någons inlägg leder till att nästa person kommer att tänka på något nytt och så vidare (fältutdraget fortsätter efter sidan med matrisen *Studera samhällsfrågor*).

Studera samhällsfrågor

I ämnet samhällskunskap ska du undersöka samhällsfrågor ur något perspektiv och då beskriva samband med underbyggda resonemang. Du ska också värdera och uttrycka olika ståndpunkter i samhällsfrågor och då försöka underbygga dina argument. Genom att göra följande uppgifter kommer du att få visa hur väl du klarar detta. Vi bedömer enligt denna matris.

Eleven kan undersöka elevnära samhällsfrågor ur något perspektiv och beskriver då enkla samband med enkla och till viss del underbyggda resonemang.	Eleven kan undersöka elevnära samhällsfrågor ur något perspektiv och beskriver då förhållandevis komplexa samband med utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang.	Eleven kan undersöka elevnära samhällsfrågor ur något perspektiv och beskriver då komplexa samband med välutvecklade och väl underbyggda resonemang.
Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i elevnära samhällsfrågor med enkla resonemang och till viss del underbyggda argument.	Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i elevnära samhällsfrågor med utvecklade resonemang och till relativt väl underbyggda argument.	Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i elevnära samhällsfrågor med välutvecklade resonemang och väl underbyggda argument.

Uppgifter

Muntligt:

Titta på klippet från lilla aktuellt. Du ska nu i grupp få diskutera följande:

- Pelle lever i en familj där det är svårt för familjen att få pengarna att räcka till. Hur tror du att han tänker kring att skolfoton ska stoppas?
- Lisa lever i en familj där det finns gott om pengar. Hur tror du att hon tänker kring att skolfotona ska stoppas?
- Hur tror du att romerna, som inte fick hyra bil, tänker? Varför?

Skriftligt:

Läs artikeln ”Hen eller han eller hon?” på s. 19 i Lyckoslanten.

- Vad tycker du om ordet ”hen”? Ska det användas eller inte? Varför?

Läs s. 16-17 i Lyckoslanten. Läs också artikeln ”Jobbar för jämställdhet” på s. 21 i Lyckoslanten.

- Vad tycker du är viktigast att göra när det gäller arbetet med jämställdhet? Varför tycker du det?

Figur 2. Studera samhällsfrågor

Efter en stund för Hanna in diskussionen på romerna som inte fick hyra bil. Eleverna benämns E1, E2, E3 och E4.

H: "Hur tror ni romerna känner sig när de inte får hyra men en med svenskt utseende och namn får det?"

E1: "De känner att det är orättvist, de känner sig diskriminerade".

E2: "Det finns fördomar i Sverige mot hur de är".

E3: "Det är väl olagligt med diskriminering!" Alla elever hummar och nickar.

E1: "Kan de inte polisanmäla?"

E2: "Varför gör dom så när de vet att det är olagligt?"

E4: "De kanske inte gillar invandrare och tycker att de är för många?"

E3: "Eller så tror bensinmackarna att de inte ska få tillbaka bilarna."

H: "Kan det vara så att de fått order av sin chef att inte hyra ut till romer eftersom det är flera mackar som säger nej?"

E4: "Ja, så kan det va, han (chefen) kanske är rädd att något ska hända med bilarna?"

Diskussionerna fortsätter några minuter till innan den avslutas av Hanna som tackar gruppen för spännande diskussioner. Hon ber dem skicka ut en ny grupp (en annan bordsgrupp). Under tiden bytet sker gör Hanna en snabb bedömning av de individuella insatserna och fyller i matrisen. "Det här var svårt", säger hon och vänder sig till mig. "Vad tycker du?" Hanna ler för hon är medveten om att jag inte kommer att ge henne något svar på den frågan. *Fast det känns väldigt svårt att bedöma elevernas individuella prestationer i diskussionen i matrisen är min tanke. Det var en jämn grupp. De tog hänsyn till varandra och ingen tog mer plats än någon annan. Detta hänsynstagande kan ju också stjälpa den individuella*

prestationen, man kanske inte säger allt man tänker på grund av hänsyn till övriga. Hanna placerar in samtliga i den mittersta nivån med pilar åt nivå tre för två av dem. Det kändes ändå som dessa två försökte utveckla lite mer och ta det ett steg till säger Hanna. Sedan är den nya gruppen på plats. Två pojkar och två flickor. Samma procedur denna gång även om diskussionerna tar lite andra vändningar. När den här gruppen är klara är lektionen slut. Hanna tar med sig gruppmedlemmarna in i klassrummet för att avsluta.

I korridoren på väg till nästa klassrum hinner jag ställa en fråga till Hanna.

”Alla elever var ju aktiva i de två grupper du hade nu på morgonen. Har du inga blyga elever eller som helt enkelt inte säger så mycket muntligt i en gruppdiskussion?”

”Jo i den här klassen (6B) finns det ett par som kan bli mycket tysta i grupp. Då kanske jag får prata mer med dem enskilt så de får chansen.”

Under dessa observationstillfällen lägger jag märke till hur Hanna varvar genom att låta diskussionerna bära sig själva bland eleverna där det inte sker någon turtagning utan den som känner sig manad tar vid där klasskompisen slutat. Det blir då mer av ett naturligt samtal och den individuella eleven får möjlighet att spinna vidare på kompisens uttalande och de tankar han/hon själv hade kan utmanas och utvecklas ett steg längre. Ibland styr Hanna hårdare och ställer direkta frågor riktat till en specifik elev. När Hanna märker att en elev suttit tyst ett tag kan hon fråga ”Vad tror du om det här Kalle?” Så gör hon vid flera tillfällen när hon märker att någon elev inte kommit till tals på en stund. Några elever säger enbart saker vid just de tillfällena.

Observationerna från fältet ger en bild av den komplexitet som ligger i bedömningsarbetet och mer specifikt kring individanpassade aspekter. Hanna gjorde inga inspelningar av samtalen, bara korta anteckningar och en preliminär bedömning av den individuella prestationen direkt efter att gruppen avslutat den muntliga diskussionsuppgiften. Några elever kommer inte till sin rätt i sådana sammanhang. För andra som inte är lika starka att uttrycka sig i skrift var detta i stället ett ypperligt tillfälle att visa sina kunskaper. När jag i

analysen ser över samtliga uppgifter som bedömts under lektionerna i samhällskunskap har dessa varit dels muntliga och skriftliga samt dels enskilda och i grupp. Sammantaget kan det tolkas som om Hanna har erbjudit en variation i de gemensamma bedömningsuppgifterna med möjlighet att passa alla barn. Min fundering är om individanpassningen kanske skulle ha nått ännu längre om varje elev erbjudits olika sätt att genomföra uppgiften på vid varje tillfälle. Som ensam lärare hade det dock varit svårt för Hanna att erbjuda och hantera det. Dessutom skulle en elev som hade svårt att uttrycka sig i skrift kanske alltid valt en muntlig form av redovisning och då inte övat upp sin skriftliga förmåga. Det hade ju då blivit en form av negativ individanpassning som inte skulle utveckla samtliga förmågor hos eleven.

Sammanfattning av kapitlets resultat

Kapitlet lyfter fram strategier av individanpassad undervisning som bygger på gemensamma arbetsformer med fokus på variation och interaktion. Den gemensamhetsorienterade individanpassningen handlar om att tillsammans i helklass eller mindre grupper öva på de förmågor som är centrala i det aktuella arbetsområdet samt bedriva gemensamma diskussioner för att lära av varandra. Lärarna har här strategier för att individanpassa som inte innebär individuella arbetssätt. Istället förespråkas en variationsorienterad individanpassning som innefattar att variera lektionsupplägg, variera uppgifters utformning, variera sammansättningen av grupper och par med mera för att samtliga individer ska kunna var delaktiga i en gemensam undervisning med möjlighet att berika alla elever i klassrummet. Lärarna organiserar även för en interaktionsorienterad individanpassning genom att använda sig av öppna frågor och uppgifter, dessa kan ställas till hela klassen eller diskuteras i mindre grupper. Elevernas tankar och funderingar ges plats i undervisningen vilket ställer krav på lärarnas skicklighet att lyssna in och spinna vidare på dessa för i vilken utsträckning det kommer att äga rum någon individanpassning.

Kapitlet synliggör några dilemman som uppstår i arbetet. Ett pedagogiskt och etiskt dilemma handlar om att ta tillvara på elevens intresse i stunden kontra lärarens intresse av att nå målet med lektionen och hinna med alla planerade moment. Tidspress och stora klasser är av betydelse även i detta kapitel och här lyfts några nya vägar att

hantera dessa dilemman på. Genom att låta eleverna diskutera i mindre grupper eller par ges fler individer möjlighet att lyfta sina synpunkter än vad som är möjligt i helklassdiskussioner. Uppmuntras eleverna att samarbeta och hjälpa varandra frigör det tid för läraren som inte behöver stressa runt bland lika många händer i luften vilket kan tolkas som en överlevnadsstrategi. Det förenklar även för läraren att organisera en gemensam varierad undervisning över tid till skillnad från att varje individ ska ges möjlighet att arbeta på sitt speciella sätt vid varje lektion.

KAPITEL 6

Individanpassning med fokus på oplanerat och omedvetet situationshanterande

Detta kapitel fokuserar de former av individanpassning som lärarna inte har planerat för. Det handlar om lärares hanterande spontant i nuet i klassrummet samt sådant som kan betraktas som individanpassning utan att lärarna verkar vara medvetna om det. Kapitlet avslutas med en tillbakablick där den individanpassning som lärarna bedriver idag sätts i relation till de sätt de säger sig ha hanterat individanpassning på under deras första år som verksamma lärare.

Allt är inte planerat

När Hanna svarade ja till att släppa in mig som forskare kring individanpassning i hennes klassrum var hon tveksam till om jag verkligen skulle hitta något att studera. Vid den avslutande intervjun berättar hon att hon tänkte ”herre gud här finns väl inget att titta på”. Hanna lyfter också vid ett par tillfällen upp att jag måste säga till om observationerna inte ger någonting och att jag då inte måste fullfölja alla inplanerade veckor. Det var aldrig aktuellt att avbryta observationerna utan det fanns en hel del intressant att studera utifrån fokus på individanpassad undervisning. Vissa aspekter blev synliga för Hanna och övriga lärare först när de lyftes upp under intervjuerna. I vardagen i klassrummet har lärarna många bollar i luften och tvingas ta snabba beslut i stunden. De är inte alltid medvetna om den individanpassning som sker oplanerat i nuet.

Under den inledande intervjun med Hanna kommer det fram att planeringen i starten av undervisningen i samhällskunskap var klar rörande innehåll och kunskapskrav. Vilka undervisningsmetoder som skulle användas på vägen mot målen var dock inte helt fastslaget vid den här tidpunkten även om Hanna formulerade några tankar kring det. Eftersom Hanna och övriga lärare tidigare lyft vikten av elevinflytande var jag nyfiken på om eleverna själva skulle erbjudas möjlighet att vara med i planeringen.

I: "Kommer du ta med barnen något i planeringen?"

H: "Mm, jättebra fråga, har inte funderat över det så mycket. Jag känner att när det är så mycket och det är så nytt och man har fullt sjå med att ha koll på det själv så tycker jag att det är svårt att släppa in dem. Men strävan är ju att kunna göra det [...]"

Trots Hannas mångåriga erfarenhet av läraryrket får jag känslan av att arbetet ställer annorlunda krav på henne idag. Läroplanen som kom 2011 utgör något av en ny arbetsbeskrivning att förhålla sig till. I några delar av sitt läraruppdrag får jag intryck av att Hanna känner sig som en novis. Då kan det vara svårt att även låta eleverna vara delaktiga i planeringen innan hon själv upplever att hon behärskar alla moment. Det går också att förstå utifrån att Hanna menar att det är hennes ansvar att tolka och konkretisera den nya läroplanen så att den realiseras i klassrummet. När väl undervisningen genomförs görs eleverna delaktiga och ges visst inflytande på sätt som beskrivits i tidigare kapitel.

Vid den avslutande intervjun, när undervisningen i samhällskunskap är slutförd, ställer jag frågor kring varför Hanna valde att göra som hon gjorde och hur hon tänkte kring sätten att arbeta på.

H: "Ja hur har jag tänkt... Jag har ju tänkt men inte formulerat det..."

I: Det handlar säkert mycket om erfarenhet?

H: Ja det är ju det, att man har märkt vad som funkar, sedan får man ju anpassa lite till grupperna med men i stort sett har jag ju gjort likadant i klasserna fast de är lite olika. Jag vet inte riktigt... Dels handlar det ju om tidspress. Vi måste få det här gjort och hur gör vi det på snabbast sätt men att de ändå får diskutera och få med sig kunskaper [...] Jag vet alltså inte riktigt hur jag har tänkt. Det är nog en kombination av alla möjliga. Erfarenhet, vad behöver eleverna, vad är det de ska kunna, vad passar att göra då och vad har jag för möjligheter och så."

Det är först när jag ställer frågan som Hanna sätter ord på och på så vis lyfter upp till ytan och medvetandegör vad som ligger bakom de vägar som undervisningen tog. Det handlade om att anpassa sig till den tid

som stod till förfogande, det centrala innehållet och kunskapskraven i läroplanen, hennes erfarenhet som lärare av vad som fungerar, de elever som går i klasserna och deras behov samt de möjligheter hon fick syn på och hur hon valde att hantera dem.

Situationsorienterad individanpassning

Det går inte att fullt ut planera för den individanpassning som äger rum. En del är situationsbundet och uppkommer under ett ögonblick mitt i en lektion. Det kan handla om en fråga som en elev ställer eller en specifik händelse där lärarens bemötande och hanterande vid det aktuella tillfället avgör om det blir någon individanpassning. Vid ett tillfälle under observationerna av Hannas undervisning jobbar klassen med demokrati och de gör jämförelser med diktaturer. Läraren ber eleverna att i sina bordsgrupper diskutera frågan: Varför finns det diktaturer kvar i världen? Efter att eleverna diskuterat med varandra under tre minuter lyfter läraren diskussionen till helklass. Under detta moment kommer någon elev in på Khadaffi (Libyens tidigare ledare). En pojke räcker upp handen och berättar att hans morfar träffat Khadaffi under sitt arbete som veterinär. Egentligen har kanske inte detta så mycket att göra med det aktuella arbetsområdet men Hanna stannar upp och ställer frågor om det och pojken förklarar vad han vet och vad hans morfar har berättat. Även klasskompisarna ställer frågor. Det här är engagerande och spännande märker man att de tycker. När lektionen är slut och jag och Hanna promenerar genom korridoren konstaterar hon hur roligt det var att just den här pojken ville dela sina erfarenheter från släktens upplevelser. Den här pojken brukar inte komma med några inlägg så att just han delade med sig var extra roligt och något hon stannade upp vid för att uppmuntra. Detta kan ses som ett individanpassat hanterande uppkommet ur en specifik situation omöjlig att planera för i förväg.

Under den dag som jag tillbringar i Pias klassrum observeras flera exempel på individanpassning som uppkommer och hanteras i nuet i klassrummet. Tre nedslag i fältanteckningarna får belysa några olika episoder.

Skoldagen har precis börjat. I ettans klassrum är världskartan nerhissad och en elev ger en väderprognos för dagen. Det verkar

som om klassen pratar om vädret och temperaturen varje morgon. I dag är ett av Pias syften med aktiviteten att komma in på vad som händer vid minusgrader. Under natten har is skapats på vattenpölar. Hon förstår att det är spännande att åka kana på isen men vill att eleverna ska förstå faran i att göra det utan hjälm. Fast Pia får inte riktigt med sig 7-åringarna i diskussionen. De fascinerats istället av världskartan och de länder de ser där. Några börjar läsa ländernas namn och någon utbrister "Där har jag varit". Flera elever vill berätta vilka länder de har varit i. Pia låter eleverna berätta och pekar ut länderna på kartan. Efter en stund räcker en pojke upp handen och säger att hans pappa har åkt utomlands med sitt jobb och är borta just nu. Han undrar om Pia kan visa på kartan var han är. Pia känner till var pojkens pappa befinner sig och visar på kartan.

Pias syfte med aktiviteten fullföljdes inte i det aktuella inslaget utan gör det strax innan rasten istället. Här låter hon aktiviteten ta en annan inriktning på grund av en och sedan flera elevers ageranden och uttalanden. I stunden var det världskartan som väckte deras intresse och kartkunskap utifrån elevernas egna intressen och erfarenheter kom i fokus.

Någon timme senare börjar det närma sig rast men ännu är det full aktivitet i klassrummet.

Eleverna slutför sina texter till *veckoboken* och många vill ha hjälp att läsa igenom texterna. Några skriver för hand, andra på datorer. Det är flera viftande händer i luften. Pia har fullt upp och skyndar runt i klassrummet. Laddningen i en av de bärbara datorerna tar slut och Pia springer ut efter en sladd. När hon är tillbaka gör en elev henne uppmärksam på att Peter sitter och gråter längst ned i klassrummet. Som observatör sitter jag placerad strax bakom honom och jag har uppmärksammat att han en bra stund räckt upp handen men bara en decimeter ovanför bänklacket och de senaste minuterna har han sett mer och mer moloken ut. En försynt kille som inte blir så synlig i klassrummet bland betydligt mer ljudliga och rörliga barn. Pia har inte lagt märke till hans tafatta försök att be om hjälp. När hon nu kommer fram till honom sitter de och

viskpratar tätt intill varandra en bra stund. Vad som sägs går inte att urskilja.

Efter rasten lyfter Pia händelsen i hela klassen. Hon berättar att Peter blev ledsen för att han fick vänta så länge på att få hjälp. Hon ber om ursäkt och ger förslag på hur hon kan bli bättre på att se varje elev och hur eleverna på ett tydligt sätt kan visa att de behöver hjälp.

Mot slutet av lektionen räcker Peter upp handen högt från sin plats. Pia uppmärksammar honom direkt, går fram till honom och säger att nu syntes det tydligt att han ville att hon skulle komma. Peter ser generad men glad ut.

I det aktuella utdraget var det inte ämneskunskaper som var i fokus för individanpassningen utan det handlade om att stärka Peters självförtroende och få honom att våga ta för sig. Pia var också ärlig med sina egna tillkortakommanden och bad om ursäkt inför hela klassen för att hon missade att Peter behövde henne. Hon lade ansvaret på sig själv men lät det även bli ett lärtillfälle för Peter och övriga klassen kring hur man ber om hjälp på ett bra sätt.

På rasten samtalade Pia med mig om händelsen som hon hade mycket dåligt samvete över. Hon upplevde det frustrerande att inte räckta till som ensam vuxen i denna stora klass av sjuåringar. Ett dilemma som uppmärksammats i tidigare kapitel. Att se varje elev och att varje elev ges möjlighet att känna sig sedd framstod som betydelsefullt för Pia och när hon misslyckades med den ambitionen påverkade det henne. Min upplevelse var dock att hennes förtroendekapital steg bland eleverna tack vare det sätt hon hanterade situationen på.

Även efter lunch, när det är dags för matematiklektion i ettan, hamnar Pia i en situation som inte alls har något att göra med det tänkta undervisningsinnehållet och lektionsplaneringen. Återigen är det en elev som initierar starten på något som trots allt har möjlighet att bli ett lärtillfälle i matematik, möjligheten fångas upp av Pia.

När eleverna kommer in i klassrummet efter lunchrasten börjar Kalle genast läsa i en faktabok om djur. Pia försöker samla ihop gruppen för att komma igång med matematiklektionen men uppmärksammar att Kalle läser och frågar honom vad boken

handlar om. "Den handlar om blåvalen. Det står att en blåval kan bli 30 meter lång" säger Kalle. "Hur långt är 30 meter?" undrar Pia. Eleverna funderar. "Skulle en blåval få plats i vårt klassrum?" fortsätter hon. Pia stegar enmeterssteg genom klassrummet och klassen kan konstatera att någon blåval inte skulle få plats. Den är så lång att stjärten skulle nå hela vägen ut till skogsdungen som man ser utanför klassrumsfönstren. Nu vill en annan elev få reda på om en T-rex skulle få plats i klassrummet, eller en giraff. Pia säger att de nästa vecka ska ta reda på mer om blåvalar, T-rex och giraffer. "Böcker lär oss fantastiska saker" säger hon och fortsätter sedan: "Idag är det andra djur som ska hjälpa oss att räkna!" Pia håller upp en hel korg med små plastdinosaurier.

Den här situationen tar jag upp med Pia i vårt efterföljande samtal. Pia såg en möjlighet att fånga upp individens intresse och bygga vidare på det. Dessutom vill hon ge positiv feedback när eleverna väljer att läsa böcker. Läsning är en positiv och viktig aktivitet även om det inte var blåvalar lektionen skulle handla om menar hon. Pia kunde lika gärna ha bett eleven att lägga ned boken och direkt påbörjat den planerade matematiklektionen. Hon valde strategi inom loppet av någon sekund. Det tog några minuter att följa upp Kalles uttalande. När andra djur kommer på tal stoppar Pia vidare mätningar men lämnar möjligheten öppen att komma tillbaka till detta nästa vecka. Sedan vänder hon tillbaka klassen mot den ursprungliga planen. Plastdinosaurierna ska hjälpa eleverna att dela upp tal, lägga till och ta bort. De ska dela lika med sin trollkompis, en låtsasvän som läraren trollar fram vid behov. Pia låter det oväntade ta plats men det innebär hela tiden en balansgång och avvägningar för att inte förlora siktet på målet. Det finns ingen tydlig lösning på dilemmat mellan elevernas intressen i stunden och syftet med lektionen.

Som observatör är det inte alltid helt lätt att förstå vad som ligger bakom att lärarna fångar upp vissa saker och andra inte. Mycket tycks böttna i de relationer de har till individerna i grupperna. De läser av det som speglas i elevernas ögon, deras ansiktsuttryck och kroppsspråk lika mycket som det de verbalt uttalar. Ibland tvingas lärarna hantera känsliga och laddade frågor som uppkommer under lektionerna som de inte riktigt räknat med och inte kunnat förbereda sig på. Ett exempel på det äger rum i en av Hannas sexor. För att skapa ett sammanhang

presenteras fältanteckningarna i sin helhet där arbetet i samhällskunskap nu kommit in på en ny minoritetsgrupp.

Hanna inleder: "Nu har vi arbetat med tre grupper och har judar och sverigefinnar kvar. Idag är det judarnas tur." "Ja!", ropar flera elever. *Det är tydligt att det är något som lockar med judarna.* "Hämta papper att anteckna på", fortsätter Hanna. När alla är tillbaka på sina platser frågar hon: "Vet ni något om judar redan?" "Hitler gillade dem inte", svarar en pojke. Många elever har hört talas om andra världskriget och Hanna ger en kortare sammanfattning av vad som hände judarna under denna tid. Eleverna lyssnar mycket intresserat. En flicka räcker upp handen: "Kan vi inte jobba med andra världskriget?" Hanna svarar: "Det står i läroplanen vad vi ska göra. Andra världskriget hör till högstadiet, men visst kan vi prata om det men inte för mycket för då hinner vi inte med det vi ska lära oss."

Klassen dröjer sig kvar vid andra världskriget och några elever berättar om äldre släktingar som var barn då och vad de berättat för dem. En pojke räcker upp handen: "Jag tycker Hitler var konstig. Han dödade sig själv och sin familj. Varför gjorde han det, det förstår inte jag?" Hanna svarar: "Nej men tänk dig in i hur det var. Han förlorade kriget och visste att han skulle få stå till svars för det han hade gjort, det var en utväg." En annan pojke får ordet. "Jesus var jude." Hanna: "Ja det var han". Sedan går diskussionen över till att handla om krig i allmänhet. Någon har kompisar i Irak som han är orolig för. Hanna låter diskussionen hållas ett tag. Den är uppenbart angelägen för eleverna, de har många funderingar men efter en stund avbryts den av Hanna som för tillbaka eleverna till ämnet judarna. Hanna sätter på en film om judar, den är på engelska med svensk text. Till en början är eleverna mycket intresserade. Efter tio minuter börjar flera elever gäspa och skruva på sig. *Min tolkning att filmens framställning inte riktigt fångar eleverna trots att de är intresserade av ämnet, det blir lite jobbigt för några att hänga med när de inte snappar upp allt.* Hanna blir lite irriterad på några elever som stör mot slutet.

När filmen är slut får eleverna diskutera den i grupper om tre till fyra. Jag går fram till en grupp och frågar om jag får lyssna när de pratar. Jag får ett jakande svar. Denna grupp består av två tjejer

och en kille. Tjejerna har antecknat mycket och berättar om det. Killen har skrivit ned en mening på sitt papper som han delger sist, *verkar tycka det är lite pinsamt att han inte har mer att komma med när jag står och lyssnar*. Gruppen är precis klar när Hanna bryter diskussionen. Helklassdiskussionen efteråt blir av blandad kvalitet. Några missförstånd har uppkommit som Hanna får hjälpa till med att reda ut. Några elever har gjort kloka iakttaganden som visar på god förståelse. En elev frågar om davidsstjärnan och vad den står för. Hanna förklarar hur den användes som symbol och ritar upp den på tavlan. En pojke vill då veta vilken nazisternas egen symbol var. Hanna ritar upp även den på tavlan men är noga med att förklara hur den uppfattas idag och hur olämpligt det är att använda den. Sedan är det dags för rast och den skriftliga sammanfattningen i elevernas häften får vänta till nästa vecka.

Jag och Hanna hinner byta några snabba ord innan vi skiljs åt. Hanna resonerar kring filmens svårighetsgrad och vad eleverna förstod samt hur många frågor av lite känslig natur som kom upp. Hon kände att ibland visste hon inte riktigt hur hon skulle svara och att hon fick väga sina ord. Att rita ett hakkors på tavlan var ju i den aktuella situationen inte så konstigt men det är ju ingen symbol som hon vill att eleverna ska använda sig av.

Återigen måste läraren balansera och avväga hur stor plats elevernas egna synpunkter, intressen och frågor ska få ta utifrån det egentliga syftet med lektionen. Ibland ligger elevernas funderingar i linje med målet för lektionen men vid vissa tillfällen svävar de iväg. Några frågor kan uppfattas som känsliga och innebära etiska dilemman. I efterhand funderar Hanna över lämpligheten att hon som lärare ritar ett hakkors på tavlan. Samtidigt fick alla elever reda på vad symbolen har symboliserat och vad den signalerar nu. I stunden finns lite tid för eftertanke för läraren. Det handlar om sekunder innan hon måste bestämma sig för ett sätt att hantera en uppkommen situation eller fråga. Nu är klassen ute på rast, nästa lektion har de en annan lärare. Vilka tankar och funderingar bär de med sig från lektionen? Kommer någon elev att berätta vid middagsbordet ikväll att fröken ritade ett hakkors på tavlan? Det här var sista so-lektionen den här veckan. Först på måndag ges tillfälle till uppföljning.

I den grupp som jag lyssnade på i ovanstående observationsutdrag var de två flickorna betydligt mer aktiva än pojken när de skulle berätta för varandra vad de lagt märke till i filmen om judarna. Det verkade inte som om flickorna förväntade sig mer av pojken och inte heller att han förväntade sig mer av sig själv. Min upplevelse var dock att han tyckte det var pinsamt inför mig att inte bidra med mer i gruppen.

Vid vissa tillfällen ställde eleverna betydligt större krav på varandra och lät inte en klasskompis alltför lätt slippa undan en uppgift. Ett exempel på det äger rum i slutet av lektionen om skatter och moms. Diskussionen i smågrupper har de sista minuterna varit livlig när eleverna diskuterat hur höjd moms på socker kan påverka dem. Nu vill Hanna att grupperna ska berätta för hela klassen vad de har diskuterat.

När det är dags att lyfta diskussionerna till helklass har Hanna tagit fram namnstickorna och drar Antons namn. Anton blir stressad och säger till Wilma att svara. En annan kille i gruppen reagerar och säger: "Du fick frågan svara du." "Nej jag vet inte riktigt", fortsätter Anton. Wilma tar över och berättar vad gruppen sagt. Mitt i hennes förklaringar räcker Anton upp handen, det uppmärksammas av Hanna: "Du räckte upp handen nu Anton, ville du säga något eller höll du med Wilma?" "Ja jag höll med", svarar Anton.

Eleverna inverkar på varandra både på gott och ont. Ibland lägger läraren märke till det och hanterar det på något sätt, ibland gör hon inte det. Hur kände sig Anton här? Varför räckte han upp handen lite senare? Varför valde Hanna att hantera det på det sätt hon gjorde? Situationsorienterad individanpassning handlar många gånger även om att läsa av en elevs status i nuet, vilken kapacitet har eleven vid just det här tillfället? Vilka krav kan man ställa som lärare i det här ögonblicket? Det är svåra avvägningar för lärarens del och ibland blir kraven eller förväntningarna kanske för stora eller för små. Liknande avvägningar görs av eleverna om varandra men deras agenda är inte densamma som lärarens.

Elevernas kunskap om och relationer till varandra gör att de själva styr en del av den situationsorienterade individanpassningen som äger rum i klassrummet. Några exempel tas upp nedan. När elever hamnar i

samma grupp som Isa (ny elev från ett engelskspråkigt land) är det till synes självklart att gruppens deltagare pratar engelska med varandra och hjälper till med att översätta sådant de är osäkra på. Det är ingenting som Hanna instruerar dem att göra eller kommenterar vad jag uppfattar. Det leder till att Isa görs delaktig i uppgiften och de svenska eleverna får öva upp sin engelska. Samtidigt övar nästan aldrig Isa själv på att prata svenska under de veckor jag är med i klassen.

I september råkar en av klassens elever ut för en oturlig olycka och återvänder till klassen gipsad. När han kommer tillbaka finns det en hel del saker han behöver hjälp med vilket klasskompisarna sköter om och Hanna behöver enbart göra minimala insatser. Hans tillfälliga handikapp drar även eleverna själva fördel av i ett uppdrag i undervisningen. I grupper om fyra har eleverna fått till uppgift att göra reklam för ett föremål de fått av Hanna. De ska föra ut ett budskap, använda sig av försäljningsknep och rikta sig till specifika målgrupper. Flera grupper väljer att spela upp små reklamsnuttar i teaterform vid redovisningen och det gör även den grupp där pojken som skadat sig ingår. Denna grupp har fått i uppdrag att göra reklam för en helt vanlig blå hålslagare men i gruppens reklam visar den sig ha oanade användningsmöjligheter. Den kan göra konfetti i olika färger. Den kan ta bort nollor i räkningar så att dessa blir betydligt billigare. Klåfingriga barn skräms lätt med den och den kan även enkelt användas av handikappade vilket demonstreras av pojken i gips.

När eleverna själva anpassar aktiviteter utifrån de individer som finns i gruppen tar det sig oftast positiva uttryck där de utnyttjar varandras styrkor. Vid ett par tillfällen blir det också negativt för någon elev då det förekommer att vid diskussioner i mindre grupper är förväntningarna lägre på vad vissa elever kan bidra med vilket gör att förväntanseffekter ser ut att påverka prestationerna.

Två episoder från Hannas lektioner i samhällskunskap får illustrera hur hennes kunskap om individer och hur hon läser av dem i dessa specifika situationer styr hennes agerande. I det första fältutdraget håller eleverna på att slutföra sina individuella skrivuppgifter kring demokrati.

En pojke berättar för Hanna att han är klar med uppgiften. Han har skrivit luftigt på fram- och baksidan av ett A4-papper vilket är betydligt mindre i omfång än övriga klasskamrater. Hanna läser

uppgiften. Jag ser på hennes min att det finns en del att önska men hon lägger den i högen med klara uppgifter. En liten stund senare får jag möjlighet att fråga Hanna om hon funderade på att lämna tillbaka uppgiften till pojken och be honom skriva lite till. Hon svarar att hon skulle ha velat det men fortsätter sedan "samtidigt vet jag att det inte går i det här fallet, istället får jag ställa några frågor muntligt".

Min analys visar på ett dilemma rörande Hannas önskan om kvaliteten på elevens prestation kontra elevens kapacitet i stunden. Det här kan också tolkas som ett etiskt dilemma utifrån hur stora krav och hur mycket press det som lärare är rimligt eller försvarbart att lägga på en elev i en viss situation. I den andra episoden uppstår ett liknande dilemma när reklamuppgifterna ska färdigställas.

Eleven Jonas som hade så svårt med uppgiften förra gången får sin text genomläst av Hanna som också ger ytterligare tips på hur texten kan utvecklas ännu mer, men Jonas vill inte idag. Han svarar knappt Hanna utan tittar ned i bänken. Jag cirkulerar runt i klassrummet och märker plötsligt att Jonas och Hanna sitter och pratar utanför. Efter en stund kommer Jonas in igen märkbart irriterad. Han återvänder till sin bänk men jag är osäker på om det blir något mer skrivande. Hanna ägnar istället tid åt andra elever.

I exemplen ovan väljer Hanna olika sätt att hantera två elever vars texter hade behövt utvecklas mer för att nå upp till kunskapskraven. I det första fallet väljer Hanna att nöja sig med det eleven lämnar in vilket han själv anser vara en färdig uppgift. Vid det här tillfället tror inte Hanna att hon kan förvänta sig mer men planerar att ställa några uppföljande muntliga frågor för att försöka fånga upp om eleven kan mer om demokrati än vad han har förmåga att skriva ned just den här dagen. Det här är också en av de avslutande uppgifterna i samhällskunskap. Hanna har nu backat en hel del från hur mycket hon hjälpte till att utveckla texterna i inledningen. Eleverna förväntas nu genomföra uppgiften självständigt.

I det andra fallet vill istället Hanna att Jonas ska öva på att utveckla sin text och ger förslag på hur han kan gå tillväga. Trots Hannas försök ser det inte ut som det händer mer med texten den här lektionen. Det

som han redan har skrivit har han gjort tillsammans med Hanna vid förra lektionen vilket funnits med som ett tidigare fältanteckningsutdrag. Hanna ser det här som ett lärtillfälle och hon har bestämt sig för att i Jonas fall kommer inte betyget vila på den här reklamuppgiften i så stor utsträckning. Det här var ett övningstillfälle men min tolkning är att hennes ambition var att Jonas skulle komma längre än vad han gjorde under den här lektionen.

Under lektionerna skapar Hanna många tillfällen till repetition för eleverna i klassrummen och under observationerna funderade jag över om det var en medveten strategi från Hannas sida. Vid den avslutande intervjun ges möjlighet att fråga om det.

I: ”En annan sak som det känns som du jobbar mycket medvetet med är det här med repetitioner, du ger dem många chanser till repetitionstillfällen både under ett helt område, exempelvis det här med minoritetsgrupper, men även per lektion. Är det en medveten strategi och varför gör du så?

H: Det låter jättebra när du säger det för det tror jag är viktigt att man repeterar och kopplar ihop allt om man säger så. Det kanske man glömmar bort ibland när det är fullt upp, men ja det vill jag jätte gärna göra, repetera och återkoppla, vad hängde ihop med det här, så det vill jag nog göra ännu mer. Nu skulle jag ju vilja gå tillbaka till det vi gjorde i början av terminen så att inte det är helt bortblåst.”

När jag analyserar den här passagen i intervjun blir jag fundersam kring hur synligt det är för Hanna själv hur frekvent och systematiskt dessa repetitionstillfällen förekommer under lektionerna i samhällskunskap. Som observatör får jag känslan av att dessa repetitionstillfällen får stor betydelse för många individer i klassrummen när det gäller deras möjlighet att befästa kunskap. Skapas de av Hanna i stunden eller har hon planerat för dem? Vid intervjutillfället följde jag inte upp frågan närmare.

En obemärkt förändring

I inledningen av djupintervjuerna, som jag gör med alla fem lärare under hösten 2011 efter att ha observerat undervisningen, vill jag ta reda på om de arbetssätt och arbetsformer som de använder sig av i

klassrummen har förändrats under deras verksamma år. Kajsas svar representerar vad flera av lärarna säger i inledningen av intervjun.

I: ”Vi börjar i arbetsformer som jag fått se många av idag, både lärarlett, arbete i par och enskilt. Är det på något sätt representativt för hur det ser ut i din undervisning eller vad är det för någon arbetsform som dominerar tycker du?

K: Jag tycker definitivt att det är precis så här jag gör i vanliga fall. Blandar praktiskt, blandar grupp, blandar enskilt, blandar individnivå.

I: Tycker du att det har sett ut så här jämt när du har jobbat som lärare eller är det något som har ändrats över tid?

K: Nej, jag tror att det har sett ut så här jämt, jag har undervisat så här jämt...”

I inledningen av intervjuerna är inte några större förändringar synliga för lärarna. De för fram att de har tvingats ändra lite beroende på vilka elever de har haft i klasserna samt att faktorer som stora klasser och minskat antal grupptimmar på lågstadiet påverkat. Fast de har alltid eftersträvat en variation av arbetssätt menar de. De förändringar som ägt rum de senaste åren blir synliga för lärarna själva först när man frågar dem specifikt om eget arbete som arbetsform. Då börjar de berätta om en ökad medvetenhet kring vikten av interaktion i grupp för elever i klassrummet. De har insikt om att det förespråkas i forskningen samt den kritik som riktats mot eget arbete som arbetsform. Eget arbete var mycket populärt som en av flera arbetsformer för några år sedan men används i stort sett inte alls längre. Det förs fram av flera lärare. Så här resonerar de idag.

”Jag har ju lyssnat till att det där med eget arbete inte är så utvecklande, att de inte lär sig och att det är flummigt det här med att bland annat sätta upp egna mål. Men det var ju jättepopulärt, samtidigt fattade jag aldrig hur de skulle göra. Eleverna fattade ju aldrig... Vadå mitt mål, jag vet ju inte vad jag ska lära mig. Så man såg ju själv att det här håller inte. Men eget arbete hade jag ju och alla hade ett eget schema som de kryssade för. I och för sig skulle man kanske ha kunnat ha kvar vissa delar av det men man måste ju träna sig på att

diskutera och resonera och då kan man ju inte sitta och ha eget arbete hela tiden.”

(Hanna)

”Det (eget arbete) är nog något som har försvunnit mer och mer. Dels så tror jag att det är så mycket mer som ska in nu och eget arbete tar så mycket tid och kanske inte heller är effektivt på det sättet som man vill att det ska vara. Sedan är det svårt för många elever att ta det ansvar som krävs. Det är en ganska liten del som klarar av att ta det ansvaret.”

(Katarina)

”Nej eget arbete ja... Nej det har jag ju inte. Det som möjligtvis skulle kunna sägas vara eget arbete är kryssformat som de använder i bokstavsarbetet. Då prickar de av moment och arbetar i sin egen takt. Inget eget arbete när det till exempel gäller att forska om djur och det skulle läsas texter som de aldrig hade sett förut, nej det blir ju jättesnett det vet jag. Jag är läs- och skrivambassadör på skolan och får ta del av allt sådant där, men det pratade vi om på universitetet också hur fel det kan bli. Jag tror att alla siffror kom då och resultaten kring det. Även de som jag vet är superduktiga och jag vet att vi ska läsa om räven till exempel så har jag dem med på textgenomgångar där vi läser tillsammans och diskuterar.”

(Pia)

När lärarna tittar i backspegeln ges känslan av att de följde med den rådande trend som eget arbete var utan att själva vara övertygade om att det var en form av individanpassning som ledde fram till goda resultat. Samtidigt var eget arbete bara en av flera arbetsformer som användes vid några tillfällen i veckan. Arbete i helklass och grupp förekom då också. Kanske är det därför som det till att börja med inte är synligt för dem att tyngdpunkten på de olika arbetsformerna ger intryck av att ha förändrats i deras klassrum under de senaste åren. Lärarna menar att en ökning av interaktion i grupp har varit nödvändig för att uppnå alla de förmågor som eftersträvas i läroplanen. De har blivit mer medvetna om varför det är viktigt att samtala och diskutera i ökad utsträckning.

Under observationerna ses inget spår av den arbetsform som kommit att betecknas *eget arbete* där en mängd olika arbetsuppgifter förekom och eleverna i en klass ofta arbetade enskilt med olika saker

utefter egna planeringar. Istället observeras en variation av undervisningsmetoder i det gemensamma arbetet som har redogjorts för i kapitel fem. Till övervägande del arbetar alla i klassen med samma uppgifter som dock kan vara öppna till sin karaktär och lämna utrymme för individuella tolkningar. Lärarna lägger vikt vid olika former av interaktion och samarbete mellan lärare och elevgrupp, samt mellan elev och elev.

Sammanfattning av kapitlets resultat

Kapitlet har fokuserat situationsorienterad individanpassning som handlar om lärares hanterande uppkommet ur en specifik situation som inte varit möjligt att planera för i förväg. Det berör hur lärare bemöter frågor från elever, hur de fångar upp händelser som inträffar och läser av elevers ansiktsuttryck, kroppsspråk, status och kapacitet i nuet och agerar utifrån det. Det kan handla dels om sådant som berör innehållet i undervisningen och dels om sådant som berör det sociala samspelet och relationsarbetet. Många gånger innebär detta svåra avvägningar från lärarnas sida som kan förstås som dilemman av pedagogisk, social och etisk natur. I kapitlet lyfts även några exempel när eleverna själva initierar och styr den situationsorienterade individanpassningen som äger rum. Det tar sig både positiva och negativa uttryck som läraren vid vissa tillfällen lägger märke till och fångar upp och vid andra tillfällen inte alls bemöter.

Den individanpassning som förekommer sker inte alltid medvetet från lärarnas sida utan behöver lyftas fram och samtalas om för att den ska bli synliggjord för dem. Det kan handla om sätt att hantera specifika situationer som uppstår i nuet där lärarna mer agerar på intuition. Ett annat exempel på detta är den förändring bort från eget arbete som framträder i deras berättelser när de får specifika frågor om det. Då blir det synligt för dem att tyngdpunkten på olika arbetssätt i klassrummet har förskjutits från individuellt arbete mot mer interaktion i grupp och en ökad variation av gemensam undervisning.

KAPITEL 7

Diskussion

I kapitlet sammanfattas och diskuteras studiens slutsatser i relation till tidigare forskning och centrala begrepp. Avslutningsvis framförs förslag till fortsatt forskning.

Individanpassning i undervisningen

I denna studie har lärares hanterande av individanpassning i undervisningen studerats med fokus på vilka strategier som används samt vilka dilemman som uppstår. Tidigare forskning har under många år noterat den stora utmaning det innebär att anpassa undervisningen i klassrummen till enskilda elevers olika behov (Berlak & Berlak, 1981; Nilholm, 2005; Hattie, 2009; Hedrick, 2012; Persson & Persson, 2012). Lärare i flera länder har efterlyst att lärarutbildningar i större utsträckning bör innehålla moment kring att anpassa undervisningen utifrån elevers olika behov samt att även fortbildning erbjuds för redan verksamma lärare kring detta (OECD, 2009).

Studiens resultat bidrar till att vidga och fördjupa kunskap inom hur individanpassad undervisning kan ta sig uttryck i ett skolsammanhang. Strategier att hantera individanpassning i lärares vardagsarbete har framkommit. Dessa har förutsättningar att vara relevanta för verksamma lärare och skulle kunna utgöra redskap i deras arbete. I lärarnas arbete med individanpassning i studien uppstår en rad utmaningar som kan förklaras och förstås utifrån begreppet dilemma. Genom att identifiera dessa och visa på möjliga vägar att hantera dem kan även denna kunskap vara till hjälp i lärares vardag i klassrummen.

Strategier av individanpassning

Lärarna ger uttryck för att de vill och tror att det är betydelsefullt och nödvändigt att individanpassa undervisningen för att nå goda resultat, samtidigt som de också upplever yttre och inre krav på att göra det. Att anpassa undervisningen till individen skrivs fram som ett ideal på flera

nivåer i samhället. Det handlar bland annat om övergripande ideologiska nivåer, skrivningar i styrdokument, förväntningar från vårdnadshavare och skolledare samt de krav som lärarna lägger på sig själva. Tidigare forskning inom området bidrar också till bilden över att det existerar ideal kring hur effektiva lärare bör anpassa undervisningen till varje elev. En betydande del av tidigare forskning handlar om hur individanpassning bör organiseras för att vara effektiv och inte hur detta faktiskt görs i klassrummet. Här finns en normativ ådra, en slags idé om hur lärare bör göra.

Lewin (2014) menar att valfrihetsreformerna under 1990-talet utvecklade en individualisering mot mer likvärdighet genom valfrihet på bekostnad av enhetlighet. I kapitel två fördes det dock fram att elevernas behov och intressen varit centrala för idén om en individanpassad undervisning i samtliga läroplaner för grundskolan (Giota, 2013). Studiens lärare förespråkar att ge plats i undervisningen för elevernas egna erfarenheter, behov och intressen och gör det i stor utsträckning i relation till kunskapskrav som ska nås, tidsramar som ska hållas och situationens möjligheter och begränsningar. De strategier som lärare använder sig av för att individanpassa undervisningen blir delvis vägar av att ”göra så gott man kan” vilket också har benämnts som överlevnadsstrategier (Hultman, 1998; Lipsky 2010/1980). Sådana strategier uppvisar lärarna många av och det tar dem och deras elever en bra bit i den individanpassade undervisningen. Det skulle dock vara orättvist att enbart beskriva de sätt som lärarna hanterar individanpassning på som överlevnadsstrategier då det känns som kvalitén på och möjligheterna som ligger i dessa strategier då förringas. Studiens resultat visar på strategier som fungerar och som även är balanserade mellan intentioner och villkor.

Nedan följer en fördjupad sammanfattning och diskussion av varje strategi som lärarna använder sig av för att individanpassa undervisningen i klassrummet.

Elevers förkunskaper, behov och intressen – basen för individanpassning

För att möta elevernas behov i undervisningen är det betydelsefullt att lärarna har en elevcentrerad utgångspunkt. Det lyfts bland annat upp av Hedrick (2012) som en grundpelare när det handlar om differentiering. Differentiering är inte ett begrepp som lärarna i studien använder sig

av och därför har jag inte heller valt att använda mig av det begreppet i resultatkapitlen. Istället har jag valt att ligga närmare lokala begrepp, meningar och synpunkter i enlighet med Emersons et al. (2011) rekommendation utifrån en etnografisk ansats. Dock kan en del av vad lärarna gör förklaras som olika differentieringsstrategier utifrån tidigare forskning i kapitel två. Det kommer att lyftas på några ställen i diskussionen.

Lärarna i föreliggande studie visar på en elevcentrerad utgångspunkt när de använder sig av strategier för att identifiera elevers förkunskaper, behov och intressen. Dessa innebär att skanna av genom att ställa öppna frågor, vara lyhörd och observera eleverna, genomföra kartläggningar, tester och prov samt utgå från elevernas verklighet i undervisningen. Interaktiva genomgångar ger läraren ledtrådar till vad eleverna redan kan, om det föreligger några missförstånd, vilka begrepp de använder och så vidare som lärarna får nytta av i den fortsatta planeringen. En sådan utgångspunkt stöds av Samuelsson (2013) och Bentley (2011) när det handlar om att undervisa utifrån och för elevernas förståelse. Att sedan möta de identifierade behoven individanpassat innebär utmaningar för lärarna. Utifrån kunskapskrav och innehåll i läroplanen, de förutsättningar som föreligger i den aktuella kontexten samt de kunskaper och förståelse lärarna har av eleverna görs en värdering av vad som skulle kunna fungera i deras klassrum. Hargreaves et al. (2010) forskningsresultat kring vad lärarna tar hänsyn till i sin planering visar att lärarna valde att arbeta "inside-out" där deras kognitiva och känslomässiga förståelse för eleverna utgjorde utgångspunkt. I denna studie är det trots allt innehållet och kunskapskraven som står i centrum för lärarnas planeringar som dock är flexibla och tar hänsyn till och lämnar plats för elevernas intressen, behov och förutsättningar samt även den verklighet de lever i. Att utgå från elevernas verklighet kan relateras till att utgå från deras erfarenheter som Hesselors Arktoft (1996) forskning ger exempel på. I min studie går det tydligt att se hur lärarna genom att utgå från elevernas verklighet kan skapa engagemang och delaktighet dels hos enskilda individer och dels hos gruppen som helhet. Men det finns alltid elever som inte bidrar och som inte syns. Det krävs tester, prov och diagnoser för att mäta samtliga individers förkunskaper. Kan då den ideala individanpassningen resultera i att läraryrket blir allt för diagnosinriktat och att undervisningen blir

lidande? Lärarna lyfter fram det problematiska och betungande med den ökande testmängd som de upplever.

Relations- och situationsorienterad individanpassning

Lärarna uttrycker uppfattningar om att det krävs goda relationer till eleverna som grupp och enskilt för att det ska vara möjligt att individanpassa undervisningen. Dessa relationer kan ses som en förutsättning för individanpassning. Det krävs tid och en medveten insats från lärarnas sida för att dessa relationer ska komma till stånd och det handlar även om att skapa ett klimat som gör individanpassning möjlig. Här tycks de kontrakt som förhandlats fram mellan aktörerna bestående av ramar, rutiner och regler vara mycket betydelsefullt. När klimat och relationer är etablerade får de betydelse för planering, genomförande och efterarbete av undervisningen. Kunskap om elevernas intressen, personlighet, styrkor och svagheter tas in och utnyttjas för att anpassa undervisningen på olika sätt. Lärarna har som ambition att se varje individ och även att eleverna ska känna sig sedda är viktigt för dem. Lindqvist (2010) betonar vikten av det ömsesidiga seendet där även eleverna ges möjlighet att se läraren för att relationerna ska bli ömsesidiga. Lindqvist menar dock att det är omöjligt och inte heller önskvärt att som lärare hela tiden förvänta sig att se varje elev varje lektion. I föreliggande studie ges exempel på när lärarna lägger sådana förväntningar på sig själva och när de misslyckas med detta tar de det delvis personligt. När en individanpassad undervisning ställer krav på att varje elev bemöts som en hel människa med en mängd individuella egenskaper att ta hänsyn till, kan det då uppstå risker med det? Om en elev inte vill "visa sig" riskerar då lärares strävan efter långtgående individanpassning att brista i respekt för elevens integritet? I andra fall kanske det istället handlar om individer som inte har tillägnat sig tekniker för synliggörande. Lärarna för fram problemet med det stora antalet elever vilket försvårar seendet, tillsammans med det faktum att de ofta är ensamma som lärare i klassrummet. Detta dilemma har de svårt att hantera på ett för dem tillfredsställande sätt.

Många gånger skapas den relationsorienterade individanpassningen i stunden där en specifik situation bemöts utifrån lärarens kunskap om individen sedan tidigare och det hon läser av i stunden utifrån elevens

beteenden. Parsons et al. (2013) menar att en lärare som genomför en effektiv differentierad undervisning gör anpassningar i stunden för att möta specifika behov som de upptäcker under lektionens gång. Jag benämner detta situationsorienterad individanpassning där en lyhörd lärare anpassar bemötande och stöd utifrån uppmärksammade behov i den aktuella situationen. En sådan kompetens framhålls av flera författare även om de benämner den på olika sätt, till exempel situationsbunden kompetens, användandet av mjuka stödstrukturer, eller som en del av en effektiv differentierad undervisning (Bentley, 2011; Saye & Brush, 2002; Parsons et al., 2013).

Gemensamhets-, variations- och interaktionsorienterad individanpassning

Vinterek (2006) och Giota (2013) efterlyser båda två i sina forskningsöversikter om individualisering att lärandets sociala natur och betydelsen av interaktion i grupp bör uppmärksammas mer både i diskussionen om en individanpassad undervisning och i arbetet i klassrummet. Föreliggande studie visar att arbetssätt som bidrar till interaktion värdesätts och skapas av lärarna i klassrummen i högre utsträckning än vad som framkommit i tidigare studier. Istället för individuella arbetssätt förespråkar lärarna att det gemensamma arbetet varieras för att det ska passa alla barn. De arbetar med att variera lektionsupplägg, variera uppgifters utformning, variera sammansättningen av grupper och par med mera för att samtliga individer ska kunna vara delaktiga i det gemensamma arbetet. Utifrån tidigare forskning går det även att se detta som uttryck för differentiering (jfr Parsons et al., 2013).

Det gemensamma arbetet öppnar också upp för att muntligt resonera, diskutera och argumentera i olika gruppkonstellationer med olika samtalspartners. I mötet utmanas individens tankar och det som eleven upptäcker tillsammans med andra kan bli till hjälp i lärandet. Det här är något som även Lindkvist (2003) belyser. Varken jag eller lärarna kan bevisa att det i dessa möten faktiskt sker ett lärande men med hjälp av fältutdragen tecknas en bild av lärare och elever i samverkan som visar på möjligheter. I denna studie anpassas vid vissa tillfällen sammansättningen av större och mindre gruppkonstellationer för att de utifrån olika aspekter ska passa enskilda individer. I andra fall handlar det mer om att skapa former av interaktion som passar

gruppen som helhet. Det går också att se ett mönster av att lärar- och kamrattstöd ges och används som strategi i hög grad vid inledningen av ett nytt arbetsområde och sedan successivt fasas ut ju mer kompetent eleven blir att klara av att ta sig an samhällsvetenskapliga problem på egen hand. Det här kan beskrivas som att arbeta med stödstrukturer utifrån principen om Vygotskijs proximala utvecklingszon ZPD (Woolfolk et al., 2014). Hultman (2001) är dock fundersam till att ZPD verkligen existerar i skolans värld då det stöd som läraren kan ge eleverna är begränsat i en klass på uppemot 30 elever. Hultman menar att om det ska gå att se ZPD mellan lärare - elev i klassrummet måste relationen utvecklas så att den omfattar hela den kontext som omsluter eleven och läraren.

Dilemman kring individanpassning i undervisningen

Studien visar att det förekommer flera dilemman för lärare när de står inför att individanpassa undervisningen i klassrummet. I likhet med tidigare framförd dilemmaforskning uppstår dessa i en rad situationer som bland annat har att göra med individ kontra grupp samt likhet kontra olikhet (jfr Andersson & Lawenius, 1983; Berlak & Berlak, 1981; Colnerud, 1997; Nilholm, 2005). En del av de dilemman som Berlak och Berlak (1981) har delat upp inom kontroll-, läroplan- och samhällsdilemman uppstår även i föreliggande studie. I undervisningen med fokus på individanpassning hos studiens lärare ligger tyngdpunkten och hur de tar sig uttryck på ett sätt som gör att jag har kategoriserat dessa dilemman med hjälp av andra begrepp. Jag har identifierat att de dilemman som uppstår främst återfinns inom tre delar som kan benämnas *prestation*, *tid* och *klasstorlek* och kan inom dessa delar vara av social, etisk och pedagogisk karaktär. Många gånger går ett och samma dilemma in i alla tre delar. Dessa utgör denna studies bidrag kring de dilemman som uppstår och processas i lärares praktiska vardagsarbete.

Några exempel som skrivits fram i resultatkapiteln är dilemmat mellan individens funderingar och intressen i stunden som läraren vill ta tillvara mot den planering och det syfte som läraren har med lektionen. Det blir för lärarens del en avvägning av hur mycket tid som går att ägna åt det som eleven fick syn på och blev intresserad av under någon sekvens i undervisningen kontra den helhetsbild som läraren har av vart de ska nå i undervisningen (*prestation*). Ett annat dilemma som

lyfts fram är när läraren identifierat vad hon tror skulle vara bästa möjliga återkoppling till varje individ med bäst förutsättningar att gynna den enskilde elevens lärande kontra den tids- och arbetsmässiga insats det skulle innebära för henne själv som lärare att genomföra det. Två nivåer av *tid* går att urskilja i de två ovanstående exemplen – arbetstid och undervisningstid. I arbetstid ligger avvägningar för läraren hur mycket tid av planeringstid, förtroendetid och fritid det är rimligt att lägga för att nå fram till den önskvärda prestationen. I undervisningstid handlar det om avvägningar där det ofta rör sig om minuter av lektionstiden som ska fördelas/anpassas utifrån olika individer, gruppen som helhet och målet med lektionen.

Ett tredje exempel på dilemman är när läraren har en önskan om kvaliteten på en elevs prestation kontra elevens kapacitet i stunden. Även här handlar det om avvägningar från lärarens sida som kan vara av pedagogisk, social och/eller etisk karaktär när hon läser av elevens status i nuet. Den prestation hon som lärare önskar kan vara för mycket att begära vid det aktuella tillfället utifrån elevens dagsform. Även vilken form av *prestation* det handlar om kan skilja sig åt i olika dilemman. Det kan handla om lärarens prestation eller elevens prestation och vara avhängigt förväntningar och krav som lärarna upplever från olika aktörer.

Ett övergripande dilemma i föreliggande studie är det mellan den ideala individanpassning som lärarna har en bild av och en vision om kontra den tids- och effektivitetsstyrda individanpassning som blir praktiskt genomförbar i klassrummet. Här handlar det om en önskvärd identifierad *prestation* från lärarnas sida som de upplever att de inte hinner leva upp till (*tid*) på grund av yttre ramar som *klasstorlek* samt nya arbetskrävande reformer. Det uppstår ett spänningsfält mellan övergripande idealbilder och lärares praktiska vardagsverklighet. Detta dilemma skapar hos lärarna känslor av dåligt samvete och att inte räcka till. När det handlar om *klasstorlek* innefattar det lärarnas uppfattningar av mängden elever, de upplever att klasserna är stora när de ska individanpassa undervisningen.

Lärarna upplever att de har strategier som fungerar ”tillräckligt” bra för att ta reda på eleverna i klassens förkunskaper och behov men analysen visar att det är betydligt svårare att bemöta den mångfald av behov som identifieras på ett tillfredsställande sätt. Bakom detta kan ambitionen att möta elevers olikheter och strävan efter att anpassa

undervisningen efter deras varierande behov skönjas, vilket tidigare i kapitel två skrivits fram som utmärkande för inkludering som princip (Persson & Persson, 2012). Inkludering är inte något begrepp som lärarna i studien använder sig av men det går att se som ett förhållningssätt som finns införlivat hos dem.

När det handlar om stora klasser är det ett dilemma att både se och hinna möta den enskilde elevens behov, det som i litteraturen beskrivs som det klassiska dilemmat kring avvägningen mellan individ och grupp (Österlind, 1998) samt även lyfts av Colnerud (1997), Jackson (1990) och Andersson och Lawenius (1983). Allra mest frustrerande är det för lärarna i denna studie när de har identifierat ett behov hos en eller flera individer och sedan inte har möjlighet att bemöta det på ett för dem tillfredsställande sätt. Det här kan ses som ett av de dilemman som Nilholm (2005) identifierar att utbildningssystem har att hantera utifrån elevers olikhet.

Att som lärare i klassrummet konstant anpassa undervisningen efter varje enskild elevs förutsättningar, behov, erfarenheter, bakgrund, språk och kunskaper är inte realistiskt i praktiken. Kanske är det inte ens önskvärt om pressen att uppnå den ideala individanpassningen får lärarna att må dåligt. I skolans värld finns ramar som gör att lärare ständigt måste uppfinna tekniker som hjälper dem att hantera en vad som kan tyckas omöjlig uppgift. Hultman (2001) benämner det lärarna gör som intelligenta improvisationer. Lärare arbetar inte idealt utan i en kontextuell logik. Hultman målar upp två olika bilder eller miljöer av skolan. Den första pedagogiska miljön är planerad och teknisk. Där råder ordning och reda, tydliga mål styr handlandet, formell kunskap värdesätts och så vidare. Det är utifrån denna miljö som råd och riktlinjer för skolan utfärdas. Den andra pedagogiska miljön är interaktiv och situerad. Här är det kontexten som styr handlandet, mål kan vara vaga eller motsägelsefulla, dagarna är hektiska och varierade, informell kunskap är viktig med mera. Denna pedagogiska miljö är ofta den som lärare och elever i praktiken verkar i. Hultman menar att dessa två miljöer utgör olika världar med helt olika logik. Jag kan i denna studie se att det är när lärarna ska möta och hitta balans mellan dessa två pedagogiska miljöer som flera av de identifierade dilemmana uppstår.

Individanpassning i förändring?

Den arbetsform som kommit att betecknas *eget arbete* förekommer inte längre i dessa lärares klassrum enligt vad de berättar under intervjuerna och vad jag ser vid observationerna. Deras berättelser ger dock en bild av att eget arbete var populärt för några år sedan men att de redan då var tveksamma till om det var effektivt och ledde fram till goda resultat. Utifrån tidigare implementationsforskning går det också att förstå fenomenet eget arbete på ett djupare plan. Lewin (2014) för fram att när 90-talets läroplaner och kursplaner saknade direkta anvisningar om innehåll och metoder i undervisningen realiserades de genom lärares tolkningar och konkretiseringar. Eget arbete blev ett sätt att svara upp mot skrivningar om valfrihet och elevinflytande och kan ses som en överlevnadsstrategi som skapades utifrån oklara förväntningar på hur detta skulle realiseras i praktiken. Sådana tankar ligger i linje med Lipskys (2010/1980) och Hultmans (1998) idéer kring implementering. Det går också utifrån Norwich (1993) teori att se eget arbete som en praktisk lösning lärarna tog till där de misslyckades med att överväga möjliga positiva och negativa konsekvenser för det vägvalet.

Tre av lärarna i föreliggande studie började arbeta inom yrket i slutet av 1990-talet, mitt i den rådande trenden av eget arbete. Intressant att notera är att de själva för fram hur de la märke till eget arbets brister och gick ifrån arbetssättet mer och mer för att helt släppa det när forskningsresultaten började synliggöra deras egna misstankar. Spelet mellan påbudna reformer och hur de tas emot och hanteras i praktiken är tänkvärd. Dagens läroplan, Lgr 11, innehåller mer detaljerade skrivningar om bland annat riktlinjer, innehåll och kunskapskrav i undervisningen, men förändringarna i undervisningen mot mer interaktion i grupp tycks ha inträffat innan Lgr 11 togs i bruk.

Hattie (2012) tar upp att det finns lärare som inte accepterar de externa begränsningarna. Dessa lärare är medvetna om vad som inte fungerar och inför strategier för att förbättra situationen vilket gör deras undervisning mer framgångsrik. Det skulle kunna vara det som har skett här. Lärarna i min studie berättar om sina upplevelser av att en ökning av interaktion i grupp varit nödvändig, dels för att kunna utveckla alla de förmågor som skrivs fram både i Lpo 94 och i Lgr 11, dels för att de är medvetna om att det är något som lyfts fram i forskning och som de även själva tror gynnar undervisningen. Lärarna

anser sig ha fått syn på vägar att hantera individanpassning på som de upplever skulle kunna fungera men skälen till att de inte når riktigt dit de vill är bland annat det som förs fram i Skolverkets (2013) analys av forskning om skolreformer och deras genomslag. Det handlar här om att läraruppdraget har förändrats och blivit mer omfattande och att nya tidskrävande arbetsuppgifter har tillkommit. I Skolverkets (2011b) utvärdering rörande laborativ matematik, konkretiserande undervisning och matematikverkstäder visas att de nya reformerna med ny läroplan, nytt betygssystem, nya direktiv för att skriva IUP med skriftliga omdömen tar så mycket tid att lärare helt enkelt inte hinner förbereda undervisningen i den utsträckning de önskar. Detta är alarmerande då reformerna som ska bidra till förbättrade resultat för eleverna istället riskerar att få motsatt effekt. Kan det då bli så att de nya strategier som lärare hanterar individanpassning med hjälp utav stannar vid att vara överlevnadsstrategier och liknande implementationsproblem som när eget arbete uppstod skapas igen?

Men det handlar inte enbart om ett mer omfattande läraruppdrag och nya tidskrävande uppgifter. Det är helt enkelt en svår utmaning att ansvara för en eller flera klasser i ämnen med förmågor som ska utvecklas och kunskapskrav som ska nås och samtidigt anpassa undervisningen till alla enskilda elever. Hur mycket tid lärarna än skulle ha så finns det nog inga fullt tillfredsställande lösningar på dilemman mellan individ och grupp. Det krävs flexibla planeringar, ständiga avvägningar och anpassningar i stunden. Genom att acceptera och leva med de många dilemman som finns menar Norwich (1993) att lärare skulle kunna anta ett mer moget, engagerat och flexibelt tillvägagångssätt till dessa problem. Berlak och Berlaks (1981) tankar ligger i linje med det då de menar att det är till hjälp i lärares arbete att lyfta upp dilemman, medvetandegöra och reflektera över dem för att upptäcka olika vägar och alternativ samt vilka konsekvenser de kan få på lång och kort sikt.

Förslag till vidare forskning

Denna studie har på flera sätt avgränsats för att göra den möjlig att genomföra. För att fördjupa och bredda bilden vore det intressant och viktigt att anlägga ett elevperspektiv på individanpassning. Det finns även material insamlat som ännu inte har bearbetats vilket berör

arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. Den individuella utvecklingsplanen utgör grunden i lärarnas dokumentation av den enskilde elevens kunskapsutveckling. Majoriteten av lärarna i studien har utformat en särskild IUP-pärm för varje elev där blanketter, kartläggningar, avprickningsscheman, matriser, pedagogiska planeringar, skriftliga omdömen med mera samlas. Under tiden på fältet har jag tittat i några IUP-pärmar men inte granskat dem ingående. Flera skolor har infört speciella IUP-lektioner där eleverna jobbar med sina identifierade svagheter. Jag har närvarat som observatör vid några av dessa lektioner. Lärarna har även intervjuats om IUP-arbetet. Min förhoppning är att jag i framtiden ska få möjlighet att analysera detta material. Sammantaget skulle detta kunna ge en fördjupad bild och förståelse för fenomenet individanpassning.

I denna studie har lärares hanterande av individanpassning studerats utan att ta hänsyn till ämnesdidaktiska aspekter. I den första delstudien observerades många olika ämnen men i del två var det enbart undervisningen i ämnet samhällskunskap som följdes. Som jag tidigare varit inne på finns möjligheten att studiens resultat sett annorlunda ut om individanpassning i undervisningen studerats under en längre period i något annat ämne. Jag väljer att lyfta upp matematik som exempel. Inom matematikämnet har Bentley (2003) och Löwing (2004) i sina båda doktorsavhandlingar visat att i början av 2000-talet var hastighetsindividualisering den vanligaste individualiseringsformen i svensk matematikundervisning. Denna form motiverades av lärarna bland annat utifrån att innehållet då skulle kunna förstås bättre av eleverna och att eleverna skulle ges möjlighet att arbeta i sin egen takt. Den typ av individualisering som innebär mycket egenarbete och lite samtal kring matematik visade sig inverka negativt på elevernas resultat. I de klassrum som Löwing (2004) studerade tog lärarna i första hand utgångspunkt i de arbetssätt och arbetsformer som skulle användas och inte i det matematiska innehållet. För att anpassa undervisningen till varje elev menar Löwing att det krävs en metodrepertoar och att lärare känner till olika strategier men dessa måste också vara kopplade till bestämda mål och ett visst innehåll. Det ger även föreliggande studie stöd för. Det skulle vara intressant att närmare studera om lärares sätt att organisera en individanpassad undervisning skiljer sig åt inom olika ämnen. Att följa en lärares matematikundervisning med fokus på individanpassning på ett

liknande sätt som samhällskunskapsundervisningen studerats och göra en komparativ studie ser jag ett värde i. Då behöver ett ämnesdidaktiskt fokus anläggas. Det skulle även vara möjligt att välja ett helt annat ämne som dock på ett tydligt sätt skiljer sig från samhällskunskap.

Referenser

- Andersson, E., & Lawenius, M. (1983). *Lärares uppfattning av undervisning*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis.
- Arnqvist, A. (2010). Arbetsformer i grundskolan – från helklassundervisning till eget arbete. *Forskning om undervisning och lärande*, nr 4.
- Bentley, P-O., & Bentley, C. (2011). *Det beror på hur man räknar – matematikdidaktik för grundlärare*. Stockholm: Liber AB.
- Bentley, P-O. (2003). *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bentley-Williams, R., & Morgon, J. (2012). Dilemmas in inclusive education: what does it mean to be an inclusive educator? *Special Education Perspectives*, vol. 21, no 2.
- Berlak, A., & Berlek, H. (1981). *Dilemmas of schooling. Teaching and social change*. London: Methuen.
- Berliner, D.C. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*. Paper presented at AACTE, February 1988, New Orleans.
- Boaler, J. (2011). *Elefanten i klassrummet – att hjälpa elever till ett lustfyllt lärande i matematik*. Stockholm: Liber AB.
- Boaler, J. (1998). *Journal for Research in Mathematics Education*. Open and Closed Mathematics: Student Experiences and Understandings, vol. 29, no. 1: 41-62.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Carlgren, I. (2010). Varför sjunker resultaten i den svenska skolan? *Skola och Samhälle*, nr 3.
- Colnerud, G. (1997). Ethical Conflicts in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 13, no. 6: 627-635.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. London: The University of Chicago Press.
- Eraut, M. (2002). Menues for Choosy Diners. *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 8, no ¾: 371-379.

-
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards Inclusive Schools: a study of Inclusive Education in Practice. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 19, no 1.
- Forslund Frykedal, K., & Thorsten, A. (2011). Individualisering im schwedischen Schulkontext. I C. Solzbacher, S. Müller-Using, I. Doll (Hg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*, 261-274. Köln: Verlag Wolters Kluwer.
- Forslund Frykedal, K., & Thorsten, A. (2013). Individanpassat arbetssätt – utmaningar och möjligheter. *Venue*. 2013.
- Freund, M. (2009). The Classroom as an Arena of Teachers' Work. In Saha & Dworkin (eds.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, kap 19: 305-318.
- Giota, J. (2013). Individualiserad undervisning i skolan – En forskningsöversikt. *Vetenskapsrådets rapportserie*, 3:2013.
- Hammar Chiriac, E., & Einarsson, C. (2013). *Gruppbobservationer. Teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Etnography: principles in practice*. 3 ed. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge
- Hargreaves, A., Fullan, M., Lieberman, A., & Hopkins, D (2010). Change from Without. *Second International Handbook of Educational Change*. Springer Int Hanbooks of Education 23.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers – maximizing impact on Learning*. London: Routledge.
- Hedrick, K.A. (2012). DIFFERENTIATION: A Strategic Response to Student Needs. *Education Digest*, vol. 78. no. 4: 31-36.
- Hesslefors Arktoft, E. (1996). *I ord och handling. Innebörder av att "anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis.
- Heward, W.L. & Cooper, J.O. (1992). Radical behaviorism: A productive and needed philosophy for education. *Journal of Behavioral Education*, 2(4): 345-365.
- Hultman, G., & Hörberg, C. (1994). *Kunskapsutnyttjande Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.

- Hultman, G. (1998). *Spindlar i känsliga nätverk Skolans ledarskap och kunskapsbildning*, nr 34, Linköping: Skapande Vetande.
- Hultman, G. (2001). *Intelligent improvisationer. Lärares lärande och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, G. (2004). *Anställda i förändring. Flämtande lågor, ambitioner och vardagsarbete*. Linköping: Skapande vetande.
- Hultman, G., & Martinsson, B-G. (2005). Pedagogiskt arbete – ett nytt forskningsfält vid Linköpings universitet inom det utbildningsvetenskapliga området. I Hultman & Martinsson (red), *Pedagogiskt arbete som forskningsfält. Några forskningsinriktningar vid Linköpings universitet*. Linköping: Skapande vetande.
- Hultman, G. (2008). Ambiguity as Work. Teachers' Knowledge Creation in Classrooms. *NZ Journal of Teachers' Work*, vol. 5, no. 1: 21-35.
- Hultman, G. (2011). Antropologisk didaktik. Noteringar om didaktik som situerad praktik. *Didaktisk tidskrift*, vol 20, no. 2: 69-83.
- Imsen, G. (2011). *Lärarens värld Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jackson, P.W. (1990). *Life in classrooms*. Colombia University: Teachers Collegues. (Ursprunglig utgåva 1968).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 62. *Läroplan för grundskolan 1962* (Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie, 60), Stockholm: SÖ-förlaget.
- Lgr 69. *Läroplan för grundskolan 1969*. Allmän del Skolöverstyrelsen, Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan 1980*. Skolöverstyrelsen, Stockholm: Liber.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket 2011a. Stockholm: Skolverket.
- Larsson, S. (2005). *A pluralist view of generalisation in qualitative research*. Paper presenterat vid Oxford Ethnography Conference 12-13 september 2005.
- Lewin, L. (2014). *Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan*. SOU 2014:5. Stockholm.

-
- Lindkvist, M. (2003). *Individualisering – att kliva ur och vara i gemenskap*. Licentiatavhandling, Linköping: Linköpings Universitet.
- Lindqvist, P. (2010). Ödmjuk orubblighet En avgörande kvalitet i lärares yrkeskunnande. *Didaktisk tidskrift*, vol 19, no 1:1-18.
- Lindström, G., & Pennlert, L-Å. (2013). *Undervisning i teori och praktik – en introduktion i didaktik*. Umeå: Fundo förlag.
- Lipsky, M. (1980/2010). *Street-level Bureaucracy - Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation. (Expanded Edition 2010).
- Lpo 94. (rev. 98). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.
- Löwing, M. (2004). *Matematikundervisningens konkreta gestaltning – en studie av kommunikationen lärare - elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*. (Dnr 2003:251), kap. 41-42.
- Möller, J. (1995). *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen – i spänningsfeltet mellan förvaltning, tradisjon og profesjon*. Doktorsavhandling, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik Vilka är de grundläggande perspektiven. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg 10, nr 2: 124-138.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Forsknings- och utvecklingsrapport om inkluderande undervisning. Specialpedagogiska Skolmyndigheten.
- Norwich, B. (1993). Ideological Dilemmas in Special Needs Education: practitiners' views. *Oxford Review of Education*, vol. 19, no. 4: 527-546.
- Nuthall, G. (2005). The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning? *Teachers College Record*, vol. 107, no. 5: 895-934.

- OECD (2009). *Are Europe's teachers getting enough training?*
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/09/1808&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>
- Oppendekker, M-C., & Van Damme, J. (2006). Teacher Characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, vol. 22: 1-21.
- Parsons, S.A., & Vaughn, M. (2013). A Multiple Case Study of Two Teachers' Instructional Adaptations. *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 59, no. 2: 299-318.
- Parsons, S.A., Dodman, S.L., & Cohen Burrowbridge, S. (2013). Broadening the view of differentiated instruction. *Kappan*, vol. 95, no. 1: 38-42.
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber AB.
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudie*. Malmö: Liber AB.
- Sahlin, K., & Wedlin, L. (2008). Circulating Ideas: Imitation, Translation and Editing. I Greenwood et al, *The Handbook of Organizational Institutionalism*. Sage Publ. 218-242.
- Samuelsson, J. (2013). *Den skickliga matematikläraren*. (LiU-PEK-R-258). Linköping: LiU-Tryck.
- Samuelsson, J. (2010). The Impact of Teaching Approaches on Students' Mathematical Proficiency in Compulsory School in Sweden. *International Electronic Journal in Mathematics Education*, 5 (2): 68-78.
- Saye, J. W., & Brush, T. (2002). Scaffolding Critical Reasoning About History and Social Issues in Multimedia-Supported Learning Environments. *ETR&D*, nr 3: 77-96.
- Skolverket (2008). *Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2011b). *Laborativ matematik, konkretiserande undervisning och matematikverkstäder – en utvärdering av Matematiksatsningen*. Rapport 366. Stockholm: Skolverket.

-
- Skolverket (2013). *Forskning om skolreformer och deras genomslag*. Skolverkets aktuella analyser. Stockholm: Skolverket.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 25 mars 2014 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vinterek, M. (2006). Individualisering i ett skolsammanhang. (*Forskning i fokus*, nr. 31). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.
- Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2014). *Educational Psychology*. Harlow: Pearson Education.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography – a way of seeing*. London: AltaMira Press.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Doktorsavhandling, Uppsala: Uppsala universitet.

LINKÖPING STUDIES IN PEDAGOGIC PRACTICES

1.	MARKSTRÖM, ANNE-MARIE. Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. 2005. ISBN 91-85297-70-4.
2.	WEDIN ANN-SOFI, Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN 978-91-85715-63-3.
3.	BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer. 2007. ISBN 978-91-85715-62-6.
4.	HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN 978-91-85831-92-0.
5.	SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare. Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920-1963. 2007. ISBN 978-91-85831-38-8.
6.	KARLSSON, YVONNE. Att inte vilja vara problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. 2008. ISBN 978-91-85895-28-1.
7.	OLSON, MARIA. Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om medborgarskapet i svensk utbildningspolitik under 1990-talet. 2008. ISBN 978-91-7393-890-7.
8.	AYTON, KATARINA. An ordinary school child: Agency and authority in children's schooling. 2008. ISBN 978-91-7393-834-1.
9.	BOLANDER, EVA. Risk och bejakande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och undervisning i TV. 2009. ISBN 978-91-7393-685-9.
10.	JOHNSSON HARRIE, ANNA. Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991. 2009. ISBN 978-91-7393-616-3.
11.	HÖGBERG, RONNY. Motstånd och konformitet. Om manliga yrkes- elevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen. 2009. ISBN 978-91-7393-543-2.
12.	HEGENDER, HENRIK. Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning. 2010. ISBN 978-91-7393-526-5.

13.	SEVERINSSON, SUSANNE. Unga i normalitetens gränsland: Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende. 2010. ISBN 978-91-7393-402-2.
14.	WIDÈN, PÄR. Bedömningsmakten. Berättelser om stat, lärare och elev, 1960-1995. 2010. ISBN 978-91-7393-372-8.
15.	SANDLUND, MONICA. Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang. 2010. ISBN 978-91-7393-371-1.
16.	LILJA, PATRIK. Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom. 2012. ISBN 978-91-7346-735-3
17.	FREDRIKSSON, KRISTINA (Licentiatavhandling ISV). Drama som pedagogisk möjlighet. En intervjustudie med lärare i grundskolan. 2013. ISBN 978-91-7519-613-8
18.	BENGTSSON, JENNY (ISV). Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det. Ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år. 2013. ISBN 978-91-7519-560-5
19.	SÖDERMAN LAGO, LINA (ISV). ”Mellanklass kan man kalla det”: Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. 2014. ISBN 978-91-7519-349-6
20.	STENLIDEN, LINNÉA (ISV). Visual Storytelling Interacting in School. 2014. ISBN: 978-91-7519-338-0
21.	ELFSTRÖM PETERSSON, KATARINA (Licentiatavhandling ISV). Playing a part in preschool documentation – A study of how participation is enacted preschool documentation practices and how it is affected by material agents. 2014. ISBN: 978-91-7519-339-7
22.	DALGREN, SARA (Licentiatavhandling ISV). Förskolans pedagogiska praktik som interaktion. Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter. 2014. ISBN: 978-91-7519-262-8
23.	HJORT, SIMON (Licentiatavhandling IBL). Kritiskt tänkande i klassrummet. En studie av didaktiska val och manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskaps- och filosofiundervisning. 2014. ISBN: 978-91- 7519-166-9