

EXAMENSARBETE

Individualisering och anpassad undervisning

Främjar det elevens utveckling av språklig förmåga?

PERNILLA ROGERSDOTTER
ANNA SANDSTÉN

PEDAGOGUTBILDNINGARNA

GRUNDSKOLLÄRARPROGRAMMET ÅK 4–9
HT 2002

Vetenskaplig handledare: Monica Granström

Individualisering och anpassad undervisning

- Främjar det elevens utveckling av språklig förmåga?

PERNILLA ROGERSDOTTER
ANNA SANDSTÉN

Pedagogutbildningarna Ht-02
Grundskolläraryrket
Vetenskaplig handledare: Monica Granström

Förord

Denna rapport är slutresultatet av vårt examensarbete som vi började med höstterminen 2001. Rapporten har under det senaste året bearbetats under en lång process, främst av oss, men även av andra som hjälpt oss på olika sätt.

Vi vill framförallt tacka vår vetenskapliga handledare Monica Granström för hennes stöd och hjälp under arbetets gång. Monica har ställt upp med positiv respons och goda idéer när vi som bäst behövt dem.

Ett stort tack vill vi också ge till de elever i vår praktikklass som ställt upp på vår undersökning, samt även vår praktikhandledare som gett oss utrymme och stöd att göra det vi ville. Deras hjälp har varit mycket betydelsefull för slutresultatet av detta arbete.

Vi vill även tacka våra respektive för deras stöd och hjälp, samt deras överseende under den här tiden.

Luleå december 2002

Pernilla Rogersdotter

Anna Sandstén

Abstrakt

Syftet med vårt arbete var att klarlägga om elevers språkliga förmåga kan utvecklas vad gäller grammatiska former och strukturer genom individuellt anpassat lärande inom problemområdet. Vi genomförde vår undersökning i en årskurs nio i Luleå kommun. Vi använde oss av två mättillfällen. Samma skriftliga test användes vid båda tillfällena. Material som användes för utvecklingsarbetet var ett av oss varierat urval av övningar inom engelsk grammatik anpassade för att passa den enskilde individens inlärningsstil och behov av träning. Nästan tre fjärdedelar av eleverna i vår undersökning uppvisade en klar förbättring av resultatet vid det andra testtillfället. Resultatet tolkar vi så att det går att främja den enskilde elevens utveckling genom att arbeta individanpassat med hjälp av en individuellt anpassad träningsplan.

Innehållsförteckning

Förord	
Abstrakt	
Bakgrund	
Inledning.....	1
Läroplaner om individualisering och anpassad undervisning	1
Läroplan för grundskolan 1969	1
Läroplan för grundskolan 1980	1
Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994.....	2
Olika metoder i språkundervisningen.....	2
Differentiering – allmän och särskild	3
Individualisering och anpassad undervisning	4
Vad innebär begreppet individualisering?.....	5
Individualisering och en humanistisk pedagogik	7
Elevautonomi och individualisering	8
Lärarens yrkesetik och ledarkompetens	8
Fallgropar vid individualisering	9
Motivation – en viktig del av undervisningen	10
Syfte	11
Metod	12
Försökspersoner.....	12
Bortfall.....	12
Material.....	12
Genomförande	12
Tidsplan	12
Resultat	15
Diskussion	21
Fortsatt forskning.....	22
Referenser.....	23
Bilagor	
Bilaga 1 Test	
Bilaga 2 Individuell träningsplan	
Bilaga 3 Lektionsplanering	
Bilaga 4 Lathund	
Bilaga 5 Övningsexempel	

Inledning

Vi har valt ämnet engelska efter att under utbildningen vid flera tillfällen stött på problemet med vitt skilda kunskapsnivåer ute i klasserna vid andraspråksinläring. En undervisningsmetod där alla elever arbetar med samma uppgifter på lika villkor fungerar inte i dagens allt mer heterogena klasser. Det talas mycket om individualisering och elevens enskilda behov i styrdokumentet. Lpo 94 påtalar redan i dess inledande sidor undervisningens allsidighet. Alla individers rätt att få en anpassad undervisning utefter enskilda behov och förutsättningar betonas. Frågan är hur man med hjälp av individualisering och anpassad undervisning kan främja elevens utveckling.

Bakgrund

Läroplaner om individualisering och anpassad undervisning

Läroplan för grundskolan 1969 – Lgr-69

Vad gäller anpassad undervisning och individualisering har detta varit tankar som funnits med i läroplanerna under lång tid och är därmed inget nytt påfund. I Lgr 69 framhålls den vanliga undervisningsformen kallad *kollektiv undervisning*, av ett stort antal elever som ett problem. Den ansågs inte vara lämplig eller effektiv vad gällde att förmedla kunskap till ett stort antal elever genom att den enskilde eleven har sitt eget sätt på vilket denna tillgodogör sig kunskap. Den gemensamma undervisningens utseende skulle avgöras av den enskilda klassens förutsättningar och av vilka resultat man önskade erhålla. En undervisning som anpassades för *medelnivån* i en klass ansågs ge dåliga resultat för de elever som låg under eller över denna.

Det som kallades *enskild* eller *individuell undervisning* utgjordes av personligt riktad handledning av lärare till den enskilde eleven, där denna fick arbeta efter den egna förmågan vad gällde arbetstakt och typ av arbetsuppgift anpassad efter den enskilde elevens behov och förutsättningar. Detta kallades även ”individanpassad undervisning”, (Lgr 69, s. 56) eller ”hastighetsindividualisering”, det vill säga individuella uppgifter enligt individuella instruktioner, i egen takt. (Lgr 69, s. 63) ”Elevens självverksamhet bör stimuleras.” (Lgr 69, s. 58) Även anknytandet till tidigare kunskap för lärandets utveckling poängteras. ”För att undervisningen skall leda till goda resultat, måste läraren söka bilda sig en allsidig uppfattning om varje elev.” (Lgr 69, s. 62)

Det påpekas att det inte finns någon undervisningsform som passar alla individer, utan valet skall göras utifrån behov och förutsättningar. Motivationen ges redan här stor betydelse för långsiktigt lärande. Därtill påpekas vikten av elevernas medverkan vid planering av undervisningen. (Lgr 69)

Läroplan för grundskolan 1980 – Lgr-80

Lgr 80 har i jämförelse med dess föregångare inte lika väl utformade tankar kring individualisering och anpassad undervisning. Vad gäller samarbetet lärare-elev anses det viktigt i planeringen av undervisningen. Utvärdering och kontinuerlig prövning av olika arbetsformer lärare och elever tillsammans, anses som en huvuduppgift för läraren att genomföra. Detta för att se till att bästa möjliga arbetssätt används i relation till elevernas förutsättningar och behov. Undervisningen skall anpassas efter elev, klass och behov. Även i

denna läroplan framhålls vikten av att eleven känner motivation inför skolarbetet och har möjlighet att se resultaten av det.

”Kravet på elevaktiva arbetssätt utesluter en ensidig katederundervisning...”(Lgr 80, s. 49)
Det framhålls alltså att en utvecklande undervisning där eleven själv är aktiv i kunskapsinhämtandet utesluter den typen av undervisning. Individualisering skall löpa som en röd tråd under arbetets gång genom anpassning av undervisningsmaterialet efter den enskilde elevens behov och förutsättningar, *intresseindividualisering*. Precis som i dess föregångare, Lgr 69, påpekar man att det inte finns en undervisningsform som passar alla elever, inte heller vad gäller inlärningsstil. (Lgr 80)

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994 – Lpo 94

”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper.” (Lpo 94, s. 2) Varje enskild elev skall ges förutsättningen att utvecklas i det självständiga arbetet. Begrepp som *harmoni* används när man talar om den enskildes utveckling, att ge varje elev chansen att växa med uppgiften, och detta skall främjas av en varierad undervisning vad gäller arbetsform och innehåll. Motivationen framhålls även här som ett led i att ge den enskilde eleven en känsla av trygghet och lust inför lärandet. Även vikten av kontinuerlig utvärdering och prövning av arbetsformer, undervisningsmål och resultat påtalas för att säkra skolans kvalitativa utveckling. Skolan har ett ansvar för att varje elev utvecklar ett eget sätt att lära, både självständigt och tillsammans med andra. (Lpo 94)

Vägarna att nå individualiserad och anpassad undervisning är många och valmöjligheterna stora. I den senaste läroplanen går man steget vidare i den demokratiska andan vad gäller elevens delaktighet i planeringen av undervisningen, och påpekar dess nödvändighet för att eleven i framtiden aktivt skall kunna delta i samhällslivet. Det framhålls som en förutsättning för elevens sociala och kunskapsmässiga utveckling. (www.skolverket.se/d/laroplaner/lpo94)

Olika metoder i språkundervisningen

För att placera dagens undervisningssituation i ett bredare perspektiv krävs en tillbakablick. Förr fungerade kyrkan som lärosäte och den undervisningsmetod som uppstod där var ett sätt för kyrkan att förmedla religion och litteratur. Den fokuserade på att formellt lära ut ett språk genom dess regler och principer. Från 1500- och 1600-talets Wolfgang Ratke och Comenius tankar om att utgå från det enkla, det som eleven förstår, till det sammansatta, har det fram till våra dagar utvecklats en rad undervisningsmetoder. Dessa har var och en introducerats som just den rätta under sin tid för att lära sig ett främmande språk. (Ericsson, 1989)

På 1800-talet presenterade latinläraren Francois Gouin sin metod, Seriemetoden, efter att ha iakttagit sitt syskonbarns första steg av språkinläring. Metoden gick ut på att lära ut lättförståeliga meningar utan översättning, grammatiska regler eller förklaringar - den var revolutionerande. (Brown, 1987)

Omkring hundra år senare kom Direktmetoden och ansågs då vara den rätta och var näst intill identisk med föregående metod. Grunden för de båda var mycket lika. De betonade vikten av att använda vardagsspråk i undervisningen och muntlig färdighet byggdes upp successivt. Undervisningen hölls helt och hållet på målspråket. Grammatik övades induktivt, det vill säga

innan man talade om regler gavs ett flertal exempel, men inga regler på modersmålet eller paradigim lärdes in.

Denna ersattes snart av Grammatik- och översättningsmetoden som dock inte var en ny skapelse. Den hade använts långt före de två föregående, som i själva verket uppstod som motsättningar till denna metod. Den hade/har sina idéer i den gamla klostertraditionen och var/är mycket analytisk i sin form eftersom den strävar efter förståelse av språkets grammatik. Precis som namnet antyder handlar det mycket om att översätta från modersmål till målspråk. Metoden var tidigare känd som den Klassiska metoden och hade minst av allt att göra med undervisning av muntlig färdighet. Dess viktigaste kännetecken var/är: undervisning på modersmålet, mycket liten användning av målspråket, instudering av glosor enligt listmodellen, långa detaljerade grammatikförklaringar och översättning av lösryckta övningar från modersmål till målspråk och tvärtom.

Andra metoder som uppstått är Läsmetoden där grundtanken var att lära sig att läsa och att förstå det lästa på målspråket. Samt den Audio-linguala metoden som uppkom under andra världskriget då det uppstod ett akut behov av personal med muntligt utvecklade språkkunskaper. Metoden gick ut på intensiv språkundervisning av infödda talare för begåvade och motiverade elever i små grupper under långa dagar med aktiv muntlig språkträning. (Ericsson, 1989)

Differentiering - allmän och särskild

1956 beslutade regeringen om en enhetsskola och så småningom utvecklades en sammanhållen nioårig grundskola där eleverna själva kunde välja tillvalsämnen. Man gick från *skoltypsdifferentiering* till en *linjedifferentiering* som tidigare inföll först på gymnasiet. När grundskolan som enhet infördes bevarades dock ett system av alternativkurser från det gamla så kallade *parallellsystemet*. I ämnena engelska och matematik levde traditionen vidare i formen av allmän och särskild kurs.

1982 läste cirka en fjärdedel av eleverna på högstadiet allmän kurs. Enligt läroplanen, Lgr 80, var målet formellt detsamma men i praktiken prioriterades dock extensiv textläsning och muntlig färdighetsträning. Kravet på formell korrekthet var i regel nedtonat i den allmänna kursen. Systemet fungerade inte särskilt bra om det betraktades som en slags nivågrupperingsmodell eller ett sätt att få homogena grupper. Kunskapsspridningen var stor, speciellt inom särskild kurs. Det största argumentet till modellen var att två parallella klasser kunde bestå av två särskilda och en allmän kurs, det vill säga tre lärare i grupper som var mindre än en normalstor klass.

Torsten Lindblad, forskare vid Göteborgs universitet och projektansvarig för GEM-projektet, Grupperingsfrågor i Engelska och Matematik, fick i uppdrag av Skolöverstyrelsen att undersöka vilka grupperingar som skulle uppstå om man slopade den traditionella nivågrupperingen allmän och särskild kurs. GEM-projektet påbörjades läsåret 1982/83 och avslutades 1986/87 och i dess slutrapport föreslogs att den dubbla betygssättningen, allmän och särskild, skulle tas bort. "...varje skola skulle ges möjlighet att gruppera eleverna på det sätt som lärarna fann lämpligt." (Tholin, 1992, s. 22)

I alla grupperingar finns några elever som är svagare, problemet är var dessa bäst utvecklas. Ska de vara i en liten homogen grupp, eller ska de vara med elever som presterar mycket?

Genom att vara i en homogen grupp behöver de inte känna sig underlägsna men samtidigt kan det vara dåligt för självförtroendet att tillhöra en sådan gruppering.

När man arbetar med flexibla grupperingar är det viktigt att man så omsorgsfullt som möjligt undersöker alla buds stående möjligheter att variera. Man kan arbeta med olika gruppstorlekar. Olika typer av grupper kan ges olika mycket lärarhjälp. Man kan arbeta med stationssystem och parövningar... Målet är för alla elever en allsidig språkfärdighet. (Pedagogiska skrifter, 1982, s. 32)

Lindblad spådde 1982 att de livligaste diskussionerna i framtiden skulle gälla frågan om hur man löser individualiserings- och differentieringsproblemet.

Sammanfattningsvis tror jag att diskussionen om alternativkurssystemet och flexibla grupperingar i stor utsträckning måste bli en fråga om differentierings- och individualiseringsåtgärder. Vi bör återuppliva 60-talets individualiseringstänkande, fast i mindre undervisningsteknologiska termer [...] Inte bara på högstadiet utan redan i åk 5 och 6 behöver man i än högre grad än hittills anpassa undervisningen till elevernas skilda förutsättningar. (Pedagogiska skrifter, 1982, s. 32ff)

Individualisering och anpassad undervisning

”Tiden står stilla i skolan! Livet utanför skolan har förändrats...” (Egerbladh & Tiller, 1998, s. 32) står att läsa i ”Forskning i skolans vardag”. Författarna påvisar fakta som forskaren, pedagogen och historikern Larry Cuban kommit fram till, nämligen att arbetsformernas struktur och lärarnas undervisning inte förändrats nämnvärt mellan 1890-1980. Samma gäller förändringar av elevers arbetsuppgifter och hanteringen av individuella differenser. Införandet av nya läroplaner anses endast generera marginella förändringar i undervisningen. Det framhålls att det i generationer varit så att lärare fått lära sig att arbeta inom traditionella mönster av äldre lärare, det vill säga att traditionellt tänkande rekommenderas vad gäller klassens inre arbete. ”Habit is a labour-saving device.” (Egerbladh & Tiller, 1998, s. 33) svenska forskare som Rönnerman, Sandström och Ekholm, anser detta bero på ovillighet hos lärare att förändra arbetssätt.

Precis som citatet ovan säger är samhället i ständig förändring och då måste skolan och pedagogiken förändras med det. Dagens skola innehar dock stora utmaningar. En av de största är att klasserna blir allt mer heterogena, indelningen allmän och särskild kurs existerar inte längre. I takt med att samhället växer och förändras, mångkulturalismen ökar, massmedias utbud av inläringstillfällen ökar och IT-samhället växer fram, förändras också den svenska skolan. De individuella skillnaderna mellan elever, deras bakgrund och erfarenhetslärande utanför skolan, ökar hela tiden och med dem även kraven på individualiserad och anpassad undervisning. (Egerbladh & Tiller, 1998)

Den traditionella envägskommunikationen fungerar inte i dagens klasser och bör bytas ut mot en tvåvägskommunikation där det sker ett samspel mellan instruktioner och individuella differenser. Detta ställer kravet att lärare idag kan handskas med denna typ av interaktion. ”Gamla kunskaper respektive färdigheter går över nya kunskaper och färdigheter” är vad som enligt författaren krävs för att en elev skall nå både kvalitativ och kvantitativ framgång i undervisningen. (Egerbladh & Tiller, 1998, s. 87) En elev måste kunna bearbeta och tillgodogöra sig den kunskap som ges i form av en instruktion. Om eleven inte kan relatera den nya kunskapen till tidigare kunskap och prestationer, kan inte tillgodogörande ske. Eleven måste ges möjlighet att nå framgång genom den egna förmågans villkor. (Egerbladh & Tiller, 1998)

Christer Stensmo, docent i pedagogik, skriver: ”Elever är olika. I en heterogen grundskoleklass innebär detta bl.a., att det finns en stor spännvidd mellan elevernas kunskaper, färdigheter och förutsättningar.” (Stensmo, 1995, s. 187) Han talar också om individuell variation som ett centralt tema i den pedagogiska psykologin, *differentiell psykologi*, då han påpekar att det redan vid sekelskiftet 1800-1900 började göras mätningar av elevers intelligens för att få fram lämpliga undervisningsformer. Under hela århundradet försökte man sedan mäta olika egenskaper hos eleverna som skulle kunna ha samband med undervisning, till exempel mentala förmågor, talanger, inlärningsstilar och kreativitet. (Stensmo, 1995)

I Sverige startade redan under mellankrigstiden reformpedagogiska strömningar. Man blev uppmärksam på barnets psykologiska utveckling och den individuella variation som kunde observeras. ”Barn utvecklas i olika takt och undervisningen måste anpassas till det individuella barnets utvecklingsnivå.” (Stensmo, 1994, s. 218) Idéer för individualiserad undervisning hämtades från två amerikanska progressivister, Helen Pankhurst och Carleton Washburne, som avskaffat den kollektiva klassrumsundervisningen. Andra reformpedagogiska influenser kom från Peter Petersons *Jenaplan*. Denna plan hade den österrikiska pedagogen Elsa Köhler forskat om under 1920-talet. På 1930-talet arbetade hon i Göteborg och kom att ge ut boken ”Aktivitetspedagogik”. Köhler formulerade 10 principer i sin pedagogik. Individualiseringens princip var en av dem: ”Varje elev skall beredas möjlighet att utveckla sin egenart, att följa den väg som hans eller hennes eget intresse utpekar och handla på det sätt och i det tempo han eller hon själv kan.” (Stensmo, 1994, s.220)

Vad innebär begreppet individualisering i praktiken?

Individualisering innebär att undervisningen skall anpassas till varje enskild individ. I och med startandet av en enhetsskola – grundskolan, ställdes nya krav på läraren. Denne kunde inte längre undervisa som om klassen var homogen. Tidigare i det gamla parallellskolesystemet hade lärarna mött grupper av elever som var mer homogena. För att få undervisningen mer individanpassad hämtades kunskap från pedagogisk forskning. Denna nya kunskap baserades på en ny typ av forskning där elevens inläring blev ett analysobjekt. Under 1960-talet och framåt utvecklades forskningen och man insåg att inläring hos eleven inte var tillräcklig grund utan man började ”undersöka läraren i klassrummet”. (Pedagogisk Uppslagsbok, 1996, s. 269) Forskare kom fram till en *ramfaktorteori*.

Ramfaktorteorin innebär bland annat att tid och organisation begränsar undervisningsprocesser, till exempel elevgruppens heterogenitet, stoffmängd och undervisningstid. *Lotsningseffekten* upptäcktes, det vill säga att läraren omedvetet får eleven att redovisa svar som eleven egentligen inte behärskar. Med andra ord får eleven ledande frågor till rätt svar. Vid lotsningsundervisning tar eleven inte till sig den kunskap som är syftet, utan säger det som läraren vill höra. (Pedagogisk Uppslagsbok, 1996)

Individualisering utgör en viktig del i planeringen av undervisningen. Stensmo (1995) räknar upp några punkter för individualiseringens innebörd:

- Variation av den tid en viss elev behöver för att lösa en uppgift;
- variation av uppgiftens innehåll;
- variation av det arbetssätt eller lärstil eleven använder för att lösa uppgiften. (Stensmo, 1995, s. 33)

Den första punkten innebär att eleven får arbeta i sin egen takt, lärandet är självkontrollerat vilket förutsätter att eleven har förmåga att planera, genomföra och utvärdera lärandet. Den andra har att göra med den enskilde elevens behov och förutsättningar. Här poängteras också möjligheten till självvalda uppgifter vilket ökar motivationen för lärandet och därmed även tillgodogörandet av kunskap. Den tredje och sista punkten anspelar på människors olika sätt att lära, det vill säga bland annat visuell, auditiv eller kinestetisk inlärningsstil. Det har även gjorts en indelning i praktisk, reflekterande, logisk och aktiv inlärningsstil.

För att koppla till ovanstående punkter följer en närmare förklaring av dessa. Vad gäller individualisering av tid, punkt 1, tas två huvudfrågor upp: *Hur länge?* och *När?* Detta kallar man *tidsanpassad individualisering* då eleven själv väljer hur länge han eller hon arbetar med en uppgift och när det är lämpligt att arbeta med den, vilket kan jämföras med hastighetsindividualisering i Lgr 69. Detta förutsätter en självkontroll hos eleverna för sin lärandeprocess, att kunna arbeta självständigt och ta ansvar. Detta är också något läroplanerna föreskriver och därmed behöver eleverna få träning i detta.

Individualisering av innehåll, punkt 2, innebär huvudfrågorna *Vad?* och *På vilken nivå?* Det vill säga *innehållsindividualiserad undervisning* eller *innehållsanpassad undervisning*, vilket även det står att läsa om i Lgr 69 – individanpassad undervisning, och senare i Lgr 80 – intresseindividualisering. Det är alltså frågan om vilken typ av uppgift och vilka krav eller förväntningar som kan ställas på en elev i förhållande till en uppgift. Detta innefattar elevpåverkan vid val av arbetsuppgift med utgångspunkt i den enskilde elevens personliga förutsättningar, vilket Lpo 94 föreskriver.

Den tredje punkten gäller *individuellt* eller *anpassat arbetsätt* och inbegriper huvudfrågorna *Hur?* och *Med vilka materiella resurser?* Det vill säga vilken typ av *lärstil* eleven kräver för att kunna tillgodogöra sig undervisningen samt vilken typ av material detta kräver. Inte heller detta är något nytt påfund utan tas upp redan i tidigare läroplaner. Detta innebär elevpåverkan vid val av material och medier inför en uppgift, med utgångspunkt i elevens personliga *lärstil*. ”Ett individuellt arbetsätt innebär att läraren hjälper eleven, att identifiera ”sitt bästa sätt” och anpassar arbetsuppgifter efter detta.” (Stensmo, 1995, s. 217) (Stensmo, 1995)

Eie Ericsson, professor vid Göteborgs universitet, talar om fem undervisningsprinciper som han förkortar till MAKIS: Motivation, Aktivitet, Konkretion, Individualisering och Samarbete. Den fjärde – Individualisering motiveras av att det är stor spridning och att skillnaderna är stora i en klass, precis som Egerbladh och Tiller talar om ökad heterogenitet. Alla lär sig på olika sätt.

Det är viktigt att läraren ställer diagnos på enskilda elever för att få fram lämplig organisation och metodik. Det viktiga med ett diagnostiskt prov eller annan form av diagnostisering är, att det leder till mer adekvata åtgärder, något som inte alltid är så lätt på grund av inskränkande ramfaktorer; för stora klasser, för vid spridning av elevprestationer, brist på undervisningsmaterial för individualisering osv. (Ericsson, 1989, s. 146)

De typer av differentiering/individualisering som används är oftast som tidigare nämnts hastighets-, fördjupnings- och intresseindividualisering samt innehållsindividualisering som Stensmo (1995) också framhåller i form av bland annat baskurser, överkurser, fördjupningskurser. Inriktningen kan variera – helklass, halvklass, grupper och individuellt. Individualisering kan göras metodiskt genom att man varierar metoder och presentationsätt.

På så sätt får varje elev klart för sig vilken metod som passar bäst för honom eller henne. (Ericsson, 1989)

I Nordiska rådets utarbetning av en lärarhandledning för individualisering av engelskundervisningen kunde man 1977 läsa vad gäller Sverige:

Elevernas särskilda intressen, behov och förutsättningar gör det nödvändigt för läraren att individualisera sin undervisning. Individualisering i engelska underlättas om läraren använder sig av diagnostiska metoder för att fastställa klassens och den enskilde elevens språkliga nivå. De uppnådda resultaten får sedan utgöra grunden för organisationen av det individualiserade arbetet... Ett individualiserat arbetssätt ger läraren tillfälle till direkt handledning av enskild elev eller grupp av elever. (Malmberg, 1977, s. 89)

I ”Den nya inläringen” gör pedagogikforskaren Steinberg en jämförelse mellan skolan och en arbetsplats i generell mening och frågar sig: ”Vilken arbetsplats klarar sig idag med 80 år gamla arbetsmetoder?” (Steinberg, 1998, s. 14) Med detta syftar även han på att undervisningsmetoderna inte förändrats nämnvärt det senaste århundradet och menar att det beror på att pedagoger saknar vidsynthet, tålmod, vilket försvårar pedagogiska framsteg. Utgångspunkten med boken var för honom att undersöka ”hur inläringssituationen kan struktureras på bästa möjliga sätt, för att... försäkra sig om att inläring sker”. (Steinberg, 1998, s. 19) Han talar om kunskap som valmöjlighet, att vi måste se möjligheterna till de val vi kan göra i skolan som lärare. Om lärare fransäger sig kunskapen om alternativa undervisningsmetoder, inte är öppna för nya idéer, återstår endast alternativet att fortsätta som vanligt med det man redan kan. Detta är en enkel lösning för läraren men för eleven, för vilkens skull läraren finns till, fungerar inte det. Det finns inte en lösning som fungerar på alla problem. Alla elever lär sig på olika sätt och därför kan inte en lärare räkna med att alla gynnas av *ett* sätt att undervisa utan måste undervisa på *olika* sätt. Ju öppnare en lärare är för alternativ till undervisningsmetoder, desto lättare kan denne anpassa sin undervisning till den aktuella situationen. Drömmen är pedagogen som söker lika öppet efter nya idéer som uppfinnaren menar författaren. (Steinberg, 1998)

Individualisering och en humanistisk pedagogik

Humanistisk pedagogik är ett begrepp som uppkom i USA på 1970-talet bland annat som ett försök att placera eleven i centrum. Kända namn på pedagoger och filosofer som John Dewey, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg och Jerome Bruner nämns i samband med detta och har alla gemensamt att det viktigaste är *hur* man lär sig, till skillnad från idag då *vad* man lär sig anses viktigast. En tillfredsställd individ är en lycklig individ. Detta är något som den humanistiska pedagogiken strävar efter. Detta uppnås då en individ bland annat får:

- Utveckla sina intressen och talanger
- utsättas för utmaningar
- möjlighet att göra färdigt det han eller hon håller på med
- tid att koncentrera sig
- ramar och spelregler som han eller hon förstår. (Steinberg, 1998, s. 59)

Detta kan inte uppnås om man som pedagog undervisar på det sätt som passar en personligen, vilket givetvis ligger närmast till hands, men då når man bara de elever som fungerar likadant.

Detta är vad som sker i vanlig helklassundervisning. Det är den enskilde individens, elevens, inläringssätt som undervisningen till största del skall anpassas efter, inte lärarens. Det

handlar om att vara flexibel och anpassningsbar som lärare. ”Vi som arbetar med undervisning...måste söka alternativa vägar; framtiden kräver det.” (Steinberg, 1998, s. 115) Möjligheterna till förändring finns, det gäller bara att vilja anta dem. En elev måste uppleva framgång i undervisningssituationen för att kunna utvecklas. Detta kan inte ske utan att undervisningen struktureras efter elevernas individuella behov. Steinberg påpekar att lärare bör känna till sina individuella *utlärningsstilar* för att kunna anpassa och utvidga sina metoder och idéer. (Steinberg, 1998)

Elevautonomi och individualisering

I ”Undervisning i främmande språk” (1990), kommentarmaterial sammanställt av SÖ, skrevs att en av de viktigaste förändringarna som man trodde skulle behöva ske inom de närmaste tio åren var en utveckling i undervisningen mot ökad elevautonomi. Man talade om att det de senaste årtiondena skett en förskjutning från *teaching* till *learning* inom undervisningen av främmande språk. Individens inläring förutsätter att denne får tillfälle att upptäcka och använda sina egna strategier för inläring, utveckla sitt eget sätt att tillgodogöra sig ett språk. Detta sägs inte fungera om läraren använder sig av en och samma metod i undervisningen på grund av att han eller hon anser att det är den rätta metoden för att lära sig ett språk. (Skolöverstyrelsen, 1990)

Rigmor Eriksson, en av författarna till ”Undervisning i främmande språk” (1990), menar att förnyade arbetsformer och ökat elevansvar för inläring är åtgärder som skulle bidra till ökad motivation att lära sig engelska. Även hon förespråkar en språkundervisning för alla elever, en individualiserad språkundervisning, som grundar sig på utvecklingsmöjligheter åt alla elever med deras individuella behov och förutsättningar. Eriksson menar att elevers begåvning inte nödvändigtvis relaterar till språkinläringen som sådan utan till förmågan att kunna tillgodogöra sig en språkundervisning som, enligt henne, utformats att passa elever med god ”allmänbegåvning”. Längre tillbaka var klasserna mer homogena och skillnaderna eleverna emellan var inte stora då de oftast var allmänt ”högbegåvade” människor som studerade ett främmande språk. Därmed var undervisningen utformad att passa dessa och fortsatte att vara så en lång tid framöver.

Den bästa utgångspunkten för lärare vid utformning av undervisningen bör vara att utgå från det som den enskilde eleven redan kan och bygga på utifrån det. Det som Eriksson (1990) menar avskräcker många lärare från en individualiserad undervisning, är att denna anser sig vara ensam ansvarig för all planering, val av uppgifter och för uppföljningsarbetet. Det är varken önskvärt eller realistiskt att den skall vara lärarstyrd.. Lösningen är elevautonomi som kräver att eleverna tar över en stor del av ansvaret för att ta reda på vilka mål de har, hur de ska arbeta mot dem, hur de ska utvärdera arbetet och vad de själva har för roll i det hela. Om en lärare har en syn på språkinläring som kan relateras till de äldre läroplanerna, blir genomförandet av individualisering svårt. (Skolöverstyrelsen, 1990)

Lärarens yrkesetik och ledarkompetens

Trygve Bergem, professor i pedagogik vid lärarhögskolan i Bergen, skriver att en lärares yrkesetik innefattar vissa rättvisekrav gentemot den enskilde eleven och med detta menar han läroplanens anvisningar om anpassad undervisning. Där är principen att varje elev skall ges möjlighet till undervisning utifrån personlig förmåga och förutsättning. Han anser att detta är en mycket viktig princip som bör ligga till grund för alla lärares arbete vad gäller organisering och val av lärostoff, arbetssätt, uppläggning och läromedel, det vill säga allt som innefattas av

lärande. Detta försäkrar en utbildning för alla elever på lika villkor. ”Läroplanen pekar tydligt på att eleverna är individer med olika förutsättningar och att det är både orimligt och felaktigt att alla elever skall uppfylla exakt samma krav.” (Bergem, 2000, s. 51) Han talar här om *lärarens handlingsrum* som innefattar att en lärare skall kunna anpassa undervisningen utifrån ovanstående krav vilket ses som ett tydligt tecken på *lärarprofessionalitet*. (Bergem, 2000)

I inledningen till boken ”Ledarskap i klassrummet” betecknar Stensmo förmågan att individualisera elevers arbete och lärande som en del av *ledarkompetens*. En del av en skolas verksamhets inre ramar är arbetsformer. Möjligheterna till att bedriva olika typer av undervisning, från helklassundervisning till individualiserat arbete, är beroende av klasstorlek och klassammansättning samt traditioner inom den aktuella skolan, lärares och elevers vanor och intressen. Helklassundervisningen benämns som den vanligaste undervisningsformen då den är administrativt enklare och ekonomiskt mer fördelaktig än andra former av undervisning. Men den anses mindre lämplig om grundtanken är långsiktigt lärande. Vad gäller undervisningens utseende så talar man om läraren som *designer*, som tillsammans med eleverna skall utarbeta ett handlingsprogram för verksamheten i klassrummet utifrån en behovsanalys, det vill säga utifrån de behov som finns bland eleverna.

Enligt nationella utvärderare utgörs skolans arbetsformer oftast av *förmedlingspedagogik*, det vill säga läraren är huvudaktör, *utlärare* och *kunskapsproducent*, medan eleverna är biaktörer, *inlärare* och *kunskapskonsumenter*. Orsaker till detta anses vara att beprövade undervisningsmetoder inger en god kontroll för lärare över stoff och elevaktivitet. Jämför man med elevaktiva arbetssätt anses dessa mindre använda genom att det innebär risker och svårigheter för läraren vad gäller kontroll. (Stensmo, 1995)

Steinberg (1998) omtalar också ett ledarskap som visserligen är starkt men som inte för den skull utesluter eleverna ur planeringen av undervisningen. Han talar om den effektiva pedagogen och karakteriserar denna i tre punkter:

- Tar hänsyn till individens och gruppens behov av trygghet
- utnyttjar gruppens och individens upplevelser och erfarenheter
- knyter an till elevens verklighet. (Steinberg, 1998, s. 51)

Denna skall även kunna kombinera olika roller som till exempel: handledare, katalysator, medlare, materialkonstruktör och utredare. ”Den effektive pedagogen använder sig av variation...upprepar inte enformigt sina instruktioner utan anpassar sig till varje enskild situation och använder olika lösningar vid olika tillfällen.” (Steinberg, 1998, s. 206)

Fallgropar vid individualisering

Det finns dock fallgropar vid individualisering. De senaste årtiondenas forskning visar att individualisering fortfarande kan innebära problem och följande slutsatser kan dras:

- Det är skillnad mellan individualisering och olika arbetssätt. Ett speciellt arbetssätt kan inte garantera individualisering. ”En situation där en lärare undervisar en elev kan leda till lotsning, medan katederundervisning kan leda till individualisering.” (Pedagogisk Uppslagsbok, 1996, s. 272)
- Hur lärande och kunskap struktureras och förmedlas av läraren och hur eleven hanterar detta är avgörande för lyckad individualisering. Det är den enskilde eleven som måste finna sitt lärande meningsfullt.

- Om undervisningsinnehållet struktureras så att eleverna måste ha vissa förkunskaper för en meningsfull situation, skulle det betyda att de elever som saknar dessa ställs utanför. Risken med sådan undervisning är att alla ska sitta tysta och arbeta med sitt. Det är då inte längre en fråga om individualisering utan en fokusering på elevgruppen. (Pedagogisk Uppslagsbok, 1996)

Motivation – en viktig del av undervisningen

Egerbladh och Tiller (1998) anser att man bör skapa en preskriptiv teori som anger hur lärare ska kunna skapa och utveckla elevernas inre motivation. Denna skall ha som utgångspunkt olikheten hos varje individ och klass. De föreslår följande preskriptiva hypoteser att testas i praktiken för att höja elevernas inre skolmotivation:

- De bör så ofta som möjligt få arbeta utifrån personliga intressen.
- Hänsyn bör tas till individuella differenser vad gäller bland annat arbetstakt och svårighetsnivå på uppgifterna.
- De bör själva få bearbeta ny kunskap i relation till tidigare kunskap. (Egerbladh & Tiller, 1998)

Motivationen har stor betydelse oavsett typ av undervisning. Stensmo presenterar John Atkinson som vidareutvecklade en motivationsteori där han visade på att prestationsmotivationen består av två komponenter: 1 - lusten att ta itu med en uppgift, 2 - rädslan att misslyckas. Han menade att alla människor inför en uppgift gör en *handlingskalkyl* som grundar sig på vad han eller hon anser sig ha för möjlighet och lust att lyckas samt om denna är rädd för att misslyckas med uppgiften. Hur stark denna prestationsmotivation blir inför den aktuella uppgiften, avgörs av den enskilde elevens tidigare erfarenhet av framgång och misslyckande vid liknande situationer. (Stensmo, 1995)

Man talar även om elevens *valmöjligheter* som upphov till motivation. Om en elev kan *välja* mellan olika uppgifter, olika sätt att ta sig an denna, ökar motivationen än om val och angreppssätt är på förhand bestämt. Han tar upp om skillnaden mellan hjärnhemisfärerna, om vänster- respektive högerdominerade elever. Läroplanerna och undervisningen är enligt honom anpassade till den första typen av elever, då vänsterdominerade stimuleras av traditionell undervisning, det vill säga arbetar gärna ensamma, är visuella och auditiva, gillar logiska uppgifter och problemlösningar som är detaljerade och tar lång tid. De högerdominerade eleverna som kräver högre motivation och blir otåliga vid den här typen av uppgifter med ofta långa beviskedjor, blir uttråkade av traditionell undervisning. (Stensmo, 1995)

Stensmo talar även om läraren som *motivator* i klassrummet. Med detta menar han att läraren skall *optimera elevernas möjlighet till lärande*. (Stensmo, 1995, s. 110) Han presenterar arbetsuppgifter och förutsättningar för lärarrollen, som för att nämna några är:

- Stimulera engagemang och ansträngning
- Stärka undervisningsbetingelser
- Stödja individer och grupper (Stensmo, 1995, s. 110)

Även Eie Ericsson som nämnts tidigare, tar upp om motivationens betydelse som en av sina fem undervisningsprinciper – MAKIS. (Ericsson, 1989)

Syfte

Att klarlägga om elevers språkliga förmåga kan utvecklas vad gäller grammatiska former och strukturer genom individuellt anpassat lärande inom problemområdet.

Metod

Försökspersoner

Vi genomförde vår undersökning i en årskurs nio i Luleå kommun. Klassen bestod av 25 elever. Vi valde att genomföra vår undersökning i denna åldersgrupp eftersom det skriftliga testet är anpassat för att visa den enskilde elevens tillräcklighet vad gäller kunskap för att klara de fortsatta ämnesstudierna på gymnasial nivå. Åldersgruppen är även aktuell för vårt framtida yrke.

Bortfall

Av 25 elever fick vi ett bortfall på två stycken då en elev var ledig vid det första testtillfället och en annan inte genomförde testet individuellt.

Material

Vi använde oss av två mättillfällen, Testtillfälle 1 och Testtillfälle 2. Testet som användes (Bilaga 1) var utformat efter undersökning av liknande diagnostiska prov där elevers kunskapsnivå för anpassning till rätt nivågrupp för fortsatta ämnesstudier på gymnasienivå undersöks. Samma skriftliga test användes vid båda tillfällena, detta för att kunna mäta resultatet och se om utveckling skett. Material som användes för utvecklingsarbetet var ett av oss varierat urval av övningar inom engelsk grammatik, anpassade för att passa den enskilde individens inlärningsstil och behov av träning.

Test (Bilaga 1)

Individuell träningsplan (Bilaga 2)

Lektionsplanering (Bilaga 3)

Genomförande

Förberedelserna av vår undersökning började höstterminen 2001. Då bestämde vi oss för att undersöka om elevers språkliga förmåga vad gäller grammatiska former och strukturer kunde utvecklas genom individuellt anpassat lärande inom problemområdet. När detta var bestämt skrev vi vår PM och lämnade in den innan terminens slut.

Under vårterminen 2002 fördjupade vi oss inom vårt ämnesområde. Detta genom att läsa och studera facklitteratur och tidigare forskning som berörde området. Vi påverkades då bland annat av Christer Stensmos uppräknade av individualiseringens innebörd där han påpekar en anpassning av tid, innehåll, intresse och elevansvar samt av Eie Ericssons fem undervisningsprinciper som innefattar individualisering och dess betydelse för inläring. Detta för att nämna några av de personer vars tankar inom området vi tog fasta på.

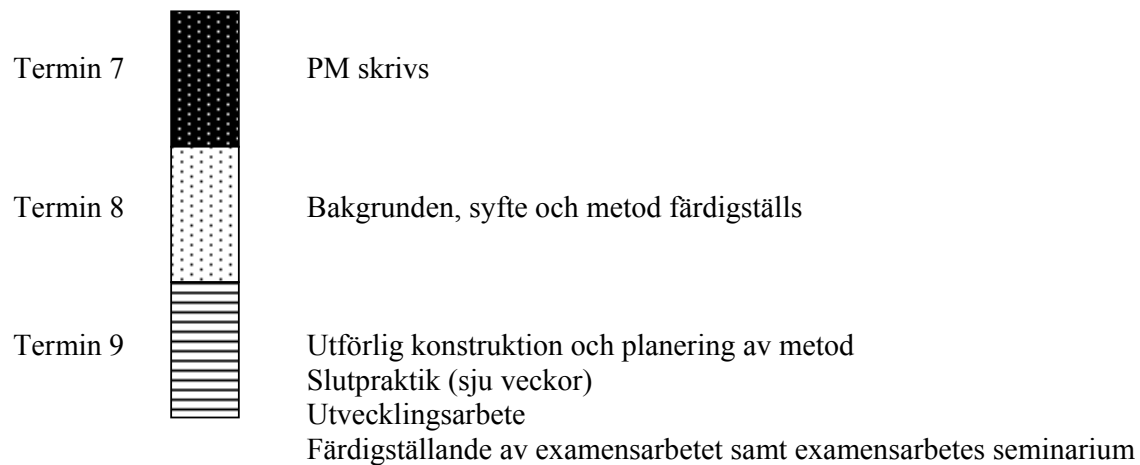
Med hjälp av facklitteratur utformade vi sedan tillsammans med vår vetenskapliga handledare bakgrunden till arbetet. Samtidigt arbetade vi med att finna en lämplig metod för att mäta resultaten av undersökningen. Vi undersökte olika diagnostiska test som används för mätning av kunskapsnivå vid grundskola och gymnasium. Efter det utformade vi ett test vilket vi provade i en årskurs nio. I och med det fick vi fram hur det fungerade i praktiken, det vill säga

hur lång tid som krävdes för att göra testet samt dess tydlighet. Efter det bearbetades testet och slutprodukten utformades som sedan skulle användas för att mäta resultatet.

Vid det första testtillfället under slutpraktiken genomfördes testet för att ta reda på vad varje individ hade för kunskaper i området. Innan vi delade ut testet talade vi om för eleverna vad syftet var. Vi poängterade att detta inte var ett prov utan ett kunskapstest som skulle komma att fungera som underlag för en individuell träningsplan (Bilaga 2). Eleverna fick inte veta att samma test skulle användas vid ett senare tillfälle. För att undvika stress fick eleverna den tid de behövde för att göra testet. Det andra testtillfället genomfördes under den sista praktikveckan. Efter det fick eleverna personlig respons på deras individuella utveckling utifrån träningsplanen.

Genom att jämföra resultaten från de båda tillfällena kunde vi se om utveckling skett hos eleverna. Det praktiska arbetet bestod av individuellt anpassat utvecklingsarbete för eleverna å fyrtio minuter per vecka under 5 veckor. Detta redovisas i bilaga 3.

Tidsplan



Veckoplanering under slutpraktiken:

Vecka 1: Sammanställning av material för genomförande av utvecklingsarbete

Vecka 2: Testtillfälle 1. Sammanställning av elevernas resultat. Utformande av individuell träningsplan för utvecklingsarbete.

Vecka 3: Utdelning av individuell träningsplan för utvecklingsarbete. Elevernas utvecklingsarbete börjar.

Vecka 4: Individuellt utvecklingsarbete för eleverna.

Vecka 5: Individuellt utvecklingsarbete för eleverna.

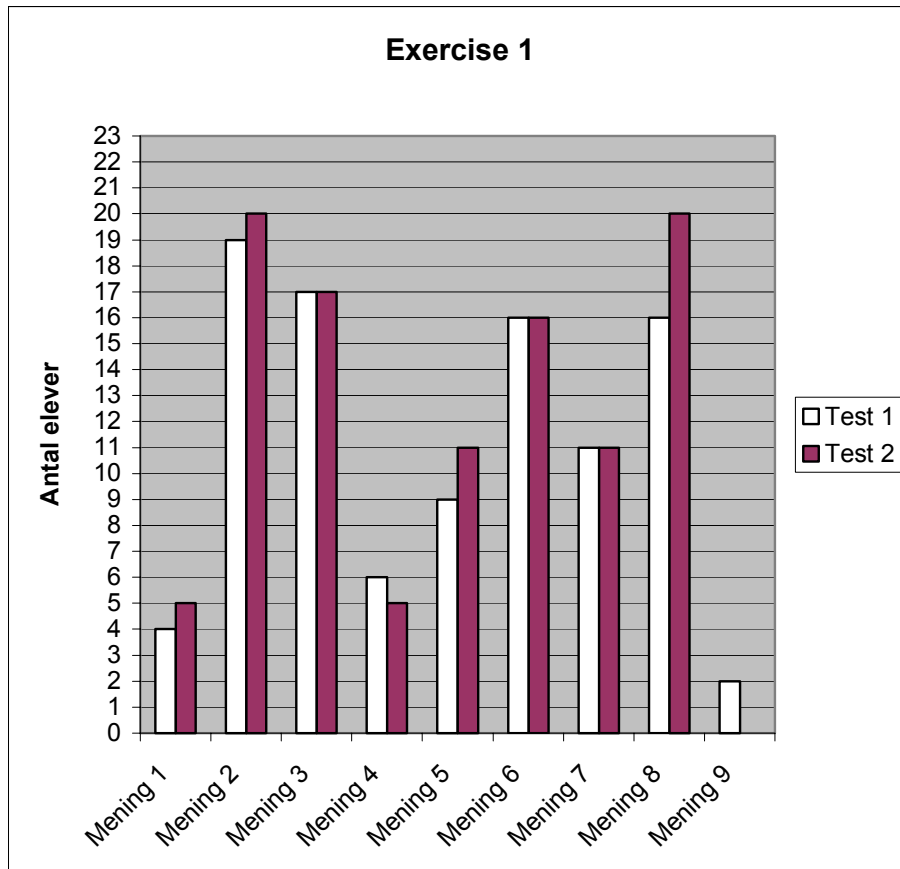
Vecka 6: Individuellt utvecklingsarbete för eleverna.

Vecka 7: Individuellt utvecklingsarbete för eleverna. Testtillfälle 2. Sammanställning av resultat, samt resultat av individuellt utvecklingsarbete för varje individ.

Resultat

Resultatet av vårt arbete redovisas med hjälp av de testresultat vi erhållit av de två testtillfällena. Detta åskådliggörs med hjälp av ett stapeldiagram per övning där resultatet av antalet elever som klarade varje enskild mening visas.

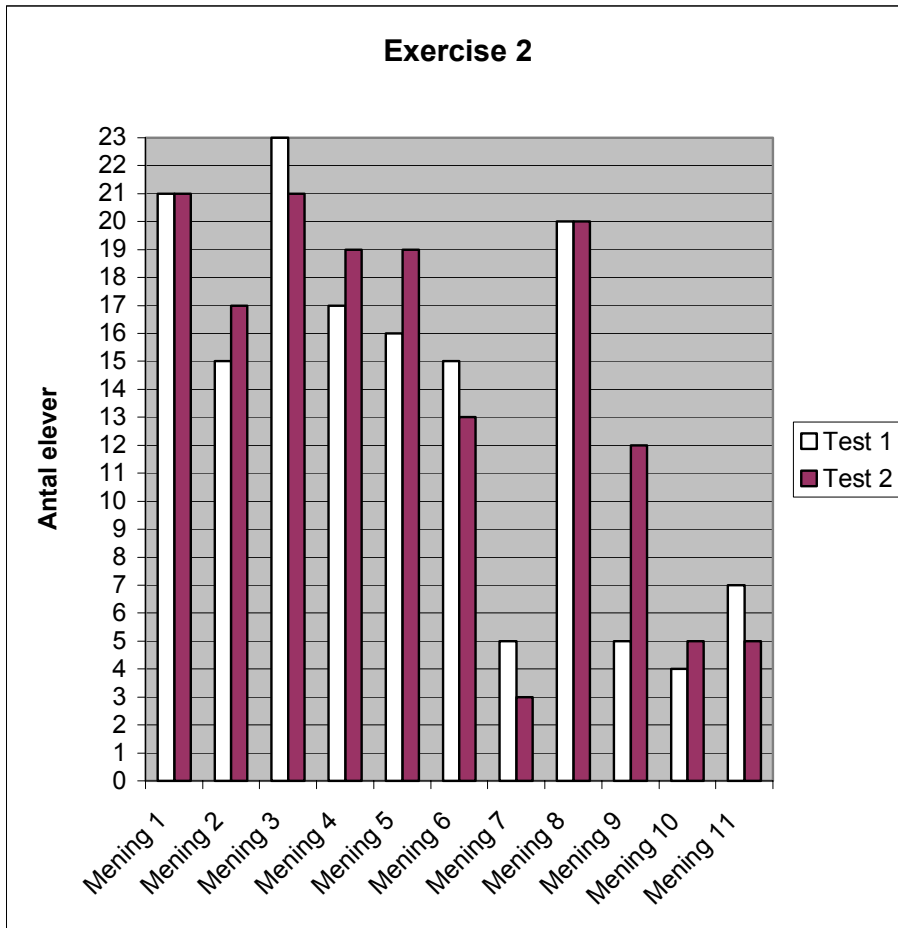
Övning 1



Figur 1: Resultatet av övning 1 vid de två olika testtillfällena.

Vid det första testtillfället hade majoriteten av eleverna problem med de flesta meningarna. Det andra testtillfället visade att majoriteten av eleverna hade ett oförändrat eller förbättrat resultat. Två av nio meningar visade dock ett försämrat resultat.

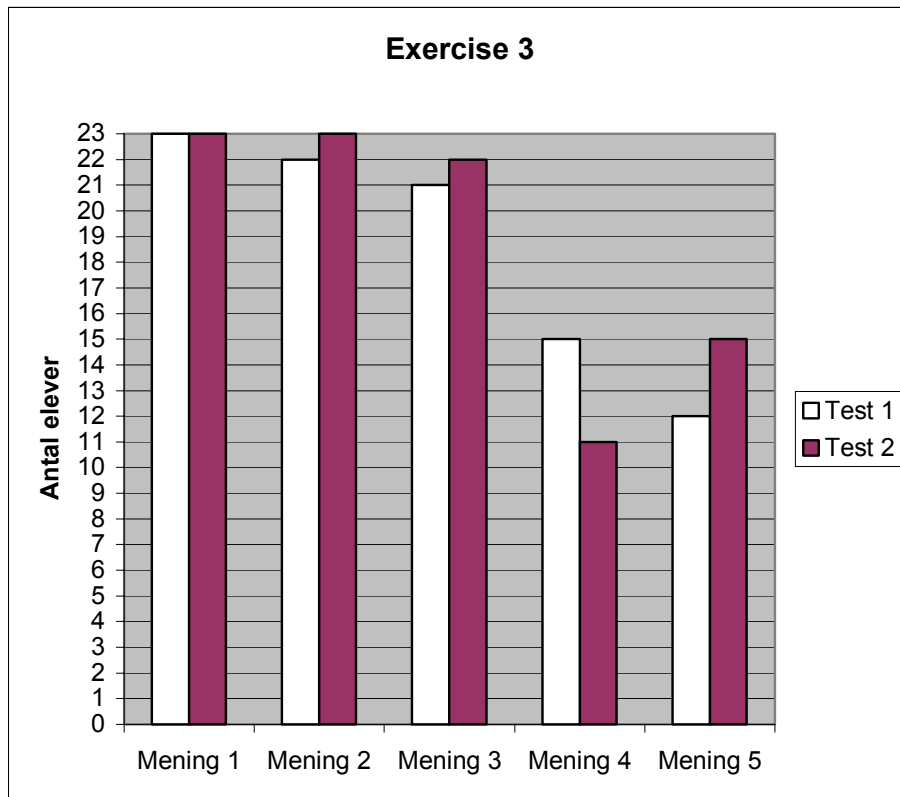
Övning 2



Figur 2: Resultat av övning 2 vid de två olika testtillfällena.

Vid det första testtillfället klarade majoriteten av eleverna en stor del av övningen med ett gott resultat. Det andra testtillfället uppvisar ett oförändrat eller förbättrat resultat på sju av elva meningar, samt en tillbakagång på fyra meningar.

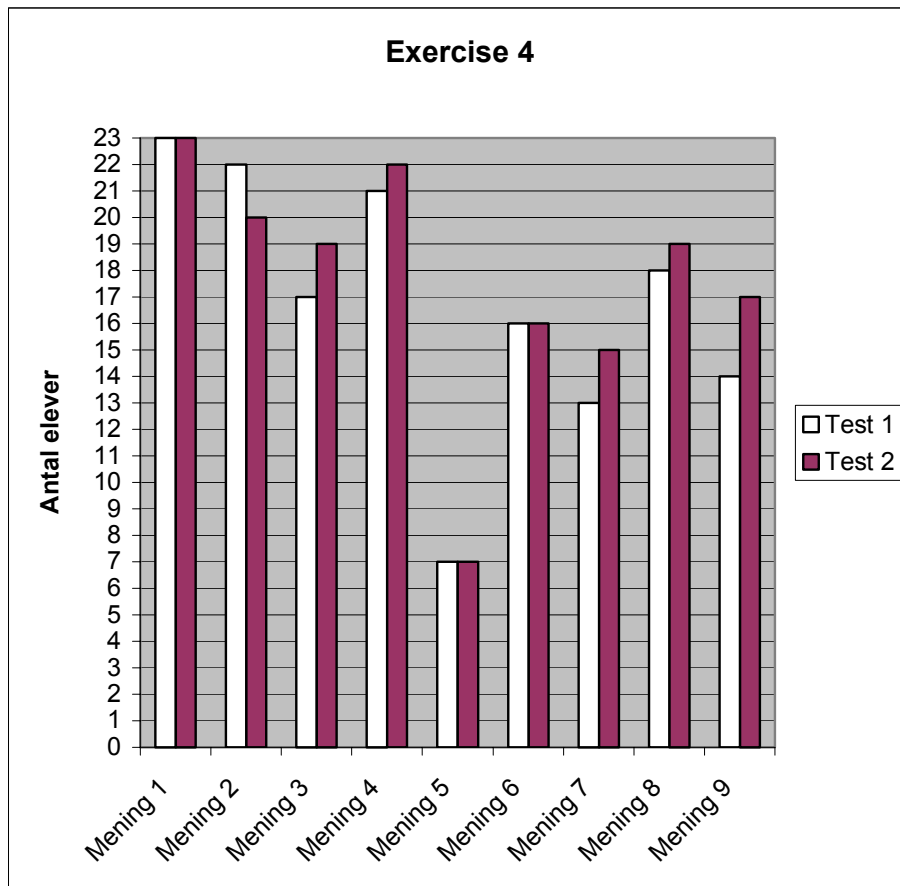
Övning 3



Figur 3: Resultat av övning tre vid de två olika testtillfällena.

Vid det första testtillfället hade majoriteten av eleverna problem med övningen. Vid det andra testtillfället uppvisade den första meningen ett oförändrat resultat. Tre av fem meningar uppvisade ett tydligt förbättrat resultat och en mening uppvisade en tillbakagång.

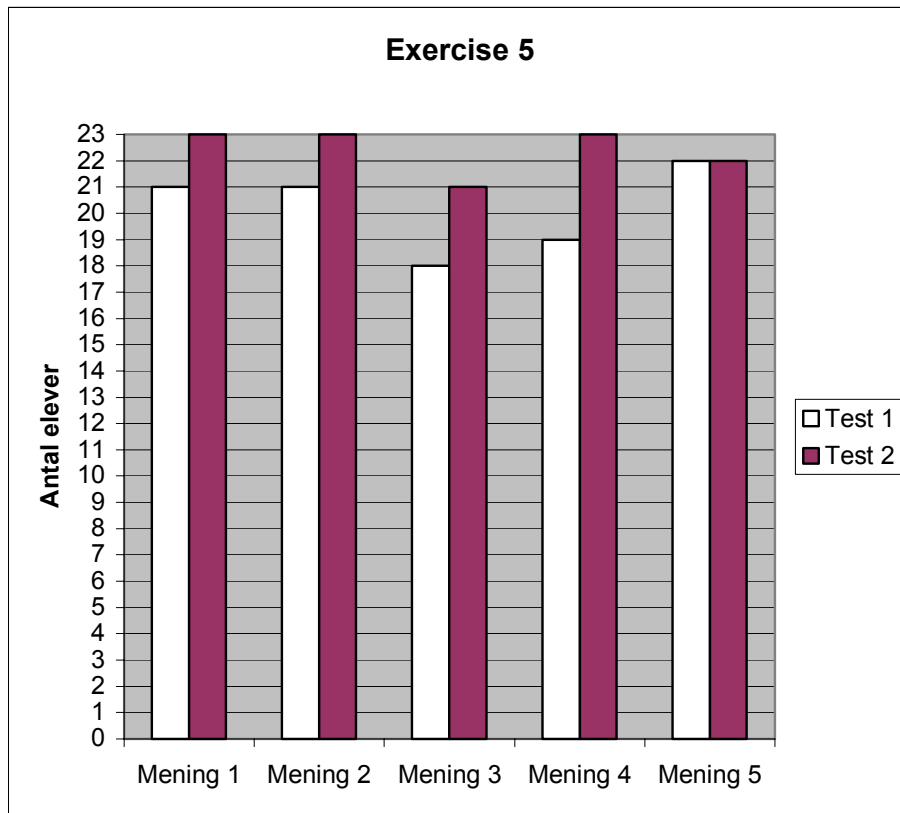
Övning 4



Figur 4: Resultat av övning 4 vid de två olika testtillfällena.

Vid det första testtillfället klarade majoriteten av eleverna de flesta meningarna. Det andra testtillfället uppvisade ett oförändrat resultat på tre av meningarna, ett förbättrat resultat på fem av meningarna och en tillbakagång på en mening.

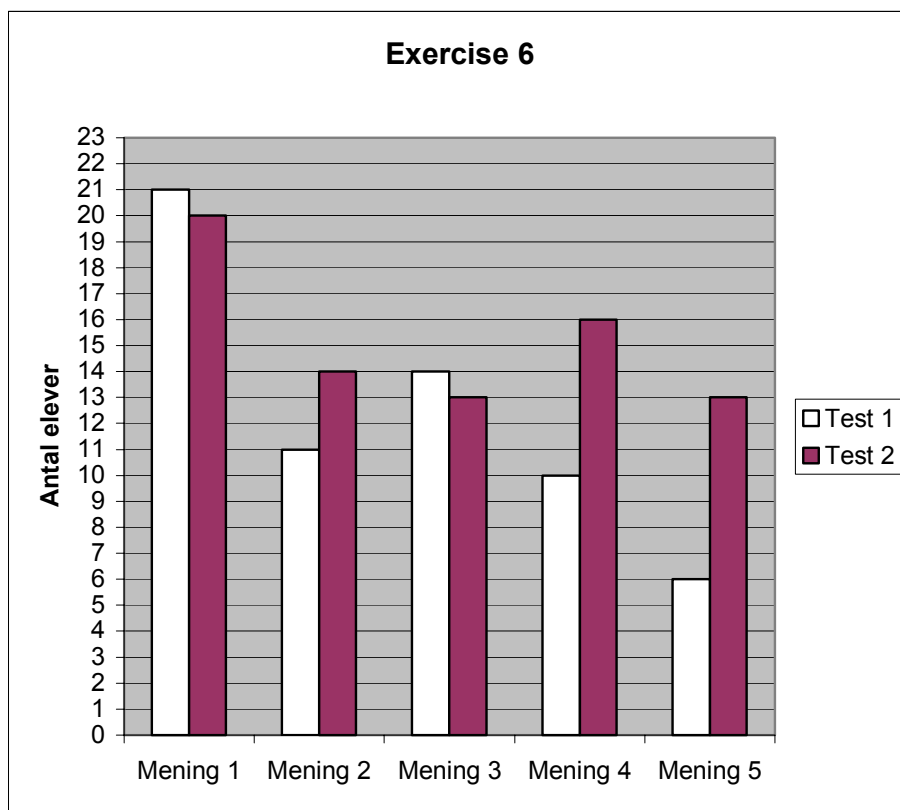
Övning 5



Figur 5: Resultat av övning 5 vid de två olika testtillfällena.

Vid det första testtillfället klarade majoriteten av eleverna övningen med ett mycket gott resultat. Det andra testtillfället visade en förbättring då 48 % av eleverna uppvisade ett förbättrat resultat.

Övning 6



Figur 6: Resultat av övning 6 vid de två olika testtillfällena.

Vid det första testtillfället hade majoriteten av eleverna stora problem med övningen. Det andra testtillfället visade en tydlig förbättring av resultat på tre av fem meningar. På övriga meningar skedde en tillbakagång.

Vad gäller det sammanlagda resultatet av övningarna har vi valt att visa de förändringar som skett mellan de två testtillfällena i följande tabell.

Tabell 1. Testresultatförändring för eleverna från Testtillfälle 1 till Testtillfälle 2.

Resultat	Bättre	Oförändrat	Sämre	Summa
Antal elever	16	1	6	23

Som framgår av tabell 1 har 16 av 23 elever förbättrat sitt resultat från Testtillfälle 1 till Testtillfälle 2. 1 elev hade oförändrat resultat och 6 av 23 visade ett sämre resultat.

Diskussion

För att mäta resultatet av vårt utvecklingsarbete valde vi att använda ett skriftligt test för att kunna gå tillbaka till de olika testen och se på svaren ur ett nytt perspektiv samt för att enkelt kunna åskådliggöra elevernas svar och resultat. Vi ansåg att det var det mest pålitliga sättet att mäta resultaten av vår undersökning. Vi är medvetna om att detta är en liten undersökning i ett stort sammanhang då den baserats på endast en klass med få elever. Vårt sätt att mäta verkligheten, det vill säga reliabiliteten, anser vi dock har varit bra. Vi har mätt det vi ville mäta och anser därmed även validiteten vara god.

Det som kan ha påverkat resultatet är olika faktorer. Eleverna kan ha gissat rätt på övningarna, missförstått övningarna, haft problem med att tillgodogöra sig testets utformning på rätt sätt, upplevt koncentrationssvårigheter vid testtillfällena samt inte genomfört testet individuellt trots vår övervakning. En del av faktorerna har varit påverkansbara, andra inte.

Vad gäller utvecklingsarbetet återfinns faktorer som kan ha påverkat resultatet vid det andra testtillfället. Den effektiva arbetstiden hos eleverna, det vill säga hur de utnyttjat tiden och tagit ansvar för sin egen träning. Huruvida materialet tillgodosett varje enskild individs behov av träning. Samt om tiden för träning varit tillräcklig för att täcka behovet då utvecklingsarbetet endast utgjort en liten del av elevernas ämnesundervisning.

Resultatet kan även ha påverkats av oss på olika sätt. Detta genom omedveten påverkan vad gäller kopplingar till testets övningar under utvecklingsarbetet. Även brister i handledning av varje individ kan vara en faktor. Vi var tre vuxna närvarande vid varje övningstillfälle vilket inte är vanligt i en normal undervisningssituation men som kan ha haft positiv inverkan. Detta eftersom flera vuxna funnits till hands och kunnat handleda eleverna. Emellertid kan våra olika sätt att handleda även ha påverkat negativt i den utsträckning att det kan ha upplevts förvirrande för eleverna.

Vi anser att vi uppnått syftet med vår undersökning som var att klarlägga om elevers språkliga förmåga kan utvecklas, vad gäller grammatiska former och strukturer genom individuellt anpassat lärande inom problemområdet.

Majoriteten av eleverna i vår undersökning, 72,7 %, uppvisade en klar förbättring av resultatet vid det andra testtillfället. Det visar att det går att främja den enskilda elevens utveckling i ett problemområde genom att arbeta individanpassat med hjälp av en individuellt anpassad träningsplan.

Resultaten på de olika övningarna kan bero på att många av dem behandlar svåra grammatiska moment, samt andra påverkande faktorer vilka nämnts ovan. Ett intressant faktum i undersökningen är att det fanns elever som gjorde ett sämre resultat vid testtillfälle två. Vi anser att det hos en del av dessa elever till viss del beror på att de ej utnyttjat tiden samt ej tagit ansvar för sin egen träning. Hos andra elever kan det bero på brist på tillit till den egna förmågan. Dock har vi inte några vetenskapliga bevis för detta.

I de fall resultatet var oförändrat anser vi det bero på att eleven är stabil i just de momenten. Att de ej uppvisade en förbättring av resultatet kan bero på att de ej utnyttjat tiden, att de ej fått sina behov tillgodosedda samt att de brustit i ansvarstagandet. Det är vår slutsats.

I bakgrunden står att läsa om individuellt anpassad undervisning och att den främjar elevens utveckling. En klass är idag inte homogen, snarare heterogen och består av flera elever med varierande behov som bör tillgodoseas i största möjliga utsträckning. Läroplanen föreskriver en undervisning som i största möjliga mån ska tillgodose detta. Som pedagog bör du ta del av den forskning som finns i området för att undvika de fallgropar som finns samt för att kunna bedriva en undervisning som främjar eleverna.

Fortsatt forskning

Under arbetets gång har vi kunnat se olika faktorer som kunde ha genomförts på ett annat och bättre sätt. Varje elev kunde ha haft tillgång till personlig handledning i avskilt rum för en mer ingående genomgång av problemområdet och träningsplanen. För att vidga studien kan man genomföra samma undersökning och utöka antalet klasser från en till 100 för att få ett mer tillförlitligt resultat. Arbetet kan även delas upp i olika moment där varje del behandlades enskilt och där resultatet mäts efter varje moment. Ett moment kan genomföras en vecka i taget där resultatet mäts med hjälp av en enkätundersökning eller ett test efter varje moment. Testet kan göras mer utförligt där varje moment testas separat. En mer omfattande undersökning skulle dock kräva mer tid.

Referenser

- Bergem, T. (2000). *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01267-5.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Inc. 2:a uppl. ISBN 0-13-701491-0.
- Egerbladh, T & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-48911-0.
- Engelska i grundskolan*. (1982). Pedagogiska skrifter för Sveriges Lärarförbund. Lund: Bloms Boktryckeri. Nr: 264. ISBN 91-85096-40-7)
- Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk-. Språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-27441-6.
- Malmberg, P. (1977). *Individualisering av engelskundervisningen*. Nordiska Ministerrådet. ISBN 91-7052-295-2.
- Pedagogisk Uppslagsbok*. (1996). Informationsförlaget. Stockholm: Informationsförlaget. ISBN 91-7736-335-3.
- Steinberg, J. M. (1998). *Den nya inläringen*. Solna: Ekelunds förlag AB. 2:a uppl. ISBN 91-7724-624-1.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-37941-2.
- Stensmo, C. (1995). *Ledarskap i klassrummet. En kunskapsöversikt*. Uppsala: Institutionen för lärarutbildning. ISBN 91-87252-25-2.
- Tholin, J. (1992). *Att lära sig att lära engelska – Om elevplanerad undervisning*. Arlov: Almqvist & Wiksell Förlag AB. ISBN 91-21-13262-3.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan*. Utbildningsförlaget. ISBN 99-02839-6.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan*. Allmänna förlaget. ISBN 91-40-70459-9.
- Skolöverstyrelsen. (1990). *Undervisning i främmande språk*. Stockholm: Utbildningsförlaget. ISBN 91-47-02953-6.
- Skolverket. (2000). www.skolverket.se/d/laroplaner/lpo94

Namn: _____

An English diagnostic test for grammar forms and structures

Fill in the correct alternative to each sentence.

Exercise 1. Alternatives:

a) the b) a c) an d) no article

1. Tom goes to _____ school nowadays
2. Do you play _____ piano
3. As _____ girl she was very pretty
4. It's _____ fine weather today
5. In the 19th century _____ life was difficult for many people
6. There is _____ "m" missing in that word
7. He has been called _____ Napoleon of our times
8. Mr Smith is _____ uncle of mine
9. Is change necessarily _____ progress

Exercise 2. Alternatives:

a) -s b) -es c) -'s d) only the word at the beginning

1. (do) _____ he often talk about her
2. (need) Mr Brown _____ a lot of money
3. (walk) The baby cannot _____ yet
4. (teach) Mr Brown _____ German
5. (piano) There were two _____ in the room
6. (men) He showed me the two _____ luggage
7. (baker) I must buy some bread at the _____
8. (information) Mr Smith gave me some very interesting _____
9. (Charles) This is _____ car
10. (people) Some _____ you can find in Asia are the Chinese, the Indians, the Russians
11. (Johnson) She is with the _____

Exercise 3. Alternatives:

a) them b) theirs c) themselves d) their

1. We saw _____ in the street
2. The boys were very dirty and had to go and wash _____ at once
3. They had _____ new car with them
4. Did they shut the door behind _____
5. Bob and Anne are friends of _____

Exercise 4. Alternatives:

Bilaga 1:2(2)

- a) adjective + er (richer) b) adjective + ly (quickly)
c) more + adjective (**more** afraid) d) only the adjective (**small**)

1. (strong) Bill is _____ than Bob
2. (quiet) Tom is a very _____ boy
3. (quiet) He went away very _____
4. (friendly) He is very _____ nowadays
5. (beautiful) The castle was _____ built
6. (surprising) They played _____ well
7. (usual) He is late as _____
8. (possible) Come tomorrow if _____
9. (unusual) This book is _____ badly written

Exercise 5. Alternatives:

- a) been b) got c) become d) became

1. What has _____ done
2. My brother _____ a teacher after many years of study
3. He has _____ a doctor ever since I first met him
4. What has _____ of his brother
5. They _____ married last summer

Exercise 6. Alternatives:

- a) rose b) raised c) risen d) rise

1. Did you see the sun _____
2. Has the moon _____ yet
3. A small piece of wood _____ from the bottom of the lake
4. They have just _____ the prices of cars
5. The temperature slowly _____

Elev X!

På testet visade du att du kan och förstår hur man använder:

- Adverb
- Adjektivkomparation
- Olika former av 'bli'
- Pronomen
- Do-omskrivning

Det du behöver träna mer på är:

- Bestämd och Obestämd artikel och när man inte behöver någon artikel alls
- Apostrofgentiv, dvs hur man bildar gentivform av olika typer av substantiv.
- Plural av olika typer av substantiv
- Presens av huvudverb
- Oregelbundna verb. De går alltid att lära sig fler!

Det du redan är duktig på men som du ändå kan träna mer på är:

- Skillnaden mellan Adjektiv och Adverb, och när/hur de används.
- Du kan detta, men det är bra att även träna lite extra på sånt man är duktig på!

Lektionsplanering

När vi startade upp utvecklingsarbetet talade vi om för eleverna vad syftet med deras utvecklingsarbete var. Det vill säga att de följande veckorna skulle våra lektioner, vilket innebar ett fyrtiominuters pass en gång per vecka och i praktiken fem olika tillfällen, utgöra träningsstillfällen för individuellt arbete. Vi talade om att arbetet skulle innebära ett stort eget ansvar för var och en av dem, det vill säga att de med hjälp av den individuellt anpassade träningsplanen fick planera sitt eget arbete och lektionsupplägg. Därmed fanns inte behov för en specifik lektionsplanering för varje enskilt tillfälle, utan målet som vi angav vid det första tillfället löpte genom hela perioden.

Målet för vårt utvecklingsarbete med eleverna var att de skulle arbeta individuellt med det de hade problem med inom ämnet. Efter det första testet utformade vi en individuellt anpassad träningsplan där varje elev kunde se vilka områden som han/hon behövde träna på.

För att tillgodose elevernas olika behov sammanställde vi ett stort urval av övningar som fanns tillgängliga vid varje lektionstillfälle i form av specifika lådor för varje område tydligt märkta med namn på specifikt område. Övningarna utgjorde ett urval av olika svårighetsgrad samt av olika karaktär, det vill säga både av muntliga och skriftliga. Varje låda tillhandahöll även en lathund för den specifika grammatiska principen. I övrigt kunde eleverna ta sin egen textbok i ämnet till hjälp, vilken innehöll en *Minigrammar*. Eleverna fick sedan själva ansvara för att välja övningar vid varje lektionstillfälle. Vi fungerade som handledare som fanns till hands i klassrummet för hjälp både vid val av övningar samt för individuell handledning vid behov.

Substantiv i plural

Bilaga 4:1(2)

hat	hats			De flesta substantiv bildar plural med ändelsen -s
bus	buses			Efter väsljud får substantivet ändelsen -es .
church	churches			
house	houses			Substantiv på stumt -e efter väsljud får -s .
party	parties			Substantiv som slutar på konsonant + y får ändelsen -ies .
boy	boys			y efter vokal får normal ändelse -s .
thief	thieves			De flesta substantiv på -f och -fe får ändelsen -ves . En del substantiv på -f får bara -s , t ex
knife	knives			roof – roofs. En del kan få både -s och ves .
wife	wives			
life	lives			
leaf	leaves			
potato	potatoes			En del vanliga substantiv som slutar på -o får
tomato	tomatoes			ändelsen -es . Men: piano – pianos
man	men	woman	women	En del substantiv bildar oregelbunden plural.
child	children	mouse	mice	
tooth	teeth	foot	feet	
sheep	sheep	people	people	
fish	fish			

Genitiv

my brother's bicycle		Genitiv (ägandeform) bildas med apostrof + s
Bob's house		när man talar om personer och djur.
a lot of boys' shoes		Substantiv i plural på -s får bara apostrof.
the Millers' garden		(familjen Millers trädgård)
The children's toys		Substantiv med oregelbunden plural får
The women's clothes		apostrof + s .
St. James's Park		Namn som slutar på -s får apostrof + s som
Dennis's car		uttalas [iz]
The colour of the flag		Vid substantiv som betecknar en sak eller ett
		ämne använder man en omskrivning med of .

Do – omskrivning

Do I?	I don't	Omskrivning med do används i frågesatser och i
Do you?	You don't	not -satser med huvudverb i presens och
Does he/she/it?	He/She/It doesn't	imperfekt. Do blir does i 3:e person singular.
Do we?	We don't	
Do you?	You don't	
Do they?	They don't	

Does she know this boy?
Does it take long to fix?
He **doesn't speak** English at all.

Do they come every year?
You **don't look** tired.
Don't tell them everything.

Bilaga 4:2(2)

Did you go to the same school?
When **did** she **write** the letter?
He **didn't** come home until two.

I imperfekt heter formen **did/didn't**. Huvud verbet står alltid i infinitiv.

Is he strong?
Have you got a new hat?
Can you ring me at 7?
She **hasn't** got time.
Must you go already?

Omskrivning med **do** används vanligtvis inte vid Hjälpverb som **be, have, can, must, may, will**.

Verb

Presens av huvudverb:

I eat
You eat
He } eats
She }
It }
We eat
You eat
They eat

Huvudverb kan stå ensamma som predikat i en mening.

Verbet får ändelsen **-s** i 3:e person singular.

Tom teaches french
My mother washes on Sundays
My brother fixes broken bikes
Tina changes shoes every day

Verb som slutar på väsljud får ändelsen **-es** i 3:e person.

I never cry but my brother cries
all the time

Konsonant före **y** ger **-ies** i 3:e person.

Tempus

Tempus (tidsformer) anger när något händer

I eat	I go	Presens	Vad som händer nu.
I ate	I went	Imperfekt	Vad som hände igår/då.
I have eaten	I have gone	Perfekt	Vad som har hänt.
I had ate	I had gone	Pluskvamperfekt	Vad som hade hänt.
I will eat	I will go	Futurum	Vad som ska hända.

Engelskans motsvarigheter till "bli"

Be motsvarar både att *vara* och att *bli* på svenska. T ex:
Ann will be 15 in July. – Ann fyller (blir) 15 år i juli.

Become är den vanligaste motsvarigheten till **bli** på svenska. T ex:
Tina wants to become a nurse. – Tina vill bli sjuksköterska.

Become kan också motsvara svenskans "blivit". T ex:
What has become of your brother? – Vad har det blivit av din bror. (Dvs vad gör han nu för tiden.)

Became motsvarar "blev" på svenska. T ex:
Tina became a nurse. – Tina blev sjuksköterska.

Personliga pronomen

Regler

Lär Dig de personliga pronomina:

Subjektsform		Objektsform	
jag	= I	mig	= me
du	= you	dig	= you
han	= he	honom	= him
hon	= she	henne	= her
den	= it	den	= it
det	= it	det	= it
vi	= we	oss	= us
ni	= you	er	= you
de	= they	dem	= them

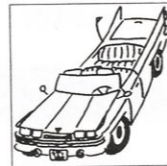
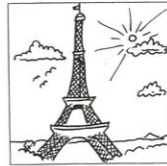
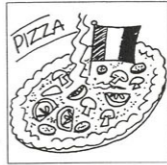
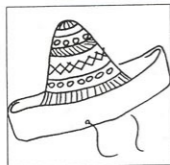
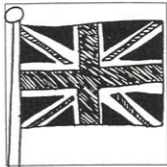
Övningar moment 6

Sätt in rätt personligt pronomen i meningarna nedan:

- | | |
|---------------------------------------|--------------|
| 1 _____ met Peter yesterday. | jag |
| 2 _____ had bought a new bike. | han |
| 3 _____ lent _____ to _____. | han den mig |
| 4 Where have _____ been, boys? | ni |
| 5 _____ had two balls in her bag. | hon |
| 6 _____ were red. | de |
| 7 _____ took _____ from _____. | vi dem henne |
| 8 Her mother was angry with _____. | oss |
| 9 _____ disappeared in the forest. | den |
| 10 _____ painted the house. | de |
| 11 _____ is red now. | det |
| 12 _____ kissed _____, | han henne |
| 13 and _____ kissed _____. | han honom |
| 14 _____ gave the book to _____ | Ni mig |
| 15 _____ wrote a letter to _____ | vi henne |
| 16 _____ wants to meet _____ | hon dem |
| 17 _____ should have told _____ | du honom |
| 18 _____ have already told _____ | de dig |
| 19 _____ stole _____ from _____ | vi det er |
| 20 Did _____ tell _____? | ni honom |
| 21 Did _____ buy _____ from _____? | han den dig |
| 22 _____ made _____ angry. | du oss |
| 23 Excuse _____ can _____ help _____? | mig Ni henne |
| 24 Nothing can help _____ | honom |
| 25 _____ can't help _____ | de det |

1. KIM'S GAME

a) Titta på bilderna i två minuter och försök komma ihåg dem.



Viklinje

b) Ta hjälp av nationalitetsorden och skriv en mening om de bilder du kommer ihåg. Använd obestämd artikel (a eller an). Exempel: *There's a kangaroo. It's an Australian animal.*

Swedish American Italian French Norwegian Australian
Mexican Japanese Spanish British Canadian Indian