



UPPSALA
UNIVERSITET

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier
Självständigt arbete 1 för grundlärare Fk-3 och 4-6, 15 hp
HT17

Individanpassad undervisning

- Ur ett lärarperspektiv

Tina Adolfsson och Martin Crone

Handledare: Tomas Mäkinen

Examinator: Tomas Persson

Sammanfattning

Enligt Lgr 11 ska undervisningen anpassas till varje enskild elev. Studien undersöker hur fem verksamma grundskollärare inom Uppsala kommun individanpassar undervisningen utifrån läroplanens direktiv. Dessutom undersöks möjliga hinder som kan begränsa lärarnas möjlighet att individanpassa undervisningen. Studien genomfördes genom kvalitativa intervjuer som metod för datainsamlingen. Den insamlade datan analyserades och diskuterades utifrån tidigare forskning samt i förhållande till den sociokulturella inlärningsteorin.

Resultatet visar att begreppet individanpassning kan tolkas på varierande sätt utifrån läroplanens direktiv. En individanpassad undervisning utformas efter elevgruppens förutsättningar och behov, vilket medför olika former av individanpassningar då alla elever är olika. En anpassning till samtliga elever är inte alltid genomförbart i praktiken. Det finns flera hinder som begränsar lärarna, såsom för lite tid, för stora elevgrupper, utrymmesbrist och personalbrist.

Nyckelord: individualisera, sociokulturella perspektivet, förutsättningar, behov, undervisning

Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	2
1. Inledning.....	5
2. Bakgrund.....	6
2.1 Synen på individanpassad undervisning i tidigare läroplaner	6
3. Forskningsöversikt	9
3.1 Begreppet individanpassning och individualisering.....	9
3.2 Lgr 11 och individanpassning	10
3.2.1 Behov och förutsättningar	11
3.3 Former av individanpassning.....	12
3.4 Grader av individanpassning.....	15
3.5 Relationer möjliggör individanpassning	16
3.6 Begränsningar för individanpassning.....	16
4. Teoretisk utgångspunkt.....	18
4.1 Det sociokulturella perspektivet	18
5. Syfte och frågeställningar	21
6. Metod	22
6.1 Metodval.....	22
6.2 Urval och avgränsningar.....	22
6.3 Genomförande	23
6.4 Validitet och reliabilitet.....	25
6.5 Etiska ställningstaganden.....	25
6.6 Arbetsfördelning	27
6.7 Didaktisk relevans.....	27
7. Analys och resultat	28
7.1 Vad innebär individanpassning i en skolkontext?	28
7.2 Hur genomförs en individanpassad undervisning?	29
7.2.1 Relationer	29
7.2.2 Individens behov och gruppens behov.....	29

7.2.3 Elevernas inflytande	30
7.2.4 Innehåll.....	31
7.2.5 Undervisningsmetoder	31
7.2.6 Hastighet och omfång.....	33
7.2.7 Kunskapsnivåer och material.....	34
7.2.8 Miljö.....	35
7.2.9 Ansvarstagande	36
7.2.10 Värdering.....	37
7.3 Finns det hinder som begränsar möjligheten att individanpassa?	37
8. Diskussion.....	39
8.1 Vad innebär individanpassning i en skolkontext?	39
8.2 Hur genomförs en individanpassad undervisning?	40
8.3 Finns det hinder som begränsar möjligheten att individanpassa?	42
9. Konklusion.....	44
9.1 Vidare forskning.....	45
10. Referenslista	46
Bilagor.....	49
Bilaga 1. Studieinformation	49
Bilaga 2. Medgivande	50
Bilaga 3. Intervjufrågor	51

1. Inledning

Under vår tid på grundlärarprogrammet har det diskuterats om anpassningar till högpresterande elever och anpassningar till elever som har svårigheter i skolan. Utifrån vår verksamhetsförlagda utbildning har vi sett att lågpresterande elever och högpresterande elever enbart utgör en liten del av alla elever som finns i en klass. Vi har erfårit att i klasser med närmare trettio barn har alla elever olika mycket kunskap och olika erfarenheter. Barnen man möter är alla unika individer som ligger olika långt i sin utveckling och det är lärarens uppgift att hjälpa dessa elever att utvecklas och främja deras lärande oavsett vilken nivå de ligger på.

Läraren är den som planerar undervisningen. Eftersom att lärare behöver förhålla sig till läroplanen är det lärarens uppgift att tolka läroplanen och utifrån sin egen tolkning genomföra en undervisning som främjar elevernas lärande. Den aktuella läroplanen säger att ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2011, s. 8), vilket förutsätter anpassningar till *alla* elever. Begreppen *förutsättningar* och *behov* blir till stor del en tolkningsfråga då det inte finns någon vidare beskrivning av dessa begrepp. Frågan är vilka behov som ska få styra undervisningen och vilka förutsättningar som läraren ska utgå från? Är individens behov viktigare än gruppens behov? Många frågor dyker upp i samband med en undervisning där utgångspunkten är individen.

Eftersom att det är läraren som ska genomföra undervisningen, vilket inom en snar framtid är vad vi kommer att göra, anser vi att det är viktigt att ta reda på *hur* verksamma lärare genomför individanpassningar. I vår studie har vi lagt fokus på klassen som helhet, vilket innefattar *alla* elever och inte bara de elever som har svårigheter eller behöver extra utmaningar. Vår förhoppning är att genom studien inspireras och få en klarare bild av vad individanpassning innebär i praktiken, vilka förutsättningar och behov som ska prioriteras samt hur man genomför en individanpassad undervisning. Dessutom vill vi ta reda på om det verkligen är möjligt att individanpassa till samtliga elever i en klass, eller om det finns något som begränsar lärares möjligheter att individanpassa sin undervisning.

2. Bakgrund

Genom åren har det i läroplanerna på ett eller annat sätt nämnts eller berörts vad en individanpassad undervisning är eller hur den bör tillämpas. Nedan ges en kort beskrivning om hur individanpassning har beskrivits i stydokumenten från år 1919 fram till idag.

2.1 Synen på individanpassad undervisning i tidigare läroplaner

Redan i undervisningsplanen från år 1919 framgick det hur undervisningen skulle individanpassas, det fanns även uttryck där individen stod i centrum (Vinterek, 2006, s. 26). Till exempel skulle övningarnas svårighetsgrad och innehåll anpassas efter barnens perspektiv. Likaså gällde att kraven vid talövningar noga skulle anpassas efter bland annat barnens förmågor (Kungl. Maj:ts kungörelse, 1919, ss. 17, 51).

I nästkommande undervisningsplan från år 1955 framgår mål som enligt Vinterek (2006, s. 26) är uttryckligt individorienterade. Läraren skulle se till elevernas intresse och förutsättningar samt känna till deras individuella begåvning. Vidare skulle läraren ta hänsyn till elevernas ålder samt olika utvecklingsnivåer för att därigenom kunna stödja och vägleda dem. Det poängterades även att det var viktigt att de svagare eleverna behövde känna att de kunde lyckas, och att de därför behövde få uppgifter som de klarade av (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1955, s. 11). Hur detta skulle gå till stod skrivet i undervisningsplanen. Där framgick det att ”flera och mer krävande tillämpningsuppgifter lämnas åt de duktigare eleverna eller elevgrupperna, under det att de svagare får mer tid för de elementära avsnitten i kursen” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1955, s. 18).

Efter ett riksdagsbeslut år 1962 genomfördes en obligatorisk sammanhållen grundskola för årskurs 1–9. Skolan skulle inte längre dela in elever i klasser utifrån deras kunskapsnivå, istället skulle uppgifterna vara utformade så att de skulle passa alla elever i klassrummet. I och med det nya riksdagsbeslutet ställdes nya krav på arbetsformer och arbetsmetoder (Boo, Forslund Frykedal & Thorsten, 2017, ss. 33–35). År 1962 utformades därför en ny läroplan som var anpassat för de nya kraven. Begreppen ”individuell” och ”individualisering” var ofta återkommande i den nya läroplanen, trots att gemensamma kurser var den centrala tanken i genomförandet av grundskolan. Det som tidigare kallats undervisningsplan fick den nya benämningen *Läroplan för grundskolan*, som även kom att bli den första läroplanen för grundskolan (Vinterek, 2006, s. 27). I läroplanen finns en underrubrik med titeln ”Individualisering” (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1962, s. 51) med direkta anvisningar om hur undervisningen skulle gå till (Boo m.fl., 2017, s. 35). Läraren skulle i stor grad ta hänsyn till de enskilda elevernas olika intressen och förmågor vilket bland annat innebar att prestationskraven i en klass behövde vara olika (Kungl.

Skolöverstyrelsen, 1962, s. 17). Eleverna skulle ges möjlighet att arbeta med uppgifter i olika stor omfattning med olika svårighetsgrad, samt i sin egen takt. Uppgifterna kunde vara av samma typ men elevernas sätt att lösa dem kunde variera (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1962, s. 52). När eleverna arbetade självständigt var det lärarens uppgift att gå runt i klassen och ge individuell handledning. För att minska lärarens arbetsbörda rekommenderades det att eleverna gavs tillfällen där de kunde hjälpa varandra (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1962, s. 53).

Nästa läroplan var 1969 års läroplan för grundskolan. Vinterek (2006, s. 29) menar att det inte hade skett några större förändringar sedan den tidigare läroplanen som knyter an till individanpassning. Titeln ”Individualisering” (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 62) samt de skrivningar som berörde individanpassad undervisning fanns fortfarande kvar (Vinterek, 2006, s. 29). Läroplanen hade dock tagit ett första steg mot en lite mer elevorienterad riktning (Boo m.fl., 2017, s. 36) och enligt Vinterek (2006, s. 29) betonades en individanpassad undervisning utifrån elevernas intressen mer än vad det tidigare hade gjorts. Inom grupparbetets ram skulle eleverna bland annat delas in i grupper utifrån deras intressen, på så sätt skulle eleverna hållas engagerade (Boo m.fl., 2017, s. 37). Läroplanen syftade till att eleverna skulle bibehålla ett större engagemang om arbetet handlade om deras självvalda gemensamma projekt (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 64).

Nästa läroplan i raden kom år 1980. Hur undervisningen skulle bedrivas var allt mer nedtonad i förhållande till de två tidigare läroplanerna (Vinterek, 2006 s. 32; Boo m.fl., 2017, s. 37). Vinterek (2006, s. 30) menar att innehållet i Lgr 80 hade utgångspunkt i elevernas intressen. För att bibehålla elevernas motivation skulle undervisningen utgå från elevernas intressen samt bidra till att eleverna skapade nya intressen (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 36). Eleverna fick även större frihet till egna intiativ, bland annat fick de själva välja de arbetsområden som engagerade dem (Boo m.fl., 2017, s. 38; Skolöverstyrelsen, 1980, s. 17). Läraren skulle även avsätta tid för temaarbeten för att eleverna skulle få möjlighet att arbeta med det som engagerade dem mest (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 36; Vinterek, 2006, s. 31). Det fanns dock resonerande tankar om att en total anpassning utifrån elevernas intressen kunde leda till hinder senare i livet (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 54).

År 1994 publicerades nästa läroplan. I läroplanen fanns inte begreppet individualisering utskrivet (Vinterek, 2006, s. 33; Boo m.fl., 2017, s. 40), dock fanns det flera skrivningar där undervisningen skulle utgå från den enskilde eleven (Vinterek, 2006, s. 33). Undervisningen skulle exempelvis anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Elevernas bakgrund, språk samt tidigare erfarenheter skulle också tas i beaktande (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 6). Läroplanen var tydligt resultat- och målinriktad, det fanns både mål att sträva mot och mål att uppnå (Boo m.fl., 2017, s. 39). Mål som eleverna skulle sträva mot var bland annat att de skulle ta ett personligt ansvar gällande både sina studier och sin arbetsmiljö (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 15). Det

betonades vad alla elever skulle uppnå men att vägen dit kunde se ut på olika sätt. Dock fanns det inga anvisningar om hur det skulle göras som det tidigare hade funnits i läroplanerna, det hade istället blivit en fråga som kunde tolkas på olika sätt (Boo m.fl., 2017, s. 40; Vinterek, 2006, s. 35).

Under 2000-talet fördes flera argument om att än en gång införa en ny läroplan. År 2011 publicerades den läroplan som vi har idag, Lgr 11 (Boo m.fl., 2017, s. 44). I forskningsöversikten ges en beskrivning av Lgr 11 och hur individanpassningar framställs i läroplanen (se avsnitt 3.2).

3. Forskningsöversikt

I forskningsöversikten behandlas tidigare forskning gällande individanpassning. Först ges en beskrivning av begreppen individanpassning och individualisering, samt varför vi väljer att använda begreppet individanpassning som ett genomgående begrepp i studien. Andra delen beskriver hur individanpassning framställs i Lgr 11 samt tolkningssvårigheter gällande läroplanen. Efterföljande del beskriver olika former av individanpassningar vilket leder vidare till olika grader av individanpassning. I de sista delarna ges en beskrivning av relationers betydelse samt hur olika omständigheter kan begränsa lärares möjlighet att individanpassa undervisningen.

3.1 Begreppet individanpassning och individualisering

Att individanpassa eller individualisera undervisningen har genom tidigare läroplaner på något sätt tagits i beaktande, men vad som skiljer dem åt är inte helt klart. Boo m.fl. (2017, s. 26) menar att det inte finns någon klar bild av vad som skiljer begreppen individanpassning och individualisering åt. Begreppen brukar kunna tolkas på olika sätt, ibland är de definierade som olika begrepp och ibland kan de användas som synonymer till varandra.

Begreppet individualisering har tidigare använts i svenska läroplaner men har från 1990-talet och framåt försvunnit och kommit att bli individanpassning (Boo m.fl., 2017, s. 27). I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) framgick det att lärarna skulle anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar och behov samt att eleverna skulle bli självständiga och kunna ta ett eget ansvar för lärandet. När individualiseringsbegreppet försvann från läroplanen blev anpassningsbegreppet en tolkningsfråga som resulterade i arbetsformen eget arbete (Boo m.fl., 2017, ss. 39-40). I Söderströms (2006, s. 126) undersökning framkom att lärare under denna period uppfattade individualisering och individuellt arbete som samma sak, lärare satte därför likhetstecken mellan begreppen.

Persson och Persson (2012, s. 55) menar att innebörden av begreppet individualisering borde syfta till arbetsformer där eleverna arbetar enskilt med bestämda uppgifter. Boo m.fl. (2017, s. 27) menar att den synen stämmer relativt bra överens med 1900-talets innebörd av eget arbete. I och med det ovan nämnda resonemanget anser Boo m.fl. (2017, s. 27) att individualisering och individanpassning inte är samma sak eftersom individanpassning innebär så mycket mer än bara eget arbete.

Det finns även forskare och lärare som hängt kvar i begreppet individualisering men gett begreppet en bredare innebörd (Boo m.fl., 2017, s. 27). När Giota (2013, s. 14) skrev sin

forskningsöversikt framförde hon att det saknades nationell forskning om begreppet individualisering. Hon hänvisade till Monika Vinterek som en av de första som problematiserat begreppet om hur individualisering utspelar sig i arbetet med eleverna. Vinterek (2006, s. 10) framför i sin forskningsöversikt att en individualiserad undervisning kan innefatta många faktorer såsom olika metoder, omfång, nivåer, arbetstempo, innehåll, studiemiljö och ansvarstagande. Vinterek (2006, s. 10) menar även att beroende på vad syftet med undervisningen är kan en individualiserad undervisning avse någon eller några av dessa aspekter.

Även Giota (2013, s. 14) menar att individualisering innebär att undervisningen ska anpassas efter elevernas olika förutsättningar, behov, erfarenheter, intressen och mål med sitt lärande. Giota (2013, s. 54) framför att undervisningen ska vara mångsidig och varierad för att alla elever ska kunna tillgodogöra sig den. För att den ska kunna bli optimal för alla elever framförs olika individualiseringsformer. Däribland anpassningar utifrån elevernas olika behov av till exempel material, intressen och arbetstakt (Giota, 2013, s. 54).

Boo m.fl. (2017, s. 27) väljer att använda begreppet individanpassning, för att undvika den syn som kan kopplas till begreppet individualisering och det egna arbetet. Den syn som Persson och Persson (2012, s. 55) beskrev till individualiseringsbegreppet, vilket var enskilt arbete med bestämda uppgifter. Boo m.fl. (2017, s. 27) anser att individanpassning, är de anpassningar som behöver göras när elevernas olika behov och förutsättningar behöver mötas.

Utifrån vad tidigare forskare har skrivit och vad vi tagit till oss under vår egen studie går begreppen individualisering och individanpassning att tolka på olika sätt. I vårt fortsatta skrivande kommer vi att använda oss av begreppet individanpassning. Detta i likhet med Boos, Forslund Frykedals och Thorstens (2017, s. 27) syn på hur begreppet individualisering kan förväxlas med att eleverna arbetar enskilt med bestämda uppgifter.

3.2 Lgr 11 och individanpassning

Studien utgår från Lgr 11 där vikten läggs på anpassningar. I Lgr 11 betonas det att:

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

Utifrån elevernas förutsättningar och behov har skolan en huvudsaklig uppgift att beakta de elever som har svårt att nå målen. Läroplanen avser därför att undervisningen inte kan utformas likadant för alla (Skolverket, 2011, s. 8). Vidare ska eleverna få ett större inflytande att påverka planeringen av undervisningen (Boo m.fl., 2017, s. 44). De ska bland annat få vara med och

bestämma innehållet i undervisningen, arbetssätt och arbetsformer. Elevinflytandet ska dessutom öka i enlighet med deras mognad och stigande ålder (Skolverket, 2011, s. 15). När det gäller arbetsformer finns det flera direktiv som skolan ska förhålla sig till. Det framgår att undervisningen ska bidra till elevernas harmoniska utveckling och att den därför behöver vara allsidig och balanserad. Undervisningen behöver således ha ett skiftande innehåll och varierade arbetsformer. Skolans uppgift är dessutom att ge eleverna förutsättningar för utveckling och lärande genom att skapa sociala sammansättningar där gemensamma erfarenheter blir ”delar av en helhet” (Skolverket, 2011, s. 10).

3.2.1 Behov och förutsättningar

I Lgr 11 beskrivs individanpassning på så sätt att undervisningen ska anpassas efter elevernas förutsättningar och behov (Skolverket, 2011, s. 8). Begreppen problematiseras dock inte och därför kan begreppen *förutsättningar* och *behov* tolkas på flera varierande sätt (Vinterek, 2006, ss. 9, 39). Giota (2013, s. 55) skriver i sin forskningsöversikt om Lgr 11:s vaga formuleringar rörande begreppen förutsättningar och behov och att det därför är viktigt att ha kunskap om begreppen. Hon anser att det är viktigt att ha kännedom om dem för att kunna bemöta och värdera elevernas olika behov och förutsättningar.

För att anpassa undervisningen utifrån elevernas individuella behov anser Vinterek (2006, ss. 41, 53) att man behöver fundera över vilka behov som avses och hur de ska prioriteras. Till exempel behov av viss kunskap eller behov av att tillfredsställas, det kan handla om behov i dagsläget eller behov inför framtiden. Behovet av tillfredsställelse kan vara att undervisningen ska vara rolig och behovet av en viss kunskap kan ge nytta inför framtiden. Elevernas behov av att tillfredsställas samt behovet av en viss kunskap kan variera, så även individuella och gemensamma behov (Vinterek, 2006, s. 42). Det gäller inte bara den enskilda elevens behov utan även olika elevers behov i relation till varandra (Vinterek, 2006, s. 53). Behov kan handla om att utveckla kompetens, förmågor och intressen som kan vara värdefullt ur olika avseenden (Vinterek, 2006, s. 42).

Begreppet förutsättningar innefattar en mängd olika aspekter. Imsen (2006, s. 433) menar bland annat att elevens kulturella bakgrund är en aspekt som bör tas i beaktande i undervisningen. Elevens kulturella bakgrund innefattar kunskaper som eleverna fått med sig hemifrån. Giota (2013, s. 55) för fram de förutsättningar eleverna har när det kommer till deras kapacitet och begåvning, vilket är deras kognitiva förmågor. Ytterligare aspekter att ta i beaktande är hur motiverade eleverna är. Imsen (2006, s. 434) för fram att elevernas motivation ökar om undervisningen är spännande, vilket är en central aspekt för lärande. Elevernas förkunskaper utgör de förutsättningar som eleverna har i olika ämnen, därav kan uppgifterna inte vara för svåra men på en nivå som de ändå klarar av (Imsen, 2006, s. 434; Vinterek, 2006, s. 42). Det kan även

handla om fysiska förutsättningar och att elever kan ligga på olika mognads- och växtnivåer, vilket förutsätter att man tar hänsyn till dessa aspekter då det i vissa ämnen kan spela en stor roll. Den finmotoriska utvecklingen och att ha kontroll över sin egen kropp är också något som behöver beaktas (Imsen, 2006, s. 434). Vinterek (2006, s. 42) talar om fysiologiska förutsättningar vilket kan innefatta elevernas syn och hörsel. Det kan även handla om elevernas sociala utveckling. Ett lärande sett ur en social process förutsätter ett hänsynstagande till vilka möjligheter eleverna har att kunna medverka i en social inlärningsgemenskap (Imsen, 2006, s. 434).

3.3 Former av individanpassning

Vinterek (2006, s. 52) har listat nio former av individanpassad undervisning där varje typ möter olika behov. Här nedan ges en beskrivning av dessa samt hur de kan främja elevernas lärande.

I den första formen anpassas *lektionsinnehållet*, vilket innebär att man på olika sätt anpassar stoffets innehåll. Innehållet kan till exempel utgå ifrån behovet av en viss kunskap eller behovet av något som eleverna finner intressant (Vinterek, 2006, ss. 44, 46). Giota (2013, ss. 94-95) framför hur elevernas intresse för olika aktiviteter ökar om innehållet uppfattas som personligt och relevant, samt om innehållet i undervisningen varierar.

Den andra formen handlar om att anpassa *omfånget* på innehållet. Det innebär en anpassning av mängden uppgifter där läraren till exempel kan ha olika krav på eleverna gällande antal uppgifter (Vinterek, 2006, ss. 44, 46; Boo, 2014, s. 23). Giota (2013, ss. 94-95) menar att en passande mängd uppgifter har en betydande roll gällande elevernas engagemang och ansträngning. Mängden kan hjälpa eleverna att behålla intresset för uppgifterna.

Den tredje formen handlar om att anpassa undervisningen utifrån elevernas olika *kunskapsnivåer*, till exempel kan svårighetsgraden på innehållet anpassas (Vinterek, 2006, ss. 44-45). Boo (2014, s. 24) skriver om nivåanpassade uppgifter som kan anpassas för en specifik elevs nivå eller utifrån flera elevers nivåer. Om uppgiften fungerar på flera nivåer erbjuds en valmöjlighet där eleverna kan välja att arbeta på den högsta möjliga nivån. Giota (2013, s. 95) menar att uppgifterna varken kan ligga på för låg eller för hög nivå, vid en för låg nivå kan uppgifterna anses tråkiga, medan de på en för hög nivå kan skapa ångest. Uppgifterna behöver således ligga på en lagom nivå som genom en viss ansträngning går att lösa av eleverna (Giota, 2013, s. 95).

Den fjärde formen handlar om hur eleverna ska lära sig innehållet samt hur det ska förmedlas. Innehållet kan på så sätt individanpassas med hjälp av olika *undervisningsmetoder*. Dessa kan skifta i såväl arbetssätt som arbetsformer (Vinterek, 2006, ss. 45-46). De olika arbetsformerna eget arbete, pararbete, grupparbete samt helklassundervisning kan varieras, så även arbetssätten inom

arbetsformerna (Vinterek, 2006, s. 45). Boo m.fl. (2017, s. 119) talar om olika mycket samspel och kommunikation i klassrummet beroende på arbetsform. Enligt Boo m.fl. (2017, s. 119) bidrar helklassundervisning antingen till att läraren talar till eleverna eller kommunicerar med eleverna. Grupparbeten bidrar däremot till kommunikation mellan eleverna men även med läraren som vid behov stöttar eleverna. Eget arbete bidrar till ett begränsat samspel med andra. Boo m.fl. (2017, s. 119) talar om en variation mellan dessa arbetsformer vilket även Lgr 11 lyfter fram (Skolverket, 2011, s. 10). Enligt Giota (2013, s. 98) ökar elevernas engagemang och motivation inför uppgiften om eleverna får möjlighet att vara med och bestämma hur uppgifter ska lösas eller hur något ska redovisas. Giota (2013, s. 95) talar även om vikten av varierande introduktioner inför uppgifter och aktiviteter. Om introduktionen förmedlar att uppgiften är relevant och meningsfull, kan det leda till att eleverna ser lärandeutveckling som något positivt. Detta har betydelse för hur motiverade eleverna är och hur mycket de anstränger sig i sitt skolarbete.

Den femte formen innefattar en anpassning utifrån tiden, man talar om en anpassning av *hastighet*. Den tid elever behöver till sitt arbete kan variera, arbetstid kan även variera beroende på vilket innehåll de arbetar med. Den sammanlagda skoltiden kan dessutom variera från elev till elev, veckoscheman kan till exempel utformas individuellt (Vinterek, 2006, ss. 44-45). Giota (2013, s. 98) för fram hur elevernas engagemang ökar om läraren involverar eleverna i olika beslut gällande tempo, till exempel beslut om när uppgifter behöver vara klara.

Sjätte formen handlar om elevernas behov av att arbeta i olika *miljöer*. Hur rummet är utformat samt mängden ljud och rörelse kan ha betydelse för eleverna (Vinterek, 2006, s. 45). Boo m.fl. (2017, s. 125) menar att möblering av klassrummet påverkar elevernas arbetsklimat och motivation, men även möjligheten till lärande. När eleverna sitter enskilt bidrar det till mer eget arbete och det blir svårt med interaktioner mellan elever då alla sitter med huvudet riktat framåt. Sitter eleverna bredvid en kompis eller i grupp möjliggörs samarbete och diskussioner med de närmaste kamraterna. Sitter eleverna i grupper är möjligheterna stora för diskussion och grupparbete, däremot kan elever ha svårt att koncentrera sig på eget arbete men även ha svårt att se läraren (Boo m.fl., 2017, s. 126). Är bänkarna placerade i u-form kan alla elever se varandra samt läraren. U-form fungerar vid helklassundervisning men kan även vara svår för vissa elever som blir fokuserade på att se vad andra gör. Alla elever har olika behov både vad gäller kontakt med läraren, avskildhet och deltagande vilket påverkar möblering av klassrummet (Boo m.fl., 2017, ss. 126-127).

Sjunde formen innefattar hur läromedel och arbetsredskap kan utformas för att passa olika elever, därför kan även *material* individanpassas (Vinterek, 2006, s. 45). Material ska enligt Boo m.fl. (2017, s. 113) anpassas efter elevernas olika förutsättningar så att eleverna får en möjlighet att kunna arbeta med det. Det finns färdiga läromedel att utnyttja, men det går även att tillverka eget

material till sin undervisning, vilket både Vinterek (2006, s. 66) och Boo m.fl. (2017, s. 112) för fram. I dagens läge finns dessutom mycket material på internet (Boo m.fl., 2017, s. 112). Vidare talar Vinterek (2006, s. 60) om självgående material som eleverna kan använda utan en lärares medverkan. Vinterek (2006, s. 89) för dock fram resonemang angående självinstruerande läromedel, där hon hänvisar till Löwings studieresultat om en självinstruerande matematikbok i undervisningen. Resultatet visar att undervisningen skulle bli bättre om materialet inte användes som självinstruerande. Istället skulle en diskussion i klassen kring materialets uppgifter underlätta för eleverna. Om eleverna har förståelse över begreppen i materialet skulle det hjälpa dem innan det egna arbetet inleds. Vid självinstruerande läromedel kan elever få problem att förstå uppgifterna vilket i sin tur leder till större behov av lärarens hjälp (Vinterek, 2006, s. 89). Läraren kan behöva ge samma förklaring flera gånger till flera elever, och eleverna kan behöva vänta på hjälp då de inte klarar av att fortsätta på egen hand (Vinterek, 2006, s. 90).

Den åttonde formen handlar om hur läraren *värderar* och bedömer elevernas prestationer. Individanpassningen sker genom att läraren inte jämför elevernas prestationer utan utgår från elevens egen prestation (Vinterek, 2006, s. 45). Giota (2013, ss. 96-97) framför hur elever jämför sig med andra elever i klassen, specifikt en jämförelse med de starka eleverna. Jämförelsen är en bidragande faktor till bristande motivation och minskat självvärde. Elever får förståelse över sin egen förmåga genom att observera lärarens beteende mot svaga och starka elever. Den typ av återkoppling som läraren ger till andra elever är en faktor som påverkar eleverna. Återkoppling som bidrar till bättre engagemang framförs genom att misstag ses som tillåtet och en ansträngning ses som viktigt. Bedömning av elevernas personliga utveckling bidrar enligt Giota (2013, s. 97) högst troligen till motivation medan en jämförelse mellan eleverna inte gör det. Giota (2013, s. 97) menar att återkoppling är centralt för elevers lärandeprocess då det ger information som kan hjälpa eleven att se sina framsteg och bidra till fortsatt arbete mot nästa mål.

Nionde formen handlar om *ansvarstagande*. Ansvarstagande är en kategori som Vinterek (2006, ss. 47-48) resonerar över ifall den ska räknas som en kategori eller inte men väljer ändå att lista formen (Vinterek, 2006, s. 52). Kategorin behandlar ansvarsfrågor och då i vilken grad av ansvar eleven ska ha. Lärare och elev kan ha delat ansvar eller olika mycket ansvar (Vinterek, 2006, s. 48; Boo, 2014, s. 20). Boo (2014, s. 10) skriver om olika sätt som elever kan ta ansvar i skolan. Bland annat kräver eget arbete ett stort ansvar från elevens sida. Enligt Boo (2014, s. 18) kräver eget arbete att eleven ansvarar över hur de lägger upp tiden till arbetet då läraren kan ha bestämt en tidsperiod då arbetet ska vara slutfört. Det kräver även att eleven bestämmer på vilket sätt uppgiften ska utföras (Boo, 2014, s. 18). Om läraren inbjuder eleverna i beslut som berör hela klassen ställs eleverna inför olika val. Giota (2013, ss. 97-98) för fram hur elevernas intresse ökar när de får göra dessa val eftersom det medför ett ansvar som har en betydande roll i deras lärande. Giota (2013, s. 98) framför även att alla elever inte har de förutsättningar som krävs för

att göra olika val och ta för mycket ansvar, vilket kan leda till bristande motivation och försämrade studieprestationer.

3.4 Grader av individanpassning

Vinterek (2006, s. 47) för fram olika grader av individanpassning, med grader menas i vilken omfattning undervisningen individanpassas. Undervisningen kan behöva anpassas i ett helt ämne eller bara inom en mindre del av ett ämne. Anpassningen kan vidare gälla för några minuter, en hel lektion eller flera årskurser. På 1960-talet kom en modell för vad som ansågs vara en total individanpassning och ingen individanpassning. Vinterek (2006, s. 47) menar att modellen skulle kunna modifieras, dock anser hon att modellen påvisar den spännvidd som finns mellan ingen individanpassning och en total individanpassning.

TOTAL INDIVIDUALISERING	INGEN INDIVIDUALISERING
Varje elevs arbete är inriktat på att nå ett för just hans/hennes förutsättningar och intressen avpassat mål.	Lika för alla elever
Instruktioner ges till en elev i sänder	Alla elever får samma instruktion
Antalet uppgifter och svårighetsgrad varierar från elev till elev	Alla elever arbetar med samma uppgifter
Varje elev arbetar i sin egen takt och med metoder och hjälpmedel som passar honom/henne	Eleverna "stys" av läraren och arbetar alla i samma takt och på samma sätt.
Läraren värderar varje elevs arbete med utgångspunkt från elevens förutsättningar och de mål eleven och läraren satt upp för eleven	Läraren värderar elevens arbete genom att jämföra hans prestationer med övriga elever ⁷⁵

Figur 1. *Individualiseringsmodell* (Vinterek, 2006, s. 47).

Enligt modellen innebär en total individanpassning att varje elev har ett enskilt mål där arbetet är anpassat utifrån elevens enskilda förutsättningar och intressen. Instruktioner till uppgifterna ges enskilt och mängden uppgifter samt svårighetsgrad skiljer sig åt mellan eleverna. Eleverna arbetar i egen takt på det sätt som passar dem, samt använder anpassade hjälpmedel. Elevernas arbeten värderas utifrån de mål som läraren och eleven tillsammans formulerat för den enskilda eleven. Ingen individanpassning innebär däremot att arbetet är lika för alla och att instruktionerna ges på samma sätt till alla elever. Eleverna arbetar med likadana uppgifter, i samma takt och på samma sätt. Elevernas arbeten värderas genom en jämförelse med de övriga elevernas prestationer (Vinterek, 2006, s. 47).

3.5 Relationer möjliggör individanpassning

Enligt Boo (2014, ss. 10-11) är goda relationer mellan lärare och elever ett krav för att kunna individanpassa utifrån elevers olika erfarenheter, förutsättningar och behov. Boo (2014, s. 29) menar att en god undervisning inte går att utföra förens dessa är fastställda. De olika relationerna präglar sedan lektionens förberedelser, utförande och efterarbete, för att kunna möjliggöra en undervisning som är anpassad till gruppen och de enskilda individerna. Boo (2014, ss. 29-30) menar att relationerna kan avgöra vilka didaktiska val som läraren gör i sin planering och hur läraren ska bemöta och handla i olika situationer i klassrummet. Enligt Boo (2014, s. 20) är relationer viktiga att vidmakthålla för att veta hur de olika individerna fungerar i olika sammanhang, vilket även Giota (2013, s. 225) poängterar. Giota (2013, s. 225) menar att det krävs goda relationer samt kännedom om eleverna för att kunna individanpassa. En god relation mellan lärare och elever möjliggör för läraren att veta vilka styrkor och svagheter som individerna har vilket är en förutsättning för att kunna individanpassa (Giota, 2013, s. 54).

3.6 Begränsningar för individanpassning

Det finns flera omständigheter som kan påverka lärares möjligheter att individanpassa i den utsträckning de vill. Nedan ges en beskrivning av några aspekter som kan begränsa lärares möjlighet att individanpassa undervisningen.

Boo (2014, s. 70) menar att tidsbristen är en svårighet som påverkar lärares möjlighet att individanpassa undervisningen. De behov som finns i klassen går inte att möta på grund av tidsbristen. Mycket av lärarens tid går åt till möten och olika arbeten som ska dokumenteras, vilket påverkar den planeringstid som skulle kunna bidra till den genomtänkta undervisning som läraren önskar. Eftersom tiden inte alltid räcker till blir det därför svårt att alltid hinna anpassa undervisningen (Boo m.fl., 2017, s. 186).

Utifrån de klasstorlekar vi har idag utgörs även svårigheten att möta varje elev och deras tankar (Vinterek, 2006, s. 145). Vinterek (2006, s. 145) menar att det kan vara en svårighet att hinna se alla elever och utbyta ett värdefullt och djupt resonemang med varje elev i stora grupper. Vinterek (2006, s. 145) ställer sig fundersam till den kvalitét på interaktion som finns mellan lärare och elev vid eget arbete. Om läraren ska hinna med att utbyta ett samtal med varje elev begränsas tiden enbart till några enstaka minuter då elevgruppen är stor. Invändningar kan ses som att sådana samtal kanske inte bör ske med alla elever samma dag. Frågan är då hur ofta eleverna jobbar med eget arbete, vilket kanske bara är någon gång i månaden. Vinterek (2006, s. 145) ställer sig därför frågan om hur givande de korta samtalen mellan läraren och eleven egentligen blir.

Även Boo m.fl. (2017, s. 187) för fram svårigheten att hinna se och möta individernas olika behov och förutsättningar i en stor grupp med många elever. Vissa elever är i behov av att röra på sig medan andra är i behov av att ha lugn och ro i sin lärandemiljö, vilket leder till att det blir motsättningar mellan elevers olika behov. Vissa elever kan behöva jobba enskilt medan andra elever är i behov av samspel vilket också leder till motsättningar (Vinterek, 2006, s. 42). I en del fall kan en anpassning till elevernas behov gynna en del elever samtidigt som den missgynnar andra på grund av att olika individer kan ha olika behov (Vinterek, 2006, s. 12). Det gäller därför att försöka hitta en balans mellan individens behov och gruppens behov vilket är ett svårt dilemma (Boo m. fl., 2017, s. 187).

Ytterligare en svårighet som kan begränsa lärares möjlighet att individanpassa är den ekonomiska situationen. Skolans ekonomiska situation kan vara frustrerande för lärare då de inte kan genomföra det som de önskar att de kunde göra. De idéer och den idealbild som finns i läroplanen går inte att uppfylla på grund av att de ekonomiska resurserna inte finns (Giota, 2013, s. 141).

4. Teoretisk utgångspunkt

Vi har valt den sociokulturella inlärningsteorin som utgångspunkt i studien. Det sociokulturella perspektivet har sitt ursprung i Lev Semenovich Vygotskijs tankar om lärande och utveckling (Säljö, 2014a, s. 297).

4.1 Det sociokulturella perspektivet

I den sociokulturella inlärningsteorin sker lärande och utveckling genom samspel och interaktioner (Strandberg, 2006, s. 28). Kommunikation bidrar till att människor inte behöver lära allt själv genom egna erfarenheter, utan människor kan förmedla kunskaper med varandra (Säljö, 2010, s. 33). De som är delaktiga bidrar med olika kunskaper och erfarenheter, kunskap är således inget som överförs sinsemellan utan det är något som individer deltar i. Det sociala samspelet blir således utgångspunkten för lärande och utveckling (Säljö, 2014a, s. 307). Att få tillgång till interaktioner med andra människor är centralt i det sociokulturella perspektivet för att lärande och utveckling ska vara möjligt (Strandberg, 2006, s. 27). Samspelets betydelse speglas i Lgr 11 där det går att läsa om sociala sammansättningars betydelse och vikten av gemensamma erfarenheter (Skolverket, 2011, s. 8). I den pedagogiska situationen är det därför viktigt hur interaktionerna organiseras mellan elever och lärare, och mellan elever och elever. Detta för att de ska kunna tillägna sig och delta i kunskaper (Säljö, 2014a, s. 307). Alla elever har dock inte samma möjligheter att delta i sociala samspel, läraren måste därför ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar och anpassa undervisningen så att en social inlärningsgemenskap blir möjlig (Imsen, 2006, s. 434). Strandberg (2006, s. 38) menar att om en lärare har en god relation med sina elever så vet hen vilka gruppindelningar som ska sättas samman för att det ska främja ett lärande.

Enligt Säljös (2014a, s. 303; 2014b, ss. 105–106) tolkning av Vygotskijs resonemang sker utveckling två gånger på två olika nivåer. Först på den sociala nivån och sedan på den individuella nivån. Först behöver människan delta i kommunikativa samspel, vilket sker mellan människor på en social nivå. Sedan bearbetar människan de olika sätten att tolka och resonera på vilket senare blir till resurser inför framtida situationer, vilket sker på en individuell nivå inom människan. Människors tankar och idéer kommer på så sätt från sociala samspel som individen tagit till sig. Enligt Strandberg (2006, s. 28) innebär nivåerna att det i klassrummet behöver finnas både diskussion och samtal, men även rum för tystnad. Tystnaden krävs för elevernas individuella tankearbete. Tankearbete är även något som kan ske kollektivt, att människor tänker i grupp (Säljö, 2014b, s. 108). Genom samtal görs då en gemensam ansträngning för att lösa ett problem vilket leder till en gemensam förståelse av problemet (Säljö, 2014b, s. 111).

Med detta resonemang i åtanke kommer vi in på kontextens betydelse för lärande. Kontexten hänger ihop med hur vi tänker, kommunicerar och utför fysiska handlingar. Kontexten spelar roll för vad vi gör och vad vi kan göra (Säljö, 2014b, ss. 129, 130). Strandberg (2006, ss. 22–23) menar att klassrummen i skolan påverkar elevernas lärande, antingen underlättas lärandet eller så försvåras det. Möblering, rörlighet och samarbete i rummet har således omedelbara effekter på lärandet (Strandberg, 2006, ss. 22–23). Att utveckla ett rum som bidrar till lärande handlar om att forma rum som främjar aktiviteter, vilket betyder att eleverna gör något (Strandberg, 2006, ss. 24, 29). Det handlar till exempel om att möjliggöra samspel, ge eleverna tillgång till redskap och låta eleverna vara med och förändra rummet. På så sätt utvecklas rummets sociokulturella kontext (Strandberg, 2006, s. 23–24).

Strandberg (2006, s. 30) menar att utveckling och lärande är beroende av tillgången av redskap. Ett av Vygotskijs uttryck var att människor tänker i omvägar, de upplever inte världen direkt utan de tar hjälp av kulturella redskap (Säljö, 2014a, s. 299). Enligt Säljö (2014b, ss. 18–19) är människan begränsad både vad gäller vad vi fysiskt klarar av men även vad gäller den intellektuella förmågan, såsom att t.ex. hålla mycket information i minnet samtidigt. Vid användning av redskap klarar man av att utföra sådant som man tidigare var begränsad att utföra (Säljö, 2014b, s. 29). Redskap är centralt i ett sociokulturellt perspektiv, det finns både språkliga och materiella redskap som människan använder sig av. Språkliga redskap är symboler, tecken, teckensystem såsom bokstäver, siffror, begrepp och räknesheter (Säljö, 2014a, s. 299). Säljö (2010, s. 28) menar att materiella redskap är tillverkade föremål, såsom exempelvis datorer och böcker. Språkliga och materiella redskap är svåra att dela upp då de förekommer tillsammans. På så sätt kan man välja att utgå från begreppet kulturella redskap, där kulturella redskap har både språkliga och materiella sidor (Säljö, 2014a, s. 301; Säljö, 2010, s. 34). Säljö (2014a, s. 301) förtydligar begreppet kulturella redskap med en bok som ett exempel, en bok är ett materiellt redskap men innehåller bokstäver som är ett språkligt redskap.

Inom det sociokulturella perspektivet är begreppet proximal utvecklingszon en princip att ta i beaktande. Säljö (2014b, s. 120) menar att med lite hjälp i form av handledning och assistans kan individen lösa ett problem som annars skulle varit svårt att lösa själv. Detta kallas enligt Vygotskij för den proximala utvecklingszonen och avser avståndet mellan vad en individ klarar av på egen hand, samt vad individen klarar av med hjälp av stöd. Stödet kan ges av en vuxen men det kan även vara ett samarbete med mer kunniga kamrater (Säljö, 2014b, s. 120). Stödet behöver inte alltid komma från någon person, ett stöd kan även vara skriftliga instruktioner eller att eleven använder olika kulturella redskap som är lämpliga för problemet (Säljö, 2014b, s. 125). I början kan eleven vara i behov av mer stöd varpå en vuxen eller en kamrat vägleder eleven till det som den behöver lägga uppmärksamhet på. Stödet avtar sedan för att tillslut upphöra då individen behärskar förmågan (Säljö, 2014a, ss. 305–306). Personen måste dock beakta de färdigheter som

individen behärskar och anpassa stödet till dessa. Annars kan individen inte ta till sig kunskaperna (Säljö, 2014b, s. 123). Undervisningen ska bedrivas utifrån barnets möjligheter till utveckling. Utgångspunkten är barnets potential och inte begränsningarna, barnet ska få hjälp att prestera utifrån den förmåga barnet besitter (Lindqvist, 1999, s. 278). Genom att ta reda på den proximala utvecklingszonen kan lärare lättare göra en individanpassning då läraren vet vad som behöver göras för att eleven ska kunna gå från det som den kan till det nya som ska läras (Boo, 2014, s. 19).

Det sociokulturella perspektivet speglas i Lgr 11. I Lgr 11 framgår det att undervisningen ska utgå från eleverna och deras tidigare erfarenheter och bakgrund (Skolverket, 2011, s. 8). Vygotskij menade att undervisningen ska utgå från det eleverna känner till från tidigare, knyta an till det kända för att utifrån det förklara något nytt (Lindqvist, 1999, s. 74).

5. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur fem verksamma grundskollärare inom Uppsala kommun individanpassar undervisningen utifrån läroplanens direktiv samt om de finner något hinder som begränsar dem från att individanpassa sin undervisning.

Frågeställningar:

1. Vad innebär individanpassning i en skolkontext?
2. Hur genomförs en individanpassad undervisning?
3. Finns det hinder som begränsar möjligheten att individanpassa?

6. Metod

Följande avsnitt ger en beskrivning av studiens metod. Här redogörs urval och avgränsningar, hur intervjuerna strukturerades och genomfördes samt studiens tillförlitlighet och giltighet. Det ges även en kort beskrivning om hur arbetsfördelningen har sett ut, och hur studien är relevant ur ett didaktiskt perspektiv.

6.1 Metodval

Trost (2010, s. 31) menar att syftet med en studie avgör vilken metod som är användbar. Studien genomfördes med hjälp av kvalitativa intervjuer som metod för datainsamlingen. En kvalitativ metod handlar enligt Trost (2010, s. 32) om frågeställningar som eftersträvar att förstå eller hitta mönster. Det kan handla om att till exempel hitta mönster i människors tillvägagångssätt, hur de resonerar, och hur de reagerar (Trost, 2010, s. 32).

För att studien skulle bli så givande som möjligt användes därför kvalitativa intervjuer. På så sätt skapas en förståelse om lärarnas individuella upplevelser och erfarenheter av individanpassning (Trost, 2010, s. 32). Intervjuerna gav insyn i hur de olika lärarna resonerade kring individanpassning samt hur deras olika handlingsmönster såg ut. Kvalitativa intervjuer var väl passande för studiens syfte då det gav innehållsrika svar och ett rikt material att arbeta med, vilket Trost (2010, s. 25) menar är utmärkande för kvalitativa intervjuer.

Inför intervjuerna utformades en informationsblankett (se bilaga 1) och en medgivandebblankett (se bilaga 2) för att beakta individskyddskravet (Vetenskapsrådet, 2009, s. 5). Dessutom utformades intervjufrågor som var anpassade till studiens syfte och frågeställningar (se bilaga 3). Intervjufråga 1 behandlade den första frågeställningen, fråga 2-5 behandlade den andra frågeställningen och fråga 6 utgjorde den sista frågeställningen.

6.2 Urval och avgränsningar

Utifrån vår teoretiska utgångspunkt, *det sociokulturella perspektivet*, kan observationer ses som ett lämpligt metodval. Att sitta med och observera lektioner visar konkret hur läraren genomför en individanpassad undervisning i praktiken. Vi valde dock att avgränsa studien till intervjuer med verksamma grundskollärare. Varför vi inte valde att utföra observationer berodde främst på tidsaspekten då det krävs flera observationer för att se hur lärare individanpassar sin undervisning. Individanpassningar är inte något som sker hela tiden och varje dag, som tidigare nämnt kan anpassningar ske inom ett specifikt ämne eller en mindre del av ett ämne. De kan gälla under en hel lektion eller bara under någon minut av en lektion (Vinterek, 2006, s. 47). För att se

flera olika former av anpassningar hade det krävts flera observationer vilket vi inte hade tid till. Vi är medvetna om att intervjuer med lärarna och inte eleverna kan ses som en nackdel. Eftersom vi utgick från lärarnas perspektiv är det deras egna beskrivningar av sin egen undervisning. Lärarnas svar kan utgå ifrån vad de vill framställa sig som, och inte hur de gör i verkligheten. Varför vi inte valde att intervjua eleverna och få deras syn på undervisningen berodde främst på att det är svårt att hinna få tillstånd av vårdnadshavare. Under intervjuerna kunde lärarna dock framföra flera av sina brister gällande sin individanpassade undervisning, men även vad de ansåg att de borde göra mer av i sin undervisning för att kunna individanpassa på ett bättre sätt. Därför anser vi att deltagarnas svar är relativt pålitliga, trots att det är deras egna bedömning av den egna undervisningen.

Lärarna begränsades till lärare i grundskolan årskurs 1-3, då vi ansåg att det var mest givande för oss inför vårt blivande yrke som grundskollärare. Grundtanken var att intervjua sex lärare, vilket tyvärr inte gick vägen och utfallet blev därför fem lärare. De fem lärare som deltog bidrog dock med tillräcklig data för att genomföra studien. Trost (2010, s. 143) menar att kvalitativa intervjuer bör begränsas gällande antal personer, att fyra till åtta intervjuer räcker. Vid fler deltagare kan materialet bli för stort vilket kan leda till att man inte ser alla detaljer.

Deltagarna hade en arbetslivserfarenhet på 1 år (lärare E), 10 år (lärare D), 13 år (lärare A), 14 år (lärare B) och 20 år (lärare C) inom lärarbranschen. Lärarna var fördelade på fyra olika skolor i Uppsala, en skola i centrum, två skolor närmare landsbygden samt en skola på landsbygden. Tanken var att alla deltagare skulle arbeta på olika skolor men eftersom vi inte fick möjlighet att intervjua fler lärare fick vi utgå från de fyra skolor som lärarna hade tackat ja från. Anledningen till valet av olika skolor var att lärare som arbetar på samma skola kan, genom arbetslag eller liknande, ha diskuterat ämnet och skapat en liknande syn på individanpassning. Isåfall kan det ge en begränsad bild av lärares perspektiv på individanpassad undervisning, vårt mål var att få så stor variation som möjligt (Trost, 2010, s. 137).

6.3 Genomförande

För att få kontakt med potentiella deltagare skickades e-mail till 25 lärare inom Uppsala kommun. I mailet bifogade vi informationsblanketten, medgivandeblanketten samt intervjufrågorna (bilaga 1–3) för att lärarna skulle kunna få en överblick av studien samt få tid att förbereda sig inför intervjun med de givna frågorna. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2016 s. 267) menar att man kan behöva skicka ut flera påminnelser och ha reservlistor på fler deltagare då det finns en risk för att flera tackar nej. Påminnelser och reservlistor var något som beaktades inför studien. Av de 25 lärare som e-mailades, svarade enbart fyra lärare. Tre kunde ställa upp men en tackade nej. Efter en vecka gjordes därför samma utskick till tio andra lärare samt påminnelser till

de tidigare lärarna. Inom kort kunde två lärare tänka sig att ställa upp, vilket resulterade i de fem informanter som deltog i studien.

Via mailkontakt bestämdes passande dag, tid och plats för intervjun, de fick själva bestämma var deras intervju skulle äga rum. Trost (2010, s. 65) menar att den intervjuade måste känna sig trygg vid intervjutillfället och att det därför är viktigt att miljön möjliggör det. Vid våra intervjutillfällen fick lärarna därför själva välja en plats som de fann trygg, för att intervjun skulle bli så givande som möjligt. Alla intervjuer utom en utfördes på respektive lärares arbetsplats. Intervjuerna utfördes enskilt med varje deltagare för att undvika att deltagarna skulle påverkas av varandra. Vid intervjutillfället var ingen utomstående närvarande, endast vi och deltagaren, bortsett från tio minuter vid en av intervjuerna. En lärare hade valt en plats där mycket spring uppstod, vi fick därför avbryta intervjun vid ett flertal gånger för att de förbipasserande inte skulle lyssna på intervjun. Efter tio minuter hade intervjun blivit störd så många gånger att vi var tvungna att byta rum, de sista tjugo minuterna fortlöpte dock i lugn och ro utan någon utomstående närvarande. Esaiasson m.fl. (2016 s. 268) menar att intervjuer som utförs i lugn och ro är att föredra och därför har vi tagit i beaktande att miljön kan ha påverkat deltagaren och att informationen därför inte är lika tillförlitlig. Deltagaren verkade dock ostörd av avbrotten.

Intervjun inleddes med en kort beskrivning av studien samt deltagarens roll i studien. Den givna ordningen på intervjufrågorna följdes, och följdfrågor ställdes när ett behov av ett förtydligande behövdes. Hela samtalet spelades in och vi hade med ett varsitt anteckningsblock ifall det var något som behövde kompletteras, såsom till exempel tonfall och rörelser. Enligt Trost (2010, s. 132) skall intervjuaren vara uppmärksam på tonfall och kroppsrörelser i samband med kvalitativa intervjuer. Intervjun tog mellan 25–35 minuter vilket var inom ramarna av den utsatta tiden. I informationsbrevet (se bilaga 1) framgick att intervjutillfället skulle ta cirka en halvtimme. Betydelsen av att hålla den utsatta tiden är något Esaiasson m.fl. (2016 s. 268) påpekar.

Efter intervjuerna transkriberades det som kändes relevant till varje fråga. Svar som inte behandlade frågan sällades bort och enbart det som var väsentligt för frågan behölls, vad som ansågs relevant avgjordes tillsammans. Trost (2010, s. 149) menar att inspelningar möjliggör att allt material finns samlat och att man då kan lyssna på det flera gånger för att tydliggöra detaljer. Inspelningarna möjliggjorde därför att vi inte gick miste om någon information. Vi är dock medvetna om att en intervju med inspelning kan bidra till att deltagarna känner sig obekväma i situationen vilket i sin tur kan ha påverkat svaren.

När transkriberingarna var klara jämfördes informanternas svar med varandra, fråga för fråga, för att urskilja likheter och olikheter. Intervjufrågorna var utformade utifrån studiens frågeställningar

och därför var det lätt att avgöra vilka av svaren som tillhörde vilken frågeställning. Analysen strukturerades därför upp utifrån studiens intervjufrågor.

6.4 Validitet och reliabilitet

Begreppet reliabilitet som även går att beskrivas som tillförlitlighet, innebär enligt Trost (2010, s. 131) att en mätning ska ge samma resultat oavsett om samma mätning genomförs vid en annan tidpunkt. Trost (2010, s. 131) för fram att samma förutsättningar ska ges till alla som blir intervjuade och att frågorna ska ställas på samma sätt. För att vår studie ska vara så tillförlitlig som möjligt ställdes intervjufrågorna i samma ordning till samtliga deltagare, på så sätt blev förutsättningarna för deltagarna så lika som möjligt. Det går inte att säkerställa att en ny studie med lika förutsättningar skulle ge samma svar vid ett annat tillfälle. Människans åsikter förändras ständigt och därför kommer svaren inte att bli detsamma vid en ny studie (Trost, 2010, s. 132). Därför anser Trost (2010, s. 132) att det är problematiskt att tala om hög reliabilitet vid kvalitativa studier. Man kan inte heller dra några generella slutsatser av enbart fem lärares tankar och handlingar. Däremot är Lgr 11 den nuvarande läroplanen som lärare behöver förhålla sig till vilket gör att riktlinjerna gällande anpassningar är detsamma oavsett vilken lärare i Sverige man intervjuar. Reliabilitet handlar även om intervjuares sätt att ta till sig informationen. Om de som intervjuar uppfattar svaren likadant säger man att objektiviteten är hög (Trost, 2010, s. 131). Även om vi uppfattade det empiriska materialet lika bör det påpekas att andra forskare med andra utgångspunkter kan uppfatta det på ett annat sätt.

Med begreppet validitet, eller giltighet som det också kan benämnas, avses "att instrumentet eller frågan skall mäta det den är avsedd att mäta" (Trost, 2010, s. 133). Trost (2010, ss. 133-134) poängterar vikten av studiens trovärdighet, vilket innebär en seriös och relevant datainsamling i förhållande till frågeställningen. Dock kan det vara problematiskt att visa på trovärdighet när det gäller kvalitativa intervjuer då de är utav låg reliabilitet (Trost, 2010, s. 132). Med den kvalitativa intervjun som metod formulerades frågorna med avsikt att ta reda på det som studien avser att undersöka. Det vill säga frågor som möjliggjorde svar om lärarnas individuella uppfattning om individanpassning. Frågorna som ställdes till lärarna går att finna som bilaga (se bilaga 3) i slutet av studien för att visa för läsaren att intervjumaterialet är trovärdigt. Trost (2010, s. 134) menar att en öppenhet bidrar att läsaren själv kan avgöra om studien är trovärdig eller inte.

6.5 Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådet (2009, s. 5) menar att forskning är viktigt och nödvändigt men för att forskning ska kunna bedrivas behöver forskaren beakta det så kallade individskyddskravet. Individskyddskravet kan delas in i fyra huvudkrav, här nedan finns en beskrivning av dessa krav samt hur vi i vår forskning har tagit dem i beaktande.

Informationskravet går ut på att deltagarna ska få information om forskningens syfte. Som regel innebär informationskravet att forskaren behöver tydliggöra deltagarens roll i projektet samt de villkor som gäller. Det betyder även att det ska finnas information om att det är frivilligt att delta samt att deltagaren oavsett omständighet kan avbryta. Slutligen behöver det framgå om något inom forskningen kan ge obehag för den deltagande (Vetenskapsrådet, 2009, s. 7). Informationskravet beaktades i informationsbrevet (se bilaga 1). Det framgick vilka villkor som gällde för deltagarens medverkande, vad studien handlade om och vad undersökningens syfte var. Det framfördes att det var frivilligt att delta och att deltagaren kunde avbryta sin medverkan. Det framfördes även att en ljudinspelning kommer att ske vid intervjutillfället eftersom en ljudinspelning kan anses som obehagligt för vissa deltagare.

Enligt Vetenskapsrådet (2009, s. 9) innebär samtyckeskravet att den deltagande ska ha en egen rätt att avgöra över om den vill delta eller inte. Vetenskapsrådet (2009, s. 9) menar dock att detta är beroende på om deltagaren bidrar med en aktiv insats eller inte. Ett samtycke bör alltid finnas om deltagaren bidrar aktivt, däremot behövs inte ett samtycke efterfrågas om informationen går att hämta från exempelvis ett myndighetsregister. Eftersom vår studie innebär en intervju med deltagaren vilket är en aktiv insats, var ett samtycke ett krav. I vårt e-mail skickade vi med ett dokument angående medgivande (se bilaga 2) för att de möjliga deltagarna skulle kunna ge sitt samtycke. Deltagaren kunde därmed ge sitt samtycke till att de tagit del av informationen och de villkor som gällde.

Enligt konfidentialitetskravet ska den deltagandes personuppgifter hanteras på ett sådant sätt att ingen obehörig kan komma i kontakt med dem. Det innebär att den deltagande anonymiseras för att denne inte skall gå att identifiera av utomstående (Vetenskapsrådet, 2009, s. 12). I både informationsbrevet samt i medgivandeblanketten (se bilaga 1 och 2) framgick det att personuppgifterna skulle vara borttagna samt att deltagarna inte skulle gå att identifieras. Även vid intervjutillfället gick konfidentialitetskravet igenom för att göra deltagarna medvetna om att de skulle benämnas som bokstäver, exempelvis som lärare A och lärare B.

Vetenskapsrådet (2009, s. 14) framhåller ett nyttjandekrav vilket innebär att insamlad data om den deltagande personen endast får användas för forskningens ändamål. Uppgifterna får inte användas för kommersiellt bruk eller för andra syften som inte är vetenskapliga. I det skrivna informationsbrevet betonades att den insamlade datan inte skulle användas i något annat ändamål än forskning och presentationer av studien (se bilaga 1).

6.6 Arbetsfördelning

Genom arbetets process har fördelningen varit likvärdig och jämt fördelad. Både Tina Adolfsson och Martin Crone har bidragit lika mycket i arbetsmängd vad gäller det skrivna arbetet och det administrativa arbetet. Genomgripande under arbetets gång har vi haft ett nära samarbete för att upprätthålla en god struktur på arbetet. Vi har suttit tillsammans och skrivit i ett gemensamt dokument på datorn, men för att vidmakthålla effektivitet i arbetet valde vi vid ett tillfälle att skriva på ett varsitt avsnitt. Martin ansvarade för forskningens *bakgrund*, medan Tina ansvarade för delen *former av individanpassning* under forskningsöversikten. Efteråt valde vi att bearbeta och reflektera tillsammans över den del som skrivits separat. För att kontrollera om tolkningen av litteraturen stämde men även för att bibehålla ett sammanhängande språk och den röda tråden som eftersträvades i arbetet.

6.7 Didaktisk relevans

I tidigare läroplaner samt i Lgr 11 har det på något sätt betonats att undervisningen ska individanpassas, samt att elevernas olikheter och behov ska tillgodoses. Genom åren har dessa beskrivningar skilts åt i fråga om hur en sådan individanpassning ska bedrivas. Läroplanerna har gått från att ha givit tydliga direktiv när det kommer till genomförandet samt vilka strategier som ska användas, till ett tillvägagångssätt som är mer eller mindre tolkningsbart för lärare. I Lgr 11 ges vaga formuleringar vilket ger ett större utrymme för lärarnas tolkningsfrihet. Med detta sagt behöver den ena lärarens sätt att individanpassa inte vara den andra likt. Att möta alla elevers olika förutsättningar och behov förutsätter att lärare vet vad eleverna behöver och vilka färdigheter de besitter, en individanpassning kan därför innefatta flera olika aspekter beroende på vad syftet med anpassningen är. I och med detta blir det relevant att undersöka och studera olika lärares uppfattningar och tankar om vad individanpassning innebär för dem, samt hur de tillämpar och genomför en sådan undervisning i praktiken.

7. Analys och resultat

I kommande avsnitt redogörs den empiriska datainsamlingen som samlats in från de kvalitativa intervjuerna samt resultatet av dessa. I de följande avsnitten kommer informanterna benämnas som lärare A, B, C, D och E. Avsnittet är uppdelat i tre delar och utgår från studiens frågeställningar. I den första delen presenteras informanternas sätt att se på individanpassning och vad begreppet innebär för dem. I följande del redogörs hur informanterna genomför en individanpassad undervisning i praktiken. Slutligen framförs lärarnas dilemman angående deras möjligheter till att individanpassa.

7.1 Vad innebär individanpassning i en skolkontext?

Lärarna hade i princip samma uppfattning om vad individanpassning innebar men de formulerade det på olika sätt. Lärare A och B formulerade sig på ett likvärdigt sätt, de menade att en individanpassning innebär att man i undervisningen utgår från var eleven ligger just nu. Lärare C och D menade att alla elever ska få den möjlighet till stöd och utveckling som de behöver oavsett vilka färdigheter de besitter. Individanpassningar ger det stödet och möjliggör samma chanser för alla elever. Lärare E gav ett svar som visualiserade hans syn på innebörden av individanpassning på ett konkret sätt:

Det är att alla ska ha samma chans att lära sig det vi håller på med så det kan ju vara... jag brukar ta den här bilden som exempel och den har jag visat för mina elever också, att uppgiften är att klättra i träd och så är du en fisk eller elefant så vem klarar det bäst. Åå individanpassning tycker jag är att alla liksom börjar på ruta ett. Det är inte nån som ska börja på minus utan dom ska ha samma förutsättningar att klara av en uppgift och då krävs det ibland en individanpassning. (Lärare E)

Lärare E var noga med att alla elever skulle få samma förutsättningar för att lära sig något, vilket i sin tur förutsätter att läraren individanpassar sin undervisning då alla elever är olika. För att påvisa de olikheter och vilka förutsättningar och behov som existerar i ett klassrum uttryckte sig lärare C såhär:

Det kan vara elever som är svagpresterande som kanske gränsar till att gå på särskolan men som inte är där, till att vi har högpresterande elever som är duktiga i alla ämnen. Vi har särbegåvade elever som kanske är jätteduktiga i matematik, kanske på en 17-åringens nivå men som inte alls har de andra bitarna på plats. Och alla dem ska vi möta. (Lärare C)

Utifrån lärarnas syn på begreppet individanpassning kan vi konstatera att tolkningen var att alla elever behöver stöd på ett eller annat sätt för att de ska få en likvärdig chans till lärande. På så sätt är individanpassning ett sätt som hjälper eleverna att nå målet. Elever är olika och har olika förutsättningar vilket kräver olika typer av individanpassningar.

7.2 Hur genomförs en individanpassad undervisning?

En individanpassad undervisning kan innefatta flera olika aspekter vilket innebär att undervisningen kan te sig på olika sätt beroende på vad som eftersträvas. Nedan redovisas informanternas olika tankar och sätt att genomföra en individanpassning utifrån elevernas olika förutsättningar och behov.

7.2.1 Relationer

Samtliga lärare poängterade att en förutsättning för att kunna individanpassa kräver att man har goda relationer med eleverna. Enligt lärare D förutsätter individanpassning att det finns en god relation mellan elev och lärare för att man som lärare ska kunna möta eleverna. Informanten ansåg att individanpassningar blir svåra att utföra innan dessa relationer är upprättade. Lärare E framförde vikten av att vara insatt i elevernas starka och svaga sidor för att till exempel kunna skapa främjande grupper. Lärare C menade att en bra kontakt bidrar till att man som lärare snabbt kan hitta fungerande hjälpmedel och fungerande arbetsformer.

Det brukar fungera bra om man ger sig tid att lära känna elever av olika slag så att man skapar en bra kontakt och snabbt hittar olika hjälpmedel och därmed en fungerande arbetsform med tydlig struktur. (Lärare C)

7.2.2 Individens behov och gruppens behov

I en klass med många olika behov behöver läraren göra ett flertal överväganden utifrån individens behov och gruppens behov. Av informanternas svar att tolka framgick det att de hade både liknande men även lite varierande tankar vad gäller prioritering av individens behov i förhållande till gruppens behov. Lärare C lade fokus på gruppens behov, men för att en grupp skulle fungera krävdes anpassningar till alla individer. Lärare E menade att fokus låg på individens behov och det stöd eleverna behövde, det skulle i sig skapa en bättre gruppdynamik.

Jag fokuserar väldigt mycket på individnivå för att jag tänker om dom får det stöd som dom behöver så blir det en bättre gruppdynamik också. (Lärare E)

Således blir kontentan av lärare C och lärare E:s svar ändå relativt lika, då de i slutändan pekar på att syftet är att få en fungerande grupp.

Lärare A och D prioriterade individens behov och i huvudsak de elever som hade extra svårigheter. Båda tillade dock att de övriga elevernas behov inte fick glömmas bort då det även krävs anpassningar till dem. Den huvudsakliga utgångspunkten när det gäller individanpassning låg dock på de elever med störst behov, vilket kunde innebära både svaga som högpresterande elever. Lärare B såg det lite som en balansgång, men ansåg att det var en svår uppgift.

7.2.3 Elevernas inflytande

Mer eller mindre alla informanter tyckte att det var viktigt att eleverna skulle få vara med och påverka undervisningen, på så sätt utgår undervisningen utifrån elevernas intressen och önsknings vilket medför en individanpassad undervisning.

Gemensamt för lärare A, C och E var att ett sådant förhållningssätt krävde riktlinjer eller en referensram att utgå ifrån, eleverna kan således inte bestämma helt fritt. Det kunde exempelvis handla om att läraren bestämmer innehållet utifrån läroplanen, men eleverna är med och påverkar arbetsformer och arbetssätt utifrån den bestämda ramen. Lärare E och A hade väldigt likvärdiga åsikter, de menade att det var viktigt att påtala och göra eleverna medvetna om att de var med och påverkade undervisningen. Lärare A berättade om deras skolenkät där eleverna fick fylla i hur pass delaktiga de kände sig i undervisningen. Om eleverna tror att delaktighet betyder att man bestämmer helt själv ger enkäten skeva resultat, innebörden av vad påverka betyder är inte något man som lärare ska ta förgivet att eleverna känner till.

Vi gör ju såna här enkäter där de får kryssa i hur pass delaktiga är du i din undervisning. Om man inte förklarar det tydligt varje gång man låter dom va delaktiga, då blir det ju väldigt skeva resultat på en sådan enkät. Om dom tror att man bestämmer helt själv liksom. Att man förklarar för dom - vad innebär det för dig att få va delaktig. Innebär det att man bestämmer helt själv vad man gör en dag eller är det så kanske till exempel att dom kan få bestämma hur de kanske ska redovisa något, eller hur dom vill skriva texten eller så. Man kan inte tänka att eleverna alltid vet vad påverka betyder. (Lärare A)

Lärare C var en av dem som lät eleverna vara med att påverka arbetssätten inom till exempel olika temaarbeten, dock påpekade hen att det krävdes en viss mognadsnivå för att eleverna skall kunna vara med och påverka. Lärare D menade att förkunskaperna inom ett ämne avgjorde om eleverna fick vara med och påverka eller inte. Om eleverna inte har några förkunskaper om det berörda ämnet blir det svårt för dem att vara med och påverka. Informanten ansåg att en fråga om hur något ska examineras kan vara abstrakt för elever i 7–8 årsåldern då de inte har tillräckliga förkunskaper om vad exempelvis ett läxförhör innebär. På så sätt blir examinationsformer något som blir svårt för elever att påverka inom.

7.2.4 Innehåll

Informanterna hade några gemensamma tankar gällande individanpassning utifrån elevernas behov av innehåll. Lärare E ansåg att det var en utmaning att anpassa innehållet utifrån elevernas intressen, därför anpassade informanten inte innehållet särskilt mycket utifrån det behovet. Informanten menade dock, i likhet med lärare C, att det var tacksamt att anpassa innehållet när det gällde skrivuppgifter, då eleverna kunde få skriva om precis det som intresserade dem. Lärare C menade att hen försökte snappa upp det som eleverna pratade om på rasterna eller utanför klassrummet för att sedan kunna implementera det i klassrummet, exempelvis i någon skrivuppgift. I lärare A:s klassrum arbetade de med "grej of the day". Då fick eleverna arbeta med ett innehåll som var helt slumpmässigt som kanske inte var speciellt aktuellt. Däremot var det något som ökade elevernas intressen som alla elever kunde finna intressant. Alla lärare menade dock att läroplanen utgör en stor del av innehållet då det finns vissa kunskapskrav som behöver uppnås. Lärare A tryckte på att undervisningen inte får bli för tråkig. Läraren menade att innehållet behöver varvas med sådant som väcker intresset, då lust och intresse är en stor drivkraft för barn.

Det är ju vissa saker som de måste ha med sig. Man kan ju inte lämna skolan och inte veta vad vikingatiden är för att inte dom tyckte att det va kul, för dom ville jobba med andra världskriget, alltså så. Sen får man ju ändå försöka ehm varva det, för att lust och intresse är ju jättestor drivkraft. Så att det inte blir tråkigt. (Lärare A)

7.2.5 Undervisningsmetoder

Anpassningar kan även genomföras genom olika arbetsformer och arbetssätt beronde på vilka förutsättningar och behov eleverna har. Gemensamt för lärarna var en variation av arbetsformer och arbetssätt. Enskilt, par, grupp och helklass är olika former av konstellationer som framkom. Kommunikation i klassrummet utifrån olika gruppindelningar var centralt men även tyst arbete förekom stundvis. Lärare A, C och E hade liknande tankar om syftet med att skapa olika sammansättningar av elever. De olika gruppkonstellationerna berodde på vad som eftersträvades. Ibland parades eleverna ihop utifrån deras förutsättningar, vilket var grupper med elever som var likasinnade eller elever som låg på samma nivå. Lärare E menade att en sådan indelning kan bidra till bra samtal. Vidare framförde lärare A att gruppindelningar med likasinnade elever i samma grupp kan gynna elevernas lärande då de löser uppgifter tillsammans på liknande sätt. Dessutom ansåg alla tre lärare (A, C och E) att gruppindelningar med både en svag och en stark elev är gynnsamt. Lärare C framförde sitt resonemang såhär:

Ganska ofta sätter jag ihop en elev som är lite duktigare med en elev som har det lite jobbigare och som inte är så säker. Dels får den duktiga eleven sätta ord på sina kunskaper

och förklara och ibland är det lättare för en elev att sitta med en kompis och få en förklaring. Kompisens förklaring kan i många fall vara bättre än min då den förklaras på deras nivå.
(Lärare C)

Ibland skapade lärarna grupper utifrån elevernas behov, vilket emellertid kunde ske slumpvis för att de ansåg att det var nyttigt för eleverna att arbeta med olika elever. Lärare C menade att det var viktigt i ett förberedande syfte eftersom det kommer se ut så i det framtida livet när man ska kunna arbeta med olika människor. Lärare C och E framförde vikten av att kunna vara flexibel ifall någon konstellation inte skulle fungera och eventuellt skulle behöva korrigeras. Utifrån lärarnas syn på gruppindelningar går det att konstatera att det gäller att kunna individanpassa utifrån elevernas förutsättningar och behov både i planeringen, men även under genomförandet ifall grupperna inte skulle fungera såsom tänkt.

Flera lärare uppgav att de varierade undervisningsmetoderna mellan tyst arbete och olika mycket kommunikationsmöjligheter. Lärare A var en av dem som ansåg att en variation var viktigt, eftersom att en del elever kan behöva träna på att vara tysta medan andra elever kan behöva träna på att prata, en variation blir således en anpassning till de rådande behoven. Lärare D använde sig av lappar för att bestämma hur mycket samtal som var tillåtet i klassrummet, lapparna bestod av olika siffror som exempelvis kunde symbolisera tyst arbete eller viskning. Vad läraren poängterade var att eleverna inte skulle vara tyst bara för tystnadsens skull utan att det skulle finnas ett syfte med det.

När man har laborativa uppgifter behöver man prata.. Alltså vi är väldigt noga med att det ska vara arbetsro, det ska var tyst och så men 90% av det som sägs i klassrummen har faktiskt med lektionsinnehållet att göra så jag tycker det är viktigt att det inte är tyst bara för att det ska vara tyst för det kan ju faktiskt hända att man missar saker om man hela tiden strävar efter tystnad. Alltså vad vill man, vad är syftet med tystnaden tänker jag. (Lärare D)

Att inte kräva tystnad är något som även lärare C betonade, informaten menade att tystnad inte alltid är lämpligt och därför ska man inte kräva det. Lärare C gav ett exempel på en elev som inte alls varit intresserad av bokstäver men som under en genomgång plötsligt började ljuda högt. Vid tillfällena som dessa anser läraren att man inte kan tysta eleven utan att eleven behöver få tid och sitta och ljuda, stoppas eleven bromsas hela processen. Om det är flera barn som har behovet av att ljuda högt menade informanten att man kan placera eleverna i ett grupprum. På så sätt kan eleverna hjälpa varandra och ljuda tillsammans, i ett grupprum stör de inte heller de andra i klassen som inte har detta behov.

Samtliga lärare varierande sina arbetsformer och arbetssätt. Lärare A och E visade på ett likvärdigt exempel på hur de varierade sina arbetsformer och arbetssätt kring läsning. När de arbetade med en gemensam bok som de läste i klassen kombinerades både egen läsning, gemensam läsning, eget arbete och gemensamma diskussioner kring boken. Lärare C introducerade alltid något nytt med en genomgång, vilket även lärare B och D betonade. Lärare C och D försökte engagera eleverna i genomgångar genom att ta upp eleverna till tavlan så att de kan visa hur de tänker. Lärare C menade att genomgångar alltid är viktigt även om det är en lektion med något som de arbetat tidigare med, hen menade att diskussioner är ett sätt att starta upp tänket för att sedan fortsätta arbeta själva.

7.2.6 Hastighet och omfång

Informanterna individanpassade även när det kommer till arbetstiden samt mängden arbetsuppgifter som skall utföras inom en utsatt tid. Informanterna hade lite varierande strategier att använda sig av för att stödja elevernas olika behov. Lärare C och D talade om ett liknande sätt när det gällde ämnet matematik. Bägge lärarna var tydliga med hur många sidor eleverna skulle ha gjort innan veckans slut. Utifrån deras svar var det viktigt att se hur eleverna låg till i matematikböckerna för att veta hur de skulle möta alla elever och ställa rimliga krav gällande antal sidor. Lärare D menade att det på så sätt var de långsamma eleverna som bestämde takten på vad som skulle hinnas med. Samtliga lärare påtalade vikten av att ha extra arbetsuppgifter för de snabbare eleverna. Lärare D menade att det alltid ska finnas extra arbete någonstans i klassrummet som eleverna kan gå och hämta, då vet eleverna vad de ska göra när de är klara med huvuduppgiften.

Alla informanter hanterade de långsammare eleverna på lite olika sätt. Lärare C kunde i samråd med en elev lägga fram matematikboken vid tillfällen då eleverna exempelvis hade tyst läsning för att den eleven skulle hinna arbeta ifatt. Lärare D hade "göraklart-timme" där eleverna fick tid att arbeta med det som de låg efter i. Lärare E förespråkade att eleverna skulle gå på en läxhjälp som de anordnade efter skoltid på skolan där eleverna kunde få extra hjälp samt hinna göra klart det som eleven inte hann med på lektionerna. Lärare A menade att arbetsuppgifterna alltid anpassades så att alla elever skulle hinna göra klart uppgifterna under lektionen. Ibland krävdes dock individuella överenskommelser med en enskild elev gällande hur långt denne skulle hinna för att eleven skulle få känslan av att den också hann med. Det kunde till exempel handla om att hoppa över vissa uppgifter, vilket det var flera lärare som påpekade. Lärare B menade att alla elever behöver göra kärnuppgiften men att alla elever inte behövde göra precis allt, en del gjorde fler uppgifter medan andra gjorde färre. Lärare E kunde i vissa fall låta de långsammare eleverna få göra något muntligt istället, alternativt hoppa över uppgifter som det ändå visat prov på att de klarat av. Vi kunde se en enighet angående mängden arbetsuppgifter, informanterna individanpassade antalet uppgifter efter elevernas olika förmågor.

Lärare C urskilde sig något från de andra informanterna gällande arbetstiden. Informanten menade att uthålligheten hos eleverna varierade och därför kunde även arbetstiden samt mängden uppgifter variera.

Jag strävar att öka uthålligheten hos eleverna undan för undan, men yngre elever behöver få byta arbetsuppgift efter ett tag. Har man en lektion där eleverna är aktiv och pratar och sen jobbar i boken så tänker de inte på att det har gått en hel timme men skulle de sitta med matteboken då skulle de däckat efter en halvtimme, har dom jobbat bra så kan de få göra något annat på slutet. (Lärare C)

7.2.7 Kunskapsnivåer och material

I informanternas svar gick det att hitta likheter men även skillnader när de kommer till individanpassning utifrån elevernas olika kunskapsnivåer och behov av material. Lärare B, D och E hade gemensamt att de anpassade svårighetsgraden genom att exempelvis använda andra läromedel. De starkare eleverna kunde använda sig av svårare fördjupningsuppgifter från andra böcker som vanligen är till för äldre elever. De svagare eleverna kunde använda sig av lättare uppgifter i böcker som kom från någon lägre årskurs. Lärare A och B berättade även hur de arbetade med textskrivande, gemensamt var att de båda utgick från elevernas olika färdigheter. För de svagare eleverna lades mer fokus på vad eleverna klarade av, exempelvis att de skulle träna på att skriva stora bokstäver eller använda sig av punkt. De starkare eleverna kunde utmanas genom att skriva mer utvecklade texter och tänka på innehållet och stavning.

Något anmärkningsvärt var att lärare A och C hade delade uppfattningar angående uppgifter med olika svårighetsgrader fastän båda lärarna undervisade i årskurs ett. Lärare A menade att hen inte anpassade svårighetsgraden när eleverna gick i årskurs ett. I den klassen skedde nästan allt arbete gemensamt, alla arbetade med samma sak och eleverna arbetade inte med några speciella extrablad eller dylikt. Hen ansåg att det var svårt att anpassa materialet i klassen då eleverna inte hade utvecklat tillräckliga färdigheter i att läsa, de hade därför inte börjat arbeta i läroböcker. Informanten menade dock att det var enklare att anpassa materialet så fort eleverna hade utvecklat en läsfärdighet. Då kunde eleverna själva anpassa och välja mellan olika källor såsom nätet, böcker och texter. Informanten menade således att när eleverna kunde läsa blev även utbudet av material större. I motsättning till detta hade lärare C olika svårighetsgrader i årskurs ett, såsom lätt, medel och svår. Informanten var noga med att tilldela eleverna uppgifter som passade dem, eleverna fick även möjlighet att ”pröva sina vingar” och själva undersöka vad som passade dem. Något som var framträdande var lärare D:s tillvägagångssätt för att individanpassa materialet utifrån svårighetsgrad och samtidigt möta de enskilda elevernas förutsättningar och behov, hen menade såhär:

Ibland vill inte elever sticka ut på nåt sätt, så där kan jag i vissa elevers häften gör samma framsida men med ett annat innehåll. När de jobbar med de här grejerna så är det ju ingen som tittar vad nån annan håller på med för de är ju så uppe i sina grejer. Framsidan är, är alltid likadan för alla, så även om man inte kan göra framsidan så är det viktigt för många elever att det ser likadant ut. (Lärare D)

Lärare D beaktade på så sätt de elever som hade ett behov av svårare eller lättare uppgifter, men inte ville känna sig annorlunda. Både lärare D och E använde sig mycket av Facebook-grupper och andra medier för att inhämta material. Utav det inhämtade materialet klippte och klistrade lärarna för att skapa nya uppgifter. Något som lärare A använde sig av var ett läromedelsmaterial på datorn som hette ASL (att skriva sig till läsning). Enligt hen gav det programmet goda möjligheter att individanpassa då eleverna kunde skriva saker utifrån deras individuella förmåga och samtidigt vidareutveckla sin läsförmåga.

7.2.8 Miljö

När det kommer till lärandemiljö tog informanterna i beaktande elevernas olika förutsättningar och behov på lite olika sätt. Lärare D hade samma placering av arbetsborden en hel termin men varierade elevernas placeringar så att de bytte platser varannan vecka. Elevernas placeringar kunde anpassas efter elevernas förmågor, såsom att starkare elever satt med varandra och svagare elever med varandra. Detta för att eleverna skulle kunna hjälpa varandra på rätt nivå. En annan vecka kunde läraren placera en starkare elev med en svagare för att den starkare skulle kunna hjälpa och lyfta den svagare. Lärare A och C bytte inte platser lika ofta för att de ansåg att eleverna skulle hinna landa och rota sig på sina platser.

De byter grupper ungefär fyra gånger per termin, för sällan tycker jag. Man får ju inte göra det för ofta heller för man måste ju hinna landa i den gruppen, att lära känna varandra och lite och veta vad man går för och hur man jobbar. (Lärare A)

Det var ingen lärare som hade placerat eleverna en och en, utan alla elever hade någon de satt bredvid. Lärare A var den enda läraren som hade sina elever placerade i grupper i sitt klassrum. Informanten tyckte att det var gynnsamt då eleverna gavs möjligheter att snabbt diskutera med någon och ta del av fleras åsikter och tankar. Både lärare C och D anpassade elevernas placering till elevernas förutsättningar såsom hörsel och syn, för att eleverna på bästa sätt skulle se eller höra för att bibehålla fokus. Lärare D tog även hänsyn till de elever som var i behov av mycket vuxenstöd, dessa elever placerades långt fram så att eleven skulle vara lättillgänglig för läraren. Lärare E beskrev sitt klassrum som olika stationer. Om det var någon elev som behövde hålla sig stimulerad genom att exempelvis röra på benen, kunde den eleven använda sig av ett ståbord

medan den jobbade. Om några elever arbetade med ett grupparbete så fanns det även ett bord som var avsett för detta.

Gällande ljudnivån i klassrummet hade både lärare B, C och E tillgång till ett grupprum. Var det någon elev som var i behov av tystnad eller ville jobba ostört kunde den eleven gå till grupprummet. Lärare B ansåg att grupprum gav möjligheten att sitta ifred, dock försökte läraren hålla ett lugn i klassrummet så att en förflyttning inte skulle bli nödvändig. Lärare D använde sig av lappar för att bestämma hur mycket samtal som var tillåtet vilket hade resultat på ljudnivån i klassen. Satte läraren upp nummer ett skulle eleverna arbeta helt tyst, medan en annan lapp kunde signalera att de fick viska med en kompis. Lappar var även något som lärare E använde sig av, dessutom hade lärare E tillgång till en Ipad som hjälpmedel. Ipaden kopplades upp på en projektor för att påvisa vilken ljudnivå som eleverna skapade eller vilken ljudnivå de skulle förhålla sig till. Lärare C hade under sina skoldagar både helklasslektioner och halvklasslektioner. För att undvika hög volym vid helklass var det i huvudsak eget arbete som gällde för att få lugnet i klassen. När läraren hade halvklass kunde informanten göra lite andra konstellationer och låta eleverna samarbeta mer och jobba med en kompis. Läraren menade att mindre grupper inte bidrar till lika hög volym och därför är det mer gynnsamt att diskutera och samarbeta vid dessa tillfällen.

7.2.9 Ansvarstagande

I frågan om ansvarstagande framkom skillnader mellan lärare A och lärare C. Deras tankar kring elevernas förmåga att ta ansvar i årskurs ett skiljde dem åt. Lärare A ansåg att eleverna inte tog så mycket ansvar i årskurs ett, vilket lärare C till viss del delade sin uppfattning om. Lärare C menade att grad av ansvar steg med åldern men att ett visst ansvar krävdes av alla elever. Informanten påpekade att ansvar kan hänga ihop med elevernas förmåga och därför ska inte de yngre elevernas förmåga underskattas. Vad informanten menade var att eleverna kan visa prov på att de kan ta mer ansvar bara de ges möjlighet att visa det. Lärare A gav ett exempel på hur hen däremot kunde ge äldre elever mer ansvar. Vid grupparbeten brukade läraren tilldela eleverna olika roller, till exempel att en elev skriver ner det som sägs, en elev håller koll på tiden och någon håller i ordet och så vidare. På så vis hade alla elever en viss roll i gruppen som de ansvarade över och skötte. Lärare E förespråkade ”frihet under ansvar” för att påvisa att eleverna hade ett visst ansvar över sina val. I och med att vissa elever kunde ta mer ansvar fick läraren tid till att hjälpa de elever som inte hade den förmågan. Lärare B ansåg att det var viktigt att eleverna inte bara slarvade sig igenom uppgifter utan att de var noga med att ta ansvar över att uppgifterna gjordes på ett korrekt sätt, vilket i synnerhet gällde kärnuppgifterna. Elever i behov av extra stöd behövde även ta ett visst ansvar då det handlade om att fråga om hjälp vid svårigheter.

7.2.10 Värdering

Gällande elevernas prestationer samt hur dessa värderas och bedöms, var det enligt lärare D viktigast att se den personliga utvecklingen hos eleverna. Gemensamt för lärare D och lärare E var deras sätt att värdera de personliga målen, de visade elevernas tidigare arbeten för eleverna för att påvisa den utveckling och de framsteg som den enskilda individen hade gjort. Lärare C satte enskilda mål fortlöpande genom att skriva mindre kommentarer och följa upp det eleverna hade åstadkommit. Detta för att bedöma om eleven exempelvis kunde gå vidare i sitt arbete eller om eleven skulle behöva fortsätta öva mer. Bedömningen gjordes i samråd med eleverna i en dialog under lektionen. På så sätt fick eleverna själva reflektera, värdera och sätta ord på sin utveckling. Lärare A arbetade utifrån en pedagogisk planering och hade därför gemensamma mål som hela klassen skulle uppnå. I likhet med lärare A påtalade även lärare B kunskapsmålen, som alla elever skulle uppnå och bedömas mot. Lärare B hade velat kunna göra mål till alla elever inför varje nytt arbetsområde, informanten menade dock att det inte fanns tillräckligt med tid till det.

Lärarna hade både likande men även olika sätt att värdera och bedöma elevernas prestationer. En värdering utifrån individens personliga utveckling var dock något de flesta informanter hade gemensamt, även om lärare B inte gjorde så i praktiken var det något informanten gärna ville göra om tiden fanns.

7.3 Finns det hinder som begränsar möjligheten att individanpassa?

Angående begränsningar menade flera lärare att tiden till att individanpassa inte räckte till. Lärare B var en av de lärare som påpekade tidsbristen, informanten ville kunna sätta mål till alla elever men menade att det inte fanns tid till att göra det. Brist på tid var något som lärare D höll med om, däremot såg läraren inte det som något helt hopplöst. Informanten menade att man kan spara tid genom att använda sig av samma anpassningar till eleverna i flera ämnen. Det förutsatte dock att man hade en utarbetad strategi för den enskilda individen och att det fanns en god relation där emellan. Lärare E uttryckte tidsbristen på ett annat sätt. Informanten ville i vissa fall kunna ge en elev det där lilla extra men menade att det inte alltid gick att göra på grund av att tiden inte fanns till.

Lärare A, B och C påpekade att elevgrupperna var för stora vilket begränsade deras möjlighet att individanpassa. Lärare A upplevde antalet elever som en bidragande orsak till att individanpassningar för alla elever blir mer eller mindre omöjligt att utföra, och därför gällde det att prioritera.

I de bästa världar så ska ju jag erbjuda en individanpassad undervisning till alla mina elever vilket i praktiken är helt omöjligt när man har 28 elever i sin klass. Då får man fokusera på de

som har störst behov såklart och där vi pratar behov så får man ju inte bara tänka på de svaga eleverna utan också tänka på de högpresterande eleverna. (Lärare A)

Lärare A och C menade att klassrummets storlek var begränsande och att de saknade extra utrymmen att kunna använda sig av. Lärare C ansåg att storleken på hans klassrum begränsade möjligheterna att skapa aktiviteter där eleverna skulle sitta i grupper och arbeta. Grupperna i sig gick att samordna men framkomligheten i klassrummet begränsades avsevärt.

Gemensamt för lärare A, C och E var att de ansåg att det var för få vuxna eller personal runt grupperna, de saknade således en resursperson i klassrummet. Lärare E menade att en resurs skulle kunna hjälpa till att stödja och täcka mer saker vilket skulle göra att läraren kunde lägga ner mer tid på eleverna.

Det är ju tillgången till en resurs, skulle jag ha en lärare till i klassrummet så klart att jag skulle kunna göra så mycket mer för de här eleverna än när jag är ensam. Hade vi varit två så hade vi täckt mer saker. (Lärare E)

8. Diskussion

8.1 Vad innebär individanpassning i en skolkontext?

Lärarna formulerade innebörden av begreppet individanpassning på lite varierande sätt, men det framgick att man som pedagog skulle utgå från eleven. För några av lärarna innebar begreppet att undervisningen skulle utgå från var eleverna låg just nu. Andra menade att eleverna skulle få det stöd som de behövde för att kunna utvecklas, oavsett vilka färdigheter som eleverna besatt. Anledningen till lärarnas varierande svar kan mycket väl stämma överens med Giotas (2013, s. 55) och Vintereks (2006, ss. 9, 39) resonemang angående läroplanens vaga formuleringar. Begreppen förutsättningar och behov blir en tolkningsfråga då det inte redogörs *vilka* förutsättningar och behov som pedagoger bör ta hänsyn till. I läroplanen finns beskrivet att undervisningen ska ha sin utgångspunkt i elevernas tidigare erfarenheter, bakgrund, språk och kunskaper (Skolverket, 2011, s. 8). Lärarna tolkar dock till stor del begreppet utifrån elevernas förkunskaper, vilket Imsen (2006, s. 434) och Vinterek (2006, s. 42) redogör som en av flera förutsättningar. Att utgå från elevernas förkunskaper när något nytt ska förklaras är centralt inom den sociokulturella inlärningsteorin, och eftersom teorin återspeglas i Lgr 11 blir det även centralt för lärarna (Lindqvist, 1999, ss. 74–75; Skolverket s. 8). På så sätt efterföljde lärarna läroplanens direktiv gällande elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper som utgångspunkt i undervisningen, men resterande förutsättningar och behov framkom ingen beskrivning av (se avsnitt 3.2.1).

I nästkommande avsnitt ges en beskrivning om hur en individanpassad undervisning genomförs, där lärarna ger exempel på bland annat olika arbetsformer, material och innehåll för att utforma anpassningarna efter elevernas olikheter. Eftersom eleverna har olika förutsättningar och behov blir således individanpassningarna olika för alla elever. Denna syn stämmer överens med Lgr 11:s beskrivning om att undervisningen inte kan utformas lika för alla (Skolverket, 2011, s. 8). Vi kan se att lärarnas syn på begreppet individanpassning hänger ihop med Vintereks (2006, s. 10) och Giotas (2013, s. 54) beskrivning om att begreppet innefattar många olika faktorer. Även fast lärarna inte beskrev flera faktorer när de gav sin tolkning av begreppet, använde de sig av en varierad undervisning för att tillgodose elevernas olika förutsättningar och behov. Vilket är den syn som framställs i Lgr 11. I Lgr 11 framgår det att undervisningen ska ha ett skiftande innehåll och varierade arbetsformer för att undervisningen ska bidra till utveckling (Skolverket, 2011, s. 10).

8.2 Hur genomförs en individanpassad undervisning?

Samtliga lärare pekade på att individanpassningar förutsatte att man hade en god relation med eleverna. Informanterna menade i likhet med tidigare forskning att en individanpassad undervisning var svår att genomföra förens relationerna med eleverna var fastställda (Boo, 2014, s. 29). Överensstämmande med det som Boo (2014, ss. 29–30) resonerade om utgår lärarnas didaktiska val från vad läraren vet om eleverna, vilket sedan speglar hur läraren anpassar undervisningen. Utifrån lärarnas svar kunde vi se att goda relationer är grunden för hur en individanpassad undervisning utformas. Däremot utformades individanpassningar inte alltid till varje elev utan det krävde att lärarna prioriterade vissa elever. Utifrån studiens resultat kunde vi urskilja en prioritering av elever med extra svårigheter, vilket stämmer överens med vad läroplanen beskriver angående elever som har svårt att nå målen (Skolverket, 2011, s. 8).

Vi anser att en individanpassning är beroende av hur elevgruppen ser ut, därför kommer anpassningarna att se olika ut i alla skolor och i alla klassrum. I undervisningen utformade lärarna individanpassningarna på lite olika sätt eftersom elevernas förutsättningar och behov skiljdes åt. Samtliga lärare använde sig i olika stor omfattning av Vintereks (2006, s. 52) nio former av individanpassad undervisning.

Det framgick att lärarna vid vissa tillfällen och i viss mån lät eleverna vara med och påverka hur undervisningen skulle utformas. På så sätt utgick undervisningen från eleverna vilket bidrog till en individanpassad undervisning, då med hänsyn till gruppens gemensamma behov. De menade dock att eleverna behövde uppnå en viss mognadsnivå för att kunna påverka, vilket stämmer överens med läroplanen, där det står att eleverna ska få ett större inflytande i enlighet med stigande ålder och mognad (Skolverket, 2011, s. 15). Lärarna lät eleverna påverka inom vissa arbetsformer och arbetssätt såsom det också beskrivs i läroplanen (Skolverket, 2011, s. 15).

Enligt vår tolkning var de vanligaste formerna en anpassning av hastighet och omfång. Elever som låg efter i ett arbete fick på ett eller annat sätt möjlighet till mer arbetstid för att få göra klart arbetet. Vinterek (2006, ss. 44–45) beskrev en varierad arbetstid som en av anpassningsformerna, och att den sammanlagda skoltiden kunde variera mellan eleverna. Detta förekom i vårt resultat då en av lärarna erbjöd läxhjälp efter den utsatta skoltiden. Dessutom gav lärarna en varierande mängd arbetsuppgifter till eleverna. Elever som arbetade snabbt erbjöds extra uppgifter medan långsammare elever fick färre uppgifter. Lärarna tog på så sätt hänsyn till elevernas behov och förutsättningar gällande mängden arbetsuppgifter vilket Giota (2013, ss. 94–95) beskrev hade en betydande roll gällande elevernas engagemang.

Det var två former som lärarna prioriterade i mindre omfattning, både ansvarsfrågan och behov av innehåll. Angående ansvarsfrågor som är en av de former som Vinterek (2006, s. 48) beskrev,

framhöll flera av lärarna att eleverna successivt skulle ta mer ansvar. Det sågs som en svårighet att ge eleverna mycket ansvar i de lägre åldrarna, vid en högre ålder kunde man kräva att eleverna tog mer ansvar. Ett visst ansvar skulle alla elever ta men grader av ansvar varierade inte i någon större utsträckning. Detsamma gällde elevernas behov av innehåll. Att undervisningen kan anpassas efter elevernas intresse är något som både Giota (2013, s. 14) och Vinterek (2006, s. 44) framförde i sin forskning. En av informanterna menade att en anpassning utifrån elevernas intresse var en utmaning, vilket bidrog till att läraren inte anpassade innehållet i någon stor grad till eleverna. Vid vissa specifika uppgifter, såsom skrivuppgifter, var en anpassning av innehållet en bra form att använda sig av för att individanpassa. Utöver detta var Lgr 11 det styrande dokumentet som avgjorde största delen av innehållet.

Lärarna individanpassade undervisningen på flera olika sätt när det kommer till undervisningsmetoder. Gemensamt för lärarna, i likhet med det som beskrivs i läroplanen, så varierade de arbetsformerna och arbetssätten (Skolverket, 2011, s. 10). På så sätt tog lärarna hänsyn till elevernas förutsättningar och behov vad gällde både eget arbete, pararbete och grupparbete. Centralt var att de såg samspel och interaktioner som en stor del i elevernas lärande, vilket inom den sociokulturella inlärningsteorin är utgångspunkten för lärande och utveckling (Säljö, 2014a, s. 307). Därför beaktades elevernas sociala utveckling, som Imsen (2006, s. 434) belyste som en förutsättning för att en social inlärningssamfund skulle bli möjlig. Vad som gick att urskilja var att lärarna skapade olika gruppkonstellationer med olika interaktionsmöjligheter beroende på vad syftet med individanpassningen var. Att vara medveten om hur interaktioner organiserades mellan eleverna var enligt Säljö (2014a, s. 307) viktigt för att eleverna skulle kunna tillägna sig och delta i kunskaper. Ingen av lärarna placerade eleverna en och en, utan alla elever hade någon att sitta bredvid vilket möjliggjorde samspel i klassrummet (Strandberg, 2006, s. 23). Två lärare betonade vikten av att inte kräva tystnad i klassrummet eftersom samtal och lärdom kunde gå förlorat. Flera av lärarna betonade genomgångar som ett extra viktigt tillfälle att samtala. De menade att efter diskussionen kunde eleverna själva fortsätta arbeta i tystnad. Detta stämde överens med Säljös (2014b, ss. 105–106; 2014a, s. 303) beskrivningar om att utveckling sker på två nivåer, först på en social nivå och sedan på en individuell nivå. Enligt Strandberg (2006, s. 28) innebar detta att rum för diskussion och tystnad behövde finnas, vilket lärarna tog hänsyn till.

I den teoretiska utgångspunkten framgick det att lärande och utveckling var beroende av redskap (Strandberg, 2006, s. 30). Säljö (2014b, s. 29) menade att sådant som begränsar oss kan utföras med hjälp av kulturella redskap. Tillgång till olika kulturella redskap kan vara beroende av skolans ekonomiska situation vilket på så sätt kan begränsa lärares möjlighet att tillse eleverna med de redskap de är i behov av. Dock lät lärarna sig inte begränsas av skolans resurser utan de använde internet som en tillgång för att uppsöka nytt material. Lärarna skapade även eget material som anpassades efter elevernas kunskapsnivåer, då de inte hade färdigt material att tillgå. Att skapa

eget material var något som både Vinterek (2006, s. 66) och Boo m.fl. (2017, s. 112) visade på i sin forskning. Om lärarna inte tillverkade eget material var det vanligt att de använde sig av läromedel i från lägre och högre årskurser. Genom att använda material från andra årskurser hittade de lämpliga uppgifter efter de rådande behoven i klassen. Lärarna tog således elevernas proximala utvecklingszon i beaktande då de utgick från de färdigheter som eleverna besatt och anpassade stödet där efter (Säljö, 2014b, s.123). Lärarna individanpassade stödet i form av ett kulturellt redskap för att hjälpa eleverna att ta sig vidare i sin utveckling (Säljö, 2014b, s. 125).

Slutligen gällande bedömningen av elevernas prestationer, individanpassade lärarna i olika omfattning. Några lärare beaktade den personliga kunskapsutvecklingen och gjorde därför inte någon jämförelse mellan elevernas prestationer (Vinterek, 2006, s. 45). Läroplanen var central för vissa lärare då de bedömde eleverna utifrån kunskapskraven. Vi anser att lärarna på så sätt gör en jämförelse av elevernas prestationer eftersom läraren sätter samma mål för alla elever. Då jämför läraren vilka elever som har uppnått målen och vilka som inte är där än.

8.3 Finns det hinder som begränsar möjligheten att individanpassa?

Det framkom flera hinder som begränsade lärarnas möjlighet att individanpassa. Beskrivningen av en total individanpassning återfinns inte i resultatet, men inte heller beskrivningen av ingen individanpassning. Alla lärare låg någonstans mellan dessa beskrivningar, precis som Vinterek (2006, s. 47) påpekade, var spännvidden stor mellan lärarnas anpassningar. Boo (2014, s. 70) menade att brist på tid påverkade lärarnas möjlighet att individanpassa. Detta stämde överens med informanternas åsikter. Bland annat menade en lärare att enskilda mål inte gick att genomföra på grund av tidsbristen. På så sätt blir en total individanpassning inte möjlig, för enligt Vintereks (2006, s. 47) forskningsöversikt krävde en total individanpassning att alla elever hade ett enskilt mål.

Det var inte bara tidsbristen som begränsade, stora elevgrupper var ytterligare en anledning. Vi såg tecken på ett samband mellan tidsbristen och antalet elever, stora elevgrupper gjorde att läraren inte hann med att individanpassa till alla elever. Det var flera informanter (lärare A, B och C) som påpekade svårigheten med stora elevgrupper, vilket stämde överens med de begränsningar som Vinterek (2006, s. 145) redogjorde för. Lärare A beskrev antalet elever som det största hindret gällande möjligheten att individanpassa. Hen menade att elever med störst behov prioriterades i första hand. Informanten förhåller sig på så sätt till Lgr 11, där det står skrivet att skolan ska beakta de elever som har svårigheter att nå målen (Skolverket, 2011, s. 8).

Vidare menade informanterna att klassrummets storlek samt avsaknaden av extra utrymmen hindrade dem från att skapa gruppaktiviteter. Det märktes att lärarna tänkte på rummets sociokulturella kontext, som enligt Strandberg (2006, ss. 22, 24) påverkar elevernas lärande. I vår

studie framkom det att olika grupparbeten inte gick att utföra såsom läraren hade velat på grund av utrymmesbrist. Grupperna gick att ordna men rörligheten i rummet begränsades. Enligt Strandberg (2006, s. 24) skulle rummen formas för att främja aktiviteter, vilket visade sig inte alltid vara möjligt. Vissa möbleringar uteslöts då rummet inte var tillräckligt stort. För små rum påverkade lärarnas möjlighet att individanpassa utifrån elevernas förutsättningar och behov av lärandemiljö.

Slutligen framkom antalet vuxna kring eleverna som en bidragande orsak till mindre individanpassningar. För få vuxna kan ses som en ekonomisk brist. Enligt Giota (2013, s. 141) var lärares möjlighet att individanpassa beroende av skolans ekonomiska situation. I vår studie menade en av informanterna att en extra resurs möjliggjorde att läraren kunde göra mer för eleverna. Vi ser bristen på vuxna kring elevgruppen som ett problem som ursprungligen kommer från de två tidigare nämnda svårigheterna - tidsbristen och för stora elevgrupper. Som ensam lärare hinner man inte tillgodose alla elevers behov och förutsättningar då elevgrupperna är för stora. Med en extra resurs skulle läraren kunna åtgärda det hindret. Vad vi blir fundersamma över är om en extra resurs är lösningen på begränsningarna eller om hindret egentligen bottnar i för stora elevgrupper. Med mindre elevgrupper skulle inte tiden vara ett lika stort hinder och läraren skulle ensam kunna tillgodose elevernas behov.

9. Konklusion

Studiens syfte var att undersöka hur fem verksamma grundskollärare inom Uppsala kommun individanpassade sin undervisning utifrån läroplanen, samt om de fann något hinder som begränsade dem från att individanpassa undervisningen. Undersökningen genomfördes genom kvalitativa intervjuer som metod för datainsamlingen vilket vi sedan diskuterat och analyserat utifrån studiens frågeställningar: *Vad innebär individanpassning i en skolkontext? Hur genomförs en individanpassad undervisning?* samt *Finns det hinder som begränsar möjligheten att individanpassa?*

Vad vi kommit till insikt om under studien är att begreppet individanpassning har en mångskiftande betydelse. Läroplanens tolkningsfrihet gör att individanpassningarna gestaltas på olika sätt i undervisningen. Det finns ingen klar modell som lärarna utgår ifrån, utan en individanpassad undervisning handlar om att anpassa undervisningen efter de rådande behov och förutsättningar som finns i elevgruppen. För att genomföra en individanpassad undervisning är en kännedom om elevernas styrkor och svagheter en förutsättning för att man ska kunna utforma undervisningen till eleverna. Goda relationer är därför av största betydelse.

Genom arbetets gång har vi tagit del av Vintereks (2006, s. 52) olika former av individanpassningar, som vi förväntade oss att alla lärare på något sätt skulle tillämpa. En slutsats som framträder är att syftet inte är att använda sig av alla former utan att använda sig av rätt former för sin elevgrupp. Utifrån lärarnas sätt att individanpassa kunde vi se att det sociokulturella perspektivet speglade lärarnas tillvägagångssätt. Lärarna skapade individanpassade gruppkonstellationer som möjliggjorde olika former av samspel och interaktioner. Genom varierande undervisningsmetoder tog lärarna hänsyn till elevernas förutsättningar och behov över både eget arbete, pararbete och grupparbete.

Vår undersökning visade att det fanns flera hinder som begränsar lärarnas möjlighet att individanpassa. För lite tid, för stora elevgrupper, för små klassrum och för lite personal kring gruppen, var bidragande orsaker till lärarnas begränsade möjlighet att individanpassa. Oavsett begränsningar gjorde lärarna det bästa av situationen och anpassade i största möjliga mån. Lärarna individanpassade utifrån de förutsättningar som fanns, därför skiljde sig grader av anpassningarna åt då skolorna var olika och elevgrupperna var olika.

9.1 Vidare forskning

Arbetet med individanpassad undervisning har varit både lärorikt, givande och intressant. Genom arbetets gång har vi inte bara tillägnat oss nya kunskaper, utan nya tankar och idéer har väckts för oss båda. I och med att vi utgick från ett lärarperspektiv fick vi reda på hur de fem verksamma grundskollärarna genomförde en individanpassning och vad det innebar för dem. För att få ett större perspektiv på en individanpassad undervisning skulle det därför vara intressant och relevant att göra en vidare forskning inom området, men då om hur eleverna upplever individanpassning och hur undervisningen ser ut utifrån deras synvinkel. Individanpassning utifrån ett elevperspektiv istället för ett lärarperspektiv skulle kunna ge en helt annan bild av undervisningen. Det skulle även vara intressant att utgå från både lärare och elever. Då med intervjuer från båda sidor för att ta reda på om läraren individanpassar så som hen säger att hen gör, ifall elevernas uppfattning av undervisningen är den samma.

10. Referenslista

Litteratur

Boo, S., Forslund Frykedal, A. & Thorsten, A. (2017). *Att anpassa undervisning till individ och grupp i klassrummet*. Stockholm: Natur och kultur

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud L. (2016). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 4 uppl. Stockholm: Norstedts Juridik

Imsen, G (2006). *Elevens värld – introduktion till pedagogisk psykologi*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur

Kungl. Maj:ts kungörelse (1919). *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919*

[Elektronisk]. (1920). Stockholm. Norstedt. Tillgänglig:

<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/51541> [Hämtad 2017-11-30]

Kungl. Skolöverstyrelsen (1955). *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 22 januari 1955*

[Elektronisk]. Stockholm: Norstedts. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/51176>

[Hämtad 2017-11-30]

Kungl. Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan* [Elektronisk]. Stockholm: Kungl.

Skolöverstyrelsen. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/50232> [Hämtad 2017-11-30]

Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* [Elektronisk].

Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: [https://www.skolverket.se/om-](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fw)

[skolverket/publikationer/visa-enskild-](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fw)

[publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fw](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fw)
[pubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fw) [Hämtad 2017-11-30]

Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan. 1, Allmän del* [Elektronisk]. Stockholm: Utbildningsförlaget Liber. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/30902> [Hämtad 2017-11-30]

Skolöverstyrelsen (1980). *1980 års läroplan för grundskolan: inledning : mål och riktlinjer* [Elektronisk]. Stockholm: Liber. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/30910> [Hämtad 2017-11-30]

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken bland plugghästar och fuskklappar*. Enskede: TPB.

Säljö, R. (2014a). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren, U. P., Säljö, R. & Lidberg, C. (red) *Lärande, skola, bildning - grundbok för lärare*. 3 utgåvan. Stockholm: Natur och kultur, ss. 251-309.

Säljö, R. (2014b). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2010). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. 2. uppl. Stockholm: Norstedt.

Trost, J (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* [Elektronisk]. (1998). Stockholm: Fritzes. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/31147> [Hämtad 2017-11-30]

Vetenskapliga rapporter och avhandlingar

Boo, Sofia (2014). *Lärares arbete med individanpassning: Strategier och dilemman i klassrummet* [Elektronisk]. Lic.-avh. Linköping: Linköpings universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-2749&pid=diva2%3A781394&c=2&searchType=SIMPLE&language=sv&query=I%C3%A4rares+arbete+med+individ Anpassning&af=%5B%5D&aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&aq3=%5B%5D&noOfRows=50&sortOrder=author+sort+asc&sortOrder2=title+sort+asc&onlyFullText=false&sf=all> [Hämtad 2017-11-17]

Giota, Joanna (2013). *Individualiserad undervisning i skolan: en forskningsöversikt* [Elektronisk]. Vetenskapsrådets rapportserie nr 3. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: https://publikationer.vr.se/produkt/individualiserad-undervisning-i-skolan-en-forskningsoversikt/?_ga=2.39949734.581126971.1511174542-1325402970.1511174542 [Hämtad 2017-11-17]

Söderström, Åsa (2006). *"Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid": om elevansvar i det högmoderna samhället* [Elektronisk]. Diss. Karlstad: Karlstads universitet. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-788> [Hämtad 2017-12-11]

Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang* [Elektronisk]. (Forskning i fokus, nr. 31). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/2.572/2.573/eget-arbete-eget-ansvar-i-egen-takt-1.59013> [Hämtad 2017-11-30]

Övrigt

Vetenskapsrådet (2009-09-03). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Elektronisk]. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [Hämtad 2017-12-01]

Bilagor

Bilaga 1. Studieinformation

Information om studien

Vi är två lärarstudenter som går sjätte terminen på grundlärarprogrammet och har påbörjat ett självständigt arbete vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet.

Studien handlar om individanpassad undervisning. Syftet med studien är att undersöka hur verksamma lärare inom Uppsala kommun individanpassar undervisningen utifrån läroplanens direktiv, samt vilka begränsningar de finner med individanpassning.

Deltagandet i studien innebär en intervju samt en ljudinspelning av intervjun. Intervjutillfället pågår i cirka en halv timme. Datainsamlingen kommer att ske under vecka 48. Materialet kommer att hanteras och förvaras på sådant sätt att ingen obehörig kan ta del av den, samt avskilt från personuppgifter. I redovisningar av studien kommer alla personuppgifter vara borttagna. Materialet kommer inte att användas för annat än forskning och presentationer av studiens resultat.

Om du går med på att delta i studien skriver du under blanketten och överlämnar den vid överenskommet intervjutillfälle. Om du har ytterligare frågor angående studien går det bra att kontakta oss eller vår handledare. Deltagandet i studien är frivilligt. Deltagandet kan avbrytas när som helst, även efter att datainsamlingen är genomförd. Ingen ekonomisk ersättning utgår.

Studiens handledare:

Tomas Mäkinen, Universitetsadjunkt vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Universitetsadjunkt vid Företagsekonomiska institutionen.

Telefon: 018- 471 1405

E-post: tomas.makinen@fek.uu.se

Lärarstudenter:

Tina Adolfsson

E-post: Tina.Adolfsson.4738@student.uu.se

Martin Crone

E-post: Martin.Crone.4709@student.uu.se

Uppsala 22 november 2017

Bilaga 2. Medgivande

Till deltagande i studien

Medgivande till deltagande i en studie

Studien, som kommer att handla om individanpassad undervisning, kommer att utföras inom ramen för ett självständigt arbete. Studien undersöker verksamma lärares perspektiv på begreppet individanpassning samt genomförandet av en individanpassad undervisning i praktiken.

Studien utförs av Tina Adolfsson och Martin Crone som läser sjätte terminen på grundlärarprogrammet F-3, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet.

Jag ger härmed mitt medgivande till att medverka i ovan nämnda studie.

Jag har tagit del av informationen om studien. Jag är införstådd med att jag kommer intervjuas samt ljudinspelas. Jag har informerats om att ingen ekonomisk ersättning utgår samt att min medverkan är frivillig och när som helst kan avbrytas. Jag vet att jag kan begära att forskning inte utförs på insamlade data även efter att datainsamlingen har genomförts.

Jag vet att ingen obehörig får ta del av insamlade data, och att data förvaras på ett sådant sätt att deltagarna inte kan identifieras. Jag vet att insamlade data är avsedda för forskning och forskningsrelaterade verksamheter vid universitetet, men inte för andra ändamål.

.....

Deltagarens mailadress

.....

Ort och datum

.....

Underskrift deltagare

.....

Namnförtydligande

Bilaga 3. Intervjufrågor

Intervjufrågor

1. Vad innebär individanpassning för dig?
2. Hur tänker du kring prioritering av individens behov och gruppens behov?
3. Låter du eleverna vara med och påverka undervisningen? På vilket sätt?
4. Hur individanpassar du din undervisning gällande elevernas olika förutsättningar och behov av:
 - innehåll?
 - arbetstid?
 - mängden arbetsuppgifter?
 - svårighetsgrad?
 - arbetsformer och arbetssätt?
 - material?
 - lärandemiljö?
 - mängden ansvar?Motivera.
5. Hur värderar du elevernas framsteg - utifrån gemensamma mål och/eller enskilda mål? Motivera.
6. Finns det hinder som begränsar möjligheten att individanpassa undervisningen? Motivera.
7. Har du något övrigt som du skulle vilja framföra?