

# "Man måste lägga undervisningen på så många nivåer"

- en kvalitativ studie av fyra andraspråkslärares tankar om  
individualisering

Petter Brandlöv

Luleå tekniska universitet

Läro- och lärutbildning

Allmänt utbildningsområde C-nivå

Institutionen för Pedagogik och lärande

## Sammanfattning

Denna kvalitativa intervjustudie undersöker komplexiteten kring att bedriva en individualiserad undervisning. Fyra andraspråkslärare intervjuas om deras uppfattningar kring en individanpassad undervisning och om vilka fördelar och svårigheter en sådan undervisning medför.

Elevunderlaget i andraspråksundervisning skiljer sig markant jämfört med all annan undervisning. Denna undervisning kännetecknas bland annat av elever med olika utbildningsbakgrund, utvecklingslägen i svenska samt olika modersmål. Studiens övergripande syfte är således att ta reda på hur en individualiserad undervisning kan genomföras under de mycket speciella förhållanden som andraspråksundervisning innebär. Frågeställningarna i denna undersökning har varit: På vilka sätt arbetar de verksamma lärarna för att individualisera sin undervisning? Vilka svårigheter och möjligheter existerar det i arbetet med att individualisera undervisningen?

I denna studie har det framkommit att samtliga informanter väljer att individualisera undervisningen, men att de väljer olika strategier vid genomförandet av denna undervisning. Informanterna ser såväl fördelar som svårigheter med att bedriva en individanpassad undervisning. Fördelar som informanterna ser med denna undervisning är att eleven i större grad medvetandegörs inför kursens mål samt att denna undervisning medför en undervisning anpassad till elevernas kunskapsnivåer. En individualiserad undervisning medför dock en stor arbetsbörda för läraren samt att denna kan bidra till att gruppdynamiken går förlorad ifall individualiseringen sker i allt för hög grad.

Nyckelord: individualisering, andraspråksundervisning, arbetssätt, individanpassad undervisning

## Förord

Detta examensarbete hade inte kunnat genomföras utan de lärare som bidragit med sin kunskap inom det avsedda området. Därför vill jag tacka lärarna som avsatt sin tid och delgivit sin kunskap i intervjuerna. Jag vill även tacka min handledare Kristina Persson som bistått mig under arbetets gång. Den handledning och vägledning som du erbjudit har varit ovärderlig. Sist men inte minst vill jag även tacka min fru Elin Brandlöv för korrekturläsning och fortlöpande respons.

Luleå maj 2010

Petter Brandlöv

## Innehållsförteckning

Inledning.....	5
Syfte och frågeställningar.....	6
Bakgrund.....	7
Individualisering i skolan.....	7
Konsekvenser av individualiserad undervisning.....	8
Svenska som andraspråk.....	10
Modersmål, förstaspråk och andraspråk.....	11
Inlärningsteorier och andraspråk.....	11
Cummins modell.....	12
Språkets betydelse för flerspråkiga elevers identitetsskapande.....	13
Interkulturell pedagogik.....	14
Modersmålets betydelse för andraspråksutveckling.....	15
Metod.....	16
Tolkningsperspektiv.....	16
Kvalitativ metod.....	16
Förankring av metod.....	17
Intervjufrågorna.....	17
Urval.....	18
Presentation av informanter.....	19
Genomförande.....	20
Bearbetning analys och tolkning av materialet.....	20
Etiska ställningstaganden.....	21
Resultat.....	22
Individualisering av innehåll och omfång.....	22
Individanpassning av kunskapsnivåer, arbetssätt och material.....	23
Hastighetsindividualisering och individanpassning av lärandemiljön.....	24
Fördelar och svårigheter med att bedriva en individualiserad undervisning.....	25
Utredande sammanfattning.....	26
Resultatdiskussion.....	28
Metod- och innehållsindividualiserad undervisning.....	28
Individualisering av arbetsmaterialets omfång.....	30
Material och nivåindividualisering.....	30
Hastighetsindividualisering.....	32
Individualisering av lärandemiljön.....	32
Fördelar och svårigheter med en individualiserad undervisning.....	33
Reliabilitet och validitet.....	34
Egna eftertankar.....	35
Lärdomar för framtiden.....	35
Fortsatt forskning.....	35
Referenser.....	36

### Bilaga 1

## Figurförteckning

- Figur 1      *Schematisk beskrivning av individualiserad undervisning (efter Öreberg, 1968 s. 144).*
- Figur 2      *Att utveckla en studiemässig förmåga (Cummins, 2001 s. 94).*

## Inledning

Andraspråksinlärare ger sig ut på sin resa med ett varierande bagage i fråga om ålder, kön, modersmål, personlighet, tidigare utbildning och yrke. För andraspråksresans utfall brukar man särskilt framhålla vissa faktorer som är mer avgörande än andra. En faktor av stor betydelse för andraspråksinläringens utfall är utbildningsbakgrund. Modersmål och tidigare språkkunskaper kan också ses som en del av inlärnas bagage (Lindberg, 2004 s. 17)

Att bedriva andraspråksundervisning innebär att ta hänsyn till många faktorer, vilket ovanstående citat exemplifierar. Elevunderlaget i en andraspråksklass skiljer sig avsevärt jämfört med en klass bestående av elever som har svenska som modersmål. Under min avslutande praktik på lärarutbildningen har jag fått erfara just denna komplexitet. Eleverna i klassen som jag undervisade befann sig på vitt så olika utvecklingslägen i svenska. Jag upplevde vid flertalet tillfällen nästan uppgivenhet i att bedriva undervisningen på en lämplig nivå samt att hitta ett lämpligt material så att samtliga elever skulle kunna ta del av undervisningen. Det är med bakgrund av detta som jag valde att undersöka hur andraspråkslärare väljer att individualisera sin undervisning och vilka konsekvenser en individualiserad undervisning kan medföra. Jag vill med detta examensarbete nå en djupare kunskap kring detta komplexa ämne med anledning av att jag inom en snar framtid står inför att undervisa andraspråkselever.

Det är inte bara rent personliga skäl som ligger till grund för genomförandet av denna uppsats. I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet står det att *"undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov"* (Skolverket, 2010 s. 6). Trots allt är det så att varje lärare har till ansvar att bedriva en undervisning som tar hänsyn till varje elevs förutsättningar och behov. Det är således min skyldighet att i framtiden kunna bedriva en undervisning som beaktar varje elevs bakgrund och förutsättningar. Frågan är bara hur detta skall kunna realiseras. Min intention är att denna uppsats skall kunna ge svar på denna fråga.

## Syfte och frågeställningar

Att bedriva andraspråksundervisning förefaller ur många hänseenden vara mycket komplicerat. En pedagog som undervisar i svenska som andraspråk står inför uppgiften att undervisa elever med alla möjliga utvecklingslägen i svenska. Lärare i svenska som andraspråk måste ta hänsyn till såväl ett språkligt heterogent som ett mångkulturellt elevunderlag när de planerar sin undervisning. Syftet med denna studie är att belysa komplexiteten vid bedrivandet av en individualiserad undervisning. Med stöd av informanternas svar samt tidigare forskning skall jag försöka nå en djupare förståelse för hur andraspråkslärare individualiserar sin undervisning samt hur ovan nämnda faktorer kan tänkas påverka detta tillvägagångssätt.

Forskningsfrågor:

- På vilka sätt arbetar de verksamma lärarna för att individualisera sin undervisning?
- Vilka svårigheter och möjligheter existerar det i arbetet med att individualisera undervisningen?

## Bakgrund

I detta avsnitt behandlar jag några grundläggande begrepp som inryms i denna studie. Jag har även för avsikt att redogöra för några grundförutsättningar, vilka har en central betydelse för andraspråksundervisning. Det kan vara till fördel att ha kunskap om dessa begrepp och perspektiv vid läsningen av denna uppsats. Inledningsvis kommer individualiserad undervisning att belysas och förklaras. Därefter klargörs skillnaderna mellan ett förstaspråk, ett andraspråk och ett modersmål. Avsnittet avslutas med en beskrivning av teorier som behandlar utvecklandet av ett andraspråk.

### ***Individualisering i skolan***

Ordet individualisera betyder enligt Svenska akademins ordbok på Internet att: ”*inrätta, ackommodera, en metod eller behandling på olika sätt efter olika individer*”. När en person blir individualiserad innebär det att denne ”*får konturer och utvecklas till individ*” (Svenska akademien, 1997). Individ, individualisering och individanpassning är ord som ofta figurerar i såväl skoldebatter som inom skolans väggar. Monika Vinterek berör i rapporten *Individualisering i skolsammanhang* (2006, s. 7) problematiken kring det frekventa användandet av ordet individualisering i skolan. Hon menar att begreppet många gånger nyttjas alldeles för vidlyftigt. Begreppet individualisering används enligt Vinterek i skolsammanhang som mål såväl som medel utan att det för den skull förekommer någon problematisering kring betydelsen av begreppet. Det blir därmed komplicerat att få en helhetssyn av följderna av den individualisering som sker i skolan när det inte sker någon definiering av begreppet. Vinterek menar att det kan finnas ett samband mellan det frekventa användandet av begreppet individualisering och den förändrade synen på elevens eget ansvar över sin egen utbildningssituation. Det uttrycker Vinterek (2006 s. 48) med följande ord:

Med olika former av kursval, kortare eller längre, lämnas en del av ansvaret för utformningen av elevers utbildning över på eleven och elevens föräldrar. Här kan man säga att initiativet tas från skolan och att man därefter lägger ansvaret på elever och målsmän att fatta beslut om vad som blir bäst för eleven.

I den nu rådande läroplanen Lpo94 står det ”*att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov*” (Skolverket, 2010 s. 6). I de tidigare läroplanerna har det tydligt och klart beskrivits hur en individualisering skall äga rum, medan elevens eget ansvar för sitt lärande, betonas i den nuvarande läroplanen (Vinterek, 2006, s. 7). Vinterek betonar även att av vilken anledning en individualisering skall äga rum inte problematiseras i någon läroplan. Hon menar även att de individualiseringsprojekt som inleddes under 1960-talet och pågick en bit in på 1980-talet – som hade till avsikt att nivågruppera elever för att bättre tillgodose deras behov – visade inga tecken på att en differentiering av eleverna skulle medföra någon ”direkt inverkan” på deras kunskapsutveckling (Vinterek, 2006 s. 119). Det existerar enligt Vinterek olika varianter av individualiserings-

typer som kan vidtas i skolundervisningen i syfte att möta varje elevs enskilda behov och förutsättningar. Vinterek (2006, s. 46) introducerar sju olika typer av individualisering, vilka presenteras nedan:

- Innehållsindividualisering
- Omfångsindividualisering
- Nivåindividualisering
- Metodindividualisering
- Hastighetsindividualisering
- Materialindividualisering
- Miljöindividualisering

När en lärare väljer att anpassa innehållet i sin undervisning efter en elevs egna erfarenheter eller behov är det en form av innehållsindividualisering enligt Vinterek. På motsvarande sätt menar hon att en omfångsindividualisering äger rum när omfattningen av ett läromedel anpassas efter en elevs förutsättningar. En nivåindividualisering innebär i praktiken att läraren anpassar undervisningen efter elevernas kunskapsnivåer medan en metodindividualisering medför en individanpassning av olika arbetssätt (Vinterek, 2006 s. 47). När elever ges möjlighet att deras takt genomföra olika arbetsuppgifter är det en form av hastighetsindividualisering skriver Vinterek. Det händer i undervisningssituationer att elever ges olika texter med olika svårighetsgrad att arbeta med och det är då en form av materialindividualisering (Vinterek, 2006 s. 47). Lärandemiljön kan även den individualiseras. När eleven ges möjligheten att röra sig fritt och använda olika lokaler i skolan då äger en individualisering av undervisningsmiljön rum menar hon.

### ***Konsekvenser av individualiserad undervisning***

Det existerar således många olika former av individualisering som läraren kan välja att införliva i sin undervisning med avsikt att bemöta elevernas individuella behov. Det är dock mer osäkert vilken eller vilka individualiseringsinsatser som har störst inverkan på elevens tillgodogörande av kunskap. Vinterek berättar att forskningen inom området visar ett samband mellan en hög grad av individualisering och försämrade studieresultat. Det existerar många olika individualiseringstyper och arbetsformer, vilket gör det svårt att veta vilka tillvägagångssätt som påverkar elevens utveckling i positiv riktning (Vinterek, 2006 s. 120). De vanligaste individualiseringstyperna som används i dagens skola är enligt Vinterek hastighetsindividualisering i kombination med nivå- och materialindividualisering. Hon redogör för motivet till det frekventa användandet av hastighetsindividualisering bland lärarna i den svenska skolan. Motivet till att många lärare nyttjar denna individualiseringstyp grundar sig i tanken om att elever behöver olika tid till att slutföra en arbetsuppgift menar hon. Vinterek vidhåller att lärare många gånger använder hastighetsindividualisering i alldeles för hög



utsträckning, vilket förtydligas i följande citat (2006 s. 121):

Om lärare anser sig ha begränsade resurser i form av lärartid, speciella metoder eller andra hjälpmedel att erbjuda elever till stöd att nå målen, är det till fördel om man kan tänka sig en modell där alla elever kan nå samma mål med hjälp av samma typ av resurser om de får tillgång till dess under kortare eller längre tid.

Hastighetsindividualisering används sålunda flitigt i den svenska skolan och ett alltför frekvent användande av denna typ av individanpassning kan leda till att reducera spelrummet för andra individualiseringstyper skildrar Vinterek. Det existerar även individualiseringstyper som förekommer i betydligt lägre utsträckning i skolan och en av dessa är en individanpassning av lärandemiljön berättar hon. Vinterek (2006 s. 123) berättar att en i allt för hög grad av individanpassad undervisningsmiljö många gånger kan leda till en väldigt hög ljudnivå i klassrummet, som kan leda till koncentrationssvårigheter för en del elever. Metodindividualisering förekommer ävenså i liten utsträckning i den svenska skolan, skriver hon. Det tycker Vinterek är aningen egendomligt, vilket hon motiverar på följande sätt: ”*Trots en retorik som tar fasta på att elever lär sig på olika sätt och är betjänta av olika undervisningsstrategier har skolans metodarsenal snarare krympts än minskat*” (Vinterek, 2006 s. 120). Vinterek menar att fastän forskning länge visat att elever är i behov av olika undervisningsstrategier så har lärarens undervisningsmetoder inte blivit fler utan snarare blivit färre.

Ytterligare en konsekvens som en individualiserad undervisning kan medföra – ur lärarens perspektiv – är att denna undervisning kräver mycket tid och kunskap av läraren. Hörberg & Knutsson (1970 s. 11) menar att en individualiserad undervisning förutsätter att läraren vet vad varje elev arbetar med för stunden och vad som skall göras härnäst. De anser dock att denna undervisning kräver mycket av läraren under det första inledande skedet. Hörberg & Knutsson vidhåller dock att en individualiserad undervisning gagnar elever på samtliga kunskapsnivåer, med anledning av att undervisningen utgår ifrån varje enskild elev och inte ett kollektiv.

Det existerar inte bara olika individualiseringstyper utan även olika grader av hur en undervisning kan individualiseras. Individualisering kan ske under några enstaka minuter av en lektion eller gälla ett helt läsår. I Vintereks rapport framställs en schematisk beskrivning av hur individualisering kan uppstå i olika grader i undervisningssammanhang. Denna schematiska beskrivning framtog på 1960-talet av Curt Öreberg. Örebergs modell beskriver omfånget av hur individualiseringen kan gestalta sig i undervisningssammanhang och denna presenteras nedan:

<b>Total individualisering</b>	<b>Ingen individualisering</b>
Varje elevs arbete är inriktat på att nå ett för just hans/hennes förutsättningar avsatt mål.	Lika för alla elever.
Instruktioner ges till en elev i sänder.	Alla elever ges samma instruktioner.
Antalet uppgifter och svårighetsgrad varierar från elev till elev.	Alla elever arbetar med samma uppgifter.

Figur 1. Schematisk beskrivning av individualiserad undervisning (efter Öreberg, 1968 s. 144).

### ***Svenska som andraspråk***

I dagens svenska skola går många elever som har ett annat modersmål än svenska. Det är en förhållandevis nutida företeelse sett ur ett historiskt perspektiv. Forskningen om hur man tillägnar sig ett andraspråk är även det ett ungt forskningsfält såväl i Sverige som i övriga västvärlden. Den omfattande folkförflyttning till Sverige samt övriga västvärlden som ägde rum i mitten av 1960-talet bidrog till forskningsfältets grundande samt så småningom inrättandet av ämnet svenska som andraspråk i den svenska skolan (Viberg, 1996 s. 110). Enligt Åke Viberg (1996, s. 109) bidrog den betydande migrationen till att den svenska skolan ställdes inför ett helt nytt scenario. Dessförinnan hade all andraspråksundervisning utgått ifrån tanken att elever med ett annat hemspråk än svenska kunde tillgodogöra sig det svenska språket på samma sätt som elever med svenska som modersmål enligt Viberg. Det kom dock att ske en förändring gällande synen på andraspråksundervisning och dess olikheter jämfört med förstaspråksundervisning skriver Viberg. Enligt Kenneth Hyltenstam (2003, s. 9) består dessa olikheter främst i:

Ett grundläggande sådant exempel på skillnader är att en lärare som undervisar i svenska som modersmål kan vara ganska säker på att de elever som finns i en given klass – med viss variation givetvis – har en likartad utvecklingsnivå i svenska. En lärare som undervisar i svenska som andraspråk kan däremot möta elever med alla tänkbara utvecklingsnivåer i svenska, vilka inte är förutsägbara utifrån elevens ålder eller vilken klass eleven går i.

Det är utifrån denna ovan beskrivna komplexitet som varje andraspråkslärare står inför när undervisningen skall planeras och genomföras. Läraren måste klara av att bedöma varje elevs utvecklingsnivå och planera undervisningen med utgångspunkt i denna så att vidare språkutveckling äger rum. Viberg (1996, s. 111) menar att undervisningen i svenska som andraspråk ska individanpassas eftersom eleverna

har så varierande förutsättningar. Han anser även att det inte existerar någon annan undervisning i skolan som måste fylla så många skilda behov:

Eleverna kan behöva hjälp att utveckla språket både som vardagligt kommunikationsmedel i umgänget med jämnåriga kamrater och som ett medel att tillägna sig kunskaper i skolans ämnesundervisning. Dessutom skall de naturligtvis lära sig läsa och skriva och att använda språket i en mängd nya situationer. (Viberg, 1996 s. 112)

### ***Modersmål, förstaspråk och andraspråk***

Modersmål är det eller de språk som modern talar. Det språk som en människa lär sig först kallas förstaspråk. I de allra flesta fall så är modersmålet och förstaspråket detsamma. Det är även möjligt att en person innehar flera förstaspråk ifall någon av föräldrarna talar flera språk. I skolans värld omnämns oftast en elevs förstaspråk för modersmål (Lindberg, 2004 s. 5).

Vad är då skillnaden mellan ett förstaspråk och ett andraspråk? Enligt Lindberg (2004 s. 5) existerar det en avgörande faktor beträffande distinktionen mellan ett första- och ett andraspråk. Åldern en person uppnått när denne kommit i kontakt med språket har helt avgörande betydelse menar Lindberg. Hon hävdar att de språk som lärs in efter tre års ålder kan benämnas som ett andraspråk av den anledningen att oftast vid den tidpunkten har ett förstaspråk/modersmål upprättats. Ytterligare en faktor som kännetecknar ett andraspråk är, att inläringen av detta språk sker i landet där det talas. Det är även viktigt att ha i åtanke att det tar tid att lära sig ett andraspråk. Att tillägna sig ett andraspråk, som kan användas i såväl en muntlig som en skriftlig kontext, tar mellan fem till tio år för en ung person. Då avses en språklig nivå som innebär att personen kan använda språket i ett vardagligt sammanhang (Lindberg, 2004 s. 10).

### ***Inläringsteorier och andraspråk***

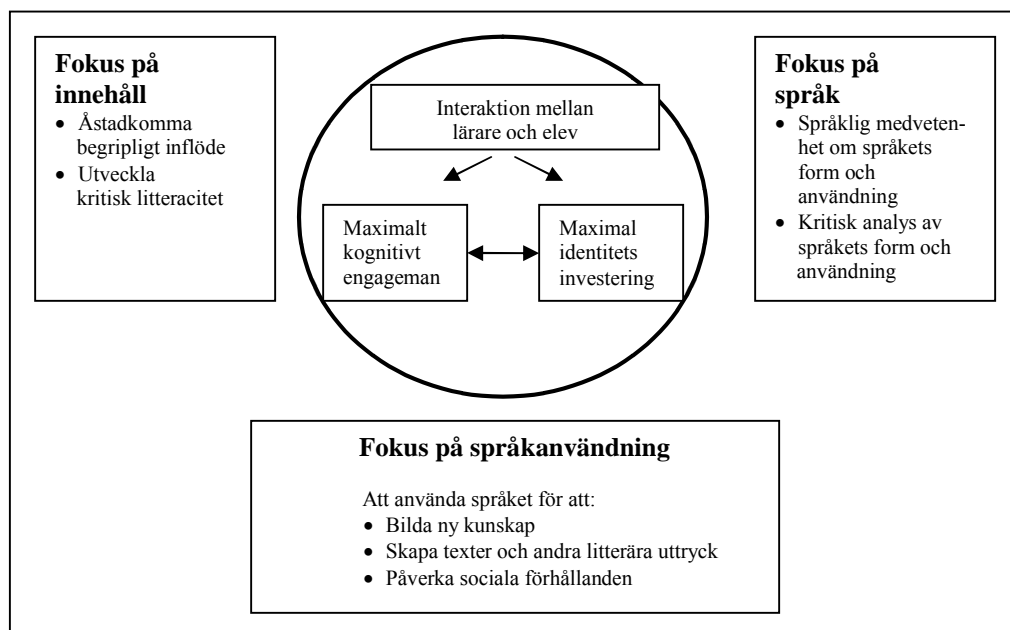
Det är förhållandevis få forskare som haft en positiv inställning till tvåspråkighet och tillgodogörandet av ett andraspråk ur ett historiskt perspektiv (Franker, 2004 s. 702). Såväl behaviorismen med förgrundsmannen B. F Skinner som den progressiva skolan med Jean Piaget i spetsen har kritiserats för att inte beakta komplexiteten i andraspråksundervisning (Gibbons, 2006 s. 24). Enligt Pauline Gibbons (2006, s. 25), som verkar inom forskningsfältet för tvåspråkighet, tar dessa två inlärningsmodeller upp ett innehåll som avspeglar majoritetssamhället. Det medför att andraspråkselever inte ges någon möjlighet att beskriva sin syn på världen, enligt Gibbons.

Det existerar dock ytterligare alternativ till ovan beskrivna inläringsteorier. Ett av dessa är ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Den sociokulturella inläringsteorin baseras på den ryske psykologen Lev Vygotskijs forskning. Han var en av få forskare som tidigt ställde sig positiv till tvåspråkighet. Anledningen till hans positiva inställning torde vara att det var ett mycket angelägen ämne i hans hemland Sovjetunionen. Landet hade en enorm geografisk, ekonomisk och

kulturell utbredning (Franker, 2004 s. 701). Vygotskijs teori framhåller betydelsen av interaktion mellan människor vid tillgodogörandet av kunskaper och språk-utveckling (Gibbons, 2006 s. 25). Grundvalen för ett barns lärande inryms i vad Vygotskij namnger *zonen för närmaste utveckling* som åsyftar avståndet mellan det ett barn klarar av på egen hand och det ett barn klarar av att utföra i interaktion med en vuxen (Vygotskij, 1978). Inger Lindberg (2004 s. 472), menar att det är inom denna utvecklingszon som eleven har möjlighet att utvecklas genom självständigt uppträdande i olika verksamheter. Hon vidhåller även att det ”språkliga inflödet” är tvunget att vara på ett läge något över inlärarens nivå för att språkutveckling skall äga rum. I denna utveckling har läraren en viktig roll då denne stöttar eleven till att införskaffa sig nya kunskaper och färdigheter (Lindberg, 2004 s. 472).

### Cummins modell

Den kanadensiske professorn i utvecklingspsykologi samt en av de ledande forskarna inom andraspråksutveckling, Jim Cummins, har utvecklat en modell som visar hur en idealisk andraspråksundervisning skall genomföras. Cummins modell (se figur nedan) beskriver att i samspelet mellan läraren och eleven bör elevens intellektuella funktioner vara maximerade för att en språklig utveckling skall kunna äga rum (Cummins, 1986 s. 151). Utöver det menar Cummins att även samspelet mellan läraren och eleven bör präglas av elevens egna erfarenheter och kunskaper av språk och kultur. Undervisningen skall också utgå från elevens identitet i syfte att eleven skall känna sig motiverad att ge sig hän åt inlärningsprocessen (Cummins, 2001 s. 94)



Figur 2. Att utveckla en studiemässig förmåga (Cummins, 2001 s. 94).

Cummins modell förutsätter att eleven – i inlärningsprocessen – är kognitivt stimulerad samt villig att dela med sig av sina erfarenheter. Cummins (2001 s. 95) menar att det kan uppstå situationer då eleverna inte är beredd att delge sina

erfarenheter till läraren. Orsaken till att en sådan situation uppstår beror, enligt Cummins, på ett misstroende från elevernas sida gentemot läraren. Eleverna upplever inte att läraren uppskattar deras kunskaper och duglighet. De bakomliggande orsakerna till detta scenario finner sig beror i många fall på att elever från minoritetsgrupper inte är vana vid att erhålla bekräftelse och beaktande från läraren beträffande deras språk och identitet (Cummins, 2001 s. 95). Cummins inlärningsmodell förordar sålunda att läraren skapar ett genuint förtroende till sina elever. Han förespråkar att läraren beaktar elevernas språk, kultur och erfarenheter. Det i sin tur leder till att eleverna upplever att det ställs höga förväntningar på dem från läraren (Cummins, 2001 s. 97).

Läraren skall således bedriva en erfarenhetsbaserad undervisning och innehållet i undervisningen skall enligt Cummins bestå av ett *begripligt inflöde*. Det innebär i praktiken att eleverna skall kunna känna samhörighet med texterna som inbegrips i undervisningen. Eleverna skall även ges möjligheten att utveckla en *kritisk literacitet*, vilken uppnås i ett tillåtande klassrumsklimat. En relation mellan läraren och eleverna måste frambringas, som uppmuntrar eleverna att dela med sig av sina erfarenheter (Cummins, 2001 s. 100). Andraspråksundervisningen skall, enligt Cummins, även innefattas av en *språklig medvetenhet*. I praktiken handlar det om, att en genomtänkt metod för hur grammatik och uttal lärs ut, skall implementeras i undervisningen. Eleverna skall även utveckla en *kritisk språkmedvetenhet*, vilket innebär att de utvecklar en förmåga att se sambandet mellan språk och makt (Cummins, 2001 s. 102). I Cummins modell (se figur 2) förekommer även tre exempel på hur språket skall användas i undervisningen: *Bilda ny kunskap, Skapa texter och andra litterära uttryck, Påverka sociala förhållanden*. De är ämnade att beskriva språkets funktion i undervisningen. Språket skall nyttjas i syfte att stärka elevernas självbilder, vilket i slutändan innebär att kritiskt tänkande individer frambringas (Cummins, 2001 s. 104).

### ***Språkets betydelse för flerspråkiga elevers identitetsskapande***

Att en människas språkliga och kulturella bakgrund har inverkan på människans identitet är nog alla överens om. Charlotte Haglund har studerat flerspråkiga elevers attityder och uppfattningar till sina språk och kulturer. Haglund hävdar att det existerar ett starkt samband mellan andraspråkselevers identitetsskapande och skolans rådande normer gällande språk och identitet, vilket exemplifieras i nedanstående citat:

Eleverna påverkas av de diskurser som (för tillfället) har störst inflytande på skolans arena. Det visar också att eleverna, för att ur inlärningssynpunkt, bli framgångsrika i skolan måste anpassa sig till skolans förväntningar. /.../ Undervisning bidrar till att nya kunskaper tillägnas och kompletterar elevers befintliga kunskaper. Därmed uppfattas nu kunskap som additiv och komplementär. Men om elevers tillägnande av nya kunskaper, som här, sker på bekostnad av andra kunskaper har undervisningen en kompensatorisk karaktär. (Haglund, 2004 s. 382)

Ovanstående direkta anföring beskriver ett tillstånd då de rådande normerna inom institutioner – såsom skolan – åsidosätter flerspråkiga elevers identiteter och färdigheter. Haglund (2004, s. 383) vidhåller att ett sådant förbiseende kan få katastrofala följder och därför måste all verksamhet i skolan sträva mot att bekämpa likformighet.

Monica Axelsson har studerat sambandet mellan skolframgång och minoritetsstatus. Hon anser i likhet med Charlotte Haglund att skolans syn på flerspråkiga elever grundar sig i ett bristperspektiv. Axelsson (1999 s. 9) beskriver att skolan är utformad i syfte att tillgodose majoritetsbarnens behov, vilket resulterar i att många flerspråkiga elever misslyckas. Dessa elever bedöms av skolan att ha sociala och kulturella brister. Detta bristperspektiv grundar sig i tanken att andraspråks elever skall assimileras in i det svenska samhället på bekostnad av deras språkliga och kulturella identitet (Axelsson, 1999 s. 26). Axelsson ser dock att detta bristperspektiv är på väg att ersättas av vad hon kallar en *tvärnationell medvetenhet*. Denna *tvärnationella medvetenhet* innebär i praktiken att andraspråksundervisningen innefattas av arbetssätt som tar sin utgångspunkt i elevernas språkliga och kulturella bakgrunder (Axelsson, 2004 s. 507). Hon menar att skolframgång för minoritets elever nås när elevernas bakgrunder införlivas i undervisningen. Undervisningen måste inrymma en aktiv tvåspråkighet, vilket i praktiken innebär att varje elev måste ges möjlighet att utvecklas på en åldersadekvat nivå. Eleverna bör även erbjudas undervisning på deras förstaspråk (Axelsson, 2004 s. 504).

### **Interkulturell pedagogik**

Pirjo Lahdenperä, docent i pedagogik och forskningsledare för interkulturell skolforskning vid Södertörns högskola, menar att interkulturell pedagogik är ett *förhållningssätt* som skall genomsyra skolans samtliga verksamheter (Lahdenperä, 2004 s. 11). Detta förhållningssätt innebär i praktiken att individer med olika språkliga och kulturella erfarenheter samspelar och influerar varandra. Lahdenperä (2004, s 11) anser att ”*interkulturell pedagogik är ett uttryck för ett behov av att på ett nytt sätt förhålla oss till varandra (dvs. invandrare och svenskar) i skolan*”. Hon menar vidare att förhållningssättet genererar en ömsesidig hänsyn och förståelse mellan människor.

Interkulturell undervisning innebär att det i läroprocessen utvecklas en kritisk medvetenhet hos individen. Denna läroprocess leder till, menar Lahdenperä, att individen omprövar dennes egen kultur och värderingar. Den interkulturella läroprocessen kan delas in i tre olika perspektiv (Lahdenperä 2004 s. 24):

- Studentaktiv och erfarenhetsbaserad undervisning där deltagarnas erfarenheter, upplevelser och kunskaper utgör en viktig del av den interkulturella läroprocessen. Det är värdefullt att i undervisningen skapa möjligheter till inlevelse för andra människors behov.

- Den andra delen i interkulturella läroprocesser utgörs av ett kultur kontrastivt perspektiv där man konfronteras med andra sätt att tänka och värdera, så att man blir varse sitt eget sätt att tänka och kategorisera andra.
- Den tredje delen består av känslomässig bearbetning av den egna etnocentrismen, där den egna uppfostran och kulturen samt samhälleliga förhållanden och betingelser står som referensram för värdering och tolkning av andra kulturer och olika grupper.

Den interkulturella processen innebär, enligt Lahdenperä, ett omdanande av individens begreppsvärld gällande språk, kultur och identitet. Christina Rodell Olgaç (1999 s. 69) menar att den interkulturella pedagogiken bör användas i undervisningen av andraspråkselever, men även i all annan undervisning. Hennes motiv till användandet av denna metod är att många andraspråkselever som har vistats en kort tid i Sverige är begränsade i deras kommunikation med klasskamrater. De kan helt enkelt inte konversera med klasskamrater som har ett annat modersmål. Av den anledningen, menar Rodell Olgaç, är det oerhört viktigt att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas kulturella ursprung, modersmål och kunskaper. Rodell Olgaç (1999 s. 75) anser att lärare i den svenska skolan många gånger begår misstaget att inte synliggöra elevernas kulturella ursprung och modersmål i undervisningen. Det agerandet kan få allvarliga konsekvenser för elevens fortsatta skolgång skriver Olgaç.

### ***Modersmålets betydelse för andraspråsutveckling***

Inger Lindberg, professor i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet, har bland annat forskat om modersmålets betydelse vid tillägnandet av ett andraspråk. Lindberg menar att det existerar ett samband mellan utvecklandet av modersmålet och inlärandet av ett andraspråk, vilket konkretiseras i följande citat: ”*satsningar på modersmålet har en positiv och avgörande betydelse för tvåspråkiga elevers andraspråsutveckling och allmänna skolframgång*” (Lindberg, 2002 s. 22). Motivet till detta samband, menar Lindberg, är att människor lär sig bäst när undervisningen sker på ett språk som är bekant för dem. Hon menar även att det råder en enighet kring detta samband bland andraspråksforskare runt om i världen. Därför är det av allra största betydelse att andraspråkselever ges möjligheten till undervisning på deras modersmål, anser Lindberg (2002 s. 23). Lindberg framhäver således modersmålets betydelse i andraspråksundervisningen. Hon betonar även vikten av att tolkar används i exempelvis utvecklingssamtal med intentionen att eleverna skall få de bästa möjligheter att kunna förstå kursmålen. Lindberg (2002 s. 25) framhåller betydelsen av att medvetandegöra eleven inför vad denne måste uppnå vid avslutad kurs. Hon menar att det måste existera en samstämmighet mellan läraren och eleven om utgångspunkten och vilka tillvägagångssätt som skall väljas för att nå kursens mål.

## Metod

### ***Tolkningsperspektiv***

De hermeneutiska tolkningsperspektiven avser att fastställa olika betydelser hos sina studieobjekt och dessa betydelseenheter förmedlas sedan av forskaren i form av språklig tolkning (Ödman, 2001 s. 72). Det är tolkning av texter som äger företräde inom hermeneutiken menar Ödman. Den litterära texten – i det här fallet intervjutexten – förstås som en färdig text först efter att denna tolkats berättar han. Det grundläggande målet för en forskare inom det hermeneutiska fältet består i: *”att se bortom intervjusituationens här och nu och ägna uppmärksamhet åt den kontextuella tolkningshorisont som förmedlas genom traditionen och historien”* (Kvale, 2009 s. 67). I motsats till positivisterna som åsyftar att förklara olika företeelser, avser en hermeneutiker att tolka människor och deras livssituation (Davidsson & Patel, 2003 s. 29). I denna uppsats avses att tolka informanternas tankar kring ett individanpassat lärande och hur de väljer att inbegripa detta i sin undervisning. Det behöver nödvändigtvis inte betyda att deras tankar och idéer kring hur en individualiserad undervisning skall bedrivas, överensstämmer med hur deras undervisning ter sig i realiteten.

### ***Kvalitativ metod***

Den kvalitativa metoden har till syfte att *”försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera, eller att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster”* (Trost, 2005 s. 14). Min intention är att tillgodogöra mig och analysera informanternas tankar kring hur en individualiserad undervisning kan bedrivas. Med utgångspunkt i denna analys önskar jag att tillgodogöra mig en djupare förståelse kring ämnet som sedan kan appliceras i min framtida profession. I syfte att erhålla en djupare förståelse av ämnet är en kvalitativ metod att föredra framför en kvantitativ av den orsaken att med den sistnämnda ernås en mer fragmentiserad kunskap (Patel & Davidsson, 1994 s. 21). Jag har för avsikt att förstå forskningsämnet - individualiserad undervisning – samt att urskilja de olika handlingsmönster som informanterna redogör för i intervjuerna. Av de orsakerna har jag valt att genomföra en kvalitativ undersökning. I den kvalitativa undersökningen sätter forskaren sin prägel på arbetet i högre grad än vad som är fallet med en kvantitativ undersökning (Patel & Davidsson, 1994 s. 20).

Den kvalitativa undersökningens särdrag medför att forskaren erhåller en nära och levande relation till sitt material (Patel & Davidsson, 1991 s. 19). Under det att den kvalitativa datainsamlingen fortskrider kommer jag att reflektera kring det inkomna materialet, vilket medför att min förståelse kring ämnet kontinuerligt fördjupas. Det i sin tur leder till ett ständigt inkommande av idéer och reflektioner, vilka kommer att vara till fördel för uppsatsens kvalitet. Enligt Allwood (2004 s. 68) är det övergripande målet med en kvalitativ undersökning: *”att det sker en insamling av data som representerar en kvalitet i ett sammanhang, i stor utsträckning av språkliga enheter”*.



## **Förankring av metod**

Min intention med intervjuerna var att tillgodogöra mig en djupare insikt om hur andraspråkslärare väljer att individanpassa sin undervisning. Mitt mål under intervjuerna var att informanterna skulle känna sig avslappnade såsom det vore ett vanligt samtal som ägde rum. Enligt Kvale (2009 s. 39) är målsättningen med forskningsintervjun att uppnå mångskiftande skildringar av olika synpunkter. Han beskriver även forskningsintervjun som ett professionellt samtal och att uppbyggnaden av detta påminner om ett vanligt samtal med den skillnaden att det utmärks av en frågeteknik och ett tillvägagångssätt av ett unikt slag (Kvale, 2009 s. 39).

Innan intervjuerna genomfördes hade jag noga läst på om ämnet – individanpassad undervisning – och jag hade dessutom utformat och konkretiserat ett tydligt syfte med uppsatsen. Jag hade även utformat ett antal intervjufrågor med hög grad av strukturering av den anledningen att ett frågeformulär användes. Med hög grad av strukturering avses att frågorna som ställs till informanterna behandlar ett specifikt ämne (Trost, 2005 s. 20).

Min avsikt var således att vara så bra förberedd som möjligt innan intervjuerna skulle äga rum, även om det aldrig går att vara nog förberedd. Kvale (1997 s. 119) menar att det existerar ett antal nyckelfrågor som intervjuaren bör ställa sig inför den stundande intervjun. Dessa betydelsefulla frågor är *vad*, *varför* och *hur*: *Vad* innebär att forskaren har läst på om forskningsämnet, *Varför* rör sig om att forskaren utformat ett tydligt syfte för studien och *hur* handlar om att intervjuaren valt en överensstämmande intervjuteknik för den avsedda studien.

## **Intervjufrågorna**

Vid samtliga intervjutillfällen nyttjades en intervjuguide. Det är ett frågeformulär med färdigformulerade frågor. Denna intervjuguide väljer intervjuaren att ha som utgångspunkt i syfte att få till stånd ett samtal om ett specifikt ämne och den har även till syfte att ge intervjuaren struktur under intervjutillfället (Trost, 2005 s. 50). Den intervjuguide som jag använt omfattar av totalt 18 frågor (se bilaga 1). Utformandet av frågorna i intervjuguiden har haft sin utgångspunkt i en metod som kallas *tratt-tekniken*. Denna teknik medför att intervjun inleds med öppna frågor för att i ett senare skede övergå till mer specificerade och detaljerade frågor (Patel & Davidsson, 2003 s. 74).

Frågorna i denna uppsats intervjuguide kan delas in i tre sekvenser (se bilaga 1): *Frågor om lärarens formella kompetens*, *Allmänna frågor om lärarens undervisning* samt *Frågor kopplade till individualiseringsperspektivet*. Den första sekvensen – frågor om lärarens formella kompetens – inleder frågebatteriet med avsikt att informanten skall få inleda med att berätta om sin egen utbildningsbakgrund. Min intention med detta tillvägagångssätt var att de inledande frågorna skulle bygga upp en tilltro mellan mig och informanten. Då informanten gavs möjligheten att delge information om sig själv och i synnerhet om sin utbildningsbakgrund. Enligt Trost (2005 s. 64) kan de första frågorna vara avgörande för hur

resten av intervjun kommer att fortskrida. Han menar att de inledande frågorna har till uppgift att skapa ett förtroende mellan intervjuaren och informanten. Det var således min intention med de inledande frågorna.

Den andra sekvensen i intervjuguiden – allmänna frågor om undervisningen – inrymmer frågor om arbetssätt, anpassning av undervisningsmaterial, utvärdering av undervisningen, hur undervisningen förankras i läroplan respektive kursplan samt tillgången på modersmåls lärare/tolkar. Fråga nummer fyra (se bilaga 1) som inleder det andra stadiet av intervjuguiden har till syfte att ge ett allomfattande perspektiv på informanternas syn på undervisning. Avsikten med denna fråga var även att se vilka arbetsmetoder informanterna använder och hur dessa metoder förhåller sig till en individualiserad undervisning.

Frågorna sex till åtta (se bilaga 1) är av en mer kontrollerande art. Informanternas svar på dessa frågor ger mig möjligheten att granska i vilken utsträckning de reflekterar kring sin undervisning. Den avslutande frågan i det andra stadiet av intervjuguiden gällande tillgången på modersmåls lärare och tolkar fungerar som en brygga till det efterföljande stadiet av intervjuguiden. Det är en fråga kopplad till den allmänna undervisningen, men tillgången av modersmåls lärare och tolkar, har även betydelse för individualiseringsperspektivet. Får eleven möjlighet till undervisning på sitt modersmål, så är det en form av individanpassad undervisning.

Den tredje och avslutande sekvensen av intervjuguiden består uteslutande av frågor rörande individualiseringsperspektivet. Den inledande fråga nummer nio (se bilaga 1) ger informanten möjlighet att klargöra och motivera huruvida denna anser att undervisningen skall individualiseras eller inte. Denna ovan beskrivna fråga samt de två efterföljande frågorna (se bilaga 1) är starkt kopplade till uppsatsens första forskningsfråga gällande hur andraspråkslärare väljer att individanpassa sin undervisning. De efterkommande frågorna 12 till 18 är även de förbundna till såväl den inledande forskningsfrågan men i synnerhet till den andra. Den andra forskningsfrågan avser att besvara vilka möjligheter respektive svårigheter en individualiserad undervisning kan föra med sig. De avslutande frågorna tar upp faktorer i undervisningen som kan vara till såväl fördelar som nackdelar när det gäller att bedriva en individanpassad undervisning. I dessa frågor behandlas elevernas förutsättningar, lärandemiljö samt elevernas möjligheter att påverka undervisningen. Dessa ovan beskrivna faktorer är alla av avgörande betydelse för i vilken grad undervisningen framstår som individanpassad.

## ***Urval***

Uppsatsens fyra informanter arbetar samtliga som andraspråkslärare i norra Sverige. Informanterna försäkrades anonymitet, vilket i praktiken innebär att varken deras namn eller namnen på skolorna där de arbetar förekommer i uppsatsen. Intervjuerna genomfördes under april månad 2010. Informanterna delgavs i förväg övergripande information om såväl intervjufrågor som uppsatsens syfte. Enligt Kvale (1997 s. 107) är det brukligt i detta sammanhang att

informanterna delges information om vad syfte och frågeställningar ämnar ge svar på.

Urvalet skedde slumpmässigt, så till vida att flera skolor kontaktades i syfte att få informanter till denna uppsats. Jag valde ut fyra informanter som kunde delta under en viss tidsram. Det fanns möjlighet att utöka antalet informanter, men jag valde att avgränsa antalet informanter till fyra stycken. Enligt Trost (2005 s. 123) existerar det stora fördelar med att använda sig av förhållandevis få informanter. Han menar att det i annat fall kan bli mycket svårt att hantera materialet, vilket medför att det uppstår en svårighet i att urskilja och sammanföra viktiga detaljer ur intervjumaterialet.

### ***Presentation av informanter***

”Åsa”

Hon har arbetat som lärare i två år sedan hon tog sin lärarexamen och under dessa två år har Åsa uteslutande undervisat andraspråkselever i svenska som andraspråk. Hon fick direkt arbete efter avslutad utbildning vid universitetet. Åsa har 60 poäng i svenska som andraspråk samt 80 poäng i svenska. Hon har dessutom vidareutbildat sig efter avslutad examen. Åsa har av sin arbetsgivare fått vidareutbilda sig inom ämnen såsom alfabetiseringsundervisning, hedersfrågor och konflikt-hantering. Denna internutbildning upplever hon har varit mycket givande och värdefull för hennes fortsatta arbete.

”Susanne”

I lite drygt 20 år har Susanne arbetat som lärare. Större delen av hennes arbetade tid har hon undervisat i språk på grundskolan. Susanne har arbetat med att undervisa andraspråkselever i svenska som andraspråk i totalt fem år. I grunden är hon utbildad mellanstadielärare och hon har på senare år läst 40 poäng i svenska som andraspråk. För närvarande läser Susanne in ytterligare 30 poäng i svenska som andraspråk.

”Lisa”

Lisa blev klar på lärarutbildningen 2006. Hon är utbildad mot grundskolans senare år och hon har läst svenska 60 poäng och historia 20 poäng. Omedelbart efter avslutad utbildning började hon vikariera på olika grundskolor i två år. Därefter fick hon sin nuvarande tjänst som medför att undervisa elever i svenska som andraspråk. För närvarande håller hon på att läsa kursen Svenska som andraspråk B på universitetet. Hon upplever att hon skulle vilja tillägna sig mer kunskap i religion och samhällskunskap.

”Simone”

Hon slutförde sin lärarutbildning våren 2007. Hon har läst 80 poäng i svenska samt 60 poäng i svenska som andraspråk. Simone har undervisat i svenska som andraspråk i drygt två år. Hon har ingen fast tjänst utan vikarierar på heltid. Hon upplever att hon skulle behöva mer kunskap i hur man bedriver uttalsundervisning.

## **Genomförande**

Under samtliga intervjutillfällen användes en videokamera till att spela in ljudet. Anledningen till att intervjuerna spelades in var att det skulle finnas möjlighet att analysera informanternas svar vid upprepade tillfällen. Utöver videokameran så nyttjades även en intervjuguide, en penna samt ett anteckningsblock som hjälpmedel. Längden på intervjuerna varierade mellan 39 till 45 minuter.

Samtliga intervjuer genomfördes i förbokade sammanträdesrum, med avsikt att intervjuerna skulle kunna genomföras utan några störande moment. Rummen i fråga upplever jag som aningen stora för att genomföra en intervju som innefattas av endast två personer. Detta kan ha medfört att informanterna upplevt mer otrygghet åtminstone i inledningsfasen av intervjun, än om dessa ägt rum i mindre och gemytligare rum. Jag vill ändå mena att de valda miljöerna för intervjuerna trots rummens storlek fungerade tillfredställande. Inte vid något tillfälle avbröts en intervju.

Under intervjuernas gång så var målsättningen att följa ordningen i intervjuguiden och så blev också fallet. Jag upplevde dock vid ett intervjutillfälle att fråga nummer fem (se bilaga 1) var ställd på det sättet att den tenderade att hindra ordningen i intervjuguiden. Vid detta specifika tillfälle besvarade informanten, förutom den femte frågan, även frågorna nio till elva. I övrigt så följdes intervjuguidens frågor i den ordning de var uppsatta. Förutom den femte frågan, som vid ett intervjutillfälle orsakade en frångång av ordningen i intervjuguiden, så orsakade även intervjuguidens sista fråga lite huvudbry för informanterna. Denna fråga handlar om huruvida eleverna ges möjlighet att ta ansvar över sitt eget lärande. Samtliga informanter upplevde denna fråga som mycket svår att besvara, men det bör tilläggas att de trots allt lämnade utförliga svar gällande denna fråga.

Därutöver medför detta tillvägagångssätt även att intervjuaren kan koncentrera sig uteslutande på intervjuens gång. Det fortlöpande arbetet med intervjuerna och de efterkommande analyserna har genomsyrats av en reflekterande hållning gentemot materialet. Under intervjutillfällena har avsikten varit att dessa skulle upplevas så naturliga som möjligt. Det går aldrig att fränse att forskningsintervjun grundar sig på ett asymmetriskt förhållande mellan intervjuare och informant (Patel & Davidsson, 2003 s. 79).

## ***Bearbetning analys och tolkning av materialet***

Trost (2004 s. 127) menar att det inte existerar någon universalmetod över hur materialet i en kvalitativ undersökning görs åtkomligt för bearbetning. Han redogör bland annat för två metoder som har kommit att användas i denna studie. Tillvägagångssätten för att göra det insamlade materialet tillgängligt för bearbetning i denna uppsats har således varit två. Samtliga intervjuer har transkriberats och på så sätt har materialet övergått till att vara disponibelt för vidare tolkning och analys. Jag har även lyssnat på intervjuerna otaliga gånger och samtidigt skrivit minnesanteckningar. Därefter har jag sammanfattat intervjuerna. Avsikten med detta förfarande var att få en struktur över det insamlade materialet

och på så sätt kunna stryka irrelevant material. Med relevant material avses det som kan återkopplas till uppsatsens syfte och frågeställningar. Hartman (2004, s. 287) menar att det insamlade materialet ska kategoriseras och organiseras i syfte att underlätta förståelsen och tolkningen av en företeelse. Bildandet av dessa kategorier kan enligt Hartman (2004, s. 288) ske på följande sätt:

När man väl funnit de begrepp som man är ute efter, skall man kategorisera dem. Att kategorisera innebär att man klassificerar dem, det vill säga man för samman de begrepp som handlar om samma sak. Antag att vi i vår intervju får två uttryck som ”ingen möjlighet till vidareutbildning” och ”kan inte få bättre arbete”, så kan vi skapa kategorin ”framtidssyn”, vilket då är en kategori i vilken vi samlar alla de uttryck som har att göra med hur de intervjuade ser på framtiden.

Det material som jag uppfattat som väsentligt har kategoriserats i likhet med ovanstående beskrivning. Kategorierna skapades genom att återkommande begrepp i informanternas svar grupperades med utgångspunkt i uppsatsens syfte och frågeställningar. Analyserandet av det insamlade materialet har ägt rum utifrån den hermeneutiska teorin. Denna forskningsteori tar sin utgångspunkt i individens egna tolkningsreferenser, vilket Jan Hartman (2004, s. 189) tydliggör med följande ord:

En hermeneutisk teori skall uttrycka en individs eller grupp individers livsvärld. Detta gör den genom att innehålla termer som beskriver hur individen eller individerna i gruppen uppfattar sin situation. Dessa termer står i relation till varandra, för att på så sätt uttrycka på vilket sätt de olika uppfattningarna är relaterade till varandra.

### ***Etiska ställningstaganden***

Enligt Vetenskapsrådet (2001 s. 6) existerar det fyra stycken huvudkrav som en forskare skall ta hänsyn till ur ett etiskt perspektiv. Dessa huvudkrav är; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*. Informationskravet innebär att forskaren skall redogöra för informanten att denne kan välja att avbryta intervjun närhelst denne önskar. Forskaren skall även i förväg delge information om undersökningens centrala delar (Vetenskapsrådet, 2001 s. 7). Informanterna i denna undersökning delgavs denna information innan jag ställde den första intervjufrågan och ingen av de fyra informanterna valde att avbryta någon intervju. Jag hade även i min förfrågan om deras deltagande beskrivit syftet med min undersökning. Denna förfrågan skickades via email.

Samtyckeskravet medför att forskaren skall erhålla informanternas samtycke till att delta i undersökningen (Vetenskapsrådet, 2001 s. 9). Informanternas samtycke beträffande deras deltagande i denna undersökning erhöles då de besvarade min förfrågan. Inför varje intervju frågades även om tillåtelse att få spela in intervjuerna. Jag erhöles även ett samtycke om att få citera informanterna i min resultatredovisning.

Konfidentialitetskravet betyder att forskaren skall värna om att det inte går att identifiera informanterna som deltagit i undersökningen (Vetenskapsrådet, 2001 s. 12). I denna undersökning nämns inte orten där informanterna bor och inte heller namnen på skolorna där de arbetar. De namn som förekommer i resultatredovisningen är fingerade i syfte att skydda informanternas integritet.

Nyttjandekravet innebär att den insamlade informationen endast får användas till forskningsändamål och därmed inte i något annat sammanhang (Vetenskapsrådet, 2001 s. 14). Efter det att materialet i denna uppsats hade bearbetats, analyserats och tolkats raderades det ur min dator med intentionen att beakta och värna om informanternas integritet.

## Resultat

I detta avsnitt avser jag att redogöra för informanternas svar på intervjufrågorna med utgångspunkt i uppsatsens frågeställningar. Resultatet redovisas utifrån de olika individualiseringstyper som presenterats i uppsatsens bakgrund. Avsnittet inleds dock med en kortare presentation av uppsatsens informanter. De namn som förekommer nedan är fingerade.

### ***Individualisering av innehåll och omfång***

Åsa berättar att hennes elever skriver dagbok. I denna dagbok får eleverna berätta om olika upplevelser i deras vardagliga liv. Det kan handla om vad de gjort under helgen eller på fritiden under veckorna. Åsa utgår mycket från dessa texter när hon planerar sin undervisning. Dessa texter över händelser och företeelser som eleverna upplevt blir utgångspunkt för den vidare undervisningen. Arbetsmaterialets storlek anpassas så till vida att eleverna, beroende på utvecklingsnivå, får ta sig an texter av olika omfattning.

Lisa försöker att i undervisningen inrymma ett innehåll som kan intressera och engagera eleverna, även om det uteslutande är hon som bestämmer innehållet i undervisningen. Hon berättar att hennes undervisning till stora delar grundar sig i att eleverna arbetar gemensamt kring ett tema. Hon försöker likafullt inrymma elevernas kulturella bakgrunder i undervisningen, vilket exemplifieras i följande citat: *”Eleverna fick skriva en saga som de hört eller en händelse som de upplevt när de var små på sitt hemspråk”*. Lisas syfte med denna skrivövning var att eleverna skulle få känna att *”jag kan det här på mitt språk, men jag har bara lite svårt att uttrycka det på svenska”*. Hon menar att anpassning av materialets omfång är ofrånkomligt i den undervisning som hon bedriver med tanke på klassens sammansättning.

Susanne berättar att hennes undervisning till största delen är erfarenhetsbaserad. Hon försöker ständigt att ”snappa upp” vad eleverna pratar om sinsemellan men

även fråga ut dem för att ta reda på vad som intresserar dem. Det får sedan ligga till grund för undervisningen. Hon berättar följande om detta:

Jag försöker att arbeta mycket med att utgå från vad eleverna säger och gör. Jag arbetar mycket med att orka förmå mig vara där och då. Ta upp saker när dom händer och gå vidare med dom. Det kan man säga är det jag bygger min undervisning kring. Jag försöker utgå från elevernas intressen och frågor i min undervisning.

Susanne delger att hon individanpassar arbetsmaterialets omfattning i hög utsträckning. I synnerhet när det gäller valet av material inför läsningen av skönlitteratur. I arbetet med läsningen av böcker skiljer sig omfånget på arbetsmaterialet stort, men likväl försöker hon se till att litteraturen behandlar samma tema.

Simone menar att upplägget för hennes undervisning inte tar hänsyn till elevernas erfarenheter och intressen. Hon önskar dock att undervisningen i högre grad skulle ta sin utgångspunkt i elevernas intressen, men som hennes arbetssituation ser ut i dagsläget har hon liten möjlighet att påverka undervisningen i den riktningen. Hon berättar att det är de andra lärarna i hennes arbetslag som planerat undervisningen och att hon som vikarie har lite att säga till om. Däremot försöker Simone ständigt hitta innehåll som svarar mot den enskilde elevens behov. Det kan exempelvis handla om att välja grammatikövningar inrymmandes moment som en elev behöver utveckla. Hon berättar att innehållet i grammatikundervisningen uteslutande tar sin utgångspunkt i elevens egenproducerade texter. Simone berättar även att när hon planerar vilket material hon skall använda i undervisningen så försöker hon även att anpassa det utifrån den enskilde eleven. Hon anser att en individanpassning av undervisningens innehåll *”faller sig naturligt på något sätt eftersom eleverna klarar av olika mycket”*.

### ***Individanpassning av kunskapsnivåer, arbetssätt och material***

Åsa berättar att hon alltid försöker hitta olika texter och läroböcker som skall passa en enskild elev. Hon försöker även att ta fram lämpliga arbetssätt som hon tror skall gynna en enskild elev, vilket hon beskriver på följande sätt:

Jag försöker i möjligaste mån att undervisa varje elev för sig. Man måste lägga undervisningen på så många nivåer. Jag har tio elever i klassen och det är tio olika nivåer. Då måste man ju anpassa arbetssätten och materialet efter varje elev även om det är ett gemensamt ämne. En elev kan skriva en hel berättelse medan en annan elev precis har lärt sig att skriva ordet hund. En elev lär sig mycket genom att skriva till bilder medan en annan lär sig mer av läsa böcker.

Lisa säger att hon hela tiden arbetar för att ta fram ett arbetsmaterial som *”inte får vara för lätt och inte för svårt utan någonstans där emellan ska det ske en progression, ett lärande*. Hon försöker hela tiden nå denna nivå, men hon upplever det väldigt svårt att hitta denna. Lisa berättar även att hennes undervisning innebär att eleverna i stor utsträckning får använda sig av samma arbetssätt. Eleverna arbetar oftast med samma arbetsuppgifter och arbetssätt, men dessa varierar ständigt.

Susanne berättar att hon i stor utsträckning skriver eget material. I realiteten kan det handla om att hon skriver egna texter eller bearbetar befintliga texter i syfte att språket i texten skall motsvara elevernas språkliga nivåer. Det är dock ytterst sällan som hon tar fram ett enskilt arbetsmaterial till varje enskild elev. Hon upplever att eleverna lär mycket av varandra och därför är det viktigt att de kan diskutera och prata kring en gemensam text. Susanne försöker att utgå ifrån de elever som har minst kunskaper i svenska när hon har genomgångar. Däremot när det gäller själva hanterandet av materialet – de uppgifter eleverna får – då sker en individanpassning. Susanne arbetar för att *”hitta breda ingångar i olika material så att eleverna kan arbeta med dem på olika sätt. Vi har en gemensam utgångspunkt men eleverna får arbeta på olika sätt beroende på vem man är”*.

Simone berättar att eleverna nästan uteslutande arbetar med läroböcker. Eleverna har olika läromedel utifrån kunskapsnivå. I grammatikundervisningen ser hon till att alltid anpassa materialet den nivå varje enskild elev befinner sig på. Eleverna får ofta skriva egna texter utifrån olika bilder. Det menar hon är ett bra sätt att individualisera undervisningen på. Skrivandet till bilder, menar hon, ger samtliga elever möjligheten att prestera utifrån deras kunskapsnivåer. Simone delger även att eleverna arbetar gemensamt med samma arbetssätt under arbetsmomenten. Hon betonar att hennes undervisning tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv, vilket nedanstående citat åskådliggör:

Eleverna ska lära sig genom samspel med varandra i första hand. Jag vill inte att det skall bli en slags förmedlingspedagogik. Jag tror inte på tanken att jag som lärare står och mässar och eleverna bara tar in. Jag vill frångå det och forskning visar att elever lär sig mest i samspel med andra elever.

### ***Hastighetsindividualisering och individanpassning av lärandemiljön***

Åsa berättar att eleverna ges möjligheten att arbeta i sin egen takt och efter deras förutsättningar. Ifall en elev inte hinner slutföra en arbetsuppgift under en avsatt tid, så har denne alltid möjligheten att göra det under ett arbetsmoment som kallas *”eget arbete”*. Under varje dag finns det, enligt Åsa, avsatt tid då eleverna får



arbeta med sådana arbetsuppgifter de inte hunnit avsluta. Beträffande en individualisering av undervisningsmiljön berättar hon följande:

Lärandemiljön går att anpassa. Nu är det en speciell situation då vi temporärt är i dessa lokaler. De nuvarande lokalerna är inte utformade för att kunna anpassa lärandemiljön. De nya lokalerna kommer att vara större och då kommer eleverna att kunna arbeta i smågrupper i större utsträckning.

Lisa menar att det inte inryms någon utpräglad individanpassning av undervisningsmiljön i hennes undervisning. Hennes klassrum är litet och rektangulärformat och tillåter endast att alla elever sitter samlade vid samma bord. Beträffande uppträdandet av en hastighetsindividualisering berättar hon följande: *”Eleverna har möjlighet att arbeta i sin egen takt men sen finns det dom som släpar. De vill aldrig bli färdiga. Därför finns det ett sista inlämningsdatum”*.

Susanne anser att eleverna skall ha möjligheten att *”vara på mer än ett ställe på lektionerna. Det skall vara tillåtet att flytta på sig under lektionerna. Eleverna skall kunna använda datorerna, cd-spelarna och ritmateriel när de önskar”*. Hon berättar att eleverna oftast får tillfälle att arbeta i sin egen takt och slutföra arbetsuppgifterna när de tycker sig vara klara med dem. Simone anser att eleverna ges möjlighet att arbeta i sin egen takt, vilket hon framställer på följande sätt: *”På den fronten är det väldigt individanpassat. Alla elever befinner sig på olika nivåer och eleverna genomför examinationerna vid olika tillfällen”*. Simone berättar även att hon inte i sin undervisning individanpassar lärandemiljön i någon utsträckning.

### ***Fördelar och svårigheter med att bedriva en individualiserad undervisning***

Åsa anser att all undervisning och i synnerhet andraspråksundervisning skall individanpassas, vilket följande citat åskådliggör: *”Det skulle inte gå att bedriva undervisningen på något annat sätt för då skulle en del elever inte förstå nåenting. Individualiseringen bidrar till att eleverna själva ser att de utvecklas”*. Hon ser dock vissa svårigheter i bedrivandet av en individualiserad undervisning:

Det stora problemet skulle vara ifall jag hade haft en större klass. Idag har jag tio elever och ibland är det ganska svettigt ändå, fast att man bara har tio elever. För man måste vara på tio olika ställen samtidigt ibland. Det kräver att man planerar väldigt mycket. Man måste veta att den pojken skall ha det och den tjejen skall ha det.

Lisa menar att hennes undervisning förutsätter en individualisering och då främst med tanke på att det hela tiden kommer in nya elever i klassen, som inte har några förkunskaper i det svenska språket. Hon anser att fördelen med en individanpassad undervisning är att eleven får arbeta på den kunskapsnivå som den befinner sig på. Om detta berättar hon även följande:

Elever som är här och redan kan saker blir less ifall de hela tiden får repetera saker. Då tappar de motivationen. De elever som inte hunnit lära sig så mycket blir less för att det blir för svårt och så tappar de motivationen. Därför krävs det en individanpassning så eleven upplever att det sker en progression, att eleven lär sig något nytt.

Lisa ser att en individualiserad undervisning kan medföra ett dilemma. Hon menar att ifall undervisningen individualiseras i allt för stor utsträckning kan det bidra till att gruppdynamiken går förlorad. Susanne upplever att en individanpassad undervisning är ofrånkomlig. Den stora fördelen menar hon är att eleven tillåts arbeta på sin kunskapsnivå och upplever då att denne förstår men utvecklas samtidigt. Susanne berättar även följande om sin syn på en individanpassad undervisning:

Jag tycker att en individualiserad undervisning är nödvändig, men jag tycker inte att individanpassning avses med att göra olika saker utan att det ligger på ett annat plan. Det kan handla om att matcha ihop elever så att de kan arbeta tillsammans på ett bra sätt. Individanpassning är viktigt därmed inte sagt att det blir rätt alla gånger.

Hon betonar även att en alltför individualiserad undervisning kan medföra att eleverna går miste om viktiga faktorer i lärandet. Med det avser hon att eleverna kan mista tillfällen att få diskutera och samtala kring olika företeelser tillsammans med andra elever.

Simone menar att det existerar en stor fördel med att bedriva en individanpassad undervisning. En individanpassad undervisning underlättar för alla elever skall kunna uppnå målen. Hon anser att det blir mycket svårare för eleverna att uppnå kursens mål utan en individualiserad undervisning, vilket hon åskådliggör på följande sätt: ”*Alla elever lär sig på olika sätt och i olika hastigheter. Jag tycker inte att man ska vara så snäv i begreppet hur man uppnår målen. Olika elever kräver olika metoder för att uppnå målen*”. Svårigheten med att bedriva en individualiserad undervisning är enligt Simone att hinna få fram material till varje enskild elev.

### **Utredande sammanfattning**

Samtliga informanter individualiserar innehållet i undervisningen även om tillvägagångssätten skiljer sig åt. Jag tolkar det som att Simone individualiserar innehållet med utgångspunkt i elevernas behov medan Åsas, Lisas och Susannes innehållsindividualisering i högre grad utgår från elevernas erfarenheter och bakgrunder. Alla intervjuade lärare anpassar arbetsmaterialets storlek utifrån den enskilde elevens förutsättningar.

Det inryms även en individualisering med utgångspunkt i elevernas kunskapsnivåer, arbetssätt och material i informanternas undervisning, även om förfärnings-

sätten varierar kraftigt. Jag uppfattar det som att Åsa är den av informanterna som i störst grad individanpassar med avseende på utvecklingsnivå och material som används i undervisningen. Hon tar fram olika arbetsmaterial åt samtliga sina elever i syfte att anpassa det efter elevernas olika kunskapsnivåer. På motsvarande sätt arbetar Simone. Hon bedriver en individualiserad undervisning utifrån kunskapsnivå och arbetsmaterial. Min uppfattning är att Simone hela tiden avser att hitta olika arbetsmaterial och läromedel som skall passa den enskilde individen. Jag uppfattar det som att Susanne och Lisa gör det i betydligt lägre grad. Min tolkning är att de bedriver en undervisning som i stor utsträckning består i att eleverna läser samma texter. Även om Susanne och Lisa försöker anpassa materialet efter elevernas kunskapsnivå så sker det ur ett helhetsperspektiv. De försöker framställa ett material som samtliga elever skall kunna arbeta med samtidigt. I deras undervisning sker en individanpassning utifrån elevernas kunskapsnivåer i moment som innefattas av läsning av skönlitteratur. Detta moment utgör dock en mindre del av deras undervisning. I Susannes och Åsas undervisning inryms en i hög grad individualisering av arbetssätten medan Lisa och Simone som regel låter eleverna arbeta tillsammans med samma arbetssätt.

När det gäller hastighetsindividualisering utövas denna i hög grad av Åsa, Susanne och Simone. Deras elever ges möjligheten att avsluta sina arbetsuppgifter utan fasta tidsramar. Lisa använder denna individualiseringstyp i lägre grad, eftersom eleverna ges tidsramar när arbetsuppgifterna skall vara slutförda. Lärandemiljön individanpassas i låg grad av samtliga informanter förutom Susanne. Hon ger eleverna möjligheten av arbeta på olika ställen i klassrummet i stor utsträckning. Lisa och Åsa menar att deras lokaler inte tillåter en individanpassning av lärandemiljön. Simone tar inte hänsyn till en individanpassad lärandemiljö i sin undervisning.

Informanterna i denna uppsats är överens om att andraspråksundervisningen bör individualiseras. De ser stora fördelar med en individanpassad undervisning, men menar även att denna undervisning medför svårigheter. Åsa menar att fördelen med en individanpassad undervisning är att eleven görs medveten över sin egen utveckling. Likaså Simone är inne på samma linje. Hon menar att en individanpassad undervisning bidrar till att eleverna medvetandegörs inför kursens mål. Hon menar att en individualiserad undervisning medför att eleven i högre grad förstår vad denne måste utveckla för att uppnå målen. Lisa och Susanne är samstämmiga när det gäller fördelarna en individualiserad undervisning för med sig. De är liktydiga i svaren gällande detta. De båda uttrycker sig på olika sätt men menar trots allt att en individualiserad undervisning ger eleven möjligheten att arbeta utifrån dennes kunskapsnivå. Enligt dem resulterar det i att eleven inte känner sig uppgiven inför att uppgiften är för komplicerad eller för enkel.

Susanne och Lisa menar att en alltför individualiserad undervisning kan medföra att dynamiken i gruppen kan gå förlorad. Simone menar att denna undervisning medför en stor arbetsbelastning för läraren då denne hela tiden måste hitta material åt varje enskild elev. Åsa anger att svårigheten med en individanpassad

undervisning är att hela tiden hinna med varje elev i undervisningen. Hon menar att elevantalet har betydelse för om man skall kunna bedriva denna undervisning.

## **Resultatdiskussion**

I detta avsnitt har jag för avsikt att införliva den tidigare forskningen i bakgrunden med informanternas syn på individanpassad undervisning med avsikt att inordna deras svar i en vidare kontext. I denna resultatdiskussion kommer upplägget att vara detsamma som i redovisningen av resultatet. Avsnittet är sålunda indelat i rubriker med utgångspunkt i de olika individualiseringstyperna och avsnittet avslutas med en diskussion kring tänkbara konsekvenser av informanternas individanpassade undervisning.

I denna studie ämnades undersöka fyra andraspråkslärares syn på en individualiserad undervisning samt hur de väljer att individanpassa sin egen undervisning. Det överordnande syftet i denna uppsats var att, med utgångspunkt i informanternas svar samt forskning inom området, nå en djupare förståelse kring ämnets komplexitet. Forskningsfrågorna var: På vilka sätt arbetar de verksamma lärarna för att individualisera sin undervisning? Vilka svårigheter och möjligheter finns det i arbetet med att individualisera undervisningen?

### ***Metod- och innehållsindividualiserad undervisning***

Samtliga informanter i denna undersökning bedriver en innehållsindividualiserad undervisning, men ur olika perspektiv. Lisa har som avsikt att inrymma elevernas språkliga bakgrunder – modersmålen – i undervisningen med anledning av att eleverna skall medvetandegöras att de besitter stora kunskaper. De kan bara inte uttrycka kunskaperna på svenska. Lisa anstränger sig således för att inrymma elevernas modersmål i undervisningen. Lindberg (2002 s. 22) menar att det existerar ett starkt samband mellan inlärandet av ett andraspråk och utvecklandet av modersmålet. Hon menar även att införlivandet av modersmålet i undervisningen kan ha stor betydelse för elevens skolframgång. I Lisas fall ter det sig så att hon inte bedriver någon modersmålsundervisning i egentlig mening, eftersom hon är andraspråkslärare och inte modersmålslärare. Likafullt torde hennes tillvägagångssätt ha betydelse i den meningen att eleverna utvecklar en språklig medvetenhet. De medvetandegörs över språkliga skillnader och likheter mellan deras modersmål och det svenska språket. Vid användandet av detta tillvägagångssätt synliggör Lisa elevernas språkliga bakgrunder. Rodell Olgaç (1999 s. 75) vidhåller att det är få lärare som väljer att synliggöra elevernas modersmål i undervisningen. Hon menar att ett synliggörande av elevernas modersmål i undervisningen är en förutsättning för att eleverna skall kunna lyckas i skolan. Jag uppfattar att Lisa är den av informanterna som tydligast försöker inbegripa elevernas modersmål i undervisningen. I likhet med Lisa så utövar även Åsa och Susanne en innehållsindividualiserad undervisning med utgångspunkt i elevernas erfarenheter. De försöker båda att införliva elevernas intressen i undervisningen även om de använder sig av olika förfaringssätt. Åsa låter eleverna skriva dagbok och hon får på så sätt reda på vad som intresserar eleverna. Susanne

försöker skaffa dig kunskap om elevernas intressen genom att lyssna på vad eleverna talar om sinsemellan.

Att individualisera innehållet i undervisningen på det sätt som Åsa och Susanne gör, är förenligt med grundtankarna inom den interkulturella pedagogiken. Lahdenperä (2004 s. 24) menar att en undervisning som utgår från elevernas egna intressen och erfarenheter kan leda till att en omprövning av individens kulturella värderingar. Det Lahdenperä avser med detta är på intet sätt att en assimilering skall äga rum – det vill säga att andraspråkseleven skall påtvingas västerländska värderingar – utan istället att eleven ges möjligheter att reflektera över sin position i båda kulturer. Det är ju av naturliga skäl lätt att en andraspråkselev upplever vilshenhet när denne ”rycks” från en kultur och ställs inför en ny, som på många punkter kan skilja sig från den eleven är van vid. Det tillvägagångssätt – när det gäller innehållsindividualiserad undervisning som Åsa och Susanne nyttjar kan innebära att eleven i mindre grad upplever vilshenhet över dennes situation. I bästa fall kan deras tillvägagångssätt leda till att elevens identitet stärks och denne drar nytta av fördelen med att ha erfarenheter från två kulturer.

Simone individanpassar innehållet i undervisningen efter elevens behov, vilket innebär att hon ser till att planera undervisningens innehåll efter vad som eleven behöver utveckla rent språkligt. Detta sker bland annat i grammatikundervisningen, som uteslutande utgår från elevens egenproducerade texter. Med utgångspunkt i elevens text planerar hon grammatiklektionen i syfte att varje enskild elev skall få möjligheten att träna på det den behöver utveckla. Simone använder sig således av en metod som medför en individualisering av varje elevs utvecklingsbehov gällande grammatiken i svenskan. Hon har med detta tillvägagångssätt utvecklat en grammatikundervisning som tar hänsyn till den enskilda elevens behov. Cummins (2001 s. 100) betonar vikten av att varje lärare arbetar för att eleverna utvecklar en språklig medvetenhet och det realiserar när läraren använder en genomtänkt metod vid uttals- och grammatikundervisning. Simone har försökt att utvecklat en metod för grammatikundervisning, som utgår från den enskilda elevens texter och medför att eleven ges möjligheten att utveckla det den behöver förbättra.

Simones undervisning tar inte någon utgångspunkt i elevernas kulturella bakgrunder eller erfarenheter, vilket kan få negativa följder för hennes elevers resultat i skolan. Axelsson (1999 s. 9) menar att en andraspråksundervisning som inte utgår från elevernas erfarenheter och bakgrunder kan innebära stora negativa konsekvenser för elevernas skolgång. Bristperspektivet innebär, enligt Axelsson, i praktiken att eleven assimileras in i det svenska samhället på bekostnad av elevens identitet. Eleven påtvingas västerländska värderingar samtidigt som den blir av med tidigare värderingar.

## ***Individualisering av arbetsmaterialets omfång***

Denna uppsats informanter bedriver samtliga en omfångsindividualisering, vilket i praktiken innebär att arbetsmaterialets storlek anpassas efter varje enskild elev. Informanterna upplevde denna individualiseringstyp som den mest självklara. Vad är då anledningen till att de gjorde det? Grundorsaken till det torde vara det heterogena elevunderlaget som inryms i andraspråksundervisning. I en klass med andraspråkselever är sannolikheten stor att elevernas utvecklingslägen skiljer sig i väsentlig grad jämfört med ett homogent elevmaterial. Med ett homogent elevmaterial avses i detta fall elever som har svenska som sitt förstaspråk. Hyltenstam (2003 s. 9) menar att en andraspråkslärare ställs inför en väldigt komplex situation då elevernas utvecklingsnivåer i svenska oftast kan variera stort och de kan inte tydas utifrån elevens ålder. Viberg (1996 s. 111) delar Hyltenstams resonemang och han menar att det inte existerar någon annan undervisning i skolan som måste svara upp till så många behov. Förklaringen till varför informanterna ser individanpassningen av arbetsmaterialets omfång tror jag ligger i ovanstående presenterade resonemang. Det heterogena elevmaterialet bidrar till att läraren ser tydligt vad den enskilde eleven behöver utveckla och läraren utformar då olika fördjupningsuppgifter till eleven. Med detta tillvägagångssätt strävar läraren att motsvara elevens behov med avsikt att befästa en inläring inom ett specifikt område.

## ***Material och nivåindividualisering***

När lärarna i denna undersökning står inför att introducera ett nytt ämnesområde för sina elever har de som mål att undervisningen skall inbegripa samtliga elevers kunskapsnivåer. Det sker således en nivåindividualisering i samtliga informanters undervisning. De beskriver även svårigheten i att bedriva en undervisning som tillgodoser varje enskild elevs kunskapsnivåer och samtliga åberopar Vygotskijs inläringsteori. Det existerar dock en avgörande skillnad mellan deras syn på lärandet utifrån hur undervisningen skall nå varje elevs utvecklingszon. Vygotskij (1978 s. 87) menar att ett barns lärande inbegrips i mellanrummet av vad det klarar på egen hand och vad det klarar i samspel med en vuxen. I Åsas undervisning inryms en i hög grad individcentrerad syn på Vygotskijs teori. Hon betonar inte samspelet mellan eleverna i lika hög grad som de övriga informanterna gör. Åsa ser snarare att lärandet uppstår i samspelet mellan henne och den enskilde individen. Hon är sålunda den av informanterna som i högst grad bedriver en nivåindividualiserad undervisning med anledning av att hon uteslutande undervisar varje elev för sig. Hon instruerar varje elev för sig och de arbetar med olika arbetsmaterial och arbetssätt. Åsa bedriver en total individualisering utifrån Curt Örebergs modell (se figur 1) när det gäller individualiseringstyperna, nivåindividualisering, metodindividualisering och materialindividualisering. Hon tillgodoser varje enskild elev på samtliga av dessa områden. Den stora fara som jag kan se det, med denna i så hög grad individualiserade undervisning, är att eleverna ges små möjligheter att tillgodogöra sig kunskaper i samspel med varandra. Simone är den efter Åsa som individanpassar sin undervisning utifrån individualiseringstyperna nivå- och materialindividualisering. Simones undervisning skiljer sig dock på en punkt eftersom hon inte individanpassar arbetssätten

i sin undervisning. Det betyder i realiteten att det borde vara så att i hennes undervisning inryms en högre grad av samspel mellan eleverna. Hennes elever ges möjligheten att diskutera och resonera kring olika ämnen och företeelser även om de läst texter av olika svårighetsgrad. Simone bedriver därmed inte i lika hög grad individualiserad undervisning som Åsa beträffande individualiserings-typerna nivå-, metod- och materialindividualisering. Vid en applicering av Simones undervisning i Curt Örebergs modell över grader av individualisering i undervisningen (se figur 1) så skulle hennes undervisning placeras tämligen nära en total individualisering.

När det gäller Lisa och Susannes undervisning gällande grad av individanpassning utifrån individualiseringstyperna nivå-, metod- och materialindividualisering placeras dessa någonstans i gråzonen mellan en total individualisering och ingen individualisering (se figur 1). Bägge dessa informanter nivåindividualiserar undervisningen, så till vida att de planerar arbetsområden med utgångspunkt i deras elevers utvecklingsnivåer. Däremot individanpassar de inte elevtexterna i någon högre grad. Eleverna läser uteslutande samma texter. Det existerar dock en faktor som skiljer dessa två informanters undervisning åt utifrån ett individualiseringsperspektiv. Susanne bedriver en i högre grad metodindividualisering då hon i sin undervisning erbjuder eleven arbetsätt som passar denne bäst. Utav uppsatsens informanter är det Susanne och Åsa som bedriver en metodindividualisering. Vinterek (2006 s. 120) menar att metodindividualiseringen används i väldigt liten utsträckning bland lärarna i den svenska skolan. Det medför att Åsa och Susanne nyttjar en individualiseringstyp som få lärare använder i skolan. De bedriver i enlighet med Örebergs modell en total individualisering beträffande elevernas möjligheter att själva välja arbetsätt och arbetsformer i undervisningen. Åsas och Susannes elever erbjuds således att utföra olika arbetsuppgifter på olika sätt. Det kan i praktiken handla om att de ges möjligheten att välja ifall de önskar att arbeta i par, enskilt eller i större grupper.

Vilka konsekvenser kan metodindividualiseringen få för Åsas och Susannes elevers lärande? Eleverna bör sannolikt uppleva en större delaktighet över sitt eget lärande och möjligheter att påverka undervisningen med anledning av att de själva får styra över undervisningens arbetsätt och arbetsformer. Eleverna ges ansvar av läraren. Det skulle kunna leda till en ökad tilltro mellan eleven och läraren. Cummins (2001 s. 95) menar relationen mellan eleven och läraren kan vara bekymmersam ibland. Han menar att brist på förtroende från elevens sida gentemot läraren lätt kan uppstå. Då eleven upplever att läraren inte uppskattar dennes kunnande och duglighet. Den metodindividualisering, som Åsa och Susanne inbegripit i undervisningen, kan tänkas vara ett sätt att stärka relationen mellan läraren och eleven. När eleverna ges möjligheten att själva välja arbetsformer torde de uppleva att läraren känner tillit till deras kunnande och duglighet. Eleven känner delaktighet i undervisningen och är beredd att delge sina erfarenheter.

## **Hastighetsindividualisering**

Tre av fyra informanter införlivar hastighetsindividualisering i sin undervisning. Lisa är den av informanterna inte fullt ut använder sig av denna individualiserings-typ. Hennes elever ges oftast tidsramar över när en arbetsuppgift skall vara slutförd, men det händer även att eleverna tillåts att avsluta arbetsuppgifterna i sin egen takt under arbetspasset ”eget arbete”. Denna hastighetsindividualisering, som Lisa bedriver, kan inordnas någonstans i mittpunkten i Örebergs schema över individualiseringsgrad (se figur 1) medan de övriga informanterna bedriver en total individualisering beträffande denna individualiseringstyp.

Vilka följder kan då detta tänkas få för informanternas undervisning? Vinterek (2006 s. 121) anser att ett frekvent användande av hastighetsindividualisering kan innebära att andra individualiseringstyper får mindre utrymme. Tre av informanterna i denna undersökning använder frekvent denna individualiserings-typ medan den fjärde delvis nyttjar denna i sin undervisning. Jag upplever inte att användandet av denna har begränsat utrymmet för att inrymmandet av andra individualiseringstyper i deras undervisning. De använder flera olika individualiseringstyper i sin undervisning däribland hastighetsindividualisering. Vinterek skriver även att lärare många gånger använder hastighetsindividualisering i sin undervisning av oföretagsamhet. Hon avser med detta att lärare nyttjar denna individualiseringstyp eftersom de inte orkar eller förmår att inrymma andra typer i sin undervisning. Vinterek (2006 s. 122) vidhåller att många lärare tror på idén att eleven uppnår målen ifall denne bara får tillräckligt med tid på sig.

Kan det vara så att denna idé kring lärandet även delas av informanterna i denna undersökning? Det existerar dock en faktor som talar mot detta nämligen den att det tar väldigt lång tid att tillägna sig ett andraspråk. Enligt Lindberg (2004 s. 10) tar det fem till tio år att utveckla ett andraspråk, som kan användas såväl i ett skriftligt som muntligt sammanhang. Väl avvägd tid är på något sätt en förutsättning vid bedrivandet av andraspråksundervisning. Det vet de allra flesta andraspråkslärare om men denna kunskap delas tyvärr inte av många skolledare och politiker som vill se snabba resultat. Därför är det få andraspråkslärare som erhåller denna väl avvägda tid. Jag tror att de allra flesta andraspråkslärare upplever sådan press olika håll, inte minst från eleverna som vill vidare i skolsystemet, så att de av lathet skulle använda en hastighetsindividualisering i undervisningen. Det är snarare så att hastighetsindividualisering är en förutsättning i andraspråksundervisning med anledning av att det är så många behov som måste tillfredställas menar jag.

## **Individualisering av lärandemiljön**

Vinterek (2006 s. 123) skriver att individualisering av undervisningsmiljön förekommer i liten utsträckning i den svenska skolan. Informanterna i denna undersökning är inga undantag. Det är endast informanten Susanne som berättar hon anser att eleverna skall kunna röra sig fritt i klassrummet under lektion. De övriga informanterna anser att deras lokaler inte tillåter någon i högre grad individanpassad undervisningsmiljö. Vinterek (2006 s. 123) beskriver att



anledningen till att många lärare inte individanpassar undervisningsmiljön beror på att detta tillvägagångssätt kan medföra ökad ljudnivå i klassrummet. De kan i sin tur medföra att en del elever kan få svårt att koncentrera sig under lektionen. Kan det vara ett skäl till att tre av fyra informanter inte väljer att individualisera undervisningsmiljön? Jag har själv varit inne i samtliga informanternas klassrum och dessa var väldigt små med tanke på elevmaterialet och en individanpassning av undervisningsmiljön skulle säkerligen leda till en väldigt hög ljudnivå i klassrummen. Däremot skulle det gå att individanpassa undervisningsmiljön genom att använda andra kringliggande lokaler och rum.

### ***Fördelar och svårigheter med en individualiserad undervisning***

Alla informanter i denna uppsats visar en positiv inställning till att bedriva en individualiserad undervisning, men de ser ändå att denna undervisning för med sig en del svårigheter. Vilka möjligheter och svårigheter ser då de intervjuade lärarna att en individualiserad undervisning medför? Informanterna kan delas in i två läger med avseende på de positiva effekter en individualiserad undervisning innebär. Informanterna Åsa och Simone menar att en individualiserad undervisning bidrar till att medvetandegöra eleverna inför sitt eget lärande och de mål som de måste uppnå. De ser sålunda en koppling mellan en individualiserad undervisning och elevernas möjligheter att bli införstådda med vad de måste utträta för att nå upp till kursens mål. Åsa och Simones delade syn på fördelen med en individanpassad undervisning grundar sig i tanken att ge varje elev bästa möjliga tillfälle att utveckla dennes begåvning och att göra det bästa möjliga med hänsyn till dennes förutsättningar. Informanterna Åsa och Simone ser betydelsen av att få eleverna medvetna om sitt eget lärande och ansvarstagande. De önskar sannolikt att inte bara de själva skall vara införstådda med kursplanens mål utan även att eleverna skall vara det. Deras förfarande med att eleverna skall vara nära förtrodda med kursens mål överensstämmer med Lindberg tankar kring detta. Lindberg (2002 s. 25) menar att läraren och eleven måste vara samstämmiga kring målen och vilka vägar som skall väljas för att nå dit. Åsas och Simones avser sålunda att tydliggöra kursmålen inför eleven med avsikten att det skall öka effektiviteten och elevens individuella mål kan nås snabbare. Deras förfarande är nära sammankopplat med vad som står i den nuvarande läroplanen beträffande elevens eget ansvar över sitt eget lärande. Vinterek (2006 s. 48) menar att det i läroplanerna skett en förskjutning av ansvaret gällande elevens utbildning. I tidigare läroplaner har ansvaret kring elevens utbildning uteslutande legat på skolan och lärarna. I den nuvarande läroplanen, menar Vinterek, har ansvaret delvis flyttats över på eleven själv gällande dennes utbildningssituation. Informanternas agerande kan således även ses som ett tidstecken.

Lisa och Simone menar att den stora fördelen med en individualiserad undervisning är att denna medför en undervisning som utgår från elevernas kunskapsnivåer. Deras syn gällande nyttan med en individanpassad undervisning är nära sammankopplad med Vygotskijs inlärningsteori ur ett individcentrerat perspektiv. Informanterna Lisa och Susanne avser att i sin undervisning nå varje

enskild elevs utvecklingsnivå och då skall en utveckling ske. Deras tankar kring undervisningen går att kännas igen i flera andraspråksforskares teorier. Lindberg (2004 s. 472) menar att ifall undervisningen bedrivs med utgångspunkt från elevens kunskapsnivå och med hjälp av en lärare som hela tiden stöttar eleven, kan språkutveckling äga rum. Likaså Cummins avser att innehållet i undervisningen skall präglas av ett *begripligt inflöde* med utgångspunkt i elevens språk och erfarenheter. De fördelar Lisa och Susanne ser med en individualiserad undervisning överensstämmer med hur forskare anser att språkinläring äger rum. Dessa två informanter ser även att det existerar en risk med en alltför individanpassad undervisning. De menar att gruppdynamiken riskerar att gå förlorad ifall undervisningen blir för individualiserad och de eftersöker en undervisning som innehåller en balans mellan gemensamma och enskilda aktiviteter.

Det är mest organisatoriska problem som Åsa och Simone ser att en individualiserad undervisning medför. De menar att det är oerhört svårt att ta fram material och att hinna undervisa varje enskild elev under lektion. Hörberg & Knutsson (1970 s. 11) menar att en individualiserad undervisning kräver enormt mycket av läraren ur många hänseenden. Det är således något som informanterna Åsa och Simone fått erfara. De menar dock att andraspråksundervisning förutsätter en individanpassad undervisning med bakgrund av det heterogena elevmaterialet. Det bör dock vara några faktorer som borde vara avgörande vid bedrivandet av en individualiserad undervisning ur ett organisatoriskt perspektiv som jag ser det. Dessa faktorer är ett begränsat antal elever i klassen samt att läraren ges ordentligt med planeringstid.

### ***Reliabilitet och validitet***

Reliabilitet och validitet är grundläggande kännetecken vid bedömandet av en studies tillämplighet och tillförlitlighet. Reliabilitet innebär när det gäller den kvalitativa studien att det material som samlats in håller för en kritisk prövning (Trost, 2004 s. 113). Han menar även att avgörande för en studies reliabilitet är att ställa frågor som berör ett fenomen med avsikt att urskilja olika nyanser. Patel & Davidsson (2003 s. 103) skriver att kvalitativa studier betyder att intervjuaren frambringar frågor som denne inte har svarsalternativ på. Ur dessa ovan presenterade perspektiv upplever jag att denna studie är tillförlitlig. Med bakgrund av att frågor skapats kring det avsedda forskningsområdet och dessa frågor har haft till syfte att nå en insikt om lärares uppfattningar kring en individanpassad undervisning. Det är viktigt att ha klart för sig att det är informanternas uppfattningar om individanpassad undervisning som behandlas i denna studie och det betyder att deras undervisning kan te sig helt annorlunda i verkligheten.

Informanterna har under intervjuernas gång visat upp det undervisningsmaterial som de talat om i intervjuerna. Ytterligare med intention att förstärka studiens tillförlitlighet har intervjuerna och tillika det insamlade materialet spelats in och därefter transkriberats för att underlätta vidare tolkning. Däremot kan det vara så

att jag under intervjuerna omedvetet nickat eller instämt i informanternas redogörelser. Det kan inte uteslutas att så har varit fallet.

Trost (2004 s. 113) berättar att det förefaller vara lite underligt att tala om reliabilitet och validitet när det gäller kvalitativa intervjustudier. Han menar att trovärdigheten utgör ett stort problem vid kvalitativa studier eftersom det inte existerar några mätbara variabler såsom i kvantitativa studier. Det är naturligtvis så att denna studies resultat inte kan anses tillämpas i något vidare sammanhang. Resultatet i denna uppsats avser dessa fyra informanternas uppfattningar om individualiserad undervisning och det kan inte överföras att representera några andra lärares uppfattningar kring ämnesområdet.

## **Egna eftertankar**

### ***Lärdomar för framtiden***

Genomförandet av denna undersökning har bidragit till att jag erhållit en djupare kunskap om hur andraspråksundervisning kan bedrivas. Denna kunskap består i att jag erhållit kunskap om hur andraspråksundervisning kan individualiseras och vilka fördelar och svårigheter en individualisering kan medföra. Jag ämnar dock att min framtida praktik bedriva en individanpassad undervisning. Trots allt vill jag mena att fördelarna överväger belastningarna. En individualiserad undervisning kan medföra att eleverna mevetandegörs inför undervisningens mål samt att de även blir i högre grad medvetna över sitt eget lärande. Dessa faktorer upplever jag som oerhört viktiga och centrala för all undervisning. All andraspråksundervisning innefattar en heterogent elevunderlag, vilket medför att eleverna befinner sig på olika språkliga nivåer i svenska. Av den anledningen anser jag att ett kringgående av en individualiserad undervisning nästan är otänkbar. Dock gäller det att hitta balansen mellan en individualiserad undervisning och en undervisning som eftersträvar ett samspel mellan eleverna. En alltför individanpassad undervisning kan medföra att eleverna ”sitter i små bubblor” och att gruppdynamiken på så sätt går förlorad.

### ***Fortsatt forskning***

Ett alternativ till vidare forskning inom detta område skulle kunna vara att genomföra en observationsstudie för att ta reda på ifall informanternas uppfattningar om deras undervisning överensstämmer med verkligheten. Ytterligare ett alternativ skulle kunna vara att genomföra en enkätstudie med samma frågeställningar i syfte att öka omfånget av informanter. Det skulle medföra ett större omfång av informanter samt att en geografisk jämförelse skulle kunna genomföras. En fortsatt forskning inom detta område skulle även kunna vara att undersöka hur lärarna införlivar den individuella utvecklingsplanen i undervisningen. Det skulle medföra ytterligare ett perspektiv.

## Referenser

- Allwood, Carl Martin. (2004) *Perspektiv på kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, Monica. (2004) *Skolframgång och tvåspråkig utbildning*. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red:er) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 503-538). Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, Monica (1999) *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Cummins, Jim. (2001) *Second Language Teaching for Academic Success: A Framework for School Language Policy Development*. I: Nauclér, Kerstin (red.) *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. (s. 90-112). Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Cummins, Jim. (1986) *Bilingualism in education: aspects of theory research and practice*. London: Longman Group.
- Franker, Quarin. (2004) *Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i tvåspråkig kontext*. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg Inger (red:er) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 675-714). Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline. (2006) *Stärk språket stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag.
- Haglund, Charlotte. (2004) *Flerspråkighet och identitet*. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red:er) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 359-388). Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, Jan. (2004) *Vetenskapligt tänkande – från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur
- Hyltenstam, Kenneth. (2003) *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hörberg, Karin & Knutsson, Martin. (1970) *Vägar till individualisering*. Stockholm: Sveriges lärarförbunds litteraturkommitté.

- Kvale, Steinar. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (1:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2004) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger. (2004) *Andraspråksresan*. Göteborg: Folkuniversitetet.
- Lindberg, Inger. (2004) *Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv*. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg Inger (red:er) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 461-502). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger. (2002) Myter om tvåspråkighet. *Språkvård*, 4, 22-28.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo. (2003) *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (3:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo. (1994) *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo. (1991) *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (1:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Rodell Olgaç, Christina. (1999), *Interkulturella arbetssätt i en förberedelseklass: Att lära av sina romska och somaliska elever*. I: Monica Axelsson (red), *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. (s. 52- 73) Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Skolverket. (1998) *Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Trost, Jan (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Viberg, Åke. (1996) *Svenska som andraspråk i skolan*. I: Hyltenstam, Kenneth (red.) *Tvåspråkighet med förhinder?* (s. 110-147). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2001) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Erlander Gotab, Vetenskapsrådet.

- Vinterek, Monika. (2006) *Individualisering i skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Vygotskij, Lev Semenovič. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard press.
- Ödman, Per-Johan. (2001) *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Öreberg, Curt. (1968) *IMU – individualiserad matematikundervisning*. I: Wallin, Erik (red.) *Undervisning – konst eller teknik?* (s. 123-152). Stockholm: Almqvist & Wiksell.

### **Internetkälla**

Svenska akademien. (1997) *Svenska akademiens ordbok*. Tillgänglig på Internet: <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/> [Hämtad: 10.05.2010]

## **Bilaga 1**

# Intervjufrågor

### **Frågor om lärarens formella kompetens**

1. Hur länge har du arbetat som lärare/ med andraspråksundervisning?
2. Berätta om din utbildningsbakgrund
3. Känner du att din utbildning är tillräcklig eller skulle du vilja vidareutbilda dig?

### **Allmänna frågor om undervisningen**

4. Vad använder du för undervisningsmetoder och strategier i ditt arbete?
5. Hur anpassar du materialet i undervisningen?
6. Hur förankrar du undervisningen i läroplan och kursplan?
7. Hur utvärderar du undervisningen?
8. Har ni tillgång till modersmåls lärare och tolkar? I vilken utsträckning?

### **Frågor kopplade till individualiseringsperspektivet**

9. Tycker du att undervisningen ska individanpassas? Motivera!
10. Använder du dig av ett individualiserat arbetssätt?
11. Vad är målet/syftet med ditt individualiserade arbetssätt?
12. Hur anpassar du undervisningens nivå utifrån elevernas förutsättningar?
13. På vilket sätt anpassar du lärandemiljön utifrån elevernas behov?
14. Erbjuder du eleverna möjligheten att välja arbetssätt i undervisningen? Hur då?
15. Inkluderas elevernas intressen på något sätt i undervisningen? Hur?
16. Har eleverna möjlighet att arbeta i sin egen takt? Hur?
17. Ges eleverna möjligheten att ta ansvar över sitt eget lärande? Hur realiseras detta?
18. Är det något du vill tillägga?